

RassisMuss MachtKritisch: interdisziplinäre Perspektiven auf Rassismusforschung in Augsburg

Burhan Aygün, Pia Bühler, Rhea Daraboš, Samira Eissa, Ina Hagen-Jeske, Isabella Helmi Hans, Merve Arife Kanbur, Fabienne Molela Moukara, Sharon Ogiemwonyi

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Aygün, Burhan, Pia Bühler, Rhea Daraboš, Samira Eissa, Ina Hagen-Jeske, Isabella Helmi Hans, Merve Arife Kanbur, Fabienne Molela Moukara, and Sharon Ogiemwonyi. 2023. *RassisMuss MachtKritisch: interdisziplinäre Perspektiven auf Rassismusforschung in Augsburg*. Norderstedt: PubliQation. <https://doi.org/10.22602/IQ.9783745870848>.

Burhan Aygün, Pia Bühler, Rhea Daraboš,
Samira Eissa, Ina Hagen-Jeske, Isabella Helmi Hans,
Merve Arife Kanbur, Fabienne Molela Moukara,
Sharon Ogiemwonyi

RassisMuss MachtKritisch

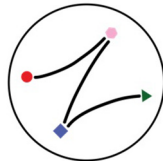


Interdisziplinäre
Perspektiven auf
Rassismusforschung
in Augsburg

RassisMuss
MachtKritisch

DANKE

Ein besonderer Dank gilt Dir, Ina.
Danke, dass Du uns als Gruppe zusammengebracht,
uns stets unterstützt und durch diesen Prozess begleitet hast.
Durch Deine Geduld und Deine Wärme
hast Du uns bis zum Schluss motiviert!



ZAM e.V.

ZUSAMMENSCHLUSS AUGSBURGER
MIGRANTEN (SELBST)ORGANISATIONEN

UNIA Universität
Augsburg
University

Burhan Aygün, Pia Bühler, Rhea Daraboš,
Samira Eissa, Ina Hagen-Jeske,
Isabella Helmi Hans, Merve Arife Kanbur,
Fabienne Molela Moukara, Sharon Ogiemwonyi

RassisMuss MachtKritisch

Interdisziplinäre Perspektiven
auf Rassismusforschung in
Augsburg

Um aus dieser Publikation zu zitieren, verwenden Sie bitte diesen DOI Link:
<https://doi.org/10.22602/IQ.9783745870848>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-1067818>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über dnb.dnb.de abrufbar.



[PubliQation](#) – Wissenschaft veröffentlichen

Ein Imprint der Books on Demand GmbH,
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

© 2023 Ina Hagen-Jeske
Buchsatz, Umschlagdesign, Herstellung und Verlag:
BoD – [Books on Demand GmbH](#),
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

Abbildung Cover: Street Art in Paris, 2023 (unbekannte*r Künstler*in).
Quelle: Ina Hagen-Jeske.

ISBN 978-3-7458-7084-8

INHALT

| | |
|--|-----|
| VORWORT | 7 |
| <i>Ina Hagen-Jeske</i> | |
| INKLUSION ALS MENSCHENRECHT | 13 |
| Ein rassismuskritisches Plädoyer | |
| <i>Isabella Helmi Hans</i> | |
| ÜBERWINDEN, WAS KLEIN HÄLT | 29 |
| Rassismuskritik und Empowerment als Widerstandsformen gegen Rassismus | |
| <i>Sharon Ogiemwonyi</i> | |
| ALLES ANDERS? | 49 |
| Der Umgang mit rassifizierenden Differenzen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft | |
| <i>Merve Arife Kanbur</i> | |
| RASSISMUS IM BILDUNGSSYSTEM | 67 |
| Die schulische Verantwortung im Kampf gegen Rassismus | |
| <i>Fabienne Molela Moukara</i> | |
| HANDICAPS DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS | 89 |
| <i>Burhan Aygün</i> | |
| MIKRO-AGGRESSIONEN | 105 |
| Zur Bedeutung subtiler Rassismen | |
| <i>Samira Eissa</i> | |
| WUT IN AUGSBURG | 121 |
| Rassismus-Abwehr in Leser*innenbriefen zur Umbenennungsdebatte über das Hotel Maximilian's | |
| <i>Rhea Darabos</i> | |

| | |
|--|-----|
| DAS SCHWEIGEN DER MEHRHEIT | 143 |
| Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit dem <i>Weißsein</i> <i>Pia Bühler</i> | |
| GLOSSAR | 157 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 165 |
| AUTOR*INNENVERZEICHNIS | 169 |

VORWORT

Ina Hagen-Jeske

Welchen Beitrag kann Forschung leisten, um rassistische Strukturen abzubauen? Wie lassen sich die Ergebnisse in die Stadtgesellschaft hineinragen? Wie entsteht ein Austausch zwischen städtischen Akteur*innen und (Nachwuchs-)Forschenden? Diese Fragen standen im Mittelpunkt unseres Projektes und sind wichtiger Bestandteil dieser Veröffentlichung.

WIE ALLES BEGANN

Ausschlaggebend dafür war ein Anruf von Sabine Nölke-Schaufler, der damaligen Diskriminierungsbeauftragten der Stadt Augsburg. Sie kontaktierte mich Ende 2020 im Nachgang einer Veranstaltung mit einer Idee für ein Forschungsprojekt, das Rassismus und damit verbundene *weiße*¹ Privilegien im Augsburger Kontext untersuchen sollte. Im Gespräch entwickelten wir diese Idee weiter und beschlossen, ein interdisziplinäres Team aus Studierenden zusammenzustellen und bereits geplante Studien im Rahmen von Abschlussarbeiten als Basis in dieses Projekt einzubinden.

WER WIR SIND

Daraufhin kontaktierte ich mir bekannte Studierende, die sich im Laufe des Studiums auf Postkoloniale Studien und/oder Rassismusforschung spezialisierten. Darüber hinaus erkundigte ich mich nach weiteren möglichen Kandidat*innen innerhalb eines informell existierenden Arbeitskreises von Kolleg*innen der Universität Augsburg. Rasch fand sich ein kleiner Kreis von Studierenden, die wiederum Kommiliton*innen kannten und

1 Vgl. Glossar dieses Bandes.

vorschlugen. So entstand nach dem Schneeballprinzip ein interdisziplinäres Team aus Erziehungswissenschaftler*innen, Sozialwissenschaftlerinnen und Europäischen Ethnologinnen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus sowie Kritischer *Weißseinsforschung* war Hauptkriterium bei der Team-Zusammenstellung. Mindestens genauso bedeutsam war aber, dass die individuellen Rassismuserfahrungen im Zentrum der Forschung stehen. Ebenso wichtig war die kritische (Selbst-)Reflexion bei denjenigen, die sich dem Thema aus privilegierter Perspektive widmeten. Nur unter diesen Voraussetzungen kann das komplexe Thema Rassismus ausreichend betrachtet werden und ein reflektierter, respektvoller und diskriminierungsfreier Austausch überhaupt stattfinden, denn wir sind alle durch Rassismus beeinflusst. Deshalb setzte sich das Projektteam aus BI-PoC² sowie weißen Akteur*innen zusammen. Ziel war es nun, die bereits im Rahmen der Abschlussarbeiten begonnenen Forschungen und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen in Form einer Publikation an die Stadt Augsburg zu überreichen. Dabei bestand meine Rolle – neben der Teamzusammenstellung – vor allem in der Koordination und Einbringung meiner Erfahrungen als Forschende und Lehrende in dem Gebiet der Rassismusforschung. Die detaillierten Informationen über uns, also die jeweiligen Lebensläufe und Expertisen, können im Autor*innenverzeichnis nachgelesen werden.

UNSERE ARBEITSWEISE

Da unser Projekt mitten in einer Covid-Welle im Winter 2021 anlief, fanden unsere Treffen digital statt. In den ersten Meetings lernten wir uns kennen und legten einen Codex fest, dessen Basis eine diskriminierungsfreie Sprache und ein wertschätzender, respektvoller Umgang war. Um einen hierarchiearmen Austausch zu gewährleisten, einigten wir uns auf das informelle ‚Du‘.

Ein wichtiges Ritual unserer Treffen war die Wie-geht-es-mir-Runde zum Einstieg eines jeden Meetings. So konnten wir zumindest temporär

2 Vgl. Glossar dieses Bandes.

den (auch pandemiebedingten) Frust loswerden, aber auch schöne Erlebnisse teilen. Gleichzeitig schufen wir so Nähe – trotz digitaler Distanz – und ermöglichten dadurch einen produktiven Austausch. Die kurze Check-out-Runde am Ende einer jeden Sitzung ermöglichte es uns, ein (individuelles) Fazit zu ziehen und einen ritualisierten Abschluss zu finden.

Wir trafen uns zweimal im Monat für etwa zwei Stunden. Die digitalen Meetings hatten in der ersten Hälfte der Projektphase einen kolloquiumsähnlichen Charakter: Ein bis zwei Teilnehmende präsentierten den aktuellen Stand ihrer Projekte und stellten noch offene Fragen bzw. Herausforderungen zur Diskussion. Nachdem alle Projekte vorgestellt worden waren, diskutierten wir in der zweiten Projektphase vor allem organisatorische Fragen: Stylesheet und Abgabe der Texte, Korrekturschleifen, Aufbau der Publikation, etc. Im Laufe der Zeit wurden unsere Treffen so zu einem Raum, in dem wir die Leidenschaft am Thema teilen konnten, aber auch die Zweifel, ob sich dieser Einsatz auszahlen würde. Auch Aushandlungen mit einzelnen Betreuer*innen der Abschlussarbeiten wurden thematisiert, genauso wie die vielfältigen Blickwinkel der jeweiligen Teilnehmenden. Im Vordergrund stand dabei stets die gegenseitige Unterstützung und Stärkung.

WORUM ES IN DER PUBLIKATION GEHT

Dieser Band ist schließlich das Ergebnis von über einem Jahr intensivem Austausch und konstruktiver Arbeit. Er setzt sich aus den jeweiligen Forschungsergebnissen der erziehungswissenschaftlichen, ethnologischen und sozialwissenschaftlichen Arbeiten zusammen. Darüber hinaus werden aus diesen Ergebnissen auch Empfehlungen abgeleitet, die sich nicht nur an die Stadt Augsburg, sondern an die gesamte Leserschaft richten. Diese Veröffentlichung macht universitäre Forschung einem breiteren Publikum zugänglich und trägt diese in die Stadtgesellschaft hinein. Im besten Fall macht sie nicht nur auf rassistische Strukturen aufmerksam, sondern stößt einen Wandel an. Der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis ist dafür von großer Bedeutung, ja sogar Voraussetzung, um nachhaltig gegen Rassismus vorzugehen.

Den Anfang dieses Bandes macht Isabella Helmi Hans mit einem rassismuskritischen Plädoyer, indem sie sich für das Konzept der Inklusion als Menschenrecht ausspricht. Dabei stellt sie fest, dass dafür eine Abkehr von Integrationsbestrebungen und -konzepten vonnöten ist, und nur der Einsatz für eine inklusive Haltung ebenso wie die Kritik am Rassismus die Menschenrechte wahren können.

In ihrem Beitrag ‚Überwinden, was kleinhält‘ verdeutlicht Sharon Ogiemwonyi die Chancen aber auch Grenzen von Empowerment-Arbeit. Dabei arbeitet sie heraus, wie gut konzeptionierte Safe(r) Spaces die Bewältigung von Rassismuserfahrungen unterstützen und macht so deutlich, wie bedeutsam die Etablierung von Empowerment-Strukturen von und für BIPoC ist.

Merve Arife Kanbur widmet sich dem Umgang mit rassifizierenden Differenzen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Sie zeichnet dabei den Wandel von der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik über die differenzorientierte Interkulturelle Pädagogik hin zu einer postkolonialen, rassismuskritischen Ausrichtung nach. Dabei unterstreicht sie, dass ein geeigneter Umgang mit rassifizierenden Differenzen nur dann umsetzbar ist, wenn die Rassismuskritik ein zentraler Bestandteil in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Praxis ist.

Fabienne Molela Moukara und Burhan Aygün setzen sich in ihren Beiträgen jeweils mit dem deutschen Bildungssystem auseinander. Während Fabienne Molela Moukara die schulische Verantwortung im Kampf gegen Rassismus in den Blick nimmt und eine fehlende Akzeptanz und Anerkennung dieser rassistischen Realität an Schulen offenlegt, geht Burhan Aygün auf die Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ein. Er zeigt die ungleichen Zugangschancen in der Bildungslaufbahn auf und geht dabei auch auf die Covid-Pandemie und ihre Auswirkungen auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein.

Über Mikro-Aggressionen und die Bedeutung von subtilen Rassismen geht es bei Samira Eissa. Indem sie auf ihre empirischen Ergebnisse zurückgreift, arbeitet sie Mechanismen von unterschwelligem Rassismus heraus. Dabei werden auch die enormen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Betroffenen deutlich.

„Wut in Augsburg“ lautet der Titel eines weiteren Beitrags, in dem Rhea Daraboš die Rassismus-Abwehr in Leser*innenbriefen zur Namensdebatte des mittlerweile (trotz des langwährenden Widerstands) umbenannten Hotel Maximilian's analysiert. Dabei arbeitet sie wiederkehrende, typische Abwehrmechanismen heraus, welche u.a. die Existenz einer rassistischen Sprache ausschließen und die Bedeutung dieser Namensdebatte in Frage stellen.

Abschließend nimmt Pia Bühler die Leserschaft mit auf ihren selbst-reflexiven Weg. In ihrem Beitrag „Das Schweigen der Mehrheit“ macht sie auf die Bedeutung der rassismuskritischen Auseinandersetzung mit dem *Weißsein* aufmerksam und kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass es neben einer rassismuskritischen, persönlichen Reflexion unerlässlich ist, auch auf institutioneller Ebene zu handeln.

Grundsätzlich gesprochen ist die Verwendung von rassismussensibler Sprache unerlässlich, wenn man sich mit Rassismus und kritischer *Weißseinsforschung* auseinandersetzt. Aus diesem Grund haben wir uns bewusst dazu entschieden, ein Glossar zu erstellen. Dieses hat in erster Linie die Funktion, die teils komplexen Hintergründe der in den jeweiligen Beiträgen genutzten Bezeichnungen und Schreibweisen zu erklären. Auf eine einheitliche Definition von Rassismus haben wir im Glossar jedoch bewusst verzichtet. Aus unserer Sicht kann eine kurze Definition dem vielschichten Phänomen nicht gerecht werden. Nicht zuletzt widmen sich alle hier gesammelten Beiträge dem Thema Rassismus und greifen je nach Schwerpunkt auf entsprechende Definitionen und theoretische Einordnungen zurück.

Schließlich noch ein Hinweis an diejenigen, die sich bisher noch nicht so intensiv mit rassismuskritischer Sprache beschäftigt haben: In diesem Fall empfiehlt es sich, das Glossar vorzuziehen und es als Grundlage für die jeweiligen Beiträge vorab zu lesen.

DANK

Abschließend geht mein persönliches Dankeschön an das großartige Projekt-Team. Für den überaus kompetenten und wertschätzenden Austausch, die Energie und den engagierten Einsatz danke ich allen Autor*innen von ganzem Herzen. Ich durfte viel von Euch lernen!

Für den abschließenden, prüfenden Blick auf unser Werk danken wir dem Team des Endkorrektors. Dankbar sind wir zudem unseren Freunden und Familien, die uns stets unterstützten, obwohl sie im Laufe des Projektes immer mal wieder auf uns verzichten mussten.

Für die finanzielle Unterstützung des Projektes sei der zentralen Antidiskriminierungsstelle der Stadt Augsburg gedankt. Die anschließende Publikation wäre nicht ohne die finanzielle Unterstützung durch den Verein ZAM e.V., einem Zusammenschluss Augsburger Migrant*innen(selbst)organisationen, möglich gewesen. Stellvertretend für das Team der Frauen- und Genderbeauftragten der Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg, danken wir zudem Prof. Dr. Annika McPherson für die freundliche Förderung der Publikation.

INKLUSION ALS MENSCHENRECHT

EIN RASSISMUSKRITISCHES PLÄDOYER

Isabella Helmi Hans

Die Frage nach den Menschenrechten steht schon immer in Verbindung mit Kämpfen gegen Ungerechtigkeit und Unmenschlichkeit. So wurden zum Beispiel nach jahrelangen Gesprächen und Verhandlungen die Vereinten Nationen gegründet. Heute noch haben die Vereinten Nationen die Friedenssicherung und Achtung der Menschenrechte als Ziel (vgl. Vereinte Nationen 1945). Dies passiert auch heute zweifellos nicht ohne (berechtigte) Kritik, nichtsdestotrotz resultiert der Menschenrechtsbegriff aus dem Bedürfnis nach Gerechtigkeit und Solidarität sowie aus Unrechtsempfinden und Anteilnahme an der Not anderer (vgl. Clapham 2013, S. 187 und 209). Aus diesem Grund ist auch meine Bachelorarbeit entstanden, auf der dieser Bericht basiert.

Dass es Rassismus gibt, werde ich hier nicht diskutieren. Das Bewusstsein über dessen Existenz setze ich hiermit voraus. Worauf ich mich aber fokussieren werde, ist, dass die Existenz von Rassismus Konsequenzen nach sich ziehen *mus*s. Deshalb will ich verstehen und dabei für andere verständlich machen, warum pädagogisches Denken und Handeln rassistisch sein muss. Zentral sind hierbei in einem deutschen Kontext die Begriffe Menschenrechte, Menschenwürde, Inklusion und Rassismus. Wie eng diese Phänomene mit der Pädagogik verwoben sind, werde ich im Folgenden erläutern.

MENSCHENRECHTE

Den Beginn machen die Menschenrechte: „Menschenrechte sind Rechte, die jedem Menschen zustehen. Sie gelten für alle Menschen – einfach, weil sie Menschen sind, jederzeit und überall, ohne irgendeinen Unterschied, etwa aufgrund rassistischer Zuschreibungen, nach Hautfarbe, Geschlecht,

Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand‘ (Art. 2 AEMG)“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2021). Das heißt, dass besonders grundlegende und gewichtige Ansprüche des Menschen geschützt werden sollen, „indem sie die gleiche Freiheit jedes einzelnen Menschen achten, unter Schutz stellen und gewährleisten – individuell, im Rahmen von Gemeinschaft und angesichts von Gruppenzugehörigkeiten“ (Eberlei u. a. 2018, S. 156). Diese Freiheit soll in einer Weise gewährleistet werden, die Diskriminierung vermeidet und Gleichheit sicherstellt (vgl. Eberlei u. a. 2018, S. 157).

Darum lassen sich alle Menschenrechte in Gleichheits-, Freiheits- und Inklusionsrechte einteilen (vgl. Eberlei u. a. 2018, S. 156). Die Freiheitsrechte sollen individuelle Freiheit und Selbstbestimmung gewährleisten. Diese Freiheit soll aber für alle gegeben sein, weswegen die Gleichheitsrechte universell gelten, um Diskriminierungen zu vermeiden und Gleichheit sicherzustellen. Beide hängen eng mit den Inklusionsrechten zusammen: Sollen alle gleich und frei sein, müssen auch wirklich alle an allen Bereichen der Gesellschaft frei und gleich teilhaben können. Die drei Arten der Menschenrechte beeinflussen sich dementsprechend gegenseitig und bedingen sich. Wird eines außen vor gelassen, so gelten die Menschenrechte als Idee nicht mehr universell, unteilbar und gleichwertig (vgl. Eberlei u. a. 2018, S. 156–159). Das bedeutet, dass Menschenrechte die Beziehung von Einzelnen zu und innerhalb der eigenen Gruppe, aber auch zu anderen Gruppen – insbesondere mächtigen und autoritären – regeln (vgl. Clapham 2013, S. 207). Dies ist vor allem dann von Bedeutung, wenn klar wird, dass sich die Differenzlinien, welche zum Beispiel im deutschen Grundgesetz genannt werden, auf besonders vulnerable Gruppen beziehen (siehe Art 3. Abs. 3 GG).

Auszug aus dem Deutschen Grundgesetz (GG):

Artikel 1

- (1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

- (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
- (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.

Artikel 2

- (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.
- (2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 3

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
- (3) 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.

Das Wort Menschenrecht setzt sich aus zwei Teilen zusammen und zeigt damit, was es zur Aufgabe hat: den Menschen ihre Rechte geben. Genauer heißt das dann: **Alle Menschen** haben exakt die **gleichen Rechte** und **zählen** ohne zu hinterfragen **gleich viel** (vgl. Eberlei u. a. 2018, S. 158). „Bei den Menschenrechten geht es darum, jedem von uns ein Leben in Würde zu ermöglichen [...]“ (Clapham 2013, S. 7). Als Grund für die Menschenrechte wird folglich die Würde angegeben. Wichtig ist hier die Differenzierung des Begriffs, denn es ist nicht würdevolles Verhalten oder Sein

gemeint (vgl. Bielefeldt 2008, S. 13). Die Menschenwürde „kommt [dem Menschen] schlicht aufgrund seines Menschseins zu“ (Bielefeldt 2008, S. 14) und erlaubt (in der Theorie) auch keine Abstufung. Der Menschenwürde liegt im Idealfall also kein Leistungsverständnis zugrunde. Dadurch kann die Würde weder gewonnen noch verloren werden. Sie gilt für alle gleichermaßen. Im Übrigen steht sie sowohl am Anfang als auch am Ende der Begründung der Menschenwürde: Ohne Menschenwürde gäbe es keine Menschenrechte und ohne Menschenrechte gäbe es keine Menschenwürde (vgl. Bielefeldt 2008, S. 17; vgl. Eberlei u. a. 2018, S. 162). Sie folgt also einer zirkulären Argumentation und begründet sich damit selbst. An ihr orientieren und legitimieren sich die Menschenrechte. In der Bundesrepublik Deutschland wird die Würde direkt im Art. 1 Abs. 1 GG genannt und darin als Basis für weitere Rechtsprechungen verankert. Die Menschenwürde und die dazugehörigen Menschenrechte müssen demnach immer geachtet, geschützt und gewährleistet werden (vgl. Eberlei u. a. 2018, 160). Passiert dies nicht, ist von einer Verletzung der Menschenrechte die Rede (vgl. Burckhart und Jäger 2016, S. 89). Beispielsweise ist das der Fall, wenn Staaten in ihrer Schutzpflicht versagen, „indem sie geltende Gesetze nicht oder nicht konsequent anwenden, indem sie versäumen, Gesetzeslücken zu schließen oder Gesetze angesichts veränderter empirischer Realitäten zu modifizieren“ (Eberlei u. a. 2018, S. 165). Solche (Nicht-)Handlungen gefährden die Würde des Menschen. Das macht Menschenrechte überdies zu „[Abwehrrechten] gegenüber staatlichem Handeln und begründen gleichermaßen Schutzpflichten des Staates“ (Biermann und Pfahl 2016, S. 200). Wichtig ist zusätzlich, dass zwar primär Staaten, aber eben *nicht nur Staaten* den Menschenrechten verpflichtet sind. Auch Menschen haben untereinander eine Verpflichtung: „Als Mitglied der moralischen Gemeinschaft [...], sind wir alle, und zwar unmittelbar, gegenüber allen Menschen zur Rücksichtnahme verpflichtet“ (Menke und Pollmann 2007, 31). Das macht Menschenrechte zu moralisch gültigen Normen, welche, theoretisch, unabhängig von nationalen Grenzen, Politik, Gesellschaftsform, Gesetzen oder Juristik Gültigkeit haben (vgl. Graumann 2011, S. 141).

Es müsste den Lesenden des Textes mittlerweile aufgefallen sein, dass Vieles zwar im Imperativ geschrieben steht, in der Realität oft anders

aussieht. Nicht nur sind Menschenrechte Idealvorstellungen und damit sind sie in ihrer Erreichung unabgeschlossen (vgl. Bielefeldt 2008, S. 20). Die Erfüllung der im Grundgesetz genannten Artikel ist ein niemals endendes theoretisches und dadurch aktuelles Projekt, dessen Einhaltung immer als Ziel zu gelten hat (vgl. Clapham 2013, S. 7). Dies braucht eine Offenheit für Veränderung und ein Problembewusstsein: „Die Menschenrechte verändern sich in Antwort auf neue Herausforderungen [...] und als Ergebnis gesellschaftlicher Lern- und Sensibilisierungsprozesse“ (Bielefeldt 2008, S. 20). So ratifizierte Deutschland z.B. die Behindertenrechtskonvention (BRK) erst 2009 (vgl. Eberlei u. a. 2018, S. 220). Auch die im Grundgesetz und im Allgemeinen Grundgesetz (AGG) genannten Differenzlinien sind das Ergebnis gesellschaftlicher Lern- und Sensibilisierungsprozesse (vgl. Bielefeldt 2008, S. 20), welche immer wieder erweitert werden sollten.

INKLUSION ALS INSTRUMENT

Dies bringt mich zu meiner Kernthese: Es gibt nur ein gesellschaftliches Konzept, welches die aufgezeigte Menschenwürde achtet und zur gegenseitigen Rücksichtnahme verpflichtet, nämlich das Konzept der Inklusion. Denn **„jeder Mensch hat das Recht, ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft zu sein“** (Georgi und Keküllüoğlu 2018, S. 44). Inklusion hat genau dies zum Ziel: Durch sie sollen Menschenrechte realisiert werden (vgl. Burckhart und Jäger 2016, S. 89). Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2011) definiert Inklusion wie folgt:

„Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität“

Dies unterscheidet die Inklusion fundamental von anderen Konzepten. So wird zum Beispiel Integration als eine Eingliederung in ein Ganzes verstanden (vgl. Georgi und Keküllüoğlu 2018, S. 41). Diese Eingliederung

meint dabei eine Anpassungsleistung von Individuen, welche nicht dazugehörig sind (vgl. Georgi und Keküllüoğlu 2018, S. 41-42) und je nach Ausschlussgrund sich sowohl strukturell als auch sozial selbst integrieren beziehungsweise assimilieren sollen (vgl. Georgi und Keküllüoğlu 2018, S. 41). Die Pädagog*innen Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril (2020, S. 8) definieren Integration wie folgt: „ein Individuum bzw. eine Gruppe wird als zu integrieren bestimmt und somit einer als homogen vorgestellten deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenübergestellt“. Diesem Verständnis von Integration folgt auch die Stadt Augsburg. Zwar wird zuerst klar gestellt, dass es sich bei dem „lernenden Konzept“ um eines handeln soll, welches Integration nicht als Einbahnstraße versteht, sondern von allen Mitgliedern der Stadtgesellschaft Mitwirkung erfordert (vgl. Stadt Augsburg – Referat für Bildung und Migration – Büro für gesellschaftliche Integration 2020, S. 22). Es soll sich erstens an alle Augsburger*innen richten, jene mit oder ohne Migrationserfahrung, zweitens an zivilgesellschaftliche Gruppen von Menschen, die neu in die Stadt kommen und drittens die städtische Verwaltung (vgl. Stadt Augsburg – Referat für Bildung und Migration – Büro für gesellschaftliche Integration 2020, S. 23). Jedoch wird anschließend auf die Definition des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge verwiesen:

„Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zugewanderten soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen.“ (Stadt Augsburg – Referat für Bildung und Migration – Büro für gesellschaftliche Integration 2020, S. 27)

Im Widerspruch zu der anfangs postulierten Gegenseitigkeit von Integrationsprozessen wird hier klar, dass sich die meiste Arbeit auf Seiten der zu Integrierenden – interessanterweise hier auch **nur** in Bezug auf Migration – befindet. Es ist evident, dass das Verständnis von Integration, wie die Stadt Augsburg es nutzt, in erster Linie Menschen in etwas Bestehendes

hineingliedern möchte. Während von Seiten der Mehrheitsgesellschaft lediglich gefordert wird, die Teilhabe zu ermöglichen, stehen Migrierende nicht nur in der Pflicht, gegebene Regeln zu respektieren und die deutsche Sprache zu lernen, sondern es wird auch noch an sie „die explizite Aufforderung formuliert, sich um Integration aktiv zu bemühen“ (Mecheril 2021, S. 92). Eine Gesellschaft, die Integration meint, aber Assimilation und Disziplinierungspraxis lebt (vgl. Lingen-Ali und Mecheril 2020, S. 8), ist eine, die im Widerspruch zum Grundgesetz und dadurch den Menschenrechten steht. Inklusion hingegen geht nicht von einer Art Bringschuld aufgrund einer (konstruierten) Andersartigkeit oder von Systemen, in die eingegliedert werden muss, aus:

„Inklusion ist nicht bloß die Integration von Menschen (beispielsweise mit Behinderung oder Migrationsvita) in das gesellschaftliche Leben, sondern die Anpassung gesellschaftlicher Verhältnisse dergestalt, dass alle Menschen ein aktiver Teil der Gesellschaft sein können. Es geht um die Anpassung der gesellschaftlichen Institutionen an die Realitäten menschlicher Vielfalt. Inklusion ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierung von Menschen jeder Art auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen.“ (Reich 2012 zit. nach Burckhart und Jäger 2016, S. 90).

Auch Diversity ist ein Begriff, welcher inhaltlich der Inklusion nahestehen will. Ähnlich dem Inklusionsbegriff, steht er „für die Mannigfaltigkeit der wirkenden Differenzlinien und die Heterogenität individueller und kollektiver Identitäten, etwa bezogen auf soziale Herkunft, Ethnizität, Religion, sexuelle Orientierung, Behinderung, Alter und Geschlecht“ (Georgi 2018, S. 61). Er soll für Verschiedenheit und Vielfältigkeit stehen und diese in den Menschen benennen, ohne zu hierarchisieren (vgl. Georgi 2018, S. 61). Die Erziehungswissenschaftlerin Viola Georgi geht sogar so weit zu sagen, dass Diversity „gesellschaftliche, auf Homogenität ausgerichtete Normalitätsvorstellungen in Frage [stellt], indem sie Verschiedenheit als Normalfall propagiert“ (Georgi 2018, S. 61). Genau wie bei Integration

wird oft fast schon ein menschenrechtsähnlicher Diskurs in Bezug auf Diversity geführt, bei dem Diversity als „Vermeidung jeglicher struktureller Ausgrenzung, Achtung vor der Individualität jedes einzelnen Menschen und Wertschätzung von sozialen Unterschieden“ (Schwarz-Wölzl und Mad 2003, S. 10) festlegt wird. In der Praxis sieht das oft anders aus. Wichtig für das Verständnis von Diversity ist dabei, dass diese eigentlich aus dem Human Resources Ansatz kommt (vgl. Alicke 2013, S. 8) und in die Pädagogik hineingetragen wurde (Walgenbach 2017, S. 92). Damit ist Diversity ähnlich wie der Integrationsbegriff problematisch, denn die Orientierung am Nutzen einer Person ist schlicht nicht mit den Menschenrechten vereinbar. Der Mensch hat Würde und darf dadurch nicht als Mittel gebraucht werden:

„Im Reich der Zwecke hat alles entweder einen Preis, oder eine Würde. Was einen Preis hat, an dessen Stelle kann etwas anderes als Äquivalent gesetzt werden; was dagegen über allen Preisen erhaben ist, mithin kein Äquivalent verstattet, das hat eine Würde“ (Kant 1786/1965, S. 58).³

Diversity entspringt aber einer Idee der Ressourcenorientierung und nutzt dabei die Menschen zur Kostenminimierung und Gewinnmaximierung (vgl. Wendling 2003, S. 79). Dabei steht nicht der Mensch selbst im Vordergrund, sondern die Frage nach seiner Verwertbarkeit für ein Unternehmen. Mit dem Blick auf die Menschenwürde ist das schlicht nicht akzeptabel. Die Würde des Menschen darf nicht bepreis- oder ausschlichtbar sein. Dennoch wird der Diversity Ansatz oft als eine Lösung für das Zusammenleben in Vielfalt gesehen (vgl. Georgi 2018, S. 65). Zwar wurde versucht dieses Problem zu beheben, jedoch kann Diversity nicht von ihrer

3 Kant zu zitieren, wenn sich mit Rassismus und Menschenrechten beschäftigt wird, ist überaus paradox und bedarf einer Kontextualisierung. So wertvoll sein Beitrag zur Würde des Menschen war, so hypokritisch war sie ebenfalls. So übertrug Kant 1775 den Begriff der *Rasse* erst ins Deutsche (vgl. Arndt 2017, S. 30). Diese Würde, welche er beschreibt und anerkennt, galt nicht für andere Gruppen als weiße wohlhabende Männer (vgl. Mecheril und Melter 2010, S. 159). Warum zitiere ich ihn trotzdem? Die Idee der Aufklärung, aus der die Idee der Menschenrechte entspringt, ist unauflöslich mit Kant verbunden. Ihn nicht zu nennen würde bedeuten unwissenschaftlich zu arbeiten.

Historizität und Ideengeschichte getrennt betrachtet werden, so dass sie durch ihre Markierung als Ressource für Fragen in Bezug auf Menschenrechte nicht haltbar ist. Umso besser eignet sich das Inklusionskonzept. In diesem liegt „die Betonung auf der normativen Grundlage, dass der Einzelne unabhängig von seinem ‚Nutzen‘ wertvoll für die Gesellschaft von Anfang an zugehörig ist“ (Alicke 2013, S. 11).

Dass auch die Inklusion eine Andersartigkeit von Individuen konstruiert und darauf sogar ganze Handlungsempfehlungen aufbaut, ist den Vertreter*innen der Inklusion oft (oder auch mal weniger) bewusst. Das Trilemma der Inklusion von Dr. Boger (2017) stellt dies sehr anschaulich dar (siehe Merve Kanburs Beitrag in dieser Publikation).

Deswegen plädiere ich für eine Gesellschaft und – als Erziehungswissenschaftlerin im Speziellen – für eine Pädagogik, die inklusiv denkt und handelt, denn Inklusion bezieht sich auf alle Lebensbereiche und Differenzlinien und somit auch auf jeden Menschen. Wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass es bei der Inklusion auch um das Recht geht, diskriminierungsfrei zu leben. Dies bezieht sich auf alle Differenzlinien: Sowohl jene, die im AGG genannt werden (ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexuelle Identität (§1 AGG)), als auch jene, die nicht genannt werden. Hierbei kann auf folgende nicht abgeschlossene und nicht hierarchisierte Liste Bezug genommen werden: „Geschlecht (Sex/Gender), ‚Rasse‘/Hautfarben, Klasse/Sozialer Status, jüdische Zugehörigkeit, Religion, Generation/Alter, sexuelle Orientierung, Gesundheit, ‚Behinderung‘, Sprache, Aussehen, Bildung, Nation/Staat, Besitz/finanzieller Status, globale Positionierung, Sesshaftigkeit, Ethnizität“ (Fleischer und Lorenz 2020, S. 248). Auch wenn sie nicht im AGG genannt werden, stellen sie die Realität vieler Menschen dar (und haben wie bereits dargestellt somit auch normative Gültigkeit in Bezug auf Menschenrechte). Das heißt also, die Inklusion ist für die Sicherung und Gewährleistung der Menschenrechte von größter Bedeutung, „[denn] im Unterschied zum Integrationsbegriff geht es beim Inklusionsbegriff um die Anerkennung gesellschaftlicher Diversität, ohne die Gesellschaft in klar voneinander unterscheidbare, scheinbar homogene Gruppen aufzuteilen“ (Georgi und

Keküllüoğlu 2018, S. 44). Dies steht im Widerspruch zu einem Integrationsverständnis, wie es die Stadt Augsburg zum Beispiel anführt. In dem Konzept der Stadt wird als einziges Differenzmerkmal Migrationserfahrung aufgezählt. Damit wird trotz vorheriger Versicherung, dass in dem Konzept nicht nur Migrationsandere fokussiert werden, dennoch Migrationserfahrung betont und als different konstruiert und dadurch die Gesellschaft aufgeteilt in eine Norm und dessen Abweichung. In solchen Fällen heißt Integration, Assimilation zu erwarten, aber von Gleichheit, Freiheit und Inklusion zu sprechen. Inklusion dagegen ist „sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011). Mit der Inklusion verbinden sich also „Ansprüche auf Gleichheit, freie Selbstbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Burckhart und Jäger 2016, S. 89).

INKLUSION ALS RASSISMUSKRITIK

In Anbetracht des Inklusionsverständnisses wird klar, welche fundamentale Bedeutung jenes für eine gerechtere Welt hat. Bei der Verwirklichung dieses Ziels spielt die Arbeit gegen und Kritik am Rassismus eine große Rolle. Denn Rassismus und diesen erleben zu müssen, ist ein Bruch mit den Menschenrechten:

„Rassismus ist ein gesellschaftliches Macht- und Ungleichheitsverhältnis, das auf verschiedenen Ebenen in der Gesellschaft wirkt und hergestellt wird. Rassismus basiert darauf, dass die Unterschiedlichkeit von Menschen konstruiert wird anhand willkürlich gewählter tatsächlicher oder vermeintlicher und zugeschriebener physischer oder kultureller/religiöser Merkmale. Auf dieser Grundlage werden Menschen in Gruppen eingeteilt. Zu den Einteilungskriterien gehören zum Beispiel das äußere Erscheinungsbild (insbesondere die – ihrerseits willkürlich definierte – Hautfarbe), die Herkunft beziehungsweise Nationalität, Sprache, Migrationsgeschichte oder die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Die so in Gruppen zusammengefassten Personen werden

mit bestimmten und in der Regel abwertenden Charaktereigenschaften belegt (Zuschreibung), mit der Folge, dass sie nicht mehr als Individuen wahrgenommen werden. Dabei werden die Eigenschaften der so konstruierten ‚Anderen‘ der ebenso konstruierten Vorstellung eines ‚Wir‘ gegenübergestellt. Auf diese Weise werden Menschen zu ‚Rassen‘ gemacht. Dieser Prozess der Rassialisierung geschieht aus einer gesellschaftlichen Machtposition heraus, die auf historisch gewachsenen, politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnissen basiert“ (Brander und Carega 2020, S. 576 f.).

Rassismus führt folglich zu Verletzungen der Freiheit, Gleichheit und der Unversehrtheit. Dies macht die Erfahrung von Rassismen zu einer Verletzung der Würde des Menschen und dadurch auch der Menschenrechte. Es steht im deutschen Grundgesetz geschrieben, dass den Menschen ein menschenwürdiges Leben zusteht, eines, in dem sie sicher, frei und gleich sind, keine Diskriminierung und folglich auch keine Rassismen erfahren müssen. Ist dies nicht gegeben, so stehen der Staat und seine Menschen in der Verantwortung, diesen Zustand der Verletzung zu beenden und ihrer Schutzpflicht nachzukommen. Das bedeutet, dass das Diskriminierungsverbot eigentlich „als unmittelbar umzusetzende Querschnittsverpflichtung aller Menschenrechte verstanden werden“ kann (und muss) (vgl. Eberlei u. a. 2018, S. 158). Der Schutz vor rassistischer Diskriminierung soll also den Menschen und dessen Würde und Rechte achten und gewährleisten. Eine „Rassismus kritisierende Pädagogik“ (Machold 2011, S. 289) wird dabei zum Schlüsselement, denn sie hängt unmittelbar mit einer inklusiven Welt und Gesellschaft zusammen. Denn die Ziele einer rassismuskritischen Pädagogik gehen mit einer inklusiven Vision Hand in Hand, denn die „Rassismuskritik hat den Anspruch, das Versprechen der Menschenrechte für alle Menschen bedingungslos und in vollständiger Weise einzulösen“ (Seng und Warrach 2020, S. 7).

INKLUSION ALS MENSCHENRECHT

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass jede einzelne Person aufgrund der Menschenwürde das Recht darauf hat, dass die eigenen Menschenrechte vom Staat nicht nur geschützt und geachtet, sondern auch gewährleistet und umgesetzt werden (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2011). Sich für Menschenrechte einzusetzen, heißt dabei meines Erachtens auch, sich gegen Rassismus und für Inklusion einzusetzen. Hierfür braucht es eine Abkehr von Integrationsbestreben und -konzepten und damit eine Fokussierung auf eine menschenwürdige Ausrichtung der eigenen Politik. Der Einsatz für eine inklusive Haltung und die Kritik am Rassismus ist dann gleichzeitig ein Einsatz für die Menschenrechte. Durch Bildung lässt sich eine breite Masse an Personen für Menschenrechte sensibilisieren. Deswegen plädiere ich für verpflichtende Bildungsmaßnahmen, insbesondere für Menschen, die in staatlichen Institutionen, wie zum Beispiel der Polizei, den Ämtern, Gerichten oder Verwaltungen tätig sind. Ansonsten wird etwas so Bedeutsames, Universelles und Unteilbares, wie die Achtung der Würde jeder einzelnen Person, vernachlässigt. Einen besonderen Fokus möchte ich schlussendlich auf Menschen setzen, welche von Diskriminierung betroffen sind. Für uns braucht es Räume, welche selbst gestaltet werden und bei denen Fragen, welche uns betreffen, besprochen und geklärt werden können. Die Frage danach, wie eine inklusive Gesellschaft aussehen soll, muss von Seiten der Unterdrückten beantwortet werden, denn eine nachhaltige Veränderung hin zu einer inklusiven Gesellschaft kann nur dann passieren, wenn nicht mehr für uns oder über uns geredet wird. Wir haben und hatten schon immer eine eigene Stimme, welche nur endlich gehört werden muss.

„Die Situation der Unterdrückung ist zwar eine enthumanisierte und enthumanisierende Totalität, die auf die Unterdrücker ebenso wirkt wie auf die von ihnen Unterdrückten, aber es sind doch die letzteren, die aus ihrer zerstörten Menschlichkeit heraus den Kampf um vollkommeneres Menschsein für beide führen muss. Der Unterdrücker, der selber enthumanisiert ist, weil er andere enthumanisiert, ist nicht in der Lage, diesen Kampf zu führen“ (Freire 1971, S. 42 f.).

LITERATURVERZEICHNIS

- Alicke, T. (2013): Integration – Diversity – Inklusion. In: Beiträge zur Jugendsozialarbeit. Heft 3
- Arndt, S. (2017): Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS
- Bielefeldt, H. (2008): Menschenwürde. Der Grund der Menschenrechte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/studie_menschenwuerde_2008.pdf
- Biermann, J./Pfahl, L. (2016): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion
- Brander, P./Carega, P. (2020): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Ausgabe 2012/2015 neu übersetzt und vollständig überarbeitet
- Burckhart, H./Jäger, B. (2016): Menschenrechte. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Clapham, A. (2013): Menschenrechte. Eine kurze Einführung. Stuttgart: Reclam

Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Inklusion als Menschenrecht. URL: www.inklusion-als-menschenrecht.de/ [Zugriff: 05.08.2021]

Deutsches Institut für Menschenrechte (02.08.2021): Was sind Menschenrechte? URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/menschenrechtsbildung/was-sind-menschenrechte [Zugriff: 02.08.2021]

Eberlei, W./Neuhoff, K./Riekenbrauk, K. (2018): Menschenrechte – Kompass für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Fleischer, E./Lorenz, F. (2020): Mit dem Anti-Bias Ansatz Macht und Diskriminierung in der Sozialen Arbeit definieren. In: Skorsetz, N./Bonanati, M./Kucharz, D. (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS

Freire, P. (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz-Verlag

Georgi, V.B. (2018): Diversity. In: Gogolin, I./Georgi, V.B./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Georgi, V.B./Keküllüoğlu, F. (2018): Integration – Inklusion. In: Gogolin, I./Georgi, V.B./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Graumann, S. (2011): Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte. Frankfurt am Main: Campus. URL: search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=832916

Integrationskonzept für die Stadt Augsburg (2020). URL: www.augsburg.de/fileadmin/user_upload/verwaltungswegweiser/

[buero_fuer_migration_interkultur_und_vielfalt/Integrationskonzept.pdf](#) [Zugriff: 05.08. 2021]

Kant, I. (1786/1965): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 3. Aufl.

Lingen-Ali/Mecheril, P. (2020): Integration – Kritik einer Integrationspraxis. In: Pickel, G./Decker, O./Kailitz, S./Röder, A./Schulze Wessel, J. (Hrsg.): Handbuch Integration. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden

Machold, C. (2011): (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2. Aufl.

Mecheril, P. (2021): Migrationspädagogik. Hagen: Fern Universität Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Mecheril, P./Melter, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P./Kalpaka, A./Melter, C./Dirim, İ./Castro Varela, M.d.M. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Menke, C./Pollmann, A. (2007): Philosophie der Menschenrechte zur Einführung. Hamburg: Junius, 2. Auflage 2008

Schwarz-Wölzl, M./Mad, C. (2003): Diversity und Managing Diversity Teil 1: Theoretische Grundlagen. Wien: Zentrum für Soziale Innovation

Seng, S./Warrach, N. (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Öffnung II. Impulse zur rassismuskritische Entwicklungen der Jugend(verbands)arbeit. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserarbeit e.V. (IDA). URL: www.idaev.de/fileadmin/user_upload/

[pdf/publikationen/Reader/Broschuere_RKOE_II_Screenversion_final.pdf](#)

Vereinte Nationen (1945): UN-Charta. URL: unric.org/de/charta/ [Zugriff: 02.08. 2021]

Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2., durchgesehene Auflage. URL: www.utb-studi-e-book.de/9783838586700

Wendling, L. (2003): Intercultural Human Resources Development Europe. Ergebnisse einer explorativen Studie in Deutschland und den Niederlanden. In: Jung, R.H. (Hrsg.): Vielfalt gestalten. Kulturenvielfalt als Herausforderung für Gesellschaft und Organisationen in Europa = Managing diversity. Frankfurt am Main: IKO Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 3. Aufl.

ÜBERWINDEN, WAS KLEIN HÄLT

RASSISMUSKRITIK UND EMPOWERMENT ALS WIDERSTANDSFORMEN GEGEN RASSISMUS

Sharon Ogiemwonyi

Sich als BIPoC⁴ bewusst mit Rassismus auseinanderzusetzen, hat einen höchst ambivalenten Charakter, weil es sowohl Widerstand als auch eine schmerzhaft Desillusionierung darstellt. Es bedeutet, der Realität ins Auge zu sehen und sich mit der eigenen deprivilegierten Positionierung zu befassen (vgl. Mecheril 2007, S. 8). Es bedeutet auch, sich mit der Tatsache auseinanderzusetzen zu müssen, dass rassistische Stereotype tief in der Gesellschaft verankert sind und viele Personen davon in unterschiedlicher Weise profitieren (vgl. Decker et al. 2020, S. 36; 40; Zuber 2015, S. 15-16; 109-112). Sichtbar wird ein „strukturelles Sicherheitsproblem“ für uns als BIPoC, das deshalb besteht, weil die Mehrheitsgesellschaft Rassismus nicht als Gefahr betrachtet und seine Strukturen nicht erkennen will (Kourabas 2021, S. 345). Wir BIPoC finden uns in einer Gesellschaft wieder, die eine Thematisierung von Rassismus kaum zulässt und keinen Raum zur Anerkennung unserer Ängste zur Verfügung stellt (vgl. Kourabas 2021, S. 344). Wenn wir das aber thematisieren wollen, begegnen uns häufig ge-
kränkte Abwehr und Unglaube.

Sich aber dennoch *bewusst* mit Rassismus auseinanderzusetzen, lohnt sich, denn es kann uns bestärken und darin bestätigen, dass wir nicht an falscher Wahrnehmung leiden und unsere Reaktionen auf Rassismuserfahrungen eben keine bloße Überreaktion sind. Wir lernen zu verstehen, dass Rassismus eine Lüge ist, die zur Legitimation der Entrechtung und

4 BIPoC, also Black Indigenous People of Colo(u)r ist eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrungen, die nicht als weiß gelesen werden und sich auch selbst nicht so positionieren. I und B beziehen explizit indigene Schwarze Personen mit im Konstrukt ein (vgl. Mohseni 2020, S. 64-91; NdM Glossar, o.A.; Dean 2021, S. 597).

Entmenschlichung von Personen erfunden wurde, die nicht *weiß* sind (Rommelpacher 2009, S. 26). Aus dieser Lüge und ihrer Aufrechterhaltung ergeben sich Privilegien und Deprivilegien, an die wir uns gewöhnt haben, die wir aber nicht einfach hinnehmen müssen (vgl. Nassir-Shanian 2020, S. 33-35; Mecheril 2007, S. 4).

Eine Auseinandersetzung mit Rassismuskritik bietet auch das Potential dafür, uns miteinander zu solidarisieren, für uns selbst und andere einzustehen und bestimmte Missstände adressieren und thematisieren zu können, um so bedeutende Veränderungen in die Wege zu leiten. So finden wir endlich eine Sprache für das, wofür wir bisher sprachlos waren.

Wissensaneignung über Rassismus ist also zum einen Widerstand, zum anderen aber auch ein schmerzhafter Prozess. Um diese Ambivalenz widerständig überwinden zu können, brauchen wir nicht nur Wissen über Rassismuskritik. Wir dürfen auch einfordern, Empowerment-Räume zu nutzen, in denen wir uns bestärken und austauschen können, ohne uns erklären zu müssen.

In meiner Bachelorarbeit in der Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg beschäftigte ich mich ausführlich damit, wie Rassismuskritik und Empowerment zusammen gedacht als pädagogisches Konzept für die politische Bildungsarbeit mit jugendlichen BIPoC funktionieren können. Davon abgeleitet möchte ich im Folgenden die wichtigsten Aspekte herausgreifen und Empfehlungen nicht nur für die Stadt Augsburg formulieren.

RASSISMUSKRITIK ALS GRUNDLAGE

Grundsätzlich ermöglicht ein rassismuskritischer Blick, Rassismus als ein ganzheitliches, die Gesellschaft permanent strukturierendes System wahrzunehmen, das für Benachteiligung und Ausschluss sorgt und individuell, strukturell und institutionell wirkt (vgl. Mecheril; Melter 2010, S. 155). Rassismus ist nicht nur das, was absichtlich, rechtsradikal, offensichtlich gewaltvoll oder beleidigend gegenüber BIPoC ist (vgl. Mecheril; Melter 2010, S. 155; Rommelpacher 2009, S. 31f.; Scharathow 2018, S. 273; vgl. Textor; Anlas 2018, S. 316).

Fehlende Rassismuskritik und damit ein zu enger Rassismusbegriff vernachlässigt, dass auch viele andere Formen von Rassismus zu Ausschluss, Benachteiligung und Verletzung von BIPOC führen und folgenreicher sind, als oft angenommen wird. Im Grunde folgen auch die subtilen Formen von Rassismus, die nicht als beachtenswert gelten, derselben Struktur wie seine Extremformen, nämlich rassistischem Othering. Sie sind der Nährboden für Hanau, Halle, Oslo, Minneapolis und alle weiteren rassistisch motivierten Gewalttaten, die vielen Menschen das Leben gekostet haben. Um solche Taten zu verhindern, müssen wir schon viel weiter vorne ansetzen, bei dem, was wir unter Rassismus verstehen und was wir als legitim oder akzeptabel einstufen. Und von den tödlichen Folgen einmal abgesehen, ist Gerechtigkeit in jedem Fall eine mehr als berechtigte Forderung.

Leider ist das Wissen um Rassismus(-kritik) bisher sehr gering, was sich auch darin zeigt, dass es bis dato nicht einmal einen Wikipedia-Eintrag darüber gibt. Viele können sich deshalb nicht erklären, wieso die Herkunftsfrage, Racial Profiling oder das ungefragte Anfassen von BIPOC rassistisch sind. Deshalb verwundert es auch nicht, dass Empowerment-Räume für BIPOC, in denen diese unhinterfragt ihre Erfahrungen verarbeiten können, nicht für selbstverständlich erachtet werden.

EMPOWERMENT ALS WIDERSTANDSFORM GEGEN RASSISMUS

Übersetzt heißt Empowerment so viel wie *Selbstermächtigung* oder aber *Selbstbemächtigung*. Empowerment ist eine Widerstandsform, die sich gegen strukturelle Benachteiligung und ungleiche Machtverteilung richtet. Es ermöglicht die Erweiterung von Handlungsspielräumen für gesellschaftliche Partizipation sowie Selbstdefinitionen und die Überwindung zugeschriebener Defizite von stigmatisierten Gruppen (vgl. Kechaja 2020, S. 1; Rosenstreich 2018, S. 7). Damit soll Empowerment als Kompensationsmöglichkeit für Marginalisierungserfahrungen dienen (vgl. Yigit; Can 2009, S. 167).

Bisher wird Empowerment noch nicht als fester Bestandteil politischer Bildung angesehen (vgl. Mohseni 2020, S. 507f.; S. 512). Wobei der Politikwissenschaftler Halil Can es eindeutig als „Demokratiearbeit“ und

damit als Teil eines pädagogischen Handlungsfeldes im Sinne politischer Bildung einordnet (vgl. Can 2011, S. 252f; Kalpaka 2009, S. 163). Er weist darauf hin, dass es nicht nur die Individuen bestärkt, sondern auch zu weitreichenden Veränderungen auf der gesellschaftlichen Ebene führen kann (vgl. Can; Yigit 2009, S. 172).

Der Begriff Empowerment ist inhaltlich unpräzise, im positiven Sinne aber sehr offen, um von den jeweiligen Profiteur*innen selbst mit den Inhalten gefüllt werden zu können, die für sie infrage kommen (vgl. u.a. Rosenstreich 2020, S. 229f.). Kritische Stimmen betiteln Empowerment durch dessen unkonkrete Beschaffenheit jedoch als utopische Fantasterei und Allheilmittel (vgl. Bröckling 2003). Die begriffliche Ungenauigkeit ist also einerseits positiv und notwendig, weil sie Ungezwungenheit, Autonomie und offene Räume ermöglicht, ohne den Nutzer*innen Defizite oder Hilfsbedürftigkeit zu unterstellen und diese damit stigmatisieren zu müssen. Andererseits ist sie aber auch problematisch, da die Erklärungs- und Rechtfertigungsnot ihrer Relevanz damit vorprogrammiert ist. Außerdem wird das Konzept so anfällig für Banalisierung und einen inflationären Gebrauch.

Als viel greifbarer empfinde ich das Konzept von Empowerment-*Räumen* für BIPOC von Halil Can. Diese sind „autonome Mehrzweckräume der Sensibilisierung, Emanzipation, der Selbstermächtigung und Solidarität gegen viktimisierende, spaltende und hierarchisierende Machtstrukturen der [...] Dominanzgesellschaft, aber auch gegen eine verinnerlichte Unterdrückungsform“ (Can 2011, S. 250). Diese Definition sieht Bildungsprozesse im Sinne von Rassismuskritik als Bestandteil von Empowerment-Räumen an und verortet sie damit auch bildungspolitisch und pädagogisch. Auch fokussiert sie sowohl individuelle Auswirkungen von Rassismuserfahrungen als auch die gesamtgesellschaftliche Marginalisierung und Einschränkung von BIPOC. Sie als Räume zu bezeichnen, meint auch die *indirekte* Einwirkung auf die Individuen und distanziert sich von der Idee, als Pädagog*in die Teilnehmenden direkt „empowern“ zu wollen.

Grundlegende Aspekte für Empowerment für marginalisierte Gruppen sind die Verfügbarkeit von geschützten Räumen, in denen überwiegend oder ausschließlich Betroffene zusammenkommen, die Zielsetzung von gesellschaftlicher und individueller Selbstbestimmung und Teilhabe, die

Abwesenheit eines Defizitblicks, Ressourcenorientiertheit und die Prozesshaftigkeit von Empowerment. Das alles geschieht grundsätzlich aus einer machtkritischen Perspektive (vgl. Madubuko 2021, S. 167).

HISTORISCHE VERORTUNG

Innerhalb der geschichtlichen Entwicklungen von Empowerment sind die Bürgerrechtsbewegung in den USA der 60er- und 70er-Jahre aber auch die feministische und die Selbsthilfe-Bewegung bedeutend (vgl. Herriger 2020, S. 23-30; Mohseni 2020, S. 117f.).

Begrifflich und inhaltlich als Konzept begründet wurde Empowerment 1976 von Barbara B. Solomon (vgl. Mohseni 2020, S. 118-124; Herriger 2020, S. 22; Blank 2018, S. 329).

Solomon legt den Begriff dort grund, wo er auch in dieser Arbeit verortet wird: in rassismuskritischen Diskursen, die rassifizierte Personen Handlungsräume ermöglichen wollen, sowie in Konzepten (sozial)pädagogischer Praxis (vgl. Blank 2018, S. 328).

Im Zuge der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA betont Solomon die Notwendigkeit eines Ansatzes innerhalb der Sozialen Arbeit, die Schwarzen Personen einen Weg aus der Isolation und Marginalisierung ermöglichen kann. Solomon beschreibt die negative Stigmatisierung (Schwarzer) rassifizierter Personen in den USA als soziales Konstrukt, das so allgegenwärtig und einschneidend ist, dass es lähmend auf die Subjekte wirkt (vgl. Solomon 1976, S. 6; S. 12). BIPoC finden sich also in einer Welt wieder, in der ihnen Zugänge verwehrt bleiben und deren Strukturen auf ihre Kleinhaltung abzielt. Empowerment soll nach Solomon für die Überwindung dieser kleinhaltenden rassistischen Strukturen ein System der Abhilfe innerhalb der Sozialen Arbeit zur Verfügung stellen.

Seit den 1990er-Jahren lässt sich der Begriff auch in Deutschland im Rahmen Sozialer Arbeit finden, in welchem er federführend unter dem Sozialpädagogen Norbert Herriger Etablierung findet (vgl. Mohseni 2020, S. 104f.).

DIMENSIONEN VON EMPOWERMENT UND DEREN GELTUNG FÜR PÄDAGOGISCHE KONTEXTE

Empowerment kann mehrere Ebenen haben, welche alle ein eigenes Ziel verfolgen. Jedoch haben alle Ebenen Relevanz für rassismuskritisches Empowerment. Norbert Herriger unterscheidet zwischen der politischen, der lebensweltlichen, der reflexiven und der transitiven Auslegung von Empowerment. Bei einer politischen Auslegung stehen die Makro-Ebene und gesellschaftliche Strukturen im Vordergrund. Es geht dabei außerdem um die Verteilung struktureller und politischer Macht (vgl. Herriger 2020, S. 14f.).

Ebenso bedeutend für die Ausarbeitung des Themas innerhalb eines pädagogischen Settings oder bei Angeboten politischer Bildung ist die lebensweltliche Perspektive des Empowerments. Sie fokussiert vor allem die interpersonelle Ebene und sieht BIPoC dabei als Subjekte in individuellen Settings, Lebenswelten und Alltagssituationen an (vgl. Herriger 2020, S. 15f.).

In der reflexiven Ausbuchstabierung von Empowerment wird vor allem die Eigenständigkeit der Person oder einer Gruppe betont. Das heißt sowohl Akteur*in als auch Expert*in der eigenen Lebenswelt zu sein und von sich aus Lösungen finden zu können, dafür also keine Anleitung von außen zu benötigen. Teil des Prozesses ist es demnach, die eigenen Ressourcen für sich zu entdecken und zu nutzen (vgl. Herriger 2020, S. 16f.). Da das Ziel von Empowerment Autonomie ist, kann der Weg zu diesem Ziel also nicht davon geprägt sein, „empowert“ worden und damit passives Objekt geblieben zu sein. Was nebenbei bemerkt ein Widerspruch in sich darstellt (vgl. Rosenstreich 2020, S. 232).

Die transitive Dimension geht davon aus, dass Pädagog*innen in Empowerment-Prozessen impulsgebend wirken und die Prozesse durch Raumöffnung und institutionelle wie finanzielle Unterstützung auf Basis von Powersharing, also Machtteilung, unterstützen (vgl. Herriger 2020, S. 17).

Hierzu existieren Überlegungen, dass Empowerment-Prozesse im politisch-transitiven Sinn nicht in institutionellen Settings und finanziert

durch Staat oder Organisationen möglich sein können. Denn Geldfluss ist meistens an Vorgaben gebunden und Aktivismus und Politisierung können nicht pädagogisch oder durch politische Bildung angeleitet werden (vgl. Abushi; Asisi 2020, o.A.). Und sie dürfen es im Sinne des Beutelsbacher Konsens, welcher die drei „Grundregeln“ politischer Bildung festlegt, auch nicht (vgl. Wehling 2016, S. 73f.).

Durch die Begründung einer Befreiungspädagogik durch Paulo Freire wird wiederum deutlich, dass Politisierungsprozesse und Pädagogik unweigerlich zusammenhängen, solange Politik nicht pädagogische Kontexte zur Manipulation der Individuen instrumentalisiert (vgl. Herriger 2020, S. 34-37). Norbert Herriger schreibt dazu auch, dass „der sozialarbeiterischen Identität [...] das explizite Eintreten für gesellschaftliche Veränderungen als Bedingung für die Verbesserung individueller Entfaltungsmöglichkeiten geblieben ist“ (Herriger 2020, S. 38). In diesem Sinne sehe ich es als Verpflichtung pädagogischer Professionalität und ihrer Prämisse der Lebensweltorientiertheit an, sich vor allem auch mit der Lebenswelt von rassismusbetroffenen Personen auseinanderzusetzen. Dazu gehört es, ihnen Informationen über gesellschaftliche Strukturen zur Verfügung zu stellen, damit Reflexionsprozesse über die eigene Positionierung möglich werden. Sie sind als Bestandteil gesamtgesellschaftlicher Veränderungen anzusehen (vgl. Rosenstreich 2020, S. 230).

Alle Ebenen sind also bedeutsam für Empowerment-Prozesse aus einer rassismuskritischen Perspektive. Deshalb möchte ich sie hier nicht voneinander trennen. Sie müssen macht- und herrschaftskritisch sein und ein Verständnis von diesen Strukturen zugrunde legen, welches Rassismus als wirkmächtiges System in der Gesellschaft begreift, das institutionell, individuell und strukturell wirkt. Eine Überwindung dieser Strukturen im Sinne von Empowerment kann und muss daher politisch sein und alle weiteren drei Ebenen berücksichtigen.

Obwohl Rassismuserfahrungen zwar aufgrund der vermeintlichen Zugehörigkeit zu einem benachteiligten Kollektiv gemacht werden, werden sie dennoch „individuell erlebt“ (Rosenstreich 2020, S. 230). Wie Rassismuserfahrungen im Individuum wirken, ist von ihrer Ausprägungsart, ihrem Vermittlungskontext und ihrer Vermittlungsweise und den bisherigen Erfahrungswerten einer Person abhängig (vgl. Mecheril 2009, S. 469f.).

Das bedeutet, jede Person nimmt Rassismuserfahrungen anders wahr und verarbeitet sie selbstredend auch anders (vgl. Hambrock i.A. IKK classic 2020, S. 21; S. 23-25). Dementsprechend werden auch verschiedene Gegenstrategien entwickelt.

Reflexiv kann und muss rassismuskritisches Empowerment deshalb sein, weil BIPoC sich ohnehin in benachteiligenden Alltagsstrukturen wiederfinden, die die Teilhabe am öffentlichen Leben einschränken können. Empowerment-Räume dürften nicht das Label ‚Selbstermächtigung‘ tragen, wenn sie selbst einschränken und vorgeben.

Privilegien, wie Zugänge zu öffentlichen Räumen und Finanzierung von Pädagog*innen, können aber sehr wohl dafür eingesetzt werden, diese Räume zur Verfügung zu stellen, um bei Fragen und Krisen verfügbar zu sein. So können auch individuelle Prozesse durch Bildungszugänge in Form von Workshops angestoßen werden, womit auch die transitive Ebene bedeutend ist, wenn es um Empowerment-Räume geht, die institutionell finanziert und zur Verfügung gestellt werden sollen. In pädagogischen Settings kann also lebensweltlich-transitives Empowerment ein Ansatz sein, der als Grundvoraussetzung zur Ermöglichung eines weiterführend reflexiv-politischen Empowerments dient.

FORMEN VON EMPOWERMENT UND GRUNDLEGENDE ELEMENTE

Empowerment kann viele verschiedene Formen und Methoden haben. Befragt man dazu Empowerment-Trainer*innen benennen sie Stichworte wie: Biografiearbeit, kreativer Ausdruck durch Tanzen, Malen und Musizieren in Theater- oder Körperarbeit, Zusammenkommen in Peer-Gruppen, Self-Care, Wellness, Aufklärung über Rechte oder die Entwicklung verbaler Umgangsstrategien. Aber auch Vernetzungsarbeit, die Organisation von Veranstaltungen, Community Arbeit oder die generelle Freizeitgestaltung mit anderen BIPoC werden genannt (vgl. Madubuko 2021, S. 165; 167; Dib; Erdmann; Sinoplu 2020, S. 151-155)

SAFE(R) SPACES UND IHRE NOTWENDIGKEIT FÜR EMPOWERMENT

Safe(r) Spaces oder auch getrennte oder geschützte Räume sind für Halil Can temporäre „politische Kommunikationsorte“, in welchen die Angehörigen einer bestimmten Gruppe gemeinsam die eigene Verstrickung in strukturelle Benachteiligung und Marginalisierung oder aber Systeme der Macht reflektieren (Can 2009, S. 55). Für BIPOC sind es also Räume, die es ermöglichen, sich mit anderen BIPOC über Rassismuserfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig zu bestärken. In diesen Räumen herrschen andere Dynamiken, weil ihr BIPOC-Status dort nichts Außergewöhnliches ist oder viel mehr dazu gemacht wird. Sie können in Safer Spaces über Erfahrungen sprechen, ohne die ‚Opfer‘-Täter*innen-Umkehr („Mit deinem Rassismus-Vorwurf hast du meine Gefühle verletzt“) der Gesprächspartner*innen aushalten oder das Gefühl zu haben, darauf entschuldigend und stets verständnisvoll („Ich weiß, dass du es nicht böse meinst, aber...“) reagieren zu müssen. In einem geschützten Raum müssen BIPOC andere nicht von der Validität ihrer Erfahrungen überzeugen. Safer Spaces sollen das Gefühl vermitteln, mit Erlebnissen nicht allein zu sein, sondern eine*r von vielen zu sein. So wird auch die Struktur von Rassismus erkennbar. Gleichzeitig ermöglichen geschützte(re) Räume den Subjektstatus von BIPOC zu bewahren, ohne sie als stereotype Anhänger*innen einer bestimmten Gruppe zu markieren (vgl. Kalpaka 2009, S. 162). In einem geschützten Raum besteht nicht die Norm, aus der sie tagtäglich durch rassistisches Othering exkludiert werden. Der Defizitblick aus der *weißen* Normperspektive wird für alle Teilnehmenden deshalb weniger präsent (vgl. Kalpaka 2009, S. 149).

Mit der oben genannten Definition ist jedoch nicht gemeint, dass darin BIPOC ihre Erfahrungen thematisieren müssen. Es geht darum, dass sie es ungestört tun *können*. Bei vielen, die Prozesse der Rassismuskritik durchlaufen, kann ein Bedürfnis entstehen, sich unter anderen BIPOC über Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen auszutauschen. Das muss aber nicht sein.

Safer Spaces begegnet oft der Vorwurf, undemokratisch und eine Form der Abschottung zu sein (vgl. Geisen 2007, S. 30). Und ja, in einer Demokratie ist miteinander zu sprechen essenziell. Und dazu gehört eben

auch, die Perspektiven aller Standpunkte, auch die von jugendlichen BI-PoC als valide anzuerkennen und nicht zu negieren oder kleinzureden. Solange das in der Gesellschaft nicht weitreichend möglich ist, brauchen wir geschützte Räume. Von diesen Räumen gestärkt, können BI-PoC dann idealerweise auch uneingeschränkter partizipieren. Teilhabe ist Demokratie. Demnach ist das, was zur Teilhabe führt, demokratieförderlich und keine Abschottung. In einer Welt ohne Diskriminierung bräuchten wir diese Räume auch nicht.

GRENZEN VON EMPOWERMENT-ARBEIT: MEINUNGEN VON EXPERT*INNEN

Der Forschungsstand zu Empowerment-Arbeit in pädagogischen Settings für rassifizierte Personen beläuft sich auf eine geringe Datenlage (vgl. Mohseni 2020, S. 14; S. 512). Beate Blank (Soziale Arbeit), Halil Can (Politikwissenschaft) und Maryam Mohseni (politische Bildungsarbeit) sind dabei Forscher*innen, die Empowerment im Rahmen der sozialen Arbeit und der Pädagogik empirisch erforschen. Für Empowerment in einem rassismuskritischen Kontext zitiere ich vermehrt Mohseni, die die Gelingensbedingungen von Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen erforscht hat, indem sie Interviews mit Empowerment-Trainer*innen geführt hat.

Mohseni kommt zu dem Schluss, dass diese Workshops Grenzen haben. Sie nennt Grenzen der Finanzierung, der Adressierung und auch der öffentlichen Anerkennung, was die Sinnhaftigkeit von Empowerment anbelangt. Dabei fällt auf, dass all diese Grenzen auf einen Mangel an rassismuskritischer Bildung in der Gesellschaft zurückzuführen sind:

Empowerment wird nicht als bedeutender Teil der Bildungslandschaft anerkannt, obwohl Ziele von Empowerment, wie Partizipation und Emanzipation wichtiger Bestandteil der politischen Bildung sind (vgl. Mohseni 2020, S. 507; Hafenecker 2018, S. 1114).

Safe(r) Spaces für BI-PoC in pädagogischen Settings werden als eine Ausgrenzung *weißer* Personen aus Diskursen gesehen, als Ghettoisierung

oder Abschottung (vgl. Can 2011, S. 252). Die Forderung dieser Räume trifft auf Unmut, Unverständnis und Empörung (vgl. Mohseni 2020, S. 508). Dabei stellt die Schaffung geschützter Räume zwar tatsächlich eine exklusive Praxis dar, diese ist aber notwendig, um das Risiko der Verletzung durch Diskriminierungs- und in diesem Fall speziell Rassismuserfahrungen zu reduzieren. Es geht darum, Orte zu kreieren, die es ermöglichen, einen wertschätzenden Alltag und Freizeit ohne Rassismuserfahrungen innerhalb einer Gemeinschaft zu erleben. Forderungen nach Empowerment-Räumen für BIPOC sind ohne rassismuskritisches Wissen und BIPOC-Perspektiven bei der Gestaltung von sozialpädagogischen Konzepten oder Räumen politischer Bildung nicht nachvollziehbar.

Wenn aber keine Notwendigkeit in Empowerment- und Schutzräumen für BIPOC gesehen wird, die Partizipation an Gesellschaft ermöglichen wollen, werden auch keine Gelder dafür mobilisiert, diese Programme (inoffizieller politischer Bildung) zu finanzieren (vgl. Mohseni 2020, S. 507-509). Wenn überhaupt eine Finanzierung ermöglicht wird und die Referent*innen oder Trainer*innen nicht aus eigener Überzeugung von der Hand im Mund diese Angebote anbieten, sind Empowerment-Workshops bisher oft nicht nachhaltig oder langfristig angelegt (vgl. Mohseni 2020, S. 507-509). Wenn also überhaupt geschützte(re) Räume zur Verfügung gestellt und darüber hinaus finanziert werden, sind sie nur von kurzer Dauer.

Nachdem die strukturellen Defizite skizziert wurden, stellt eine weitere Schwierigkeit die Tatsache dar, dass Empowerment-Workshops überwiegend von akademisierten Frauen* im Alter von 20-35 Jahren wahrgenommen werden und von Personen, die sich selbst als rassismuserfahren bezeichnen (vgl. Mohseni 2020, S. 511). Das heißt, dass überwiegend diejenigen diese Angebote nutzen, die bereits einen Politisierungsprozess im Sinne rassismuskritischer Bewusstwerdung durchlaufen haben oder Rassismuserfahrungen auch als solche deuten können (Mohseni 2020, S. 480-487). Wiebke Scharathow (Sozialpädagogik) zeigt etwa auf, dass ein Großteil der Jugendlichen, die Rassismus erleben, ihn nicht als solchen benennen können, weil ihnen dazu das Wissen fehlt (vgl. Scharathow 2017, S. 114f.; 119f.). Sie würden sich selbst also auch nicht als Zielgruppe für die Workshops einstufen und erst gar nicht erscheinen. Auf diese Weise entsteht der Eindruck, es gäbe für rassismuskritisches

Empowerment keinen Bedarf. Das Problem ist aber vielmehr, dass der Bedarf nicht erkannt wird, weil das Phänomen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs noch nicht als solches benannt werden kann. Dafür fehlen der Konsens und die Sprache. Denn, dass BIPoC durch Rassismus Schaden nehmen, und deshalb Handlungsbedarf besteht, ist vielfach belegt (vgl. Yeboah 2017; Hambrock i.A. IKK classic 2020; Kilomba 2019; Kluge et al. 2020; Sequeira 2015).

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Möglichkeit von Räumen des Austauschs und der Regeneration von Rassismuserfahrungen und Erlebnissen des alltäglichen Ausschlusses aus der *weißen Norm* (Essed 1991) darf nicht davon abhängig sein, was die Mehrheitsgesellschaft als wichtig und richtig akzeptiert. Dennoch wäre es sachdienlich, wenn Privilegien und Powersharing durch öffentliche und staatliche Förderung für die Raumschaffung genutzt werden können. Tatsächlich müsste diese Bereitschaft, sich mit verschiedenen Lebensperspektiven der Bürger*innen einer (Einwanderungs-)Gesellschaft auseinanderzusetzen unter Berücksichtigung von Werten demokratischer Solidarität selbstverständlich sein. Das ist nicht verhandelbar, weil Menschenwürde und Verteilungsgerechtigkeit in einem demokratischen Sozialstaat nicht verhandelbar sind. Trotzdem sind diese Werte nicht gelebte Realität. Fehlendes rassismuskritisches Wissen führt zu einem fehlenden Verständnis für Lebensrealitäten von BIPoC und damit unweigerlich zu einem Mangel an Kompensationsangeboten, deren Forderung auf diesen ungleichen Lebensrealitäten basieren. Mein Appell an städtische Strukturen beläuft sich daher auf folgende Punkte:

Generell gesprochen, fehlen Strukturen für Empowerment von und für BIPoC in Augsburg. Dieses Defizit macht sich insofern bemerkbar, dass Empowerment-Räume nicht angeboten werden. Einzig die Organisation OpenAfroAux betont Empowerment als eine der Grundsäulen ihrer Anti-Rassismus-Arbeit. Eine institutionelle langfristige-programmatische Verankerung von Empowerment-Ansätzen fehlt vor dem Hintergrund rassismuskritischer Ansätze aber bisher gänzlich.

Um diese Strukturen zu ermöglichen, die für die Gewährleistung von nachhaltigem Empowerment für Menschen mit Rassismuserfahrungen notwendig sind, braucht es Bildungsprozesse, Vernetzungsarbeit mit Empowerment-Trainer*innen, Nachhaltigkeit im Sinne langfristiger Angebote und die Anerkennung von Empowerment-Arbeit als bedeutender Teil der Bildungslandschaft politischer Bildung.

Über all diesen Ressourcen, aus denen sich die Möglichkeit ergibt, Kompensationsstrukturen für rassistische Diskriminierung aufzubauen, steht die Notwendigkeit einer Finanzierung. Für Empowerment-Prozesse müssen Gelder für Räumlichkeiten, für Bildungstrainer*innen, für Fortbildungen von pädagogisch Professionellen und für die Ermöglichung eines niedrigschwelligen Zugangs dazu zur Verfügung gestellt werden.

Auch die Diversität von Bildungstrainer*innen und Pädagog*innen muss gewährleistet sein, wenn Empowerment-Räume ermöglicht werden sollen, weil geschützte Räume für BIPoC vor allem die Anwesenheit von BIPoC-Pädagog*innen brauchen. Mindestens aber die rassistuskritische Aufklärung von Bildner*innen und Pädagog*innen muss dabei gewährleistet sein. Aus einem rassistuskritischen Verständnis (der Bildner*innen) soll sich die Notwendigkeit für Empowerment-Räume selbst erklären.

Die Zusammenarbeit mit und Orientierung an bisher entstandenen Organisationen und Strukturen für Empowerment, wofür beispielsweise EOTO (vgl. <https://www.eoto-archiv.de>) in Berlin herausragend ist, ist für die Etablierung stadtteigener Strukturen für die rassistuskritische und die Empowerment-Arbeit notwendig. Expert*innen können sich einen Eindruck davon verschaffen, welche Methoden und Herangehensweisen notwendig sind, welche Ressourcen förderlich für die Etablierung von Empowerment-Räumen sind, oder welche Erfolge sie bisher damit erzielt haben.

Eine weitere Empfehlung liegt darin, Erfahrungswissen von BIPoC als wertvolle Ressource anzuerkennen und zu subventionieren, weil es für die Vertrauensbasis zwischen Adressat*innen und Bildner*innen essentiell ist. BIPoC selbst mehr in diese Positionen und den Aufbau dieser Strukturen einzubeziehen, stellt außerdem einen wichtigen Schritt dar, Emanzipationsprozesse zu erleichtern und rassistische (postkoloniale) Dynamiken zu brechen, weshalb eine angemessene Bezahlung von Erfahrungswissen und/oder Profession sich von selbst versteht. Rassismuserfahrungen und

Umgangsstrategien von BIPOC ernst zu nehmen und nicht zu bagatellisieren, ist all diesen Gelingensbedingungen vorgeordnet und darf sich nicht nur in antirassistischen imageförderlichen Statements der Stadt wiederfinden. Es müssen dauerhafte und langfristige Strukturen von rassismuskritischer Bildung und Empowerment aufgebaut werden, die Rassismus abbauen und für BIPOC kompensatorisch wirken.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abushi, Sakina; Asisi, Pierre (2020): Wie geht gute politische Bildung? Die „anderen“ empowern? Versuch einer Begriffsbestimmung für die politische Bildung und pädagogische Praxis. Online verfügbar: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/diversitaetsorientierung/empowern/>.
- Blank, Beate (2018): Empowerment. Ein Leitkonzept der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft? In: Blank, Beate; Gögercin, Süleyman; Sauer, Karin E.; Schramkowski, Barbara: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer. S. 327-349.
- Bröckling, Ulrich (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. Online verfügbar: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11578-003-0017-x>.
- Can, Halil (2011): Demokratietarbeit und Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus in selbstbestimmten People of Color-Räumen. In: Do Mar Castro Varela, Maria; Dhawan, Nikita (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit, Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung, Münster: LIT Verlag.
- Can, Halil; Yigit, Nuran (2009): Die Überwindung der Ohn-Macht, Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In:

- Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin: Spurensicherung, Reflexion von Bilgunsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast- Verlag. S. 167-193.
- Dean, Jasmin (2021): People of Colo(u)r. In: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache, Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag. S. 597.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Schuler, Julia; Handke, Barbara; Pickel, Gert; Brähler, Elmar (2020): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 27-87.
- Dib, Jinan; Erdmann, Ifeyemi; Sinoplu, Ahmet (2020): Empowerment = Empowerment? Perspektiven aus der Praxis – ein Gespräch unter drei Empowerment-Trainer*innen. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine: Empowerment und Powersharing, Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 150-163.
- EOTO (Hrsg.): Startseite. Online verfügbar: <https://www.eoto-archiv.de>.
- Geisen, Peter (2007) Gesellschaft als unsicherer Ort. In: Geisen, Thomas; Riegel, Christine (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integra-tion und Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-50.
- Glossar Neue Medienmacher (Hrsg.) (o.J.): People of Color (PoC). Online verfügbar: <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/people-of-color-poc/>.
- Hafeneger, Benno (2018): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer. S. 1111-1132.
- Hambrock, Uwe (u.A.) (2020): Vorurteile und Diskriminierung machen

- krank. IKK classic (Hrsg.). Online verfügbar: https://www.ikk-classic.de/assets/8754_ikkc_web_pdf.pdf.
- Herriger, Norbert (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit, Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalpaka, Annita (2009) „Parallelgesellschaften“ in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘ In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung, Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast-Verlag.
- Kechaja, Maria (2020): Was ist Empowerment? In: adis e.V. (Hrsg.). Online verfügbar: https://adis-ev.de/wp-content/uploads/2020/04/Empowerment_Text_adis-mk.pdf.
- Kilomba, Grada (2019): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag.
- Kluge, U; Aichberger, M., C; Heinz, E.; Udeogu-Gözalan, C.; Abdel-Fatah, D. (2020): Rassismus und psychische Gesundheit. Springer Medizin Verlag. Online verfügbar: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00115-020-00990-1>.
- Kourabas, Veronika (2021): Jahresrückblick: (Nach-)Wirkungen des Rassismus. Über die Verwundbarkeit und das Privileg des Schutzes. In: Peter Lang Academic Publishing Group (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2019(1): 339-354. Online verfügbar: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/jfp/2021/00002019/00000001/art00024>.
- Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment, Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. In: IDA-NRW (Hrsg.): Überblick, Schwerpunkt: Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus. 13. Jg, Nr. 2, Juli 2007. S. 3-9.
- Mecheril, Paul (2009): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Ts. S. 462-471.
- Mecheril, Paul; Bücken, Susanne; Streicher Noelia; Velho Astride (2020): Einleitung. In: Bücken, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astride; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings, Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-20.
- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul; Do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Meler, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag, S. 150-178.
- Mohseni, Maryam (2020): Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen, Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis. Berlin: Springer.
- Nassir-Shanian, Natascha Anahita (2020): Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortung für soziale (Un-)Gerechtigkeit. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine: Empowerment und Powersharing, Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 29-42.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Rosenstreich, Gabriele (2018): Empowerment und Powersharing – eine Einführung. In: IDA-NRW (Hrsg.): Allianzen bilden in der

- Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in NRW, S. 7-10.
- Rosenstreich, Gabriele (2020): Empowerment und Powersharing unter intersektionaler Perspektive. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing, Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 227-238.
- Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fe-reidooni, Karim; El, Meral: Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, S. 107-128.
- Scharathow, Wiebke (2018): Rassismus. In: Blank, Beate; Gögercin, Süleyman; Sauer, Ka-rin; Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer, S. 267-278.
- Sequeira, Dileta Fernandes (2015): Gefangen in der Gesellschaft – Alltags-rassismus in Deutschland, Rassismuskritisches Denken und Handeln in der Psychologie. Marburg: Tectum.
- Solomon, Barabara Bryant (1976): Black Empowerment, Social Work in Oppressed Communities. New York: Columbia University Press.
- Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1976. In: Schmidt, Jochen; Schoon, Steffen (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain, Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Schwerin: Landeszentrale für politische Bildung, S. 67-78. PDF u.a. abrufbar unter: https://www.lpb-mv.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Downloads/Dokumente/Beutelsbacher_Konsens-Druckdatei.pdf, letzter Aufruf: 01.11.21.

Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: In: Fereidooni, Karim; El, Meral: Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer. S. 143-161. Zuber, Johannes (2015): Gegenwärtiger Rassismus in Deutschland, Zwischen Biologie und kultureller Identität. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

ALLES ANDERS?

DER UMGANG MIT RASSIFIZIERENDEN DIFFERENZEN IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT⁵

Merve Arife Kanbur

2009 kritisierte die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz das begrenzte Verständnis von Rassismus in Deutschland (vgl. Linnemann, Mecheril, Nikolenko 2013, S. 10). Demnach wird Rassismus in Deutschland grundsätzlich mit nationalsozialistischen oder rechtsextremen Ideologien im Allgemeinen in Verbindung gebracht (vgl. ebd.). Diese Ideologien wurden nach dem zweiten Weltkrieg für überwunden gehalten oder lediglich als Randerscheinung rechtsextremer Kreise eingeschätzt (vgl. Attia, Keskinkilic 2017, S. 117). Doch die Wirkungsmacht von Rassismus hat nach 1945 nicht aufgehört zu existieren und ist nicht nur unter Rechts-extremen zu finden. Sie reicht tief bis in die heutige Gesellschaft und wirkt auf verschiedenen Ebenen (vgl. ebd., S. 117).

Auch die Erziehungswissenschaft ist nicht frei von rassistischem Einfluss (vgl. Castro Varela, Mecheril 2010, S. 7). Dabei stellt sich die Frage, wie mit rassifizierenden Differenzen⁶ umgegangen wird und wie sich in diesem Zusammenhang der rassistuskritische Blick in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft entwickelt hat. Um dies zu beantworten, wird der Mechanismus des Otherings verdeutlicht. Der erziehungswissenschaftliche Blick auf Differenzen wird anhand der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik aufgezeigt. Dabei werden deren rassistische Muster herausgearbeitet. Aus diesen wird die Notwendigkeit einer Rassismuskritik sichtbar. In diesem Zusammenhang wird auf das Trilemma der Inklusion

5 Dieser Aufsatz fasst Teilergebnisse meiner gleichnamigen Bachelorarbeit zusammen, eingereicht im Dezember 2021 an der Universität Augsburg.

6 Differenzen dieser Art werden durch Rassismus konstruiert. Durch den Prozess der Rassifizierung werden bestimmte (Menschen-)Gruppen als anders markiert, was auch als Otheringprozess bezeichnet wird (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 156).

von Mai-Anh Boger eingegangen, welches die Sensibilität der Thematik aufgreift. Ziel ist es, die zögerliche Entwicklung hin zu einem rassismuskritischen Umgang mit Differenzen aufzuzeigen und deutlich zu machen, dass diese Entwicklung nicht abgeschlossen ist.

Im Folgenden wird auf eine diskriminierungssensible und gendgerechte Sprache geachtet und dem aktuellen Diskurs entsprechend formuliert. Infolgedessen werden soziale und gesellschaftliche Konstrukte durch kursive Schreibweise gekennzeichnet, um deren Konstruktionsprozesse sichtbar zu machen.

DIFFERENZEN

Differenzen durchziehen das alltägliche Leben (vgl. Merl, Mohseni, Mai 2018, S. 1). Sie sind von großer Wichtigkeit, da sie Bedeutung zuschreiben (vgl. ebd., S. 4). Die soziale Identität eines Menschen bildet sich vor allem über Differenzen in Form von Abgrenzungen und Zugehörigkeiten (vgl. Landhäuser 2013, S. 164). Dies geht aber auch mit einer gewissen Gefahr einher (vgl. Merl, Mohseni, Mai 2018, S. 4). Differenzen entstehen demnach durch den unmittelbaren Vergleich zu etwas konstruierten *Anderem*. Differenzen werden so nicht als zwei unterschiedliche Merkmale X und Y verstanden, sondern als X und Nicht-X. Dadurch entstehen Hierarchien und Gewichtungen: Die eine Seite wird dann als Norm, die andere wiederum als Abweichung konstruiert. Diese Hierarchisierungen können wiederum eingesetzt werden, um soziale Ungleichheiten und Diskriminierung zu rechtfertigen. Dies findet sich unter anderem im Rassismus. Differenzierungen müssen dabei nicht zwingend rassistisch sein, können aber dafür instrumentalisiert werden, soziale Ungerechtigkeiten und Diskriminierung zu rechtfertigen (vgl. ebd., S. 1).

OTHERING

Zentrale Mechanismen von Rassismus sind solche, die Differenzen herstellen und hierarchisieren (vgl. Riegel 2016, S. 34). Othering als Begrifflichkeit beschreibt diesen Rassifizierungsprozess (vgl. Riegel 2016, S. 52). Es ist als die gewaltvolle Einteilung der Menschen in die Kategorien: *Nicht-Fremd* und *Fremd*, beziehungsweise *Wir* und die *Anderen* zu verstehen (vgl. ebd., S. 36f.). Die Differenzierung der Menschen erfolgt über kulturelle Unterscheidungen, über Nationalitäten oder die Einteilung in Ethnien (vgl. Scharathow 2017, S. 108). Das *Wir* meint dabei *weiße* Menschen, während nicht-*weiße* Menschen die *Anderen* darstellen (vgl. Melter 2018, S. 180). Diese Einteilung erfolgt durch die Konstruktion zweier vermeintlich gegensätzlicher Differenzen (vgl. Riegel 2016, S. 36f.). Wird die Kategorie des *Wir* beispielsweise als groß definiert, sind die *Anderen* klein (vgl. ebd., S. 35). Diese Gegensätze werden auch unterschiedlich bewertet: Die Eigenschaften des *Wir* werden ausschließlich positiv, die Merkmale der *Anderen* negativ konstruiert (vgl. Riegel 2016, S. 35). Künstlich wird eine vermeintliche Kluft erzeugt, sodass der Eindruck entsteht, dass die Differenzen nicht überwunden werden können (vgl. ebd., S. 53).

Durch alltägliche Differenzziehungen von Menschen ist Othering tief in der Gesellschaft verankert (vgl. Othering 2016, S. 37). Durch das ständige Wiederholen von Differenzen wird Othering immer wieder neu sozial hergestellt und als geteiltes Wissen der Gesellschaft gespeichert (vgl. ebd., S. 54-59). Dieser Prozess kann dabei bewusst oder unbewusst passieren, hat aber die gleiche gewaltvolle Wirkung (vgl. Riegel 2016, S. 55). Dadurch werden Machtverhältnisse reproduziert und weiterhin bestärkt. Die Herrschaft der einen Gruppe über die *Anderen* wird demnach durch die Festschreibung von Differenzen legitimiert (vgl. Riegel 2016, S. 52-59).

DIFFERENZEN IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Auch in der Erziehungswissenschaft sind Differenzen ein bedeutender Forschungsgegenstand (vgl. Diehm, Kuhn, Machold 2017, S. 1ff.). Die Auseinandersetzung mit Differenzen hängt mit grundlegenden Begriffen, wie der

Heterogenität, der sozialen Ungleichheit oder der Inklusion, zusammen (vgl. Bohl, Budde, Rieger-Ladich 2017, S. 7). Dieser Umgang hat besonders in den 1990er Jahren durch Migrationsbewegungen, vielfältige Lebensformen und internationale Vergleichsstudien wie PISA (vgl. Koller 2014, S. 13), welche Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachweisen konnten, Aufschwung erfahren (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 1, vgl. Wimmer 2014, S. 222). Dabei werden Differenzen verschiedener Art aufgegriffen: Ethnie, Nationalität, Kultur, Gender oder Gesundheit (vgl. Lutz, Wenning 2001, S. 11), wodurch sich verschiedene Teildisziplinen ausbildeten (vgl. Walgenbach 2017, S. 7). Der Umgang mit Differenzen und ihren Differenzierungsmechanismen gestaltet sich demnach vielfältig (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 194). Dabei durchlebt die Erziehungswissenschaft Entwicklungen und Veränderungen. Dies wird im Folgenden deutlich.

SPANNUNGSFELD: ANERKENNUNG – REPRODUKTION

Im Umgang mit Differenzen ist Sensibilität gefragt, denn sowohl die Anerkennung als auch die Aberkennung dieser bringt Herausforderungen mit sich. Die Aberkennung von Differenzen beziehungsweise das Ausblenden dieser verstärkt die vorherrschenden Machtverhältnisse (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 4). Im Falle solch einer Vernachlässigung wird nämlich übergangen, dass verschiedene Personen verschiedene Ausgangsbedingungen haben, wodurch wiederum nur privilegierte Personengruppen eine Chance auf gesellschaftliche Teilhabe haben (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 3). Dieses grundlegende Problem liegt unter anderem dem deutschen Bildungssystem zu Grunde (vgl. ebd.). Hier soll es darum gehen, dass in Schulen Kinder und Jugendliche anhand desselben Maßstabes gemessen werden, wobei aber nicht berücksichtigt wird, dass verschiedene Schüler*innen aufgrund von Privilegien oder Benachteiligung unterschiedliche Voraussetzungen haben, um die Erwartungen der Schule an sie zu erfüllen. Somit ist das Ziel der Schule einer Chancengleichheit gerecht zu werden nicht erreicht (vgl. ebd.). Folglich werden Herausforderungen und Ungerechtigkeiten rassifizierter und benachteiligter Menschen übersehen, wenn ihre Differenzen nicht beachtet werden (vgl. Broden 2017, S. 829f.).

Die Anerkennung von Differenzen dagegen sorgt dafür, dass die Lebenswelten rassifizierter Menschen gesehen werden (vgl. Broden 2017, S. 828). Durch die explizite Thematisierung können Rechte und gesellschaftliche Teilhabe überhaupt erst eingefordert werden (vgl. ebd.). Dieser Umgang ermöglicht rassistische und hierarchisierende Machtstrukturen im Allgemeinen in den Blick zu nehmen (vgl. Mohseni 2020, S. 152). Doch auch dies ist nicht unproblematisch. Mit der Anerkennung werden Differenzen reproduziert und Otheringprozesse können sich verfestigen (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 5).

Der Umgang mit Differenzen weist somit Dilemmata auf, die zum jetzigen Forschungsstand nicht überwunden werden können (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 10). In Anbetracht dessen stellt sich nicht nur die Frage, ob Differenzen anerkannt werden oder nicht, sondern wann Differenzkategorien für den jeweiligen Kontext relevant sind und wann sie rassistische Strukturen reproduzieren (vgl. Merl, Mohseni, Mai 2018, S. 4). Durch diese Überlegungen kann der Rassismuskritische Blick geschärft werden, was im Folgenden beispielhaft aufgezeigt wird.

PROBLEME DER AUSLÄNDERPÄDAGOGIK

Die Ausländerpädagogik entwickelte sich Anfang der 1970er Jahre, als die Gastarbeiter*innen ihre Familien und Kinder nach Deutschland holten (vgl. Nohl 2014, S. 22). Durch ihre schulpflichtigen Kinder entstand eine vielfältige Schullandschaft, welche als Bedrohung der bestehenden Schulordnung gesehen wurde (vgl. Nohl 2014, S. 22).

Der Ausländerpädagogik dieser Zeit lag die Auffassung zu Grunde, dass nicht-deutsche/ausländische Kulturen als Abweichung zu der deutschen Kultur gelten und somit Defizite aufweisen würden (vgl. Nohl 2014, S. 66). Der *anderen* Kultur wurde im Rahmen der Ausländerpädagogik nicht wertschätzend gegenübergetreten (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 425). Sie wurden als minderwertig betrachtet (vgl. Nohl 2014, S. 34). Es wurde nach Nationalität, Sprache und Kultur differenziert (vgl. Brandstetter 2020, S. 52). Die Ausländerpädagogik ging dabei von in sich geschlossenen Kulturräumen aus und ignoriert transkulturelle Austauschprozesse:

Die deutsche Kultur stellte dabei die zu erreichende Norm dar, während *andere* Kulturen als defizitäre Abweichung galten (vgl. Brandstetter 2020, S. 52). Schlussfolgernd wurde „die christliche, *weiße*, deutsche Kultur“ als überlegen konstruiert, während alle *anderen* Kulturen herabgesetzt wurden (vgl. Nohl 2014, S. 17). Hierbei findet Othering statt: Personen werden in Kategorien des *Wir* und die *Anderen* eingeteilt (vgl. Georgi, Keküllüoglu 2018, S. 41). Sie werden als *Andere* inszeniert und als *Fremde* konstruiert (vgl. Mohseni 2020, S. 247). Die deutsche Norm wird dabei, ohne zu hinterfragen, als allgemeingültig angenommen (vgl. Castro Varela, Mecheril 2010, S. 48). *Andere* Lebensformen werden in ihrer Legitimität nicht anerkannt (vgl. Mecheril, Polat 2019, S. 53).

Durch diese Defizitorientierung entstand die Überzeugung, dass ausländische Kinder Hilfe benötigen würden, um sich der deutschen Norm anzupassen (vgl. Nohl 2014, S. 17). Die Ausländerpädagogik machte es sich so zur Aufgabe, die vermeintlichen Defizite zu überwinden (vgl. ebd.). Reagiert wurde mit einer Pädagogik der Assimilation (vgl. Nohl 2014, S. 66), in der Hoffnung, dass die gewohnte gesellschaftliche Ordnung in Form einer einheitlich homogenen deutschen Kultur aufrechterhalten bleibt (vgl. ebd., S. 34).

Aus dem Umgang mit rassifizierenden Differenzen der Ausländerpädagogik gehen somit Integrationskonzepte hervor (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 425). Auch heute noch ist der umstrittene Integrationsgedanke zentral in Themen rund um Migration und Vielfalt (vgl. Nohl 2014, S. 41). Integration wird hierbei verstanden als eine gänzliche Anpassung an die *weiße*, deutsche Kultur (vgl. Georgi, Keküllüoglu 2018, S. 41). Je nachdem welcher Gruppe eine Person angehört, muss diese sich entweder aktiv bemühen dazuzugehören oder kann sich entspannt zurücklehnen (vgl. Tervooren 2001, S. 206). Die als defizitär gebrandmarkten Personen müssen sich so permanent unter Beweis stellen, um sich einen Platz in der Gesellschaft sichern zu können (vgl. Mohseni 2020, S. 247). Sie sind einem Integrationsdruck ausgeliefert. Der Gedanke der Integration meint folglich, dass *Andere* erst durch die vollständige Anpassung an die deutsche Norm vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft sind (vgl. Mohseni 2020, S. 247). Somit wird der Fokus nicht auf die rassistische Praxis im Umgang mit *anderen* Kulturen gelegt, sondern auf die Integrationsfähigkeit der von

Othering betroffenen Individuen (vgl. Georgi, Keküllüoglu 2018, S. 42). Rassistische Strukturen werden ausgeblendet (vgl. ebd.).

Die Ausländerpädagogik wies somit einen defizitorientierten und rassistischen Blick auf. Dieser Blick auf Differenzen schärft sich im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik.

PROBLEME DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK

Die Interkulturelle Pädagogik als erziehungswissenschaftliche Richtung entwickelte sich aus der Kritik der Ausländerpädagogik und etablierte sich Ende der 1970er Jahre (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 424f.). Darin wird der Blick auf Differenzen geweitet. Diese werden nicht mehr als Defizit, sondern als Ressource betrachtet (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 187). Die kulturelle Dimension wird explizit betrachtet und grundsätzlich als gleichwertig zur deutschen Kultur anerkannt (vgl. Nohl 2014, S. 47). Die Idee der Anerkennung ist die eines sensibleren und bedachteren Umgangs mit Differenzen (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 424).

Doch auch hier finden sich Problematiken. Vor allem stößt der zugrunde liegende Kulturbegriff auf große Kritik (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 188). Dieser geht mit einem statischen, homogenisierenden Verständnis von Kultur einher (vgl. Bergold-Caldwell, Georg 2018, S. 78). Individuelle Differenzen der Subjekte werden auf den Kulturaspekt zurückgeführt und Subjekte in ihrer Vielfaltigkeit reduziert (vgl. Broden 2017, S. 829). Rassifizierte Personen werden demnach essentialisiert und als determinierte Objekte ihrer Kultur wahrgenommen (vgl. Grutzpalk 2013, S. 267). Subjekte werden durch einen kulturrassistischen Blick wahrgenommen (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 153). Auch die Positionierung der Interkulturellen Pädagogik als Weiterentwicklung und Verbesserung der Ausländerpädagogik wird mit der Begründung kritisiert, dass sich das negative Vorzeichen der Kultur lediglich zu einem positiven gewandelt hat (vgl. Mohseni 2020, S. 152). Othering-Effekte bleiben weiterhin bestehen und Machtverhältnisse werden weiterhin reproduziert (vgl. ebd. Mecheril, Melter 2010, S. 163). So definiert die *weiße* Mehrheitsgesellschaft, was als Kultur zu verstehen ist, wer Objekt und wer Subjekt ist (vgl. ebd., S. 165f.). Bewertet werden *andere*

Kulturen mit dem Maßstab der *weißen* Norm (vgl. Scharathow 2017, S. 217.). Durch diese Normierung werden auch hier Kulturen als über- oder unterlegen konstruiert (vgl. Scharathow 2017, S. 216f.). Aus dieser Handhabung heraus entwickeln sich wiederum pädagogische Ansätze für die Praxis, denen rassistische Diskriminierung zu Grunde liegt. Rassismus wird in diesem Kontext aber kaum reflektiert (vgl. Mohseni 2020, S. 9). Die Fokussierung auf Kulturen blendet strukturellen Rassismus aus (vgl. Yildiz, Khan-Svik 2011, S. 27). Die Vorgehensweise der kulturellen Anerkennung ist somit als naiv zu verstehen (vgl. Diehm, Kuhn, Machold 2017, S. 4).

RASSISMUSKRITISCHE PERSPEKTIVEN

Angesichts der Tatsache rassistischer Strukturen in der Erziehungswissenschaft gilt es, diese kritisch zu betrachten und herauszuarbeiten (vgl. Diehm, Kuhn, Machold 2017, S. 4). Hervorgegangen sind rassismuskritische Ansätze erst aus der Kritik der Rassifizierungsprozesse der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Mohseni 2020, S. 153). Die Notwendigkeit einer rassismuskritischer Erziehungswissenschaft liegt somit in den rassistischen Strukturen innerhalb der Pädagogik begründet (vgl. Mecheril 2004, S. 200). Rassismus als Forschungsgegenstand etabliert sich in der Erziehungswissenschaft zögerlich und findet erst ab den 1990er Jahren Eingang (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 164). Auch stoßen soziale Bewegungen die Auseinandersetzung mit Rassismus an (vgl. Mecheril, Flößer 2009, S. 1), indem Druck ausgeübt und Bewusstsein geschaffen wird (vgl. Scherr 2012, S. 36). So werden Forderungen laut für einen Paradigmenwechsel, der die rassistischen Machtstrukturen in der Erziehungswissenschaft erkennt und aufbricht (vgl. Mohseni 2020, S. 245). Dabei ergibt sich die Frage, wie eine von rassistischen Mustern durchzogene Wissenschaft und Gesellschaft gestaltet werden kann, sodass sie diesen nicht völlig ausgeliefert ist (vgl. Mecheril, Polat 2019, S. 56). Es müssen Ansätze entstehen, die den Weg dafür ebnen, das ethnozentrische *Wir* in ein inklusives *Wir* zu überführen (vgl. Caixeta, Guthmann, Melter, Salgado 2019, S. 11). Dabei soll ein diskriminierungssensibler Umgang mit Differenzen geübt werden (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 10). Bis heute wird aber Rassismuskritik

nur punktuell aufgegriffen (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 169). Auch diesbezügliche empirische Forschung ist kaum gegeben (vgl. ebd.).

Rassismuskritik wird verstanden als eine kritische Haltung gegenüber Rassismus und dessen Wirkungsmechanismen (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 172). Sie ist getragen von der Überzeugung, dass eine Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen notwendig und sinnvoll ist (vgl. Mecheril, Meter 2009, S. 10). Diese Auseinandersetzung muss stetig reflektiert werden (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 172). Ziel der Rassismuskritik ist rassistische Strukturen zu erkennen und zu verändern (vgl. ebd.). Dabei sollen alternative Handhabungsmuster herausgearbeitet und weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

Teil dieser Dekonstruktion sind postkoloniale Perspektiven. Auch diese sind in der Erziehungswissenschaft noch ungenügend bearbeitet (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 6). Postkoloniale Perspektiven beschreiben intellektuelle Strömungen, die die Effekte des Kolonialismus bis in die heutige Zeit untersuchen und dessen Fortbestehen durch Rassismus aufzeigen (vgl. Winkel 2019, S. 1). Hierbei werden andauernde Dominanz- und Machtverhältnisse in den Blick genommen (vgl. ebd.). Diese rassistischen Muster zeigen sich in der Basis vor allem in heutigen Otheringprozessen, welche wiederum Gewalt und Unterdrückung hervorbringen (vgl. ebd.). Postkoloniale Theorien sind folglich für den Umgang mit Differenzen von großer Bedeutung (vgl. Riegel 2016, S. 33).

Der intellektuelle Widerstand der postkolonialen Theorien betrachtet insbesondere die Produktion von Wissen durch einen rassismuskritischen Blick (vgl. Purtschert 2017). Hierbei werden rassistisch-koloniale Strukturen innerhalb der Wissenschaften untersucht (vgl. ebd.). Entgegen der Behauptung einer vollkommen objektiven Wissenschaft, decken postkoloniale Theorien rassistische Strukturen auf (vgl. Mohseni 2020, S. 48). So wird deutlich, dass vermeintliche Neutralität in Wissen und Wissenschaft durch Rassismus und subjektive, unbewusste und unreflektierte Vorannahmen beeinflusst wird (vgl. Mai, Merl, Mohseni 2018, S. 22). Ein klassisches Beispiel hierfür ist die Rassentheorie des 19. Jahrhunderts, welche erst durch die Forschung der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ihre Legitimation gewann (vgl. Mohseni 2020, S. 50). In diesem Sinne ist eine Objektivität auch in der wissenschaftlichen Forschung nicht

hundertprozentig gegeben und die Produktion von Wissen und Wissenschaft muss kritisch reflektiert werden (vgl. Mohseni 2020, S. 58).

Eine Erziehungswissenschaft, die sich im Licht eines gesellschaftspolitischen Auftrages sieht, der Gleichberechtigung und den Abbau sozialer Ungleichheit zum Ziel hat, muss zwingend eine rassismuskritische und postkoloniale Perspektive einnehmen (vgl. Auma 2019, S. 43). Eine passive Haltung hingegen würde rassistischen Wirkungsmuster aktiv aufrechterhalten (vgl. Alexopoulou 2018).

TRILEMMA DER INKLUSION

Um Inklusion konsequent praktizieren zu können, muss sich der rassismuskritische Blick kontinuierlich schärfen und weiterentwickeln. Jene Reflexion kommt im Ansatz der trilemmatischen Inklusion der Erziehungswissenschaftlerin Mai-Anh Boger (2017) zum Ausdruck. Dieser vereint verschiedene theoretische Zugänge aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. ebd.).

Inklusion kann laut Boger (2017) durch Empowerment, Normalisierung oder Dekonstruktion gewährleistet werden. Dabei können immer nur zwei von den drei möglichen Thesen zutreffen (vgl. Boger 2017). Sind zwei dieser Thesen gegeben, ist Inklusion möglich. Alle drei Thesen können nicht gleichzeitig existieren (vgl. ebd.). Folgendes Schema zeigt das Trilemma darstellerisch auf.



Abb. 1: Schema des Trilemmas der Inklusion; Quelle: Boger 2017

Empowerment beschreibt die Selbstermächtigung benachteiligter Gruppen durch gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Boger 2017). Sie erkämpfen sich ein Recht auf Normalität, indem sie auf ihre Differenzen aufmerksam machen. Der Fokus liegt darauf, die Erfahrungen Betroffener sichtbar zu machen und Gerechtigkeit einzufordern. Gleichzeitig werden damit aber auch die Kategorien der *Anderen* reproduziert. Somit trifft Empowerment auf Normalisierung und schließt den Punkt der Dekonstruktion aus. Dies ist im Schema herauszulesen durch die Formel: „EN à non-D“ (ebd.).

Die Inklusion als Dekonstruktion steht der Auffassung von Normalität kritisch gegenüber. Die ablehnende und verweigernde Haltung gegenüber einer konstruierten Normalität wirkt sich empowernd aus, da der Anspruch auf Normalität damit einhergeht, die Lebensrealität diskriminierter Personen nicht anzuerkennen. So wird Normalität dekonstruiert und ausgeschlossen, wodurch Empowerment gelingt: „DE à non-N“ (Boger 2017). Der Fokus dieser Prämisse liegt darauf, die Normalitätsvorstellung und Fremdzuschreibungen aufzubrechen, wodurch sich Identitäten vervielfältigen (vgl. ebd.). Betroffene haben so den Anspruch darauf widerständig anders zu sein, ohne Druck sich an eine Normalität anpassen zu müssen (vgl. Boger 2017).

Inklusion als Normalität meint, diese so zu hinterfragen, dass Fremdzuschreibungen nicht als eine Abweichung von Normalität gesehen werden. Betroffene Personen haben so das Recht, nicht von Othering betroffen sein zu müssen. Die binäre Einteilung von Norm und Abweichung wird so aufgelöst, wodurch Normalität in einen Transnormalismus übergeht (vgl. ebd.). Ausgedrückt wird dies durch die Formel „ND à non-E“ (Boger 2017). Differenzen werden hierbei nicht als solche explizit zum Thema gemacht, wodurch ein Empowerment ausbleibt, da dadurch keine Rechte eingefordert werden können. Inklusion durch Normalisierung ermöglicht so eine gesellschaftliche Teilhabe, indem die *Andersheit* nicht als Abweichung wahrgenommen und dekonstruiert wird (vgl. Boger 2017).

Alle drei Sätze des Trilemmas sind gleichermaßen berechtigt (vgl. ebd.). Das Spannungsverhältnis ist auszuhalten und daraus ist Kreativität zu schöpfen (vgl. ebd.). Es gilt den jeweiligen Bildungskontext auf die Eignung der Prämissen abzuwägen und situationsbezogen immer wieder neu auszuhandeln (vgl. ebd.).

FAZIT

Differenzen sind in ihrer Bedeutung ambivalent. Zum einen sind sie zur Ausbildung einer sozialen Identität wichtig, zum anderen können sie in hierarchischen Strukturen münden. Dies zeigt sich unter anderem im Othering. Othering stellt das Fundament zur Konstruktion der Unterscheidung von Differenzen dar. Es ist als rassistischer Prozess zu verstehen, durch den Menschen aufgrund ihrer Differenzen zu Fremden gemacht werden. Dieser Prozess läuft entlang der Zuordnung vermeintlich kultureller, nationaler oder ethnischer Gegensätze. Othering ist dabei überaus wirkmächtig, zumal diese Zuschreibungen von *Andersheit* im Alltag ständig konstruiert werden und Betroffene diesen ständig ausgesetzt sind.

Auch in der Erziehungswissenschaft sind Differenzen jeglicher Art ein wichtiger Forschungsgegenstand. Es bilden sich eine Vielzahl an Theorien und Ansätzen heraus. Insbesondere ab den 1990er Jahren hat sich die Erziehungswissenschaft vermehrt dem Umgang mit Differenzen gewidmet. Dieser ist von Herausforderungen gekennzeichnet. Die Aberkennung von Differenzen macht bestehende Machtverhältnisse, Benachteiligungen und soziale Ungleichheit unsichtbar. Die Anerkennung von Differenzen ermöglicht zwar den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe, reproduziert aber wiederum Differenzkategorien und Othering.

Die Erziehungswissenschaft weist inhärente, rassistische Momente auf. Der erziehungswissenschaftliche Blick wandelt sich von der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik über den differenzorientierten Blick der Interkulturellen Pädagogik hin zu einem postkolonialen, rassismuskritischen Blick. Doch ist diese Entwicklung nicht abgeschlossen. Rassismuskritische und postkoloniale Perspektive sind in der Erziehungswissenschaft nur punktuell vertreten. Auch müssen Differenzen ständig reflektiert werden, wie das Trilemma der Inklusion von Boger (2017) aufzeigt.

Der vorliegende Beitrag macht deutlich, dass ein geeigneter Umgang mit rassifizierenden Differenzen nur dann möglich ist, wenn Rassismuskritik zentraler Bestandteil sowohl in der Forschung als auch in der Praxis ist. Für die praktische Umsetzung sind folgende Empfehlungen zu beachten: Es gilt das Rassismusverständnis zu überdenken. Dieses darf nicht, wie eingangs erklärt, begrenzt werden, sondern muss in der Mitte

der Gesellschaft gesehen werden. In diesem Zusammenhang ist auch die eigene Verstrickung in rassistische Verhältnisse anzuerkennen und sich seiner/ihrer Privilegien bewusst zu werden. Damit einhergehend ist Rassismus in der Erziehungswissenschaft nicht als Randthema oder als Zusatz zu behandeln, sondern in der Allgemeinen Pädagogik als Querschnittsthema zu verorten. Eine explizite empirische Rassismusforschung ist zu etablieren. Auch postkoloniale Ansätze sind in den Wissenschaften zu verankern. Insgesamt muss die Wissensproduktion kritisch betrachtet und hinterfragt werden.

Im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Umgang mit Differenzen ist eine intersektionale Perspektive zu beachten und die Festgefahrenheit auf einzelne Differenzen zu überkommen. Otheringprozesse und die beständige soziale Konstruktion von Differenzen im Alltag müssen durch Bildungsarbeit sichtbar gemacht werden.

Auch gilt es das Kultur- und Integrationsverständnis der Stadt Augsburg zu überprüfen. An die Stelle eines essentialisierenden Kulturbegriffs (wie in der Interkulturellen Pädagogik), der Othering hervorbringt, wie in der Interkulturellen Pädagogik beschrieben, muss ein offener, dynamischer Begriff treten. Zusätzlich gilt es das umstrittene Konzept der Integration zu überdenken und durch das der Inklusion zu ersetzen. In Bezug auf das Trilemma der Inklusion sind die widersprüchlichen Forderungen zu erkennen, damit je nach Bildungskontexten bewusst Schwerpunkte gesetzt werden können, sodass Inklusion gelingt und möglichst wenig rassistische Strukturen reproduziert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Alexopoulou, Maria (2018): Rassismus als Kontinuitätslinie in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/275884/rassismus-als-kontinuitaetslinie-in-der-geschichte-der-bundesrepublik-deutschland?p=all>, letzter Zugriff: 10.08.2021.

Allemann-Ghionda, Cristina (2009): Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher,

- Rebekka/Klee, Sabina Larcher/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 424-437.
- Attia, Iman/Keskinkilic, Ozan Z. (2017): Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung – Formen – Ebenen. In: Wissen schafft Demokratie. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft. Abrufbar unter: <https://www.idz-jena.de/wsddet/wsd2-11/>, letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Auma, Maureen Maisha (2019): Vulnerable Jugendliche zwischen Anerkennung und Dehumanisierung. Die Beteiligung von Jugendlichen mit hohen Diskriminierungsrisiken in der Jugendverbandsarbeit stärken. In: Seng, Sebastian/Warrach, Nora (Hrsg.): Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Abrufbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2019_IDA_RKOE.pdf, letzter Zugriff: 10.08.2021. S. 43-47.
- Bergold-Caldwell, Denise/Georg Eva: Bildung postkolonial?! – Subjektivieren und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Merl, Thorsen/Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden; Springer VS. S. 69-90.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift Für Inklusion, (1). Abrufbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>, letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Brandstetter, Bettina (2020): Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Abrufbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/9783830991397>, letzter Zugriff: 10.08.21.
- Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. S.819-836.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Isabell Diehm/Kuhn, Melanie/ Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-28
- Georgi, Viola B./Keküllüoglu, Filiz (2018): Integration – Inklusion. In: Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 41-45.
- Grutzpalk, Jonas (2013): Chancen und Risiken des Trainings interkulturelle Kompetenzen. Eine Studie in bunt. In: Bettmann, Richard/Roslon, Michael (Hrsg.): Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 257-285.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh. S. 9-18.
- Krüger-Potratz, Marianne (2018): Interkulturelle Pädagogik. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/

- Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. S. 183-190.
- Landhäuser, Anne (2013): Schubladen auf! – Ein Blick in die Welt der Stereotype. In: Sozialpsychologie Mannheim (Hrsg.): Ich, du wir und die anderen. Spannendes aus der Sozialpsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 156-170.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10618/pdf/ZEP_2_2013_Linnemann_ua_Rassismuskritik_Begriffliche_Grundlagen.pdf, letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Mai, Hanna/Merl, Thorsen/Mohseni, Maryam (2018): Wer Wissen schafft: Zur Positionierung von Wissenschaftler*innen. In: Pädagogik in Differenz und Ungleichheitsverhältnissen In: Merl, Thorsen/Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden; Springer VS. S. 19-36.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Klee, Sabina Larcher/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 194-208.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 150-178.

- Mecheril, Paul/Polat, Ayca (2019): ‚Richtige‘ (sozial-)pädagogische Forschung in ‚falschen‘ Verhältnissen? Von Migrationsforschung als Integrationsforschung zu Migrationsforschung als Kritik. In: Klomann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS. S. 47-61.
- Merl, Thorsen/ Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (2018): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In: Merl, Thorsen/ Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden; Springer VS. S. 1-17.
- Mohseni, Maryam (2020): Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte inkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Purtschert, Patricia (2017): Postkolonialismus und Intellektuelle Dekolonisation. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/240817/intellektuelle-dekolonisation>, letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In:

- Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. S. 107-128.
- Scherr, Albert (2012): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Fritzsche, Bettine/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, Opladen. S. 201-218.
- Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen!. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 219-240.
- Winkel, Heidemarie (2019): Postkolonialismus: Geschlecht als koloniale Wissenskategorie und die weiße Geschlechterforschung. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/330148478_Postkolonialismus_Geschlecht_als_koloniale_Wissenskategorie_und_die_weiße_Geschlechterforschung, letzter Zugriff: 20.05.2021.
- Yildiz, Erol/Khan-Svik, Gabriele (2011): Kulturbegriff in der pädagogischen Praxis im Migrationskontext: Vom essentialistischen zum dynamischen Kulturbegriff? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Jg. 161. H. 1-2. S. 25-31.

RASSISMUS IM BILDUNGSSYSTEM

DIE SCHULISCHE VERANTWORTUNG IM KAMPF GEGEN RASSISMUS

Fabienne Molela Moukara

Als Mitbegründerin von OpenAfroAux, einer Initiative junger Schwarzer⁷ Menschen in Augsburg, ist mir im Rahmen des Gründungsprozesses im Jahr 2020 aufgefallen, dass so gut wie alle unserer Mitglieder*innen bereits in der frühen Jugend mit Rassismuserfahrungen konfrontiert wurden. Insbesondere die Schule wurde als Schauplatz beschrieben. Wir waren stets die einzige Schwarze Person in der Klasse und hatten oft grundlegend das Gefühl ‚anders‘ zu sein und nicht recht dazu zu passen. Dieses Gefühl wurde begleitet von Kommentaren, welche sich auf die Hautfarbe bezogen und rassistische Spitznamen wie ‚Brownie oder Schoki‘ bis hin zu rassistischen Beleidigungen durch Mitschüler*innen und Eltern. Aber auch im Unterricht, wie bei der Auswahl von Referatsthemen, wurde die vermeintliche ‚Andersartigkeit‘ immer wieder betont. Dazu zählt unter anderem die häufige Nachfrage, ob ich nicht ein Referat über Afrika machen möchte, oder etwas von ‚Zuhause‘ mitbringen möchte, wobei mit Zuhause nicht mein Wohn- und Geburtsort München (Bayern) gemeint war. Auf der ersten BlackLivesMatter Demonstration in Augsburg (06.06.2020) eröffneten wir eine ‚Open Stage‘. Die Bühne wurde gefüllt mit Redebeiträgen zu Rassismuserfahrungen, begleitet von Tränen, Wut, Wünschen aber auch Hoffnung. Die für mich prägendste Aussage an diesem Tag war folgende mehrmals beschriebene Situation: Weinend auf dem Schulklo, nach einem rassistischen Vorfall, mit dem Wunsch endlich nicht mehr Schwarz zu

7 Der Begriff ‚Schwarz bzw. Schwarze Menschen‘ stellt eine Selbstbezeichnung dar. Er bezieht sich keineswegs auf Hautfarben, sondern beschreibt Menschen, die durch Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen miteinander verbunden sind. Schwarz wird großgeschrieben, um ein konstruiertes Zuordnungsmuster zu verdeutlichen und keine ‚tatsächliche‘ Eigenschaft (vgl. ISD-Bund e.V. 2013).

sein (das Alter der betroffenen Sprecher*innen lag zwischen zehn und 16 Jahren). Auch wenn viele Schwarze Menschen ihr Äußeres lieben oder es inzwischen gelernt haben, sich zu lieben, ist dieser Wunsch nicht unbekannt. Die rund 3500 Anwesenden gaben uns Organisator*innen und Teilnehmenden der Demonstration das Gefühl, endlich nicht mehr allein zu sein und gehört zu werden. Die Gründung der Initiative OpenAfroAux als Schutzraum und Anlaufstelle für BIPoCs⁸, verleiht mir bis heute enorm viel Kraft. Dennoch haben mich die vielen Fragen zu dem Thema ‚Rassismuserfahrungen an Schulen‘ nie losgelassen. Sollte die Schule nicht ein diskriminierungsfreier Ort sein? Wie genau äußert sich Rassismus an Schulen? Welche Auswirkungen hat dies für Betroffene? Und liegt es nicht in der Verantwortung der Schule, für mehr Diskriminierungsfreiheit zu sorgen?

Um all diesen Fragen nachgehen zu können, soll in dem folgenden Beitrag vorerst gezeigt werden, was Rassismus eigentlich bedeutet. Hierfür wird mit einem geschichtlichen Exkurs begonnen, mit einer gegenwartsbezogenen Erläuterung von Rassismus fortgefahren und mit dem vorherrschenden Rassismusverständnis in Deutschland abgeschlossen. Anschließend soll die Problematik von Rassismus an Schulen eingehend thematisiert werden. Dafür wird überblicksartig skizziert, wie sich Rassismus im schulischen Alltag äußert, welche Auswirkungen dies mit sich bringt und wieso die Institution Schule in der Verantwortung steht, aktiv gegen Rassismus vorzugehen. Anhand einer kurzen Zusammentragung der Ergebnisse in Verbindung mit einem zukunfts- und handlungsorientierten Ausblick soll der Beitrag abgeschlossen werden.

Inhaltliche Warnung: *Die folgenden Inhalte beschäftigen sich ausführlich mit dem Thema Rassismus und dessen Folgen. Die Inhalte, sowie insbesondere die Darstellung der Geschichte des Rassismus, können v.a. für von Rassismus betroffene Personen belastend sein und sogar zu Retraumatisierungen führen (vgl. Yeboah op. 2017).*

8 BIPoC (Black, Indigenous, People of Color) – Siehe Glossar des Werks.

DIE GESCHICHTE DES RASSISMUS

Das „Rassen“⁹-Konzept stammt ursprünglich aus dem Tier- und Pflanzenreich. Die erstmalige Übertragung des Konzepts auf den Menschen erfolgte zwischen dem 16. und 17. Jhd. Bekannte Persönlichkeiten wie William Shakespeare oder auch Immanuel Kant trugen zu dem Gebrauch und der sprachlichen Verbreitung der neuartigen Vokabel ‚race‘ (franz., engl.) bei. Ein Blick auf die Geschichte der europäischen Landbesetzung verrät rasch, wie und wieso das Konzept der menschlichen ‚Rassen‘ geschaffen wurde. Bereits im Jahr 1492 begann Columbus seine sogenannte Entdeckungsfahrt, bei der er das bereits durch Menschen bewohnte Amerika erreichte, aber glaubte, er sei in Indien. Die Ankunft wurde als ‚Neu-Entdeckung‘¹⁰ in die europäischen Geschichtsbücher geschrieben. Der ‚entdeckte‘ Kontinent wurde unter der genozidalen Vernichtung von ca. 90% der indigenen Bevölkerung eingenommen (vgl. Arndt op. 2017, 30f.). Um daraufhin neue versklavte Zwangsarbeitende zu generieren, etablierte sich zu Beginn des 16. Jhd. die Idee der Verschleppung und Versklavung von Menschen des afrikanischen Bodens in die von Europäer*innen kolonisierten Gebiete. Laut Schätzungen versklavten die europäischen Besatzungsmächte rund 30-40 Millionen Menschen, wovon nur jede*r Vierte überlebte (vgl. Gregor Delvaux de Fenffe 2022). Die Zahlen berufen sich auf Schätzungen, da die deportierten Menschen nicht gezählt, sondern wie Vieh gewogen wurden. Die Zielorte (heutiges Nord- und Südamerika) wurden gerade mal von

-
- 9 Hinweis: Es gibt keine Menschenrassen! – „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung“ (Jenaer Erklärung 2019). Die Genetik aller Menschen ist zu 99% gleich (vgl. Wewetzer 2012). Zwischen Menschen gibt es maximal genetische Gradienten, aber keinesfalls definierbare Grenzen. Im menschlichen Genom sind 3,2 Milliarden Basenpaare zu finden, jedoch existiert weder ein Basenpaar, noch ein tatsächliches Gen, das ‚rassische‘ Unterschiede begründen würde (vgl. Bär 2019). Zudem seien beim Menschen die größten genetischen Unterschiede innerhalb einer Population zu finden, statt zwischen diversen Populationen. Die höchste genetische Vielfalt findet sich auch heute noch auf dem afrikanischen Kontinent, wo die Wurzeln und die meisten Verzweigungen des menschlichen Stammbaums liegen (vgl. Wakonigg 2019).
- 10 Es stellt sich mir hier die Frage, wie ein Land von Menschen entdeckt werden kann, das bereits von Menschen bewohnt wird.

rund 12 Millionen versklavten Menschen erreicht. Wobei etwa 18 Millionen versklavte Menschen das Festland verließen und weitere rund 6 Millionen starben im Zuge der grausamen Schiffsfahrt. Der drastische Verlust an Menschenleben vor Fahrtbeginn begründet sich durch Tötungs- und Verletzungsmaßnahmen bei Widerstand, durch qualvolle Lebensbedingungen in lagerartigen Gefängnissen und die rasche Verbreitung von Krankheiten. Während der Überfahrt ereignen sich weitere Todesfälle durch das Überbordwerfen von Kranken, Suizid als Fluchtweg und durch Folter bis Tötungen bei Rebellion bzw. Gegenwehr (vgl. Arndt op. 2017, S. 30–31).

Allumfassend ist der Umgang der europäischen Besatzung mit den Versklavten¹¹ des afrikanischen Kontinents als Akt der barbarischen Entmenschlichung zu deklarieren. Menschen wurden gewogen und gestapelt wie Ware, misshandelt und vergewaltigt, gebrandmarkt, verschifft wie Tiere, nackt in Ketten gelegt und gezwungen, in Ausscheidungen und Krankheiten zu überleben. Jene barbarischen Gräueltaten sind der Grund, weshalb Rassismus erfunden wurde (vgl. Arndt op. 2017, S. 30-34). Ein Blick auf die Zeitachse vom 15./16. bis ins 19. Jahrhundert offenbart die zeitliche Überschneidung des Kolonialismus in den einen (kolonialisierten) Erdteil mit dem Humanismus und der Aufklärung (geprägt von Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde und Demokratie) in der westlichen, europäischen Welt. Es zeigt sich ein starker Widerspruch hinsichtlich vertretener Werte und Normen zu den konkreten Handlungen der Europäer*innen vor Ort. Das barbarische Handeln der Besatzungsmächte musste demnach durch die Rassenlehre der Europäer*innen gerechtfertigt werden. Das wiederum diente der Konstruktion von hierarchisierten Menschengruppen. Das dadurch geschaffene Bild der ‚unterlegenen und weniger wertigen‘ Anderen, sollte die weltweite Gewaltausübung gegenüber hunderten von Gesellschaften rechtfertigen (vgl. Arndt op. 2017, S. 30-34).

11 Statt des häufig genutzten Begriffs ‚Sklaven‘ benutze ich hier der Begriff **versklavte Menschen**, weil es sich um Menschen handelt, mit denen unmenschlich umgegangen worden ist. Dieser Aspekt der Menschlichkeit, der den Opfern durch Handlungen und jegliche Fremdbezeichnungen genommen werden sollte, soll damit hervorgehoben werden.

„Im (Gründungs-)Kern geht es dem Rassismus darum, die ‚weiße Rasse‘ mitsamt des Christentums, das dem Weißsein inhärent verstanden wird, als vermeintlich naturgegebene Norm(alität) hinzustellen, um eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern.“ (Arndt 2017, S. 32)

DAS RASSISMUSVERSTÄNDNIS IN DEUTSCHLAND

„Gibt es in Deutschland überhaupt noch (wirklich) Rassismus?“ Diese Frage wurde mir erst vor kurzem von einem Bekannten gestellt. Als Aktivistin und Bildungsreferentin der Rassismuskritik ist mir aufgefallen, dass diese Frage häufig gestellt wird. Die Fragenden ergänzen zudem oft, dass sie Rassismus und Rassist*innen stark verurteilen, sie selbst keineswegs Rassist*innen seien und rassistisches Handeln und Denken überhaupt nicht nachvollziehen könnten (Seminarteilnehmer*innen 2021).

Rassismus gilt in Deutschland als Kennzeichen der nationalsozialistischen Vergangenheit und gegenwärtig als individualisierbares Ausnahmephänomen. Jedoch passt Rassismus keinesfalls zur Beschreibung der heutigen demokratisch verfassten Gesellschaft (vgl. Scharathow op. 2017, S. 107). Diese Ansicht ist weit verbreitet und erklärt sich durch das derzeitig in der Gesellschaft kursierende Rassismusverständnis. In diesem Verständnis gilt eine rassistische Intention als Voraussetzung für Rassismus. Das meint, dass Menschen, die rassistisch handeln, auch immer eine rassistische Intention verfolgen und deshalb auch Rassist*innen sind. Insbesondere im Kontext einer postnationalsozialistischen Gesellschaft, wie sie in Deutschland vorliegt, stellt dies einen schwerwiegenden Vorwurf dar, der in der Regel mit der Reaktion von Abwehr und Verteidigung von sich gewiesen wird. (vgl. Scharathow op. 2017, 121f.) Entgegen der Auffassung, dass Rassismus in der Vergangenheit oder als Einzelfall zu verorten ist, ist Rassismus auch heute noch fest verankert in unserer Gesellschaft (vgl. Scharathow op. 2017, S. 107). Rassismus kann unbewusst, unterschwellig, überall und auch jenseits des aktiven politisch-ideologischen Rassismus erfolgen (vgl. Hasters 2019, S. 17-21)! Er strukturiert soziale Praktiken im Alltag und verursacht somit stereotypisierte Rassismuserfahrungen, wie

Ausgrenzung und Benachteiligung (vgl. Scharathow op. 2017, S. 107). In diesem Sinne erweist sich das gesellschaftlich verbreitete Rassismusverständnis als problematisch. Verteidigung und Abwehr als Reaktionen auf den Hinweis (aufgefasst als Vorwurf) zur persönlichen Diskriminierungsfähigkeit erschweren die Auseinandersetzung und führen zu einer (De)Thematisierung, und/oder Bagatellisierung der aktuellen rassistischen Ereignisse, inklusive der dazugehörigen Effekte wie Aus- und Abgrenzung (vgl. Scharathow op. 2017, 121f.). Es ist festzuhalten, dass westeuropäische Ideologien und Sprachen die Fundamente des heutigen rassistischen Systems begründen (vgl. Yeboah op. 2017, S. 154 nach Katz 2003):

„Rassismus ist somit [in der Vergangenheit und in der Gegenwart, f.m.m.] ein untrennbarer Teil Weißer Kultur (vgl. Katz 2003). Nach Katz profitieren Weiße von der rassistischen Unterdrückung von Schwarzen und PoC, ob es ihnen bewusst ist oder nicht, ob sie es glauben oder nicht, und ob sie aktiv rassistisch sind oder nicht. Weiße haben seit dem Aufkommen von Rassismus regelmäßig und routiniert an rassistischer Diskriminierung gegen Schwarze und PoC teilgenommen und nehmen heute weiterhin aktiv und passiv daran teil. Denn für Weiße bedarf es einer äußerst geringen Anstrengung, Rassismus zu unterstützen: Es reicht, zu schweigen.“ (Yeboah op. 2017, S. 154, nach Katz 2003)

Auch der „Rat für Migration e.V.“, ein unabhängiger bundesweiter Zusammenschluss von Migrationsforscher*innen, verweist im Rahmen des Projekts „Mediendienst Integration“ auf das problematische Fehlverständnis von Rassismus als Nationalsozialismus. Sie betonen, dass Rassismus kein Synonym für Rechtsextremismus ist. Stattdessen liegt Rassismus vor, sobald Menschen anhand von tatsächlichen oder vermeintlichen Merkmalen, wie z.B. Äußerlichkeiten und Herkunft als homogene Gruppe konstruiert, negativ bewertet und ausgegrenzt werden (vgl. Mediendienst Integration 2021).

RASSISMUS ERKENNEN

Rassismus zeigt sich entweder in individueller oder in struktureller Form als direkte (konkrete) oder indirekte (subtile/versteckte) Diskriminierung (vgl. Nguyen 2014). Wobei sich die individuelle Ebene auf zwischenmenschliche Interaktionen bezieht, und die strukturelle Ebene auf rassistische Strukturen und Entscheidungsabläufe (vgl. Hasselmann 2020). Genauer meint der Begriff der strukturellen Diskriminierung jegliche Benachteiligung von bestimmten Gruppen, die durch das Organisieren der Gesellschaft erbracht wird (vgl. humanrights.ch 2020). Als Aktivistin und Bildungsreferentin nutze ich in meinen Seminaren meist die folgende Darstellung zum Verständnis:

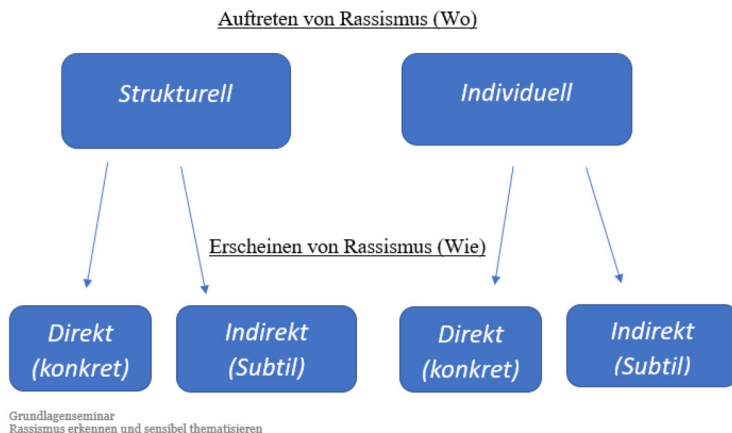


Abb. 1: Eigens erstelltes Bildungsmaterial

INDIVIDUELLER UND STRUKTURELLER RASSISMUS IM SCHULALLTAG

In der Broschüre „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019) werden Beispiele für die rassistische Diskriminierung an Schulen auf individueller Ebene genannt.

Dazu gehören direkte rassistische Äußerungen, wie Mobbing, verbale Angriffe und rassistische Beleidigungen von Mitschüler*innen und Lehrkräften. Aber auch indirekte (ungewollte) rassistische Vorfälle wie stereotypische Zuschreibungen und die abwertende Reduzierung von Personen auf die ‚vermeintliche‘ Herkunft werden erwähnt.¹² Das folgende Zitat soll als Beispiel dienen: „Eine [PoC, f.m.m.] bekommt von einem Lehrer gesagt, ihre schlechten Noten seien doch nicht so schlimm, da sie ja eh bald verheiratet wird“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 9). In den Erfahrungsberichten von Seminarteilnehmenden, in den bereits erwähnten Stimmen der jungen Demonstrationsteilnehmenden, oder auch in meinen eigenen Schulerfahrungen, zeigen sich ähnliche Rassismuserfahrungen. Dazu gehören die häufige Verwendung des N*Worts,¹³ die andauernden Anspielungen auf Hautfarbe bzw. Aussehen und die angeblich damit einhergehende Andersartigkeit sowie das unvermittelte Anfassen von Haaren und/oder der Haut. All diese Handlungen können von Lehrer*innen und Schüler*innen ausgehen und haben enorme Folgen für das Wohlbefinden der Betroffenen. Das zu Beginn erwähnte Szenario ‚weinend auf der Schultoilette – mit dem Wunsch endlich nicht mehr Schwarz zu sein‘ verdeutlicht dies unmissverständlich.

Neben der alltäglichen, individuellen rassistischen Diskriminierung gehört auch die strukturelle bzw. institutionelle rassistische Diskriminierung

12 Dieser Vorgang wird auch als ‚Othering‘ bezeichnet und meint das ständige Absprechen der Zugehörigkeit. Nach dem Motto: ‚Du‘ kannst gar nicht zu ‚uns‘ gehören (vgl. reeb 2020).

13 Das N*Wort wurde mit einem geschichtlichen Kontext von 400 Jahren Versklavung dazu benutzt, Schwarze Menschen global zu dehumanisieren. Es vertritt ein Zeichen der weißen Vorherrschaft (vgl. Bundesprogramm Demokratie leben! 2021), bzw. rassistischer Unterdrückung und hinterlässt psychologische Narben, Ängste und Alpträume bei Betroffenen (vgl. Kilomba 2009). Viele Schwarze Personen, sowie auch ich als Schwarze Frau mit Afro-deutscher Identität, fordern, dass das N*Wort in KEINER Situation benutzt wird. Ob in Zitaten, in Geschichten, beim Vorlesen von Texten und Buchtiteln, oder beim Mitsingen von Liedern. Das N*Wort kann IMMER durch die Abkürzung ‚N*Wort‘ ersetzt werden und somit das stetig erneute Verletzen von Betroffenen vermeiden. Dies gilt im Übrigen auch für zahlreiche weitere rassistische Begriffe wie das I*Wort, das K*Wort, etc. Lektüreprüfung: Sprache schafft Wirklichkeit, Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassistismuskritischen Sprachgebrauch (vgl. AntiDiskriminierungsBüro Köln 2013).

zum schulischen Alltag. Fachleuten der Bildungsforschung wie Mechtild Gomolla, Karim Fereidooni und Juliane Karakayali zufolge äußert sich der strukturelle Rassismus in der Schule u.a. durch den Umgang mit Sprachniveaus. Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, erhalten häufig nicht genug Förderung in der Schule und die Möglichkeit auf gleiche Teilhabe am Unterricht bleibt ihnen durch dieses strukturelle Problem verwehrt. Schulische Routinen und Praktiken, wie die Notenvergabe und die deutsche Sprache als vorausgesetzte Unterrichtssprache, eröffnen ungleiche Chancen auf die (Bildungs-)Teilhabe für Kinder. Einen weiteren Aspekt der strukturellen Diskriminierung an Schulen stellt das Unterrichtsmaterial selbst dar. Zahlreiche Bildungsmaterialien orientieren ihre gesetzte Norm(-alität)¹⁴ an einer *weißen*, christlichen Bevölkerung. Im Zuge dessen reproduzieren sie oft Stereotype und sind durchzogen von ausgrenzenden und rassistischen Narrativen. Die hier skizzierten Beispiele sind als struktureller Rassismus zu verorten, weil es hierbei nicht um einzelne zwischenmenschliche Interaktion (Äußerungen, Taten) geht, sondern um überindividuelle Rahmenbedingungen, Routinen und Praktiken, die zu Ausgrenzung und Nachteilen für einige Schüler*innen führen (vgl. Hasselmann 2020). Zudem ist es essenziell auf einen weiteren rassismusfördernden Aspekt an deutschen Schulen zu verweisen. Es handelt sich um das alleinige Thematisieren von Rassismus im Kontext des Nationalsozialismus. Mit einem Blick in bayerische Lehrpläne (vgl. Schulqualität und Bildungsforschung, ISB – Staatsinstitut für 2021) ebenso wie in Gesprächen mit weiteren Betroffenen, Seminarteilnehmenden, Mitaktivist*innen und anderen Bildungsreferent*innen lässt sich erkennen, dass innerhalb der schulischen Unterrichts- und Lehrplaninhalte in deutschen Schulen eine unzureichende, bzw. keine Thematisierung von gegenwärtigen rassistischen Mechanismen, geschweige denn von deutsch-historischen Kolonialverbrechen besteht. Die Aufarbeitung des Kolonialismus und die Behandlung von gegenwärtigen rassistischen Mechanismen sollte ebenso stark thematisiert

14 Hinweis: Was und wer ist aber eigentlich normal (in unserer Gesellschaft)? Und was oder wer gilt als Orientierungsstandard? Bedeutet ein Standard nicht auch immer gleichzeitig, dass ein ‚Nicht-Standard‘, ein ‚Anders‘ bzw. ein ‚Nicht-Normal‘ existiert?

werden, wie die Aufarbeitung der NS Zeit. (vgl. Scharathow op. 2017, S. 107)

Auch die (strukturelle) institutionelle Diskriminierung kann direkt und indirekt erfolgen. Um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung besser zu verstehen, ist das Werk „Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ (Gomolla und Radtke 2002) zu empfehlen. Auf der Basis einer empirischen Studie wird eingehend dargelegt, inwiefern bestehende Ungleichheitsmuster ein Resultat organisatorischen Handelns sind. Zudem gibt der Beitrag Einblicke in das empirische Vorgehen und kann maßgebend für zukünftige Untersuchungen an Schulen und Institutionen sein. Gemäß den Untersuchungen sind gesetzliche Vorschriften und Regelungen für die strukturelle, direkte und ‚legitimierte‘, rechtliche Ungleichstellung von Personengruppen verantwortlich. Demgegenüber stehen strukturelle indirekte (subtile) Diskriminierungsmechanismen, die sich etwa in einfachen Routinen und Arbeitsweisen ‚verstecken‘. Sie sind kaum erkenntlich und zeigen sich meist lediglich an ihren Effekten, wie bspw. an Notenvergaben und Übergangsempfehlungen (vgl. Gomolla und Radtke 2002, S. 15). Diese Form wird als das „große Dunkelfeld der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen“ (Gomolla und Radtke 2002, S. 15) bezeichnet. Hinsichtlich einer aktuelleren Beleuchtung der Thematik ist zudem das Buch ‚Mythos Bildung‘ von El Mafaalani zu empfehlen (Mafaalani 2021).

FOLGEN VON RASSISMUS

Diskriminierungserfahrungen sind als permanenter Stress zu verstehen. Diese dauerhafte Belastung bringt einige Folgen für Gesellschaft und Individuum mit sich (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 12). Betroffene Personen entwickeln häufig unterschiedliche Umgangsstrategien (vgl. Uslucan op. 2017, S. 133).

Hinsichtlich der sozialen Ebene können wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen zu einer persönlichen Abgrenzung von der Umgebung und Täter*innen (Schule und Mitglieder*innen), hin zu einer tieferen Verbindung und Identifikation mit ähnlich marginalisierten Personen

führen. Durch die neue Vergleichsmöglichkeit in dieser Personengruppe sind neue Werte und Merkmale geboten, die die soziale Identität positiv bewerten. Diskriminierungserfahrungen und darauffolgende Umgangsstrategien können demnach die Identifikation mit der selbst gewählten Gruppe positiv bestärken und gleichzeitig die persönliche Zugehörigkeit zu der diskriminierenden Gruppe zunehmend gefährden (vgl. Uslucan op. 2017, 133f.). Diskriminierungsschutz und Chancengleichheit sind daher eine grundlegende Voraussetzung für ein gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben, auch in Schulklassen.

Hinsichtlich der psychisch und physisch gesundheitlichen Ebene bringen Diskriminierungserfahrungen enorme Gefährdungen mit sich. Meryam Schouler-Ocak, die Oberärztin der Psychiatrie der Charité in Berlin, äußert sich hierzu in einem Interview bei dem Radiosender Deutschlandfunk Kultur. Sie nennt Depressionen, Zwangserkrankungen, Suchterkrankungen, körperliche Beschwerden bis hin zu posttraumatischen Belastungsstörungen und sogar Selbstmordgedanken als mögliche Folgen. Neben direkten Beschimpfungen oder Gewalttaten spielt die soziale Isolierung eine entscheidende Rolle. Nicht bloß die Aus- und Abgrenzungserfahrungen selbst, sondern besonders das sich ‚Raushalten‘ und das ‚Nicht-Parteiergreifen‘ von mitanwesenden (nicht betroffenen) Personen führt zu schwerwiegenden Verletzungen. Es erzeugt das Gefühl ‚alleine‘ und ‚anders‘ zu sein. Fehlende Solidarität und soziale Unterstützung bestärken und (re)produzieren rassistische Erfahrungen und deren Folgen. Neben den individuellen Folgen ist hervorzuheben, dass durch den Ausschluss von Personen auch auf gesellschaftlicher Ebene jede Menge Kompetenzen und Fähigkeiten verloren gehen. (vgl. Deutschlandfunk Kultur 2012)

Hinsichtlich der Lern- und Ausbildungsebene konnte nachgewiesen werden, dass sich Diskriminierungserfahrungen negativ auf den Lernerfolg ausüben können (Nguyen 2014). Die wiederholte Konfrontation mit Vorurteilen führt zu Einschüchterung (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 12), zu stark negativen Wirkungen auf das kindliche Wohlbefinden und zu einer grundlegend erhöhten Vulnerabilität des*der Schüler*in (vgl. Nguyen 2013, 21f.). Es entsteht eine Angst davor, die Vorurteile durch das eigene Verhalten zu reproduzieren. Mögliche Konsequenzen sind Leistungsminderung und das bewusste Distanzieren von

vermeintlich bedrohlichen Personen und Orten (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

DIE VERANTWORTUNG DER INSTITUTION SCHULE

In Anbetracht der Ebene der rechtlichen Rahmenbedingungen wird in vieler Hinsicht deutlich, dass die Schule Verantwortung in Bezug auf Diskriminierungsfreiheit trägt. Die Grundlagen hierfür bilden u.a. die Menschen- und Grundrechte, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) und das Landesschulrecht (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019). Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht (siehe Art. 26 AEMR und Art. 13 UN-Sozialpakt). Das Benachteiligungsverbot ist ohnehin an diversen Stellen im Grundgesetz (siehe Art. 3, 4 GG) verankert (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2021). Nachdem der Schutz vor Diskriminierung für Lernende essenziell ist und die Voraussetzung darstellt, um das Menschenrecht auf Bildung für alle gewährleisten zu können (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2021), ist durch die Kombination beider genannten Regelungen auch das Recht auf diskriminierungsfreie Bildungsteilnahme geregelt.¹⁵ Diese Auslegung bestätigt sich in verschiedenen völkerrechtlichen Verträgen.¹⁶ Sie definieren Pflichten des Gesetzgebers und verkörpern Verbindlichkeiten für das staatliche Handeln. Der Schutz durch das AGG (2006) dient vorrangig dem arbeits- und beamtenrechtlichen Diskriminierungsschutz. Er gilt nicht für Schüler*innen. Konkrete Unterrichtsverfassungen und Schulgesetze gestalten sich je nach Bundesland individuell. In fast allen 16 Bundesländern finden

15 Im Grundgesetz (GG) steht nicht ausdrücklich ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung. Jedoch kann ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildungsteilnahme aus der Kombination von verschiedenen Grundrechten und dem Benachteiligungsverbot abgeleitet werden. Die Artikel 3, 6 und 7 sind beispielhaft dafür (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 13), (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2021).

16 Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte, das Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, der UN-Sozialpakt (internationaler Pakt über ökonomische, soziale und kulturelle Rechte) und die EU-Grundrechtecharta belegen dies (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, 13f.).

sich Formulierungen, die auf ein Recht zu diskriminierungsfreier Bildung verweisen. Vertiefende Ausformulierungen und Maßnahmen zur Durchsetzung fehlen jedoch meistens (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, 13f.). Somit lässt sich festhalten, dass Diskriminierungsfreiheit an Schulen zwar durch allgemeingültige Rechte festgeschrieben ist, jedoch der explizite Schutz von betroffenen Schüler*innen nicht ausreichend verankert und ausdifferenziert ist. Gerade deshalb ist es essenziell, dass jede Schule selbst und die darin beschäftigten Akteur*innen aktiv werden, ihren rechtlichen Pflichten nachzukommen und Verantwortung für ihr Handeln und schulische Ereignisse zu übernehmen.

Dazu kommt, dass der Schule als sozialstaatliche Organisation ein hoher gesellschaftlicher Wert zugeschrieben wird. Nicht nur in ihrer Selbstbeschreibung, sondern auch in der Öffentlichkeit, gilt sie als Instanz, in der moralische Normen und Werte wie auch ‚Chancengleichheit und Gerechtigkeit‘ erzieherisch vermittelt und vorgelebt werden sollen (vgl. Gomolla und Radtke 2002, S. 5). Die Schule als Institution verfolgt nicht nur einen fachbezogenen Bildungsauftrag, sondern auch einen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag. So lautet bspw. der erste Artikel des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG):

„(1) Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. Sie sollen Wissen und Können vermitteln [...]. Oberste Bildungsziele sind [...] Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen [...] Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, [...]. (BayEUG: Art. 1 Bildungs- und Erziehungsauftrag – Bürgerservice 2021).“

In Anbetracht der in Deutschland geltenden Schulpflicht, hat die Schule neun Jahre lang, durchschnittlich 5 von 7 Wochentagen, einen gezielten Einfluss auf die nächsten Generationen unserer Gesellschaft. Die Vermittlung von demokratischen Werten ist ein essenzieller Beitrag, um den Schutz einzelner Personen zu generieren, und somit auch den gesellschaftlichen Frieden zu fördern. (vgl. BayEUG: Art. 1 Bildungs- und Erziehungsauftrag – Bürgerservice 2021)

Folglich „ist die Schule eine der wichtigsten Institutionen für die Vergabe von Statuspositionen“ (Fereidooni 2011, S. 24). Notenvergaben, Übergangsempfehlungen und die Ausstellung von Bildungszertifikaten sind schulische Selektionsverfahren, die das Leben einer Person vorbestimmen (vgl. Fereidooni 2011, S. 24). Die Legitimation der Entscheidungen über Bildungskarrieren, demnach auch der Verleihung eines gesellschaftlichen Status, ergibt sich aus der Selbstverpflichtung zu gerechtem Handeln. Wenn systematische und organisationsinterne (diskriminierende) Gegebenheiten den Schulerfolg mitbestimmen, statt wie angestrebt die alleinige Schulleistung, steht die Legitimität und das Konzept der Statuszuweisung durch die Schule selbst zur Debatte. (vgl. Gomolla und Radtke 2002, 59-61, S. 78f.) Die Existenz von institutioneller Diskriminierung kann demnach zu unfairen Statuszuweisungen führen. Wenn die Schule ihrer Verantwortung nicht nachkommt, kann dies in meinen Augen als Versagen der Institution gewertet werden.

Die Verantwortungsübernahme zeigt sich nicht zuletzt auch in Bezug auf die Ebene der psychischen Gesundheit als essenziell. Die World Health Organisation (WHO) definiert psychische Gesundheit als einen „Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann“ (WHO 2019). Mit Einbezug der Entwicklungspsychologie wird deutlich, dass Risikofaktoren besonders im Kindes- und Jugendalter die Entstehung einer (Entwicklungs-)störung begünstigen (vgl. Lehmkuhl 2013, S. 173–176). Rassismuserfahrungen verkörpern solch einen Risikofaktor und beeinflussen maßgeblich die Verletzlichkeit eines Kindes (vgl. Nguyen 2013, S. 22). Die Verantwortung der Schule, sich aktiv gegen Diskriminierung einzusetzen, begründet sich also im Schutz ihrer Schüler*innen, um eine positive Entwicklung des Kindes zu fördern. Nachdem psychische Gesundheit aber nicht nur auf der individuellen Ebene zum Gesundheitsbefinden beiträgt, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene mitverantwortlich für das Herrschen von sozialer Gerechtigkeit, Solidarität, Wohlstand und Frieden ist (vgl. Yeboah op. 2017, S. 143), hat die Schule auch im Sinne der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen.

Die Schule verkörpert also, durch ihren hohen gesellschaftlichen Stellenwert, begleitet von einer Schulpflicht und ihrem Erziehungs- und

Vermittlungsauftrag, eine Mittlerinstanz mit enormer Verantwortung und Wirkungsmacht in Bezug auf Individuum und Gesellschaft. Insbesondere Schulen stehen in der Verantwortung ihre jungen (noch in der Entwicklung befindlichen) Schüler*innen zu schützen. Das aktive Nachgehen ihrer Verantwortung hinsichtlich der Gewährleistung von Diskriminierungsfreiheit erweist sich deshalb als unerlässlich.

ZUSAMMENFASSUNG UND ZUKUNFTSORIENTIERTER AUSBLICK

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Rassismus und Rassismuserfahrungen an Schulen eine problematische Realität darstellen und die Schule hinsichtlich vieler Ebenen die Verantwortung dafür trägt, einen diskriminierungsfreien Raum zu schaffen. Gleichzeitig fehlt es aber immer noch an Akzeptanz und Anerkennung dieser rassistischen Realität. Täter*in zu sein, also Diskriminierung auszuüben, kann in direkter, aber v.a. in indirekter (subtiler, unbewusster und nicht gewollter) Weise durch jeden Menschen und durch das System selbst stattfinden. Das Spannungsverhältnis zwischen Existenz und Ignoranz bzw. Verleugnung von Rassismus bedeutet ein Bestehenbleiben der jetzigen rassistischen Realität mit all ihren Auswirkungen.

Was kann nun getan werden, um Rassismus an Schulen entgegenzutreten?

Zuallererst möchte ich hier eine Handlungsempfehlung an Individuen aussprechen. Es handelt sich um banale und doch wirkungsstarke Maßnahmen: Aufmerksamkeit, Verständnis und Beistand. Denn es ist wichtig, dass betroffene Personen nicht mehr das Gefühl vermittelt bekommen, ‚ausgeliefert‘, ‚alleine‘ und ‚wirkungsohnmächtig‘ zu sein. Solidarität und soziale Unterstützung stellen bedeutsame Faktoren dar, um Rassismuserfahrungen besser verarbeiten zu können (vgl. Deutschlandfunk Kultur 2012).

Was aber kann durch die Schule selbst, oder durch städtische Unterstützung getan werden, um Rassismus entgegenzutreten? In meinen Augen ist zuerst einmal das Spannungsfeld zwischen Existenz und Ignoranz von rassistischer Realität zu lösen. Dafür ist ein grundlegender Umbruch der

Umgangs- und der Betrachtungsweise hinsichtlich der Thematik erforderlich. Thematische Aufklärungs- und Informationsarbeit sind nützlich um dem individuellen (zwischenmenschlichen) Rassismus zu begegnen (vgl. Deutschlandfunk Kultur 2012). Das Durchführen von gezielten empirischen Forschungsarbeiten an Schulen fördert das Erkennen und Beseitigen von Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla 2017). Wissen hilft dabei, Rassismus zu vermeiden, zu erkennen bzw. sichtbar zu machen, sowie Rassismus anzuerkennen, dessen Folgen einschätzen zu können und Handlungsmöglichkeiten parat zu haben. Die Schule selbst genauso wie jedes einzelne Mitglied kann einen Eigenbeitrag dazu leisten, die Themenbildung voranzutreiben. Jede*r kann Ideen sammeln, und/oder Projekttag und Vorträge organisieren, den regulären Unterricht selbst mit rassismuskritischen, diversitätsorientierten Texten, Büchern, Referatsthemen oder (Video)Beiträgen von Betroffenen gestalten.

Unterstützung durch die Stadt kann im Sinne der Zusammenarbeit bei der Erstellung und Finanzierung von kommunalen Forschungs- und Bildungsprojekten erfolgen. Gemäß der Homepage der Stadt Augsburg ist hierfür die Fachstelle für Schulentwicklung und Bildung (Referat für Bildung und Migration) zuständig. Ihre Aufgabe ist es institutionsübergreifende Bildungsangebote planerisch weiterzuentwickeln, Sozial- und Bildungsberichterstattungen zu erstellen, eine sinnvolle Vernetzung aller inner- und außerschulischen Angebote zu erreichen und deren pädagogische Tätigkeiten zu unterstützen (vgl. Stadt Augsburg 2021a). Sinnvolle Ansätze, um Rassismus entgegenzutreten, sind (1) die Vernetzung der vielen kommunalen diskriminierungskritischen Vereine, Initiativen und Communities (mit Expert*innen) und den schulischen Institutionen, um Bildung und Aufklärung zu generieren, (2) die finanzielle Unterstützung durch leicht zugängliche Angebote zu Projektgeldern wie dem Förderprogramm Schule+plus,¹⁷ (3) eine vorbildliche und offenkundige Thematisierung und Anerkennung der rassistischen Realität durch die Durchführung von empirischen Forschungen an Schulen, (4) die Veröffentlichung von

17 Weitere Informationen zum Förderprogramm: <https://www.augsburg.de/bildung-wirtschaft/bildung/verwaltung-und-beratung/verwaltungseinrichtungen/bildungsreferat-der-stadt-augsburg/fachstelle-fuer-schulentwicklung-und-bildung/das-foerderprogramm-schule-plus>

konkreten Handreichungen zum Umgang mit Rassismus und Ansprechpartner*innen, (5) sowie die Erstellung und das Verteilen von informativen Publikationen zum Thema Rassismus (bisher beziehen sich die Veröffentlichungen des Referats für Bildung und Migration Augsburg maximal auf Migration, Flucht, Integration und Interkulturalität (vgl. Stadt Augsburg 2021b), (6) endlich eine adäquate Besetzung der Antidiskriminierungsstelle. Sie sollte durch eine kompetente Person mit persönlicher Diskriminierungserfahrung geleitet werden. Nur so werden sich Personen trauen, das Angebot der Stelle tatsächlich wahrzunehmen.

Insgesamt sollten alle ergriffenen Maßnahmen jährlich auf ihre Umsetzung und ihre Wirkungsweise geprüft werden.

Um Veränderung in Richtung Diskriminierungsfreiheit zu schaffen, muss der Blickwinkel in Zukunft gewechselt werden: Weg von Integrationserwartung und Defizitausgleichung der marginalisierten Personen und Gruppen, hin zum Betrachten seiner selbst, und einem sich selbst an die Nase fassen.

Wir alle sind, denken, und handeln rassistisch! Aber wir können etwas dagegen unternehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

AntiDiskriminierungsBüro Köln (2013): Sprache schafft Wirklichkeit.

Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Unter Mitarbeit von Initiative Schwarze Menschen in Deutschland e.V., Neue deutsche Medienmacher (NdM). Hg. v. ADB Köln / Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2019): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung. 4. Auflage. Online verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt geprüft am 23.08.2021.

- Arndt, Susan (op. 2017): Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Unter Mitarbeit von Karim Fereidooni und Meral El. Wiesbaden: Springer (Research), S. 29–45.
- Bär, Katja (2019): Menschenrassen gibt es nicht. Jenaer Erklärung verabschiedet, 2019. Online verfügbar unter https://www.uni-jena.de/190910_JE, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- BayEUG: Art. 1 Bildungs- und Erziehungsauftrag – Bürgerservice (2021). Online verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-1>, zuletzt aktualisiert am 24.08.2021, zuletzt geprüft am 24.08.2021.
- Bundesprogramm Demokratie leben! (2021): „Warum sollte man das N-Wort nicht benutzen?“ Online verfügbar unter <https://www.demokratie-leben.de/warum-sollte-man-das-n-wort-nicht-benutzen>, zuletzt aktualisiert am 16.12.2021, zuletzt geprüft am 16.12.2021.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2021): Recht auf Bildung. Online verfügbar unter <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/wirtschaftliche-soziale-und-kulturelle-rechte/recht-auf-bildung>, zuletzt aktualisiert am 18.11.2021, zuletzt geprüft am 18.11.2021.
- Deutschlandfunk Kultur (2012): – „Sogar Selbstmordgedanken“ durch rassistische Ausgrenzung. Hg. v. Deutschlandfunk Kultur. Online verfügbar unter https://www.deutschlandfunkkultur.de/sogar-selbstmordgedanken-durch-rassistische-ausgrenzung.954.de.html?dram:article_id=146992, zuletzt aktualisiert am 19.08.2021, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-17635-2>.

Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 134–151. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-10976-9_9.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gregor Delvaux de Fenffe (2022): Sklaven für Amerika. In: planet-wissen.de, 19.01.2022. Online verfügbar unter <https://www.planet-wissen.de/geschichte/menschenrechte/sklaverei/pwiesklavenfueraerika100.html>, zuletzt geprüft am 22.02.2022.

Hasselmann, Donata (2020): Was ist struktureller Rassismus? Unter Mitarbeit von Mediendienst Integration. Hg. v. Rat für Migration e.V. Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/was-ist-struktureller-rassismus.html>, zuletzt geprüft am 16.08.2021.

Hasters, Alice (2019): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten. München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=2674974.

humanrights.ch (Hg.) (2020): Formen der Diskriminierung. Online verfügbar unter <https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/diskriminierung/diskriminierungsverbot-dossier/juristisches-konzept/formen-der-diskriminierung/>, zuletzt geprüft am 16.08.2021.

ISD-Bund e.V. (2013): Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. Online verfügbar unter <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/>, zuletzt aktualisiert am 31.01.2013, zuletzt geprüft am 27.08.2021.

Jenaer Erklärung (2019): Das Konzept der Rassen ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. Online verfügbar unter https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Universit%C3%A4t/Abteilung+Hochschulkommunikation/Presse/Jenaer+Erkl%C3%A4rung/Jenaer_Erklarung.pdf, zuletzt geprüft am 23.08.2021.

Kilomba, Grada (2009): Das N-Wort | bpb. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 03.06.2009. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort>, zuletzt geprüft am 16.12.2021.

Lehmkuhl, Gerd (2013): Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Band 2: Störungsbilder. Hg. v. Fritz Poustka. Göttingen u. a.: Hogrefe Verl. f. Psychologie.

Mafaalani, Aladin el (2021): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft : mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise. 1. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch (KiWi, 1795).

Mediendienst Integration (2021): Rassismus. Hg. v. Rat für Migration e.V. Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/desintegration/rassismus.html>, zuletzt geprüft am 16.08.2021.

Nguyen, Toan Quoc (2013): „ Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression (2‘13 ZEP). Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10620.

Nguyen, Toan Quoc (2014): „Offensichtlich und zugedeckt“ – Alltagsrassismus in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung.

Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/dialog/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland>, zuletzt geprüft am 16.08.2021.

reeb (2020): Othering Definition. In: IKUD Glossar – Interkulturelle Kommunikation, 2020. Online verfügbar unter <https://www.ikud.de/glossar/othering-definition.html>, zuletzt geprüft am 24.08.2021.

Scharathow, Wiebke (op. 2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Unter Mitarbeit von Karim Fereidooni und Meral El. Wiesbaden: Springer (Research), S. 107–127.

Schulqualität und Bildungsforschung, ISB – Staatsinstitut für (2021): Lehrplan – ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Online verfügbar unter <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/>, zuletzt aktualisiert am 30.08.2021, zuletzt geprüft am 30.08.2021.

Seminarteilnehmer*innen (2021): Anti-Rassismus und Rassismuskritische Grundlagenseminare, 2021. Mündlich an Molela Moukara, Fabienne (Referentin).

Stadt Augsburg. Fachstelle für Schulentwicklung und Bildung (2021a). Online verfügbar unter <https://www.augsburg.de/bildung-wirtschaft/bildung/verwaltung-und-beratung/verwaltungseinrichtungen/bildungsreferat-der-stadt-augsburg/fachstelle-fuer-schulentwicklung-und-bildung>, zuletzt aktualisiert am 16.12.2021, zuletzt geprüft am 16.12.2021.

Stadt Augsburg. Veröffentlichungen des Referats für Bildung und Migration (2021b). Online verfügbar unter <https://www.augsburg.de/bildung-wirtschaft/bildung/verwaltung-und-beratung/antraege-und-veroeffentlichungen/veroeffentlichungen-des-referats-fuer-bildung-und-migration>, zuletzt aktualisiert am 16.12.2021, zuletzt geprüft am 16.12.2021.

- Uslucan, Haci-Halil (op. 2017): Diskriminierungserfahrungen türkeistämmiger Zuwanderer_innen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Unter Mitarbeit von Karim Fereidooni und Meral El. Wiesbaden: Springer (Research), S. 129–141.
- Wakonigg, Daniela (2019): „Es gibt keine Menschenrassen“. Hg. v. humanistischer Pressedienst (hpd). Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/wissen/2009-12/genom-mensch-erbgut/komplettansicht>, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- Wewetzer, Hartmut (2012): Der entzifferte Mensch. In: Die Zeit, 2012. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/wissen/2009-12/genom-mensch-erbgut/seite-2>, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- WHO (2019): Psychische Gesundheit – Faktenblatt. Hg. v. World Health Organization – Regional Office Europe. Online verfügbar unter https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/404853/MNH_FactSheet_DE.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2021.
- Yeboah, Amma (op. 2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Unter Mitarbeit von Karim Fereidooni und Meral El. Wiesbaden: Springer (Research), S. 143–161.

HANDICAPS DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS

Burhan Aygün

Als ich im ersten Halbjahr der vierten Klasse meine Empfehlung für die weiterführende Schule bekommen sollte, war ich voller Enthusiasmus, da ich endlich ein Gymnasium besuchen wollte, um meinen Träumen nachzugehen. Jedoch erfuhr ich am Elternsprechtag, dass meine Klassenlehrerin mir, trotz meiner guten Zeugnisnote, keine Gymnasialempfehlung aussprach. Meine Klassenkameradin hatte deutlich schlechtere Noten als ich, wurde aber für kompetenter gehalten. Oder war das Ganze nur Abwägung dessen, wer von uns eher für „deutsch“ gehalten wurde? Hat meine Klassenlehrerin meine Mitschülerin in ihrer Empfehlung bevorzugt, nur weil ich einen sogenannten „Migrationshintergrund“ hatte? Des Weiteren äußerte die Lehrperson, ich sei nicht in der Lage, das Gymnasium zu meistern. Angeblich sollte ich mir die Erfahrung des Versagens ersparen und mich gleich für die Realschule anmelden. Letztendlich gelang es mir trotz aller Hindernisse und Diskriminierungserfahrungen, während meiner Schullaufbahn die Allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Gleichwohl musste ich mich kurz vor Abschluss des Abiturs zusätzlich mit meiner Philosophielehrerin auseinandersetzen, die dafür plädierte, dass ich die Schule abbreche und eine Ausbildung als Fabrikarbeiter oder als Müllmann anstreben sollte, weil es ansonsten Arbeitermangel in der Branche geben würde. Diese beiden Berufe sind meiner Ansicht nach sehr ehrenvolle Jobs, jedoch konnte ich die mit Stigmata und Klischees befüllte Argumentation meiner Lehrerin nicht nachvollziehen. Sie traute mir aufgrund meiner „Herkunft“ nicht das Abitur zu und verhielt sich mir gegenüber geringschätzig. Wahrlich gehöre ich zu einem von vielen, die mit solchen Erfahrungen konfrontiert wurden und heutzutage immer noch werden. An dieser Stelle möchte ich mich nochmals herzlich bei meinen beiden Lehrer*innen bedanken, da ihr Misstrauen und Zweifel am Erfolg meiner Bildungslaufbahn mich letztlich empowernten sowie meinen Bildungsdurst intensivierten.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Lehrer*innen ihre Schüler*innen nach Leistung bewerten oder doch eher nach der sozialen und kulturellen Herkunft.

Den vorliegenden Beitrag¹⁸ verfasse ich aus der Motivation, die sich aus meinen Diskriminierungserfahrungen ergeben. Folglich möchte ich auf die Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem eingehen und den Lesenden veranschaulichen, inwieweit ungleiche Zugangschancen in der Bildungslaufbahn existieren. Des Weiteren wird der Aspekt der institutionellen Diskriminierung beleuchtet, damit verstanden werden kann, wie Benachteiligungen im Bildungssystem gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen nach wie vor bestehen.

INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG

Der Terminus „Diskriminierung“ skizziert eine besondere Art der Differenzierung, die einer Ungleichbehandlung entspricht. Soziale Ungleichheit konstatiert keine physisch bedingten Unterschiede von Menschen, sondern entsteht aus gesellschaftlich verankerten Formen wie Bevorzugung und Begünstigung, aber auch Benachteiligung und Diskriminierung von gewissen Personen (vgl. Schulte & Treichler 2010, S. 114f.).

Das Wort „institutionell“ dagegen verweist auf Diskriminierung im organisatorischen Handeln, welche in zentralen gesellschaftlichen Institutionen wie Schulen vorkommt. „Institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet also die sozialen Prozesse und organisatorischen Entscheidungspraktiken, durch die gewisse soziale Gruppen systematisch benachteiligt werden sowie weniger Belohnungen und Leistungen erhalten (vgl. Auernheimer 2010, S. 89). Hierbei entstehen dauerhafte Ausgrenzungen und Herabsetzungen von sozialen Gruppen sowie ihren Angehörigen, die anhand von Normen, Regeln und kollektiven Begründungen auf organisatorischer Ebene erklärt werden (vgl. Gomolla 2017, S. 134f.). Institutionelle Diskriminierung findet

18 Die Befunde der Arbeit erforschte ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit an der Universität Augsburg.

maßgeblich in den Grauzonen des organisationalen Handels statt und ist nicht direkt zu beobachten. Demgemäß werden Benachteiligungen anlässlich von Beteiligungsquoten an unterschiedlichen Schulformen, Schulleistungen, Übergangsempfehlungen, Schulabschlüssen und ungerechten Beurteilungen erkennbar. Mechanismen institutioneller Diskriminierung müssen nicht stets mit diskriminierenden Einstellungen und klischeehaften Absichten existieren, da sie auch in wohlmeinenden Handlungen geschehen können. Diskriminierung bzw. rassistische Diskriminierung bezieht sich auf soziale Unterscheidungsmerkmale und Lebenssituationen, die auf Aspekte wie sozialer Herkunft, Nationalität, Religion und Hautfarbe etc. beruhen (vgl. Gomolla 2017, S. 144f.).

Die Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund ist reichlich von Diskriminierungserfahrungen geprägt und erfolgt im intersektionalen Kontext (vgl. Hedderich; Reppin & Butschi 2021, S. 31, 50). Intersektionalität meint die Wechselbeziehungen von sozialen Macht- und Herrschaftsstrukturen, die beispielsweise unter den Aspekten der sozialen Zugehörigkeit, des Migrationshintergrunds sowie der Nation auftauchen und sich überschneiden. Soziale Ungleichheit ist also nicht nur ein einseitiger Prozess, sondern mehrdimensional (vgl. Hedderich et al. 2021, S. 31, 50).

SELEKTION IM BILDUNGSSYSTEM

Schulen als Organisationen in Deutschland sind in einem mehrgegliederten Bildungssystem etabliert, die einem permanenten Handlungs- und Selektionsdruck unterliegen. Das Differenzieren des Bildungssystems entsteht aufgrund von institutionellen Aufnahmekapazitäten und lokalen Gegebenheiten, die ungleiche Startbedingungen verursachen. Auch wenn Selektionen sich anfangs auf objektive Leistungskriterien wie Schulzensuren begründen lassen, führt der Selektionsdruck zu Entscheidungen, die nicht immer nur objektiv, sondern vielmehr auf Stereotype und diskriminierende Haltungen basieren können. Denn Schulen erwarten vielmehr von ihren Schüler*innen eine institutionelle Normalbiographie, damit bei einer Nichtübereinstimmung der Selektionsdruck durch Vorurteile und

bürokratische Denkweisen gerechtfertigt wird. Schüler*innen mit Migrationshintergrund erhalten trotz guter Noten häufig keinen direkten Zugang zu Gymnasien, da defizitäre Bildungsaspirationen sowie mangelnde Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem ihrer Eltern deren Übergangsempfehlungen erschweren. Hinzu kommen möglicherweise noch nicht förderliche häusliche Lernbedingungen und nicht ausreichende Unterstützungsmöglichkeiten von der Familie, die als Handicap wirken (vgl. Berger & Kahlert 2013, S. 111-113).

Schulen problematisieren in ihren Organisationsstrukturen sehr oft sprachliche Defizite sowie kulturelle Verschiedenheiten und bezwecken damit eine Verbesserung der Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund. Dies führt aber eher zu einer selbst skizzierten „fremden“ Wahrnehmung von solch einer Bevölkerungsgruppe (vgl. Attia 2000, S. 49). Durch schulische Organisationsinteressen und Kriterien werden gewisse Normalitätsstrukturen entwickelt und bei Nichtübereinstimmung von Normalitätserwartungen werden Schüler*innen aus weniger attraktiven Milieus für ungeeignet gehalten. Genau an dieser Stelle erfolgt die Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, da sie nicht dem Normalitätsporträt der Schule entsprechen. Die Diskriminierung verschärft sich an gewissen essenziellen Entscheidungsstellen, wie in der Einschulung, der Sonderschulempfehlung sowie im Übergang in die Sekundarstufe I (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 274f.). Dadurch werden nicht nur ungleiche Startvoraussetzungen reproduziert, sondern gewisse Schulen streben die sprachliche Förderung ihrer prekären Schüler*innen gar nicht an (vgl. Hormel 2007, S. 129). Schulen bewerten Sprachkompetenzen von Lernenden, die sie anfangs voraussetzten und im Nachhinein selbst nicht lehren (vgl. Hormel 2007, S. 129). Schüler*innen werden ohnehin aufgrund ihres Migrationshintergrunds oder ihrer Nationalität benachteiligt, da ihr Sprachniveau im Deutschen nicht mit den normierten Erwartungen der Schule übereinstimmt. Die Schule als Organisation nimmt die Schülerschaft mit Migrationshintergrund als Repräsentant*innen der „unterprivilegierten“ Schicht wahr, welcher sie defizitäre Kompetenzen zuschreibt (vgl. Hormel 2007, S. 130f.). Hinzu kommt das Abraten eines Gymnasialbesuchs bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund, auch wenn gute Schulnoten vorliegen, um sich die Erfahrung des Scheiterns zu

ersparen (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 280). An dieser Stelle muss postuliert werden, dass über Diskriminierung im deutschen Bildungssystem insgesamt sehr wenig erforscht wurde und eine erhebliche Forschungslücke besteht. Aufgrund dessen wird auf fundamentale Studien zurückgegriffen, die teilweise zehn bis zwanzig Jahre zurückliegen.

Darüber hinaus erhalten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Sonderbehandlung und werden anlässlich ihrer angeblich existierenden Sprachdefizite in separate Förder- und Vorbereitungsklassen eingewiesen. Hierbei ist das Ziel, Sprachkenntnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern und sie bestenfalls in Regelklassen zu integrieren. Allerdings verwandeln sich in den meisten Fällen vorübergehende Vorbereitungsklassen in Dauereinrichtungen, aus denen Diskriminierung resultiert. Dementsprechend werden Kinder mit Migrationshintergrund mit dem Etikett der Sprache und der kulturellen Herkunft diskriminiert und benachteiligt. Ihre Schulzeit wird verlängert und ihre künftige Schullaufbahn beeinträchtigt (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 278).

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Nach den Befunden der Bildungsungleichheitsforschung wird institutionelle Diskriminierung als ein latentes Problem beschrieben, in der forschungsbasierte und gesellschaftsrelevante Empfehlungen für den Abbau der Diskriminierung nicht gezielt befolgt wurden. Die in Institutionen arbeitenden Professionellen müssen definitiv einer Aus- und Weiterbildung unterzogen werden (vgl. Gomolla 2017, S. 150). Denn Diskriminierung entfaltet sich stets durch die Gedanken der Homogenisierung. Das Ideal des Erziehungssystems, ausnahmslos alle zu homogenisieren, blockiert die Heterogenität (vgl. Hummrich 2017, S. 347). Also muss die Entstehung von homogen geprägten Klassen und Schulen verhindert werden. Das Ziel sollte sein, durch ideenreiche Konzepte die Heterogenität in Schulen zu fördern. Doch die Frage ist, wie dies geschehen soll.

Bildungsbenachteiligungen, die aufgrund von Segregationen zustande kommen, müssen mithilfe von Inklusionsmaßnahmen kompensiert

werden. Eine stärkere soziale Mischung der Schülerschaft wäre definitiv nicht nur vorteilhaft für die schulische Leistung, sondern auch praktisch, um die Herausbildung von stigmatisierenden und benachteiligenden Schulstrukturen zu stoppen (vgl. Baur 2014, S. 222f.), da aus sozialhomogen formierten Schulen soziale und ethnische Bildungsbenachteiligungen entstehen (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 43).

Für die Qualitätsentwicklung von Schulen wäre der Ausbau von Ganztageseinrichtungen sowie die Förderung vom schulischen Personal angebracht. Des Weiteren wären Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie der Jugendhilfe sowie eine früheinsetzende Sprachförderung in Zusammenarbeit mit Familien förderlich. Denn durch außerschulische Angebote wären Schulen ein lebenswerterer und attraktiverer „Lebensort“ für Kinder und Jugendliche (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 44).

Eine soziale Mischung der Schülerschaft gelingt nur durch die Zusammenarbeit der Bildungspolitik mit ihren Bündnispartnern wie der Stadt- und Familienpolitik. Denn die enge Verbindung der sozialen Herkunft und des Bildungserfolgs veranschaulichen zum einen die bildungspolitische Relevanz, verweisen zum anderen aber auch auf die Schnittstelle mit der Familienpolitik. Da Familien im Bildungserfolg ihrer Kinder eine enorm große Rolle spielen, ist die Ankurbelung der Bildungsarbeit mit Familien, Elternpartizipation und ihre gesellschaftliche Teilhabe für die zukünftige Bildungslaufbahn der Schülerschaft äußerst wichtig (vgl. Baur 2014, S. 224).

Außerdem dürfen Lehrkräfte künftig nicht erwarten und voraussetzen, dass alle Eltern die Bildungslaufbahn ihrer Kinder in den Fokus stellen. Der schulische Bildungserfolg darf nicht einzig und allein von Familien abhängig sein. Die Einstellung von mehreren pädagogischen Fachkräften in Bildungsprozessen von Schulen sollte aktiv geschehen, damit Schüler*innen anstatt einer selektiven Aussortierung vielmehr eine individuelle Förderung ermöglicht wird (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 45).

Die Beherrschung der deutschen Sprache stellt den Schlüssel zum Schulerfolg dar und durch sie wird der gesellschaftliche Aufstieg eingeleitet (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 242). Die mitgebrachten Sprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollten als Ressource

anerkannt werden und zugleich benötigt die Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem eine gewisse Neuorientierung (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 242). Durch die Nichterkennung und Nichtwürdigung der mitgebrachten Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund entstehen nicht nur Mechanismen der institutionellen Diskriminierung, sondern sie intensivieren sich auch noch (vgl. Chudaske 2012, S. 185). Im deutschen Bildungssystem existiert ein Paradox der Mehrsprachigkeit, da sie einerseits der Fremdsprachenunterricht in Schulen fördert, andererseits werden aber auch mitgebrachte Sprachen als ein Problem wahrgenommen (vgl. Marquardt & Heinze 2011, S. 342).

Die frühe Trennung und Einteilung der Schülerschaft in der vierten Klasse in unterschiedliche Sekundarschultypen ist weder zielführend noch förderlich, da für die volle Ausschöpfung des Potentials von benachteiligten Schüler*innen eine spätere Verzweigung im Bildungssystem angebrachter ist (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 43).

INKLUSION ALS HANDLUNGSEMPFEHLUNG

Inklusion als eine pädagogische Notwendigkeit muss gesellschaftliche Differenzen organisatorisch, handlungsbezogen, didaktisch, schulstrukturell sowie -kulturell berücksichtigen und Ungleichheiten in der Gesellschaft und in Bildungseinrichtungen reduzieren. Die pädagogische Perspektive von Inklusion befürwortet Vielfalt sowie Heterogenität und nimmt Mechanismen von Diskriminierung verschärft in den Blick. Dadurch könne Marginalisierung und Diskriminierung grundlegend abgebaut werden (vgl. Shure 2017, S. 646).

Aufgrund von sozialer und kultureller Herkunft entsteht Bildungsbenachteiligung und Menschen werden diskriminiert. Der inklusive Ansatz strebt nach einer vollen Ausschöpfung der sozialen Teilhabe. Durch inklusive Bildung soll der Bildungszugang, die Anerkennung von allen Menschen in den allgemeinen Bildungseinrichtungen und der Zuwachs der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Personen vorgebracht werden (vgl. Werning 2019, S. 333).

Das Prinzip der Integration stellt häufig die Defizite der benachteiligten

Kinder in den Vordergrund.¹⁹ Inklusive Bildung hingegen soll Integration ersetzen, und hat zum Ziel, dass alle eine umfassende Förderung erhalten (vgl. Werning 2019, S. 336f.). Dementsprechend müssen beim inklusiven Unterricht individuelle Verschiedenheiten der Schülerschaft berücksichtigt und demgemäß Methoden ausgewählt werden, von denen alle profitieren (vgl. Werning 2019, S. 336f.).

Damit das Potenzial der inklusiven Bildung ausgeschöpft werden kann, bedarf die Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf die Leistungsheterogenität von Schüler*innen einer Neuorientierung. Die PISA-Studien dokumentieren unter anderem gehäufte Beschwerden von Lehrkräften aus der Sekundarstufe aufgrund einer zu großen Leistungsheterogenität ihrer Schülerschaft (vgl. Werning 2019, S. 350). Leistungsheterogene Gruppen werden immer noch als zu kostspielig für Lehrkräfte, Lernende und das Bildungssystem eingeschätzt. Dies illustriert das Faktum, dass Lehrende noch nicht auf heterogene Klassen vorbereitet sind. Jedoch können Lehrkräfte durch umfassendere Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen ihre Einstellungen und Haltungen verändern. Wenn Lehrkräfte und das Schulsystem die Unterrichtung von Kindern mit besonderem Förderungsbedarf als ein Teil ihrer Professionalität sehen, dann werden qualitativ hochwertige und vielversprechende Unterrichtseinheiten in inklusiven Lerngruppen gewährleistet (vgl. ebd., S. 350f.).

REFORMWILLE DER BILDUNGSPOLITIK ALS VORAUSSETZUNG

Das Bildungssystem sollte sich nicht nur nach den Qualitätskriterien der Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit richten, sondern auch Humanität und Fürsorge beherbergen. Die inklusive Pädagogik verfolgt das Ziel, soziale Teilhabe zu maximieren und Diskriminierungen zu minimieren, indem sie Humanität und Fürsorge anvisiert (vgl. Werning 2019, S. 362). Da Inklusion schon gesetzlich garantiert wird, sollte die anzustrebende Frage sein, wie Inklusion ermöglicht werden kann (vgl. Werning 2019, S.

19 Für umfassendere Informationen siehe Beitrag von Isabella Helmi Hans in diesem Band.

364). Der Begriff „Inklusion“ wurde bereits in der vorliegenden Arbeit in einer umfassenderen Form illustriert.

Im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist ein erheblicher Forschungsbedarf wiederzuerkennen, in der außerdem Aus-, Fort- und Weiterbildungen von professionellen Lehrkräften gefördert werden sollten (vgl. Werning 2019, S. 364). Denn die systematische Investition in Aus- und Fortbildungen von Lehrpersonen sowie eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung werden herkunftsbedingte Differenzen zwischen Fähigkeiten von privilegierten und weniger privilegierten Kindern sowie Jugendlichen abbauen. Insbesondere ist das digitale und selbständige Lernen gegenwärtig unerlässlich, um in schulischen Lernprozessen erfolgreich sein zu können. Digitale und autonome Lernkompetenzen wären also auch vor der Corona-Pandemie für den Bildungserfolg bedeutsam gewesen. Ferner war die Bildungspolitik nicht in der Lage, unabhängig von der Herkunft der Schüler*innen, digitale Kompetenzfähigkeiten und das selbständige Lernen der Schülerschaft entsprechend zu fördern (vgl. Bremm 2021, S. 67).

Durch die Corona-Pandemie stand das deutsche Schulsystem unter einem immensen Einfluss und durch sie verschärften sich Disparitäten. Dies wurde anlässlich von reduzierten Lernzeiten, nicht ausreichenden Lern- und Unterstützungsangeboten, mangelnden Möglichkeiten zur digitalen Bildung sowie nicht förderlichen häuslichen Lernbedingungen erkennbar (vgl. Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 4). Mit „Homeschooling“ sollte die Leistungsabnahme von Schüler*innen und Diskrepanz im Kompetenzerwerb verhindert werden. Die Zunahme von erheblichen Lerndefiziten, die aufgrund von mangelnden Konzepten entstand, war unumgänglich. Hinzu kommt die geringe Erfahrung von Lehrer*innen mit digitalem Fernunterricht sowie eine mangelnde Ausstattung (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 353).

Die Beharrung von Lehrkräften auf einer gewissen Defizitorientierung sorgte zur Reproduzierung von sozialer Ungleichheit. In der Schul- und Unterrichtsforschung verkörpert die Defizitorientierung Einschätzungen von Lehrer*innen. Hierbei werden Schüler*innen aufgrund ihrer kulturellen und sozialen Merkmale mangelhafter eingeschätzt und somit werden ungünstige Leistungen erwartet. Demzufolge führten „defizitorientierte“

Lehrkräfte den Fernunterricht bei benachteiligten Schüler*innen nicht ernsthaft durch, da ihrer Ansicht nach der digitale Unterricht bei ihnen auch aufgrund fehlender Infrastruktur nicht realitätsnah erschien. Benachteiligte Kinder nicht digital unterrichten zu können, sorgt zweifellos neben der Reproduzierung von Bildungsbenachteiligung auch zur Intensivierung von bestehenden Benachteiligungen (vgl. Platzer 2021, S. 28). Defizitorientierungen von Lehrkräften sind nicht nur kontraproduktiv für die Bildung der Kinder, sondern auch hinderlich für das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Demzufolge verzweifeln defizitorientierte Lehrpersonen an ihrem eigenen Handeln und in ihren Kompetenzen in der Vermittlung von schulischen Inhalten. Dadurch schreiben Lehrkräfte das schulische Versagen ihrer Schülerschaft ihren Familien zu und sie halten die Unterrichtsvorbereitung sowie Verwendung von neuen Technologien als nicht bedeutsam (vgl. Bremm 2021, S. 56).

KONSEQUENZEN DER SCHLISSUNGEN VON KITAS UND SCHULEN

Die Schließungen von Schulen und Kitas verursachten bei Kindern und Jugendlichen gravierende Auswirkungen, denn beide Bildungseinrichtungen nehmen im Erwerb von kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten eine ausschlaggebend wichtige Rolle ein (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 1). Kitas sind nicht nur ein Ort, an dem kindergerechtes Lernen unter Anleitung stattfindet, sondern dort pflegen Kinder auch ihre Kontakte zu pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen, womit ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen gestärkt werden. Hierbei erlangen Kinder schulrelevante Fähigkeiten und erlernen beispielsweise ihre Sprachkenntnisse (vgl. ebd.), die, wie bereits erwähnt, als Schlüssel zum Bildungserfolg gelten (vgl. Aydın-Canpolat 2018, S. 42).

Aus pandemiebedingten Schulschließungen resultieren Unterbrechungen im Prozess des Kompetenzerwerbs, die zum einen den Erwerb von neuem Wissen stoppen, zum anderen aber auch vorhandene Fertigkeiten maßgeblich hemmen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 1f.). Die

Schulschließungen sind mit den Effekten des „Summer gap“²⁰ gleichzusetzen. Laut Wissenschaftler*innen übernahm die Corona-Pandemie praktisch die Effekte des „Summer gap“. Währenddessen wurden größtenteils mathematische Kompetenzen von Schüler*innen erheblich vernachlässigt (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 354).

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus sind besonders von den Schulschließungen enorm betroffen, da in den meisten Fällen ihre Lebenswelt aktuell von räumlich beengten Wohnverhältnissen, sozialen Stresssituationen und einer geringeren Bildungsunterstützung von ihren Eltern skizziert wird (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2). Außerdem besitzen sie keine angemessenen Endgeräte, die für den digitalen Unterricht unentbehrlich sind (vgl. Danzer 2020b, S. 9).

In Anlehnung an die aktuellen Herausforderungen erhalten Lehrpersonen also nahezu keinen Einblick in den Entwicklungs- und Lernfortschritt ihrer benachteiligten Schüler*innen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2). Zudem kann es sein, dass Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund unzureichende Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem haben und häufiger von ökonomischen Herausforderungen betroffen sind. Dementsprechend gehen durch Corona bedingte Schulschließungen Einkommensverluste einher, wovon insbesondere Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten eine Armutsgefahr droht (vgl. Danzer 2020b, S. 9). Gleichermaßen intensivieren sich durch Schulschließungen die Sprachdefizite in nicht deutschsprachigen Haushalten, die definitiv den künftigen Bildungserfolg von Kindern beeinträchtigen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2). Denn Schüler*innen mit Migrationshintergrund profitieren anlässlich ihrer sprachlichen Förderung enorm von Bildungs- und Ganztageseinrichtungen, die derzeit wegfallen (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 354). Schlussendlich beschleunigen Schulschließungen soziale Ungleichheit in der Gesellschaft und Bildungsbenachteiligungen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2).

Die Digitalisierung von Schulen sollte umfangreicher zum Schulkonzept gehören und durch Bund, Länder und Kommunen dauerhaft finanziert werden. Digitale Lehr- und Lernmaterialien müssen in ihrer

20 Der Summer gap wird mit Defiziten verglichen, die während Sommerferien entstehen (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 354).

Entwicklung, Verfügbarkeit und Qualitätssicherung stets einem von Ländern gemeinsam entwickelten Plan folgen, dessen Umsetzung zeitgemäß und verbindlich geschehen sollte (vgl. Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 6). Allerdings sollten Schulen digitales Lernen nicht nur durch eine gut ausgebaute technische Ausstattung ermöglichen, sondern auch primär geeignete pädagogische Konzepte nutzen, sowie förderliche Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte schaffen. Hierbei wäre beispielsweise eine curricular verankerte medienpädagogische Grundbildung und der Umgang mit digitalen Medien für alle Bildungsteilnehmenden empfehlenswert (vgl. Amendt 2020, S. 37). Nicht nur die Bereitstellung von digitalen Angeboten im schulischen Kontext ist wichtig, sondern auch der Ausbau von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, auf die bei psychosozialen Belastungen von Schüler*innen zurückgegriffen werden kann (vgl. Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 6).

Letztlich illustrierte die Corona-Pandemie die Defizite des Bildungssystems und der Bildungspolitik. Dementsprechend wäre plausibel, aus den Herausforderungen der Pandemie gewisse Lektionen zu ziehen und mithilfe der ausgeführten Handlungsempfehlungen sie schnellstmöglich zu beseitigen. Der Beitrag ist von elementarer Bedeutung und praxisrelevant, da sich die Handlungsempfehlungen direkt an die Stadt Augsburg richten. Mit dem Projekt wird Licht auf gesellschaftliche zentrale Themen geworfen und nachhaltige Veränderungen angestrebt.

LITERATURVERZEICHNIS

Amendt, Jürgen (2020): Learning by Doing. Primat der Pädagogik. In: *Erziehung & Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 72. (5), S. 36–39.

Anger, Christina; Plünnecke, Axel (2020): Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 21 (4), S. 353–360. DOI: 10.1515/pwp-2020-0055.

- Attia, Iman (Hg.) (2000): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 11).
- Auernheimer, Georg (2010): *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Interkulturelle Studien).
- Aydın-Canpolat, Gönül (2018): *Erfolg und Scheitern im deutschen Bildungswesen*. Dissertation. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Baur, Christine (2014): *Schule, Stadtteil, Bildungschancen*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Pädagogik).
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.) (2013): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Tagung Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft. 3. Auflage. Weinheim: Beltz-Juventa (Bildungssoziologische Beiträge).
- Bremm, Nina (2021): *Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie*. Praxis, Forschung und Lehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 3 Nr. 1, S. 54-70. DOI: 10.11576/pflb-3937.
- Chudaske, Jana (2012): *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung*. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Danzer, Alexander M.; Danzer, Natalia; Ormeno, Christina Felfe de; Spieß, C. Katharina; Wiederhold, Simon; Wößmann, Ludger (2020a):

- Bildung ermöglichen! Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas. Hg. v. Bildungsökonomischer Aufruf. Online verfügbar unter: https://www.ifo.de/DocDL/2020_05_04_W%C3%B6C3%9Fmann_et_al.pdf, zuletzt geprüft am 03.08.2021.
- Danzer, Alexander M. (2020b): Auswirkungen der Schulschließungen auf Kinder mit Migrationshintergrund. In: *ifo Schnelldienst* 73. (9), S. 7–10. Online verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-corona-schulschliessung-bildung.pdf>, zuletzt geprüft am 04.08.2021.
- Experten*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021): Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Unter Mitarbeit von Burkhard Jungkamp, Kai Maaz, Martin Pfafferoth und Marion Stichler. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17250.pdf>, zuletzt geprüft am 02.08.2021.
- Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El Mafaalani und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 133–155.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hedderich, Ingeborg; Reppin, Jeanne; Butschi, Corinne (2021): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Zugl.: Freiburg, Pädagogische Hochschule, Diss., 2007. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Humrich, Merle (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: Albert Scherr, Aladin El Mafaalani und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 337–352.
- Marquardt, Kathleen; Heinze, Franziska (2011): Bildungserfolg und Bildungsbenachteiligung – Chancengleichheit und Diskriminierung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2), S. 337–343. DOI: 10.1007/s11618-011-0208-1.
- Platzer, Barbara (2021): Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses. In: Ines Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer (Hg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–29.
- Schulte, Axel; Treichler, Andreas (2010): Integration und Antidiskriminierung. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim, München: Juventa Verlag (Grundlagentexte soziale Berufe).
- Shure, Saphira (2017): Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 643–656.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Bildung und Qualifizierung. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf (Arbeitspapier 171). Online verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, zuletzt geprüft am 15.07.2021.
- Werning, Rolf (2019): Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In: Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader und Heike Solga (Hg.): Das Bildungswesen in

Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb Pädagogik), S. 333–365.

MIKRO-AGGRESSIONEN

ZUR BEDEUTUNG SUBTILER RASSISMEN

Samira Eissa

Rassismen²¹ existieren. Und diese Tatsache anzuerkennen ist nicht selbstverständlich. Bei Menschen, die nicht davon betroffen sind, findet sich diese Anerkennung – wenn überhaupt – dann in der bewussten Entscheidung, sich damit auseinanderzusetzen und die Mechanismen dahinter zu verstehen. Bei einigen Formen braucht es keine umfassende Erklärung oder Sensibilisierung, um zu erkennen, dass hier Unrecht geschieht. Wenn beispielsweise medial berichtet wird, dann meist über stark offenkundige Formen, also über rassistisch motivierte Taten, die Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe bzw. Herkunft herabstufen, bedrohen oder verletzen. Dass so etwas auch hier bei uns in Deutschland passiert, haben die NSU-Angriffe oder auch das Attentat in Hanau²² bewiesen. Dabei zeigte sich unter anderem der schrecklich tiefe Abgrund rassistischer Strukturen innerhalb der Polizei (vgl. bspw. Bosch 2020). Die beispielhaft genannten Vorkommnisse rassistischer Gewalttaten werden von der Mehrheit der Gesellschaft geächtet und als unakzeptabler Sonderfall (oder auch „Einzelfall“) behandelt. Das beschreibt allerdings nur die Spitze eines viel tiefer gehenden Eisbergs, der in der Struktur dieses Landes und dessen Gesellschaft verankert ist. Diese tiefergründigen Strukturen anzuerkennen und gar aufzubrechen ist dabei genauso wichtig, wie die offensichtlichen Angriffe zu verhindern. Einige Studien ergeben, dass unterschwellige Übergriffe, die oft nur von Betroffenen selbst wahrgenommen werden, vehement in die psychische Gesundheit eingreifen. Oftmals ergeben sich für Betroffene

-
- 21 Die Komplexität von Rassismus wurde im einleitenden Kapitel schon ausführlich behandelt. Um weitestgehend zu unterstreichen, dass Rassismus kein eindimensionaler Begriff ist, sondern vielmehr eine Vielzahl an Vorgängen beschreibt, wird hier von Rassismen gesprochen (vgl. Hall 2000, S. 11).
- 22 Die hier genannten Fälle gelten nur als Beispiele, um die Tatsache zu untermauern. Die Liste rassistisch motivierter Taten ist endlos lang – auch in Deutschland.

ähnliche Symptome, wie sie bei Menschen mit posttraumatischer Belastungsstörung vorzufinden sind (vgl. Helms et al. 2010, S. 55). Rassismen sind in unserer Gesellschaft tief verankert – es gibt keine Räume, die frei von Rassismen sind; genauso wenig gibt es Menschen bzw. Gruppen, die außerhalb von Rassismen existieren (vgl. Simon und Fereidooni 2020, S. 3). Um diese Zustände benennen zu können, ist es unabdingbar, diese in einem ersten Schritt kenntlich zu machen. Bei offensichtlichen, physischen Angriffen, bei denen eine rassistische Motivation zuzuordnen ist, kann dem*der Täter*in leicht eine rassistische Motivation unterstellt werden. Viel schwieriger verhält es sich aber bei Formen von Rassismen, die deutlich subtiler sind und für viele Menschen, die selbst nicht betroffen sind, kaum wahrnehmbar sind. In diesem Text soll es demzufolge um die Zustände gehen, die Betroffene in ihrem Alltag²³ erleben – beim Essengehen, Einkaufen, Spaziergehen, in der Arbeit bzw. Schule, etc. Hier werden Formen von Rassismen aufgegriffen, die Nicht-Betroffene kaum als Rassismen realisieren oder vielmehr gar nicht erst wahrnehmen. Nicht nur in der alltäglichen Praxis werden diese übergangen – auch in wissenschaftlichen Kontexten werden subtile Formen rassistischer Praxis kaum beachtet bzw. beforscht – trotz der psychischen Konsequenzen für die Betroffenen. Dieser Beitrag basiert auf einer empirischen Studie über sogenannte Mikro-Aggressionen. Dabei soll beispielhaft aufgezeigt werden, wie sich Mechanismen von unterschwelligem Rassismen zeigen.

23 Ich spreche hier bewusst nicht von Alltagsrassismen. Zum einen ist es schwierig einzuordnen, welche Taten nun unter Alltagsrassismen fallen sollen – institutionelle und strukturelle Rassismen, beispielsweise bei Polizeikontrollen durch racial profiling, sind für Betroffene auch in ihren Alltag eingebettet. Dabei stellt sich schnell die Frage, wo genau hier die Grenze zwischen Alltagsrassismen und anderen Formen von Rassismen gezogen werden soll. Zum anderen aber und viel wichtiger ist die Tatsache, dass der Begriff Alltag durch sich wiederholende Abläufe und Rituale stabilisierend wirkt (vgl. Kaschuba 2012, S. 115–117) – diese Stabilität soll nicht durch rassistische Verletzungen gespeist werden, die auf Betroffene destabilisierend wirken. Somit besteht die Gefahr, dass Alltagsrassismen als eine Form von Leben abgetan werden, die für manche Menschen schlichtweg „dazugehören“. Aus meiner Perspektive ist das ein viel zu weicher Begriff, der die starke Belastung damit nicht aufzeigen kann bzw. gar nicht die Intention haben will, auf diese Belastung aufmerksam zu machen.

EBENEN VON RASSISMEN

Um Rassismen und die dahinterliegenden Mechanismen in ihrem gesamten System wahrnehmen zu können, wird in vier Ebenen unterteilt. Diese Ebenen stehen nicht losgelöst voneinander, sondern bedingen sich vielmehr gegenseitig und fließen teilweise ineinander über.

Die institutionelle Ebene beinhaltet die rassistische Diskriminierung in Institutionen (meist wird hier beispielhaft der Arbeitsplatz genannt). Dazu gehören alle Richtlinien und Praktiken, die rassistische Standards innerhalb einer Organisation bzw. Institution beibehalten oder verstärken. Das kann dadurch passieren, dass eine gewisse Unfähigkeit bzw. ein Unwille besteht, in angemessener Weise mit Menschen in Bezug auf ihr Aussehen, ihre Herkunft, Ethnizität oder Kultur umzugehen (vgl. Macpherson 1999, 6.34).

Auf struktureller Ebene halten mehrere Institutionen kollektiv an rassistischen Richtlinien und Praktiken fest (vgl. Lawrence und Keleher 2004, S. 1). Das beste Beispiel für eine strukturelle Ebene bietet die Gesellschaft an sich. In einer Gesellschaft wie in Deutschland wird von gewissen Normen ausgegangen, die vermeintlich (!) für alle Mitglieder bestehen – dazu gehört auch die konstruierte Verbindung von Deutschsein mit *Weißsein*. *Weißsein* wird hier als unmarkierte Norm angesehen (vgl. Wollrad 2005, S. 14), was sich in folgenden Beispielen zeigt: Wenn Kinder nach der Stiftfarbe „Hautfarbe“ fragen, um ein Bild zu malen, wird von einer hellen Hautfarbe ausgegangen. Kauft man in der Apotheke oder im Drogeriemarkt „hautfarbene“ Pflaster, sind es helle Pflaster. Solche Beispiele für strukturelle Rassismen sind zahllos.

Die interpersonelle Ebene umfasst alle Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Personen oder von Gruppen, die entweder einer tatsächlichen rassistischen Motivation unterliegen oder Rassismen unbewusst reproduzieren, also wenn eine (oder einige wenige) Privatpersonen rassistische Akte bzw. Mikro-Aggressionen gegenüber einer anderen Person austragen (vgl. Naguib 2014, S. 15).

Die internalisierte Ebene beschreibt das Einverleiben von rassistischen Überzeugungen in ein Selbst oder eine Gruppe (vgl. Paradies und Cunningham 2009, S. 551). Internalisierte Rassismen sind schwer zu deuten

bzw. sichtbar zu machen. Ein Experiment, dem dies allerdings gelungen ist, ist das Doll-Experiment der 1940er Jahre von Kenneth und Mamie Clark (vgl. Clark und Clark 1947). Hier wurde untersucht, welche Präferenzen – in Bezug auf charakteristische Eigenschaften in Abhängigkeit der konstruierten Hautfarbe – Kinder haben. Dazu wurden Schwarzen²⁴ und *weißen*²⁵ Kindern zwei Puppen (jeweils eine Schwarze und *weiße*) vorgelegt. Daraufhin wurden die Kinder dazu aufgefordert, Sätze wie „Welche der Puppen ist hübsch?“ oder „Welche der Puppen ist böse?“ mit einem Zeigen auf eine der beiden Puppen zu beantworten. Daraus ergab sich, dass schlechte Eigenschaften (wie hässlich, böse, etc.) signifikant häufig der Schwarzen Puppe zugeordnet wurden, während gute Eigenschaften (wie hübsch, nett, etc.) eher der *weißen* Puppe zugeordnet wurden (vgl. Powell-Hopson und Hopson 1988, S. 58–63). Das Experiment zeigt folglich, wie stark rassistische Denkmuster schon von jungen Kindern verinnerlicht werden – auch von Schwarzen Kindern.

MIKRO-AGGRESSIONEN

Die aufgezeigten Ebenen von Rassismen zeigen die vielfältigen Facetten von Rassismen auf. Institutionen, gesellschaftliche Strukturen und verinnerlichte Selbst- und Fremdbilder spielen hier eine enorme Rolle. Dabei kann man die individuelle Ebene auf zwei Arten verstehen: Ein bewusster Angriff, der die Intention hat, eine andere Person aufgrund ihrer vermeintlich augenscheinlichen Gruppenzugehörigkeit herabzusetzen oder aber ein eher subtiler Angriff, der schwieriger zu deuten ist und bei dem die Motivation dahinter nicht eindeutig klar ist. In diesem Fall spricht man von Mikro-Aggressionen. Dabei ist es allerdings wichtig, den Begriff „Mikro-Aggression“ aus einer kritischen Perspektive zu betrachten. „Mikro“ steht für etwas Kleines, wie die wörtliche Übersetzung schon preisgibt. Rassistische Übergriffe können allerdings nicht als etwas Kleines abgetan werden.

24 Eine genaue Beschreibung dieser Begrifflichkeit befindet sich im Glossar in diesem Werk.

25 Eine genaue Beschreibung dieser Begrifflichkeit befindet sich im Glossar in diesem Werk.

Sie sind, egal ob verbal oder non-verbal, ob offen oder subtil, das, was sie sind: Rassistische Übergriffe. Genauso impliziert der Begriff „Mikro“ in gewisser Weise auch eine Hierarchie, bei der es auch eine Makro-Ebene geben sollte. Inwiefern rassistische Übergriffe hierarchisiert werden können und somit als „schlimm“ und „weniger schlimm“ bewertet werden können, ist fraglich. Nichtsdestotrotz hilft das Konzept „Mikro-Aggressionen“, die subtilen Rassismen herauszuarbeiten und zu analysieren. Der vom Sozialpsychologen Chester Pierce geprägte Begriff beschreibt Mikro-Aggressionen als subtile und übergriffig wahrgenommene Aussagen in alltäglicher Kommunikation, die abwertende Botschaften und/oder Feindseligkeit gegenüber einer Person aufgrund ihrer augenscheinlichen Zugehörigkeit zu einer Gruppe signalisieren (vgl. Pierce 1970, S. 277). Von Mikro-Aggressionen betroffen, gelten in der Regel marginalisierte gesellschaftliche bzw. rassifizierte Gruppen, wie beispielsweise BIPOC, Zugehörige der LGBTQI+-Community oder Menschen mit Behinderungen. Im Zusammenhang mit rassifizierten Zuschreibungen gegenüber BIPOC sind auch die subtilen Botschaften als diskriminierend und rassistisch einzustufen (vgl. Nguyen 2013, S. 20-24).

Der Psychologe Derald Wing Sue erweitert dieses Verständnis und unterscheidet Mikro-Aggressionen dabei in drei Erscheinungsformen: Ein Mikro-Angriff²⁶ (engl.: *microassault*) beschreibt dabei die offenste Form, also ein ausdrücklich geplanter verbaler oder nonverbaler Angriff mit der Intention zu beleidigen. Die Motivation dahinter ist immer, den*die Betroffene*n abzuwerten. Von einer Mikro-Beleidigung (engl.: *microinsult*) spricht Sue dann, wenn eine Person durch Äußerungen implizit bzw. subtil aufgrund ihrer kulturellen oder ethnischen Zuschreibungen herabgesetzt wird. Diese Äußerungen sind nicht zwingend bewusst, sondern repräsentieren mangelnde Sympathie oder Empathie seitens des*der Botschafter*in. Mikro-Beleidigungen können auch nonverbal sein, indem beispielsweise Augenkontakt vermieden wird, die Straßenseite gewechselt

26 Weiter oben im Text wurde die Benennung der hier angewandten Theorie schon kritisch betrachtet; allerdings soll an dieser Stelle erneut aufgegriffen werden, dass ein geplanter verbaler bzw. physischer Angriff nicht unter die Bezeichnung „micro“ fallen soll. Unabhängig von der Bezeichnung soll die Darstellung die Vielschichtigkeit von Mikro-Aggressionen repräsentieren.

wird, die Handtasche krampfhaft festgehalten wird, wenn eine BIPOC in die U-Bahn zusteigt oder Betroffene in ihren Äußerungen ignoriert werden (vgl. Sue et al. 2007, S. 273–274). Auch wenn der Autor hier von einer individuellen Sympathie- bzw. Empathiefähigkeit spricht, stellen Rassismen keine individuelle (Un-)Fähigkeiten dar, sondern spiegeln vielmehr strukturelle Gegebenheiten wider. Die letzte Form einer Mikro-Aggression benennt Sue Mikro-Entwertung (engl.: *microinvalidations*). Diese beschreiben alle Formen der Kommunikation, die die Gefühle und Wahrnehmung Betroffener ignorieren, ausschließen oder für nichtig erklären (vgl. ebd.). Dazu zählt auch, wenn eine Person von ihren Rassismuserfahrungen erzählt und diese dann beispielsweise durch Aussagen (von primär *weißen* Personen) wie „Das war bestimmt nicht so gemeint!“ entwertet wird. Zu dieser Form der Mikro-Aggression gehören außerdem die stetige Nachfrage, woher jemand *wirklich* komme und die darauffolgende Antwort „aus Deutschland“ nicht akzeptiert wird. Auch die überraschte Reaktion gegenüber BIPOCs, die akzent- bzw. fehlerfrei deutsch sprechen (oder sich mühelos im gängigen Dialekt unterhalten), zählt zu dieser Form. Genauso zugehörig sind universalisierende Aussagen wie „Ich sehe keine Hautfarben“ oder „Für mich ist jede*r erstmal Mensch“. Diese hier beispielhaft genannten Aussagen ignorieren die Lebenswelten von BIPOC und die Tatsache, dass sie Rassismen zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens erleben. Vielmehr suggerieren sie ein Wegschauen der Lebenswelten und täuschen einen Zustand vor, der Nicht-Betroffene aus der Verantwortung zieht.

Sowohl die wissenschaftliche als auch die gesellschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber Mikro-Aggressionen ist kaum vorhanden. Wissenschaftliche Versuche, Rassismen zu beforschen, beziehen sich selten auf Mikro-Aggressionen bzw. unterschwellige Aussagen. Vielmehr ist es vor allem in Deutschland problematisch, dass Begriffe wie „Rassismus“, „Rechtspopulismus“ und „Fremdenfeindlichkeit“ in einen Topf geworfen werden und als ein und derselbe Untersuchungsgegenstand behandelt werden. Studien, die tatsächlich Rassismen untersuchen, sind dabei eine Mangelerscheinung (vgl. Melter 2006, S. 58). Aus diesen Umständen ergibt sich einerseits ein problematischer Umgang mit Begriffen, die teilweise ungenau bzw. gar nicht definiert werden (vgl. bspw. Paradies 2006,

S. 889),²⁷ andererseits sind Mikro-Aggressionen kaum bzw. gar nicht vertreten. Studien behandeln hauptsächlich jegliche offene Form von Rassismen, bei der eine Bewertung als rassistisch kaum Streitbar ist. Dasselbe Verhalten lässt sich auch in der Gesellschaft erkennen. Mikro-Aggressionen gegenüber marginalisierten, rassifizierten Gruppen sind noch immer Alltag für die meisten Betroffenen. Hinweise auf als rassistische Aussagen werden in vielen Fällen kaum ernst genommen. Vielmehr entsteht in erschreckend vielen Köpfen das Bild, dass „jetzt nichts mehr gesagt werden dürfe“. Eine ernstzunehmende Selbstreflexion, die gleichzeitig versucht, rassistische Mechanismen und Sachverhalte zu verstehen, wird in diesem Zusammenhang von den wenigsten eingenommen. Weiter verbreitet ist hier ein innerer Widerstand, der diese Perspektive gar nicht erst zulässt.

BEWERTUNGEN VON AUSSAGEN AUS SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE

In der Regel ist eine Aussage/Handlung/Reaktion dann rassistisch zu bewerten, wenn die Betroffenen diese so bewerten (vgl. El-Mafaalani et al. 2017, S. 48). Diese Bewertung ist allerdings von unterschiedlichen Instanzen abhängig, wie beispielsweise der individuellen Lebenswelt, den vorangehenden Erfahrungen, dem persönlichen Umgang mit Rassismen und der zu bewertenden Situation an sich. Kurz gesagt: Die Bewertung ist abhängig vom sogenannten „sozialen Rahmen“. Der Soziologe Erving Goffman prägt diesen Begriff und bezeichnet soziale Rahmen als Organisationsprinzipien für Ereignisse aus dem Alltag (vgl. Goffman 1993, S. 19). Anhand des sozialen Rahmens wird eine Situation (die beispielsweise selbst erlebt oder als Außenstehende*r beobachtet wird) eingeordnet und anschließend bewertet. Dabei muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass eine bloße Aussage in vielen Fällen viel mehr als ‚nur‘ eine Aussage ist – sie ist auch eine Handlung und hat einen performativen Wert (vgl. Austin und Savigny

27 Diese Studie ergab, dass von 138 internationalen Studien, die Rassismen beforschen, gerade einmal ein Viertel eine Definition ihres Forschungsstandes aufweisen.

2010, S. 29-30). Aussagen werden somit als Handlung verstanden (vgl. ebd. S. 30), rassistische Aussagen sind demnach ein gewaltvoller Akt – auch wenn sie vordergründig subtil wirken. Diese theoretischen Überlegungen zeigen, dass Aussagen unterschiedlich bewertet werden, abhängig davon, wer sie wie und wo von sich gibt.

Hier soll untersucht werden, welchen Einfluss die phänotypische Beschreibung eines*einer Täter*in hat, wenn es darum geht, eine Aussage als rassistisch zu bewerten. Vorherige Studien ergaben, dass Diskriminierung aus Sicht der Betroffenen eher als solche wahrgenommen wird, wenn der*die Täter*in *weiß* ist (vgl. El-Mafaalani et al. 2017, S. 51). Daraus ergibt sich die Vermutung/These, dass die Aussage eines*einer *weißen* Täters*Täterin eher als rassistisch eingeordnet wird. Außerdem besteht ein klares Ungleichgewicht bei der Berichterstattung von rassistisch bzw. rechts motivierten Taten: Männliche Täter werden signifikant häufiger dargestellt als weibliche Täterinnen (vgl. Kette et al. 2017, S. 20). Dies führt zu der Annahme, dass die Aussage eines männlich gelesenen Täters viel eher als rassistisch bewertet wird als die Aussage einer weiblich gelesenen Täterin.

TEILERGEBNISSE MEINER STUDIE

Diese Studie untersucht somit, inwiefern rassistische Aussagen abhängig von dem*der Täter*in bewertet werden. Dabei analysiert die Studie den Einfluss von Mikro-Aggressionen und stellt die Relevanz des*der Täter*innen-Wahrnehmung dar.

Die quantitative Studie basiert auf einem so genannten faktoriellen Survey. Innerhalb eines faktoriellen Surveys werden Vignetten benutzt, die systematisch variiert werden, um zu untersuchen, inwiefern diese Variation einen Einfluss auf die Bewertung hat. Eine Vignette beschreibt eine Anekdote bzw. (hypothetische) Situation, die nach verschiedenen Gesichtspunkten variiert wird (vgl. Dülmer 2014, S. 721). In dieser Studie wurden insgesamt vier Vignetten erstellt: Die Variation erfolgt in der Beschreibung des*der Täter*in in Bezug auf das Geschlecht (männlich vs. weiblich) und auf die ethnische Zuschreibung (*weiß* vs. deutsch-türkisch). Um die angestrebten vier Vignetten zu erreichen, wurden die beiden möglichen

Variablen in zwei Ausprägungen untergliedert. Da es ein Anspruch von Vignetten ist, der Realität so nah wie möglich zu kommen, wurden die Ausprägung anhand ihres Aufkommens in der Gesellschaft bzw. in Augsburg ausgewählt.²⁸ Den Befragten wurde innerhalb des Fragebogens jeweils eine der möglichen Vignetten dargelegt, die anschließend nach verschiedenen Gesichtspunkten bewertet wurde. Dadurch wurde erhoben, inwiefern eine unterschiedliche Bewertung (bspw. in Bezug auf die Einschätzung, wie rassistisch die Aussage des*der Täter*in ist) von der Beschreibung des*der Täter*in abhängt.

Innerhalb der benannten Vignette wird eine Situation beschrieben, die auf einer wahren Begebenheit in Deutschland beruht. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurde eine geschilderte Situation, die sich unter dem Twitter-Hashtag #metwo29 finden lässt, so strukturiert, dass sie innerhalb der Befragung Sinn ergibt. Die gewählte Situation beschreibt einen Tweet des Stand-Up-Comedian und Kabarettisten Abdelkarim Zemhoute (vgl. Zemhoute 2018). Daraus ergibt sich folgender Text für die Vignette, die im Nachgang anhand verschiedener Punkte bewertet werden soll: *Du bist im Supermarkt und möchtest deinen Wocheneinkauf bezahlen, deshalb stellst Du Dich an der Kasse an, an der weniger los ist. In der Schlange steht ganz vorne ein afrodeutscher Mann, der seinen voll beladenen Einkaufswagen gerade auf das Kassensband lädt. Hinter ihm steht [*Täter*inbeschreibung*30], der/die nur eine Flasche Wasser in der Hand hält. Du stellst Dich hinten in der Schlange an und kriegst mit, wie sich der afrodeutsche Mann umdreht und*

28 Die Wahl der Geschlechter erfolgte somit also nicht aus der Annahme, es gäbe nur zwei Geschlechter, sondern viel mehr aus der Statistik, die besagt, dass das männliche bzw. das weibliche Geschlecht am häufigsten vorkommt (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2021). Genauso wurde die ethnische Zuschreibung in *weiß* sowie in deutsch-türkisch untergliedert, da hier die größte Zuwanderung aus einem Nicht-EU-Land nach Augsburg stattfindet (vgl. Amt für Statistik und Stadtforschung 2019, S. 27).

29 Unter diesem Hashtag finden sich in vielen sozialen Medien Erzählungen aus dem erlebten Alltag von Rassismen betroffener Menschen. Der Hashtag funktioniert dabei genauso wie der für sexuelle Belästigung bzw. Sexismus, der etwas früher in soziale Medien eingezogen ist (#metoo).

30 Der Begriff dient hier als Platzhalter; im Fragebogen wurde hier jeweils die vorherige Variation der Beschreibung des*der Täter*in eingesetzt.

*lächelnd sagt „Gehen Sie doch vor, Sie haben ja nicht viel.“ Darauf antwortet [*Täter*inbeschreibung*]: „Ne, danke. Ich hab Dich lieber im Blick.“*

Im Anschluss an die Vignette erfolgt die Bewertung der letzten Reaktion sowie des*der Täter*in. Darunter fällt auch das Statement „Ich finde die Reaktion rassistisch.“, was auf einer Skala von eins (trifft nicht zu) bis sechs (trifft zu) bewertet wurde. Die Erhebung setzt sich aus einer Stichprobe von 212 Studierenden zusammen, die im Sommersemester 2021 an der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg immatrikuliert waren.³¹

Die Auswertung der Studie ergibt, dass die Wahrscheinlichkeit, die Reaktion eines *weißen*, männlichen Täters als rassistisch zu bezeichnen, knapp dreieinhalbfach so hoch ist wie die Bewertung derselben Reaktion einer *weißen*, weiblichen Täterin. Die Wahrscheinlichkeit, die Reaktion eines *weißen*, männlichen Täters als rassistisch zu beschreiben ist knapp dreifach so hoch, wie bei einem deutsch-türkischen, männlichen Täter und knapp zweieinhalbmals so hoch wie bei einer deutsch-türkischen, weiblichen Täterin. Für die Bewertungen von Reaktionen ergibt sich demzufolge, dass die Beschreibung derjenigen Person, die diese Reaktion ausführt, eine große Rolle für die Bewertung als rassistisch spielt. Diese Bewertung innerhalb dieser Studie ist dann am wahrscheinlichsten, wenn der Täter als *weiß* und männlich dargestellt wird.

Unabhängig von der Beschreibung des*der Täter*in, wurde zusätzlich untersucht, welche Rolle die Merkmale der Befragten für die Bewertung spielen. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Reaktion rassistisch bewertet wird steigt, wenn die Befragte angibt, sich mit dem weiblichen Geschlecht zu identifizieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Täter*innen-Reaktion als rassistisch gewertet wird, ist bei weiblichen Befragten folglich knapp doppelt so hoch wie bei männlichen Befragten. Innerhalb dieser Erhebung wurde sich dementsprechend nicht auf die Beschreibung des*der Täters*Täterin fokussiert, sondern auch auf die Angaben der Befragten – weibliche

31 Aufgrund der Größe der Stichprobe und weiterer Merkmale, die in diesem Zusammenhang nicht weiter erwähnt werden können, kann hier keine Rückführung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit aller Studierenden der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg erfolgen. Die Ergebnisse repräsentieren damit nur die genannte Stichprobe.

Befragte bewerten die Situation (unabhängig von der Beschreibung des*der Täters*Täterin) häufiger als rassistisch als männliche Befragte. Natürlich kann quantitative Forschung keine klaren Begründungen liefern, allerdings liegt die Vermutung nahe, dass dies vor allem daran liegen könnte, dass weibliche Befragte aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen in einer patriarchalen Gesellschaft sensibler auf Diskriminierungspraktiken reagieren.

Zusätzlich wurde innerhalb des Fragebogens erhoben, inwiefern die Befragten selbst Erfahrungen mit Rassismen gemacht haben. Dafür wurde auf das theoretische Konzept der Ebenen von Rassismen zurückgegriffen und jeweils zwei zu bewertende Aussagen pro Ebene gebildet. Insgesamt 10,8% der Befragten geben an, selbst rassistische Erlebnisse gemacht zu haben. Dieses Ergebnis lässt einen Vergleich zwischen Betroffenen und Nicht-Betroffenen nicht zu, beweist dadurch aber etwas ganz anderes: Die Universität gilt in Deutschland als primär *weißer* Raum, der rassistischen Strukturen unterliegt (vgl. Heitzmann und Houda 2019, S. 9).

Festzuhalten ist, dass diese hier zusammengefassten Ergebnisse der Stichprobe sich nicht auf die ganze Augsburger Universität übertragen lassen. Um hierzu umfassende Aussagen zu treffen, sind noch weitere Forschungen notwendig. Die Fragen wurden anhand einer 6-stufigen Likert-Skala von trifft nicht zu bis trifft zu bewertet. Um für diese Skalen die schon beschriebenen Untersuchungen anzustellen, wurden sie binär umcodiert – somit wurden die Items zusammenfassend entweder als zutreffend oder als nicht-zutreffend bewertet. Durch diese Prozedur ging natürlich ein gewisser Verlust von Genauigkeit mit einher, der innerhalb der Bachelorarbeit in Kauf genommen wurde. Trotzdem geben die Daten eine klare Tendenz: Die unterschiedlichen Kategorien an Täter*innen, die untersucht wurden, beweisen den situativen Faktor der Bewertung von Rassismen. Sie legen dar, dass Rassismen unerkannter bleiben, wenn die Täterin weiblich gelesen wird oder der Täter nicht-*weiß* gelesen wird.

FAZIT

In dieser Arbeit wurde dargelegt, wie Rassismen innerhalb dieser Gesellschaft auf Betroffene wirken, dabei wurde ein Schwerpunkt auf Mikro-Agressionen gesetzt. Diese sind zwar als subtil zu verstehen, haben aber trotzdem – oder gerade deswegen – enorme Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Betroffenen (vgl. Helms et al. 2010, S. 55–57). Rassistische Aussagen können und werden als gewaltvolle Handlung verstanden – egal ob sie subtil, offen, verdeckt oder ohne Intention dahinter ausgesprochen werden. Zusätzlich wurde festgestellt, dass verschiedene Rahmen herangezogen werden, um eine Situation zu bewerten. Ebendiese Rahmen wurden folglich untersucht, um Aussagen darüber zu treffen, dass die Wahrnehmung des*der Täter*in eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Bewertung von Handlungen als rassistisch spielt.

Die Studie hat bewiesen, dass Nicht-Betroffene bzw. Menschen, die die beschriebene Situation als Außenstehende*r wahrnehmen, diese gewaltvolle Handlung unterschiedlich wahrnehmen, was auf die unterschiedliche Beschreibung des*der Täter*in zurückgeführt werden kann. Allerdings sollte die Wahrnehmung von Rassismen nicht davon abhängen, ob der*die Täter*in als binär weiblich oder männlich gelesen wird oder ob man den*die Täter*in als *weiß* bzw. deutsch-türkisch (oder jede andere Zuschreibung zu einer marginalisierten Gruppe) liest. Neben den Zuschreibungen auf Seiten des*der Täter*in spielen zusätzlich auch die Merkmale der Befragten eine Rolle bei der Bewertung – dabei kristallisierte sich vor allem die Kategorie Gender als einflussreiches Kriterium heraus. Rassismen zu sehen, sollte allerdings nicht vom weiblichen Geschlecht bzw. von dem des*der möglichen Täter*in abhängen.

Vielmehr hat diese Studie aufgezeigt, wie unterschiedlich Rassismen bewertet werden. Diesen Missstand aufzuholen, sollte im Interesse der Stadt sowie der Universität Augsburg sein. Zwar bezieht sich die Erhebung dieser Studie auf Studierende der sozial-wissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg, trotzdem sollen die Ergebnisse in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen betrachtet werden, da sie von großer Bedeutung sind. Es muss für Rassismen und deren Auswirkungen sensibilisiert werden, auch und vor allem in Bezug auf Mikro-Agressionen. Diese gewaltvollen

Handlungen sollen als das, was sie darstellen, wahrgenommen werden: Rassismen. Rassistische Strukturen müssen in allen möglichen Formen des Auftretens sichtbar gemacht werden – nur so funktioniert ein Zusammenleben, das auf Gleichberechtigung und Respekt fußt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Amt für Statistik und Stadtforschung (Hg.) (2019): Strukturatlas 2019. Augsburg.
- Austin, John L.; Savigny, Eike von (2010): Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words). Bibliogr. erg. Ausg., [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 9396).
- Bosch, Alexander (2020): Die aktuelle Debatte um Rassismus und Rechts-extremismus in der Polizei. In: *Vorgänge* 59 (3/4), S. 167–177.
- Clark, Kenneth B.; Clark, Mamie P. (1947): Racial Identification and Preference in N* Children. In: Theodore M. Newcomb und Eugene L. Hartley (Hg.): *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company, S. 169–178.
- Dülmer, Hermann (2014): Vignetten. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 721–732.
- El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian; Weitzel, Gerrit (2017): Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–59.
- Goffman, Erving (1993): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Rätzhel (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag + ariadne, S. 7–16.

Heitzmann, Daniela; Houda, Kathrin (2019): Einleitung. In: Daniela Heitzmann und Kathrin Houda (Hg.): Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention. 1. Aufl. Beltz Juventa: Weinheim, S. 9–19.

Helms, Janet E.; Nicolas, Guerda; Green, Carlton E. (2010): Racism and Ethnoviolence as Trauma. Enhancing Professional Training. In: *Traumatology* 16 (4), S. 53–62.

Kaschuba, Wolfgang (2012): Einführung in die Europäische Ethnologie. 4. Aufl. München: C.H.BECK Literatur – Sachbuch – Wissenschaft.

Kette, Jan; Birsl, Ursula; Jäkel, Laura (2017): Rechtsextremismus und Gender: Täter_innen und Betroffene rechter Gewalt. Eine Analyse bundesweiter Medienberichterstattung. Hg. v. Ursula Birsl und Matti Traußneck. Universität Marburg. Marburg.

Lawrence, Keith; Keleher, Terry (2004): Structural Racism. National Conference on Race and Public Policy. University of California. Berkeley, Kalifornien, 11.11.2004.

Macpherson, William (1999): The Stephen Lawrence Inquiry. Report Of An Inquiry By Sir William Macpherson of Cluny.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der sozialen Arbeit. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Naguib, Tarek (2014): Begrifflichkeiten zum Thema Rassismus im nationalen und im internationalen Verständnis. Eine Auslegeordnung unter

Berücksichtigung des Völker- und Verfassungsrechts. Hg. v. Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB. Winterthur / Bern.

Nguyen, Toan Quoc (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, S. 20–24.

Paradies, Yin (2006): A systematic review of empirical research on self-reported racism and health. In: *International Journal of Epidemiology* 35, S. 888–901.

Paradies, Yin; Cunningham, Joan (2009): Experiences of racism among urban Indigenous Australians. Findings from the DRUID study. In: *Ethnic and Racial Studies* 32 (3), S. 548–573.

Pierce, Chester (1970): Offensive Mechanism. In: Floyd B. Barbour (Hg.): *The Black Seventies*. Boston: Porter Sargent Publisher, S. 265–282.

Powell-Hopson, Darlene; Hopson, Derek S. (1988): Implications of Doll Color Preferences among Black Preschool Children and White Preschool Children. In: *Journal of Black Psychology* 14 (2), S. 57–63.

Simon, Nina; Fereidooni, Karim (2020): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken. (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Karim Fereidooni und Nina Simon (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): Bevölkerung nach Nationalität und Geschlecht. (Quartalszahlen). Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/liste-zensus-geschlecht-staatsangehoerigkeit.html>, zuletzt geprüft am 18.06.2021.

Sue, Derald; Capodilupo, Christina; Aisha, Be; Nadal, Kevin L. (2007): Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. In: *American Psychologist* 62 (4), S. 271–286.

Wollrad, Eske (2005): Weissein im Widerspruch. Feministische Perspektive auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Zemhoute, Abdelkarim [abdelkarimsLP] (2018): Lange Schlange an der Kasse ... [Tweet]. Twitter. Online verfügbar unter <https://twitter.com/abdelkarimslp/status/1022466682353328128?s=21>, zuletzt geprüft am 20.06.2021.

WUT IN AUGSBURG

RASSISMUS-ABWEHR IN LESER*INNENBRIEFEN ZUR UMBENENNUNGSDEBATTE ÜBER DAS HOTEL MAXIMILIAN'S

Rhea Daraboš

Dieser Text setzt sich mit rassistischen Fremdbezeichnungen auseinander. Um die Zusammenhänge erklären zu können, werden teilweise auch rassistische Mechanismen reproduziert, weshalb ich vorab eine Triggerwarnung aussprechen möchte.

Seit November 2020 trägt das heutige Hotel Maximilian's auf der Augsburger Maximilianstraße im Zentrum der Stadt seinen neuen Namen (Zissler 2020, S. 23). Schon 2018 forderte die Amnesty International (AI) Jugendgruppe aus Augsburg, dass sich das Hotel, welches zu diesem Zeitpunkt noch Hotel Drei M. hieß, aufgrund der rassistisch diskriminierenden Bedeutung des Namens umbenennen solle (vgl. Augsburger Allgemeine 2018, S. 35). Im M-Wort überlagern sich schließlich hegemoniale Zuschreibungen sowohl in Bezug auf Anti-Schwarzen als auch auf antimuslimischen Rassismus. Eine Forschungsposition verbürgt den Begriff bereits in der Antike. Schon damals wurden demnach Schwarze Menschen mithilfe des M-Worts mit herabsetzenden Attributen in Verbindung gesetzt. In dieser Position war der Begriff von Anfang an ausschließlich negativ konnotiert. Weiter wird das Wort im mittelalterlichen Spanien gefunden: Hier wurde das Wort zusätzlich genutzt, um Muslim*innen als Feindbild des Christentums zu inszenieren. Die Überschneidung von Rassifizierung und Zuschreibung von Religion findet sich im M-Wort bis in die Zeit des Kolonialismus (vgl. Arndt und Hamann 2019, S. 649). Forschungspositionen sehen das M-Wort seit dem Kolonialismus als eine negativ konnotierte Fremdbezeichnung. So hat u.a. der Rassismusforscher Wulf Hund nachgewiesen, dass Ende des 18. Jahrhunderts das M-Wort synonym mit dem N-Wort verwendet wurde

und somit eindeutig eine abwertende Fremdbezeichnung für Schwarze Menschen darstellt (Hund und Hinrichsen 2014, S. 87ff.).

Eine durch die Jugendgruppe initiierte Petition hatte zum Ziel, die Umbenennung des Hotels einzufordern und somit die dadurch vermittelten Rassismen zu dekonstruieren, während die Hotelleitung sich klar gegen eine Umbenennung positionierte (vgl. Augsburgener Allgemeine 2018, S. 35). Durch die Berichterstattung der lokal bekannten Regionalzeitung ‚Augsburger Allgemeine‘ (kurz: AZ) wurde die Umbenennungsforderung in die Öffentlichkeit gerückt. Im Zeitraum von August 2018 bis Ende 2020 wurde die Debatte von der Stadtreaktion der AZ in knapp 50 Artikeln und 115 Leser*innenbriefen aufgegriffen, welche sich mit der Umbenennung auseinandersetzten und damit zur öffentlichen Diskussion beitrugen. Diese Kontroverse um den Hotelnamen war, wie die AI Jugendgruppe selbst berichtet, von einer großen Abwehr geprägt (vgl. Stellungnahme, 04.12.2018). Es ist deshalb von Interesse, auf welche Art und Weise den Rassismen vorwürfen entgegengetreten wurde und welche rassistischen Mechanismen dabei wiederum genutzt wurden. Aufgrund der Reichweite der AZ untersuchte ich hierfür die dort erschienenen Leser*innenbriefe.

ÜBER RASSISMUS SPRECHEN

Sprache ist eine Handlung und somit eine steuerbare Aktion. Sie ist subjektiv, von Gewohnheiten und Assoziationen geprägt. In Sprache wird sichtbar, welche Normen und Werte in der jeweiligen Gesellschaft bestehen und wie diese hierarchisch und strukturell verortet sind. Sprache konstruiert damit eine spezifische Wirklichkeit. Diese wird maßgeblich durch die *weiße* Deutungshoheit und *weiße* Normalität geprägt. Dabei wird angenommen, Rassismen reproduzieren zu dürfen, aber gleichzeitig per se nicht rassistisch sein zu können (vgl. Hornscheidt und Nduka-Agwu 2013, S. 15, S. 29-30). Rassismus wird deshalb häufig nur mit einer ‚bösen‘ Absicht verbunden (vgl. Ogette 2020, S. 17). Daraus wird der Fehlschluss abgeleitet, dass die vermeintlich unabsichtliche Nutzung von rassistischen Fremdbezeichnungen nicht rassistisch sei.

Diese Normalisierung von rassistischer Sprache kommt bereits in der Auswahl der Leser*innenbriefe durch die entsprechende AZ-Redaktion zum Tragen. Laut einem Redaktionsmitglied wird darauf geachtet, keine Diskriminierungsformen vorzunehmen (vgl. IP03_27012021, 4, Z. 13-15). Dennoch findet sich 70-mal das M-Wort unzensuriert abgedruckt, davon 10-mal als direkte Bezeichnung für Schwarze Menschen, und nicht nur als Hotelname. Die Bestätigung von bestehenden ‚Normalitäten‘, wie die weitere Nutzung rassistischer Fremdbezeichnungen, spielt für die Schreibenden eine zentrale Rolle: Sie stehen in der Öffentlichkeit und versuchen, ihre Normen zu bestätigen und gleichzeitig die adressierte(n) Person(en) von der ‚eigenen Meinung‘ zu überzeugen (vgl. Fix 2011, S. 314ff.). Die Schreibenden versuchen, mithilfe von Argumenten einen Wahrheitsanspruch für sich zu erschaffen (vgl. Fix 2020, S. 566). In der Diskussion um das heutige Hotel Maximilian’s werden diese Normen aber in Frage gestellt: Die Umbenennungsforderung hinterfragt die *weiße* Deutungshoheit und möchte eine sprachliche Veränderung erzielen (vgl. Amnesty Jugendgruppe Augsburg, 11.08.2020). Demgegenüber sprechen sich 102 von 106 Schreibenden gegen eine Umbenennung aus und suchen ihre Bestätigung damit in der Kritik, denn: „Aufmerksamkeit bekommen sprachliche Veränderungen erst, wenn sie [...] die eigenen unhinterfragten ‚Normalitäten‘ herausfordern“ (Hornscheidt und Nduka-Agwu 2013, 30f.).

WIE WIRD DIE KONSTRUIERTE ‚NORMALITÄT‘ AUFRECHTERHALTEN?

Um die rassistische ‚Normalität‘ zu erhalten, werden auch in den Briefen Abwehrmechanismen genutzt. Diese verhindern, dass über Rassismen gesprochen werden kann. Zentrum der Abwehrmechanismen sind Wut und Empörung (vgl. Ogette 2020, S. 21). Auch wenn das rassistische Handeln nicht explizit der abwehrenden Person zugeordnet wird, wird es von dieser dennoch als persönlicher Angriff wahrgenommen. Als Reaktion auf diesen vermeintlichen Angriff wird deshalb diejenige Gruppe oder Person, die den Rassismusvorwurf aufbringt, hier also die AI Jugendgruppe, diffamiert (vgl. Messerschmidt 2014, 42f.). Das ist meist die erste Reaktion, wenn auf eine rassistische Handlung oder Begebenheit aufmerksam gemacht wird.

Mithilfe dieser Abwehr wird aber nicht nur der jeweilige Einzelaspekt, hier der Hotelname, verteidigt, sondern insgesamt ein Auseinandersetzen mit rassistischen Strukturen verhindert (vgl. Ogette 2020, S. 21). Typische Funktionen der Abwehrmechanismen sind, Solidarität *weißer* Dominanzgesellschaften³² aufrechtzuerhalten, eine Selbstreflektion zu verhindern, die Realität von Rassismus zu relativieren, die Diskussion zum Erliegen zu bringen, *weiße* Menschen zu Opfern zu machen, die Konversation zu dominieren, eine eingeschränkte Weltsicht zu schützen, Rassifizierungen und deren Auswirkungen als unwichtig zu deklarieren, die Privilegierung *weißer* Menschen zu bewahren, die Diskussion auf die hinterfragende Person/Gruppe zu lenken oder mehr Ressourcen für *weiße* Menschen einzufordern (vgl. DiAngelo 2018, S. 304). Diese Formen der Abwehr sind auch in den Leser*innenbriefen zu erkennen, was ich im Folgenden aufzeigen werde.

Neben den Abwehrmechanismen tauchen auch Strategien und Muster auf, welche allgemein in Leser*innenbriefen verwendet werden. Dort wird z.B. mit Nachvollziehbarkeit und Verallgemeinerung gearbeitet, um die eigene Meinung in einen Wahrheitsanspruch zu inszenieren. Mit eigenen Erfahrungen soll die Glaubwürdigkeit gestärkt werden. Auch werden provokante Begrifflichkeiten, teils unter der Verwendung von Sarkasmus, angewandt (vgl. Fandrych und Thurmair, 2011, S. 122f., 125).

In diesem Beitrag werden die jeweiligen Argumentationslinien, die sich in den Abwehrmechanismen zeigen, anhand von Beispielen dargestellt. Die Aussagen, die aus den Briefen gezogen werden, stehen dann beispielhaft für diese Linien. Für meine Bachelor-Arbeit analysierte ich alle 115 AZ-Leser*innenbriefe³³, welche im Zeitraum der Diskussion bis zur Umbenennung des Hotels erschienen sind. In diesen Briefen, die sich auf die Umbenennungsforderung gegenüber des heutigen Hotel Maximilian's beziehen, treten einige Abwehrmechanismen zutage. Im Zuge meiner Analyse

32 Mithilfe des Begriffs ‚Dominanzgesellschaft‘ nehme ich Bezug auf das Prinzip der Dominanzkultur, welche mithilfe intersektionaler Machtkategorien bestimmten Menschen Privilegien verleiht (vgl. Rommelspacher 2006, S. 3-5). Demnach haben diejenigen Menschen mehr „Dominanz“, welche gar keine oder am wenigsten Diskriminierungen und Diskriminierungsverschränkungen erfahren.

33 Bei Interesse an der genaueren Analyse innerhalb der Bachelor-Arbeit, sowie an der spezifischen Einordnung der jeweiligen Briefe, kann ich gerne kontaktiert werden.

bildeten sich folgende Gruppen mit ihren spezifischen Argumentations- bzw. Abwehrmustern heraus: die Wissen Leugnenden, die ‚Wirklichen‘, die Wichtigkeit Abwertenden, die BIPoC³⁴ Ausnutzenden, die Überkorrekten, die Historiker*innen und die Positivierenden.

DIE WISSEN LEUGNENDEN

In den Briefen wird Wissen geleugnet. In 43 Briefen wird diese Argumentation verwendet. Hierbei nehmen die Schreibenden an, bereits ein Wissen über Rassismen zu haben: Die Situation Deutschlands sei z.B. nicht mit den Rassismen der USA vergleichbar (vgl. Sow 2018, S. 23, 70). Nach diesem Prinzip wird behauptet, die Forderung würde *in inakzeptabler Weise mit den furchtbaren aktuellen Vorkommnissen in den USA vermischt* (Brief, Martens, 10.08.2020) werden. Gleichzeitig wird das Wissen der Jugendgruppe und ihrer Anhänger*innen in Frage gestellt und beispielsweise als *uninformiert* (Brief, Neumair, 11.09.2018) bezeichnet. Zudem wird innerhalb dieses Mechanismus die Kompetenz der Jugendgruppe aufgrund Ihres Alters angezweifelt. Sie seien nicht alt genug, um ernsthafte Forderungen stellen zu können: *Man sollte den Ball flach halten und die ‚coole‘ Forderung der Jugendgruppe von Amnesty International [...] als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme sehen und sie unter der Rubrik ‚Jugend forscht‘ einreihen* (Brief, Kraus, 25.08.2018). Zusätzlich wird das Wissen der Gruppe als subjektiv und emotional gekennzeichnet, womit erneut ihre Kompetenz hinterfragt wird: Die Kritik an rassistischen Handlungen wird als *persönliche Moralvorstellungen* (Brief, Weber, 08.08.2020) bezeichnet. Dies entspricht hegemonialen Vorstellungen, wonach eine ‚Objektivität‘ und ‚Emotionslosigkeit‘ gegeben sein muss, um Wissen produzieren zu können (vgl. Kilomba 2019, S. 26). Den unterstützenden Wissenschaftler*innen wird in diesem Zusammenhang Meinungsmache vorgeworfen: *[...] Hochschullehrer der Uni Augsburg [haben sich] entgegen ihrer wissenschaftlichen Verpflichtung dieser Meinung angeschlossen* (Brief, Martens, 10.08.2020). Dadurch wird die Privilegierung aufrechterhalten und bestärkt, wonach vornehmlich die

34 Eine genauere Definition für „BIPoC“ findet sich im Glossar.

Schreibenden als Teil der (*weißen*) Dominanzgesellschaft bestimmen ‚dürfen‘, wer ‚Wissen‘ erstellen ‚darf‘. Es wird im Sinne hegemonialer Wissensproduktion rassistuskritisches bzw. antirassistisches Wissen geleugnet (vgl. Kilomba 2019, S. 20f.; Ogette 2020, S. 22f.).

DIE „WIRKLICHEN“

Des Weiteren findet sich ein Mechanismus, nach welchem Sprache nicht der ‚Wirklichkeit‘ von Rassismen entspreche (vgl. Arndt 2019, S. 124). 28 Briefe beinhalten diese Strategie. Die Forderung der Jugendgruppe habe keine Wirkung, da Sprache keine Macht habe: *Durch eine Namensänderung wird sich die Grundeinstellung der Bevölkerung gegenüber [...] [Schwarzen]³⁵ Mitbürgern nicht ändern* (Brief, Zink, 02.12.2019). Sprache sei schließlich neutral, keine Handlung: *Rassismus und Rasse sind nur Worte [...] Was das Wort Rassismus bezeichnet, ist ein Gefühl, eine Geisteshaltung von Menschen* (Brief, Kriener, 04.11.2020). Auch wird behauptet, die Forderung der Gruppe sei nicht hilfreich für die Diskussionen, die um Rassismen geführt werden: *[D]ie ganze Thematik wird ins Lächerliche gezogen* (Brief, Morawetz, 20.08.2018). Stattdessen solle *sich jeder mal Gedanken machen, wie man persönlich zu [Schwarzen] Menschen [...] (Brief, Braun, 24.08.2018) stünde*. Auch hier werden Rassismen also lediglich als ‚persönliches‘, statt als strukturelles Problem verstanden. Innerhalb dieser Argumentation wird Sprache nicht als Handlung angesehen und damit ebenfalls aus der Struktur von Rassismen ausgeklammert (vgl. Arndt und Hornscheidt 2004, S. 26-27). Dadurch wird diese rassistische Handlung aber gleichzeitig relativiert (vgl. Kilomba 2019, S. 21).

35 In der ursprünglichen Fassung des Briefes wurden Rassismen reproduziert. Um diese Reproduktion nicht weiter zu verstärken, wird hierbei stattdessen eine Selbstbezeichnung verwendet. Jede Änderung mithilfe einer Bezeichnungsabänderung zu ‚Schwarze Menschen‘ oder ‚BIPoC‘ geschieht in diesem Text aus diesem Grund.

DIE WICHTIGKEIT ABWERTENDEN

Die Umbenennungsforderung wird zudem anhand ihrer angeblichen ‚Wichtigkeit‘ eingestuft. Hierbei wird argumentiert, dass eine Umbenennungsforderung nicht bedeutsam sei, weil eine sprachliche Umbenennung nicht nützlich und notwendig wäre. Es gäbe wichtigere Thematiken, mit welchen sich auseinandergesetzt werden solle (vgl. Otoo 2017, S. 291-293). Die Jugendgruppe könne aufgrund des niedrigen Alters der Mitglieder die Bedeutsamkeit nicht einschätzen. Es wird z.B. vorgeschlagen, sich stattdessen für *zu Unrecht Inhaftierte in der Türkei* (Brief, Reeb, 20.08.2018) einzusetzen, womit nicht nur die Verantwortung weg-, sondern auch pauschalisiert einem weiteren Staat zugeschoben wird. Es gäbe *dringendere[...] Probleme [...]* (Ebd.) als sich mit Sprache, wie mit einem Hotelnamen, auseinanderzusetzen. Besonders die Jugendgruppe einer Menschenrechtsorganisation, wie AI, solle sich nicht mit sprachlichen Handlungen beschäftigen: *Wenn aber die AI Arbeitsgruppe Augsburg daraus ableitet, dass der Name des Hotels [...] rassistisch ist und eine Menschenrechtsverletzung darstellt, dann bleibt das meiner Logik verschlossen* (Brief, Langenmayr, 06.09.2018). Rassistische Sprache wird in dieser Logik also nicht als Verletzung der Menschenwürde eingestuft. Die Aktivistinnen werden aber auch als *profilierungssüchtige[...] Leute* (Brief, Kugler, 12.09.2018) bezeichnet. Das Thema sei so unwichtig, dass sich nur aus diesem Grund damit beschäftigt werden könne. Dadurch wird vermittelt, das Engagement sei nicht erstrebenswert. Die Wirksamkeit rassistischer Sprache wird damit ebenso wie bei der Argumentation der ‚Wirklichen‘ relativiert (vgl. Kilomba 2019, S. 21). Angewandt wird der Mechanismus der Abwertung von Wichtigkeit in 39 Leser*innenbriefen.

DIE BIPOC AUSNUTZENDEN

In den Leser*innenbriefen werden außerdem BIPOC und deren Handeln als Argument missbraucht, um sich gegen eine Umbenennung auszusprechen, ohne diese überhaupt zu Wort kommen zu lassen. Hier findet sich ein weiterer Abwehrmechanismus. Dabei wird eine BIPOC als eine Art Alibi herangezogen, welche sich nicht an der rassistischen Begrifflichkeit störe

(vgl. Arndt 2019, S. 125): *Ich selbst habe in den vergangenen Jahrzehnten nicht wenigen [Schwarzen] [...] Gästen dieses Hotel empfohlen [...]. Nur positive Meldungen!* (Brief, Heinze, 27.11.2019). Auch wird argumentiert, dass die Verwendung einer rassistischen Begrifflichkeit in Ordnung sein müsse, wenn sie von rassifizierten Menschen selbst verwendet werde (vgl. Sow 2018, S. 61): *ein ganzes afrikanisches Land nennt sich übrigens stolz, Mauretania*³⁶ (Brief, Kastaniotis, 07.08.2020). Hinzu kommt eine Argumentation, bei welcher ein angeblicher ‚umgekehrter‘ Rassismus gegenüber *weißen*, christlichen Menschen angenommen wird³⁷ (vgl. Sow 2018, S. 86f.). So müsste es auch rassistische Fremdbezeichnungen gegen *weiße* Menschen geben. Da aber angenommen wird, dass diese nicht existieren, wird behauptet, auch Fremdbezeichnung gegen BIPoC könnten nicht rassistisch sein (vgl. Brief, Barth, 05.09.2018). Dadurch werden Rassismen gegen BIPoC relativiert und unabhängig von Struktur und Macht inszeniert (vgl. Sow 2018, S. 87f.). Zudem würde die Gruppe selbst durch ihre Forderung rassistisch agieren: *Ist es da nicht eher diskriminierend, wenn man alles, was mit [BIPoC] [...], seien es Namen oder Abbildungen, zu tun hat, aus dem Alltag tilgt?* (Brief, Roder, 11.08.2020). In sieben Briefen wird auf BIPoC verwiesen, um gegen eine Umbenennung zu argumentieren.

Bei dieser Vorgehensweise werden BIPoC als Alibi herangezogen, um die abwertende und diffamierende Wirkung von rassistischen Fremdbezeichnungen abzustreiten. Dies geschieht aber nur über indirekte Verweise und ‚Hörensagen‘ (nach dem Motto; ich kenne jemanden, der jemanden kennt). Hierbei wird das Vorhandensein von Rassismen auf BIPoC projiziert und Rassismen damit automatisch mit ihnen verknüpft. Dabei sind Rassismen eine Erfindung *weißer* Menschen und damit unweigerlich mit diesen verbunden (vgl. Kilomba 2019, S. 20f.).

36 Hierbei werden die Bedeutungen der Begrifflichkeiten des M-Worts und ‚Maure‘ vermischt.

37 Innerhalb dieser Argumentation wird versucht, Rassismen von Macht loszulösen und damit nicht innerhalb eines globalen strukturellen Systems zu verstehen. Sie werden als persönliche Problematik betrachtet, wonach auch ein Rassismus gegen *weiße* Menschen angenommen wird. Da Rassismus als System globale Hierarchien zugunsten der Dominanzgesellschaft voraussetzt, existiert kein Rassismus gegen diese vornehmlich *weiße* Gesellschaft (vgl. Sow 2018, 86ff.).

DIE ÜBERKORREKTEN

Der nächste Mechanismus, welcher ausfindig gemacht werden konnte, ist der einer angeblichen ‚Überkorrektheit‘. Hier wird der Vorwurf geäußert, fanatisch nach Rassismen zu suchen, die eigene Meinung gewaltsam durchzusetzen und übertrieben auf rassistische Begrifflichkeiten zu reagieren (vgl. Hayn 2013, S. 338f.). In den Briefen wird behauptet, die Jugendgruppe würde überreagieren: *Nur so kann eine Minderheit, die [...] jeden Strohalm sucht, [...] solche sinnfreien Dinge [...] durchsetzen* (Brief, Haßold, 07.08.2020). Damit wird der Fokus von der Thematik weg zur Gruppe gelenkt. Diese übe Meinungsgewalt aus, habe damit eine ‚böse Absicht‘. In den Briefen wird diese Meinungsgewalt durch die Verwendung von Begriffen, wie *Bevormundung* (Brief, Bartschat, 19.11.2019), *Sprachterroristen* (Brief, Nentwig, 08.08.2020) oder *Bücherverbrennung* (Brief, Endrös, 14.08.2020) deutlich. Besonders das Wort ‚Bücherverbrennung‘ stellt hierbei ein Pars-pro-toto für die Unterdrückung der Meinungsfreiheit dar, welche vornehmlich mit dem NS-Regime und den dort praktizierten Verbrechen in Verbindung gebracht wird. Das Deutsche Historische Museum bezeichnet dabei die Vernichtung von der NS-Ideologie abweichenden Schriften im Jahr 1933 als ‚Die Bücherverbrennung‘, verknüpft das Wort damit direkt mit dieser Zeit (Asmuss 2015, o. S.). Damit machen die Schreibenden selbst den Versuch, Meinungsgewalt anzuwenden, da sie die freie Meinungsäußerung der Jugendgruppe nicht zulassen möchten. Dabei nutzen sie Vokabular, wie es auch von rechtspopulistischen Gruppierungen angewandt wird (vgl. Niehr 2017, o. S.).

Ein weiteres Argument, welches die angebliche ‚Überkorrektheit‘ der Jugendgruppe untermalen soll, behauptet, sie mache sich mit der Forderung lächerlich. Dieses Argument werde allgemein in Leser*innenbriefen verwendet, um die eigene Meinung zu bestärken und die gegnerische zu schwächen (vgl. Fandrych und Thurmair 2011, S. 129). Um diese ‚Lächerlichkeit‘ zu betonen, werden im Sinne einer Satire Beispiele herangezogen, z.B. durch die Ankündigung *auch mit einer Petition für die Rettung des niveauvollen Aprilscherzes auf die Straße* (Brief, Konrad, 18.08.2018) zu gehen. Die Beispiele stehen dabei meist in kleinster Weise mit Rassismen in Verbindung. Der Vorwurf der ‚Überkorrektheit‘ wird in 56 Briefen, also

in nahezu 50% aller Briefe, genutzt. Die Rassismen benennende Person als überempfindlich darzustellen, zeigt erneut deutlich, dass mithilfe von Emotionalisierung antirassistische Wissensproduktionen diffamiert werden soll. Das Erfahrungswissen von BIPoC wird dabei üblicherweise nicht als Wissen anerkannt, sondern als ‚emotional‘ abgetan (vgl. Kilomba 2019, S. 26).

DIE HISTORIKER*INNEN

Eine weitere Strategie ist die der Historisierung. Dieser Mechanismus versucht, rassistische Handlungen in den Kontext von angeblicher Tradition und Geschichte zu stellen (vgl. Arndt und Hornscheidt 2004, S. 25f.). In den Leser*innenbriefen wird das Hotel als *alteingesessen* [...] (Brief, Haßold, 07.08.2020; Brief, König, 19.08.2020), *[a]lthergebracht* [...] (Brief, Ripperger, 13.12.2019; Brief, Bader, 08.08.2020), *altbewährt* [...] (Brief, Kunzmann, 11.08.2020) und *altbekannt* [...] (Brief, Schreitmiller, 25.11.2019) bezeichnet. Der Präfix ‚alt‘ zeigt, dass eine Verbindung zu einer Geschichte gezogen wird, welche dem Hotel zugeschrieben wird. Demnach stecke Tradition und Geschichte hinter dem Hotel und dessen Namen: *Geschichte und Tradition haben anscheinend keine Gültigkeit mehr* (Brief, Becher, 22.08.2018). Dieses Zitat zeigt zudem, dass dem Hotel nicht nur eine Geschichte zugeschrieben wird, sondern gleichzeitig unterstellt wird, dass diese durch eine Umbenennung ‚gelöscht‘ werde: Es werde *ein Stück positiver Augsburger Geschichte dem Mainstream geopfert* (Brief, Krause, 08.08.2020). Die rassistische Bezeichnung innerhalb des Namens sei in dieser Logik auch zu keinem Zeitpunkt rassistisch gewesen: *Eine Diskriminierung war zu keiner Zeit damit verbunden* (Brief, Maydl und Maydl, 22.08.2018). Wird ein Rassismus (immer in Einzahl benannt) hinter dem Begriff eingestanden, wird dennoch angemerkt, dass heutige Maßstäbe nicht zu historischen Ereignissen passen würden: *Man kann aber unsere Geschichte nicht nach gerade aktuellen Moralvorstellungen umdeuten* (Brief, Weber, 08.08.2020). Argumentiert wird auch mithilfe von ‚Persönlichkeiten‘, welche *sich nicht an dem Namen gestört [haben]* (Brief, Kugler, 12.09.2018). Damit wird eine vermeintliche Dominanz aufgebaut, wonach

die Ansichten von ‚Persönlichkeiten‘ eine höhere Gewichtung hätten. Diese Dominanz tritt auch deshalb auf, da sich bekannte Personen Augsburgs in Briefen echauffieren, so z.B. Theo Gandenheimer, ein ehemaliger Bürgermeister und gleichzeitig der Vater des Geschäftsführers des Hotels (vgl. Brief, Gandenheimer, 26.11.2019; Baumann 2018, o.A.; Schmidt 2015, o.A.). Allein durch die Betonung seines ehemaligen Status als Bürgermeister konstruiert er eine Dominanz.

Deutlich wird, dass die angebliche Geschichte des Hotels – welche stets positiv gewertet wird – immer aus einer einseitigen Perspektive, nämlich aus Sicht der Dominanzgesellschaft, geschildert wird. Die hier angebrachten historischen ‚Moralvorstellungen‘ nehmen ausschließlich die Vorstellungen der Kolonialmächte ein, die jene rassistischen Fremdbezeichnungen prägten. Die Geschichte einer rassistischen Fremdbezeichnung ist nur aus der Perspektive der Bezeichnenden ‚unschuldig‘. Und auch die ‚Nostalgie‘, verbunden mit einem ‚Traditionsbewusstsein‘, kann in Bezug auf koloniale Begriffe nur aus der Perspektive der Kolonialisierenden als positiv eingestuft werden. Historisierend argumentieren 57 von 115 Leser*innenbriefe, also ebenfalls nahezu 50%. Da hierbei ‚logische‘ Erklärungen für rassistische Handlungen gesucht werden, findet eine Intellektualisierung und Rationalisierung statt, mit dem Versuch die offensichtlichen Rassismen zu relativieren (vgl. Kilomba 2019, S. 21).

DIE POSITIVIERENDEN

In Bezug auf die Geschichte wird oft auch der Mechanismus der Positivierung genutzt. Hierbei wird grundsätzlich die Absicht von der Wirkung losgelöst (vgl. Ogette 2020, S. 17). In den Briefen wird angemerkt, dass der Hotelname nicht negativ gemeint sei. Verwiesen wird dafür auf die unbelegte Legende des Hotels, nach welcher das Hotel nach drei abessinischen Mönchen benannt worden sei (vgl. Hagen 2015, o. S.). Diese sei ein positiver Teil der ‚Geschichte‘ Augsburgs: *Im Fall [...] [des Hotels] sieht es sogar so aus, dass dieser Name keineswegs für Rassismus steht, sondern für Weltoffenheit und Gastfreundschaft der Friedensstadt Augsburg* (Brief, Bartschat, 19.11.2019). Der Name sei damit eine ‚Ehre‘. Dass nach dieser

nicht beweisbaren Legende das Hotel auch etwa als ‚Drei Mönche‘ hätte benannt werden können, wird dabei meist außer Acht gelassen. Und auch die mögliche Exotisierung³⁸ dahinter wird nicht beachtet. Dies wird auch allgemein in Bezug auf die Verwendung des M-Worts in Gasthausnamen, Apothekenbezeichnungen o.ä. deutlich. Dort wird behauptet: *Sie galten als die Schutzheiligen der Reisenden im Mittelalter. [...] Ein rassistischer Hintergrund bei diesen Gaststätten ist demnach auszuschließen* (Brief, Peschek, 12.08.2020). Auch das M-Wort sei *nie mit einer negativen Konnotation behaftet* (Brief, Kastaniotis, 07.08.2020) gewesen. Vielmehr wird es exotisiert, indem es als *Besonderheit* (Brief, Ripperger, 13.12.2019) markiert wird. Die Perspektive ist auch hier ganz klar hegemonial, da eine positive Konnotation nur aus Sicht der Dominanzgesellschaft existieren kann.

Positiv seien auch die Umstände des Hotels: Das Hotel *ist in Augsburg seit jeher ein Begriff für ein Hotel der gehobenen Klasse* (Brief, Michler, 22.11.2019). Es wird impliziert, dass der vermeintliche ‚Luxus‘ des Hotels die rassistische Fremdbezeichnung zu einer ‚Ehre‘ machen würde. Zur Begründung werden dafür persönliche Erfahrungen herangezogen, welche sowohl das Hotel und dessen Dasein als auch den Namen und die rassistische Bezeichnung als positiv darstellen: *Persönlich finde ich es schade, dass es zur Umbenennung kommt. Steht doch der Name [...] für Gastfreundschaft und Obdach. Den Aufenthalt in Ihrem Haus habe ich immer sehr genossen* (Brief, Mock, 07.08.2020). Persönliche Erfahrungen zu nutzen ist weiter eine typische Argumentationslinie innerhalb der Abwehrmechanismen (vgl. Sow 2018, S. 53). Diese wird gleichzeitig auch allgemein in Leser*innenbriefen verwendet (vgl. Fandrych und Thurmair 2011, S. 122f.). Der Mechanismus der Positivierung konnte in 43 Briefen gefunden werden. Hier wird die Absicht von der Wirkung losgelöst wird, im Sinne eines „Wenn ich es nicht so gemeint habe, kann es auch nicht rassistisch sein“ (Ogette 2020, S. 49) und somit erneut das Vorhandensein von Rassismen relativiert.

38 Bei einer Exotisierung werden rassifizierte Menschen mithilfe von Ästhetisierung abgegrenzt. Es stellt eine Form rassistischer Mechanismen dar, welche die ‚Geanderten‘ – meist sexualisiert – in eine rassifizierende Anziehung stellen will (Danielzik und Bendix 2019, 633).

FALLBEISPIEL: MAN SOLLTE NICHT HEILIGER SEIN WOLLEN, ALS DER PAPST

| | |
|---|---|
| <p>Man sollte nicht heiliger sein wollen, als der Papst</p> <p>Ebenfalls zur Diskussion um das Hotel Drei M :</p> <p>Haben diese Leute nichts anderes zu tun, als alles rassistisch zu deuten? Sie täten gut daran, sich an der Verunstaltung unserer Sprache aufzuregen, mit all ihren englischen Auswüchsen!</p> <p>Kein Mensch in anderen Ländern beschwert sich, dass wir Wiener</p> | <p>(Würstl), Amerikaner und dergleichen mehr betiteln, nur einige von uns meinen, heiliger sein zu müssen als der Papst. Manche sollten sich mit der Weltgeschichte befassen, und dann wüssten sie, wo dieses oder jenes Wort herkommt und die Konsequenz daraus ziehen, dass man die Zukunft menschlicher gestalten sollte. Egal welche Hautfarbe, wir sind alle gleich, es gibt Gute und Schlechte, es menschelt halt.</p> <p>Sieglinde Soyer, Landsberg</p> |
|---|---|

Abb. 1: Leser*innenbrief von Sieglinde Soyer, veröffentlicht am 03.09.2018 in der Augsburger Allgemeinen.

Zur abschließenden Veranschaulichung der typischen Argumentationslinien, gehe ich an dieser Stelle noch auf ein Fallbeispiel eines Leser*innenbriefs ein. Dieser Brief, am 03.09.2018 von Sieglinde Soyer verfasst, enthält die in den Briefen am häufigsten verwendeten Strategien: die Historisierung, das Unterstellen von ‚Überkorrektheit‘ und die Abwertung von Wichtigkeit. Dabei wird deutlich, dass durchgehend die ‚Normalität‘ verteidigt wird. Gleichzeitig wird hier auf die Deutungshoheit beharrt, über Fremdbezeichnungen bestimmen sowie Rassismen reproduzieren und relativieren zu dürfen. Sichtbar wird dies darin, dass im Brief ‚Othering‘-Mechanismen angewandt werden, indem Schwarze Menschen von Deutschsein abgegrenzt werden. Auch wird von einer *Weltgeschichte* (Brief, Soyer, 03.09.2018) gesprochen, welche das M-Wort als nicht rassistisch beweisen solle, womit auch hier lediglich die Geschichte der Dominanzgesellschaft gemeint sein kann und die Kolonialgeschichte damit negiert wird. Zudem wird behauptet: *Egal welche Hautfarbe, wir sind alle gleich, es gibt Gute und Schlechte, es menschelt halt*. Darin zeigt sich die Essenz

des Leser*innenbriefs. Durch diese ‚Farbenblindheit‘ bzw. Universalismus werden strukturelle Rassismen verneint. Es wird behauptet, ‚Hautfarbe‘ spiele keine Rolle. Das wird auch deutlich, wenn Soyer eurozentrische Selbstbezeichnungen mit rassistischen Fremdbezeichnungen gleichsetzt. Durch eine solche Darstellungsweise werden Rassismen geleugnet. Das Sprechen darüber scheint nicht mehr notwendig und der Status Quo einer strukturellen Benachteiligung von BIPOC wird weiter erhalten.

WAS SICH DARAUS ERGIBT

In 105 der insgesamt 115 Briefe konnten Abwehrmechanismen gefunden werden. Lediglich bei fünf Briefen konnten keine solchen Mechanismen aufgefunden werden. In den restlichen Briefen wird die Jugendgruppe sowohl diffamiert und ihr Wissen geleugnet als auch eine ‚Wirklichkeit‘ konstruiert, welche die Existenz einer rassistischen Sprache ausschließt und die Bedeutung dieser Namensdebatte in Frage stellt. Außerdem werden BIPOC als Argument missbraucht, es wird der Gruppe eine ‚Überkorrektheit‘ unterstellt und das Hotel in unterschiedlichen Zusammenhängen historisiert sowie positiviert. Grundsätzlich wird dabei versucht, die Jugendgruppe und ihre Mitstreiter*innen zum Schweigen zu bringen sowie Rassismen zu relativieren und zu leugnen. Zudem wird von der eigentlichen Thematik abgelenkt (in der Fachsprache auch als Derailing bezeichnet) und dabei der Fokus u.a. auf die Gruppe gelenkt. Deutlich wird, dass die Vormachtstellung der Dominanzgesellschaft aufrechterhalten werden soll. Die Perspektive, welche eingenommen wird, entspricht ihrer und ist damit sowohl *weiß* als auch deutsch und privilegiert. Das wird auch dann deutlich, wenn die eigene Dominanz von wirtschaftlicher oder politischer Relevanz ausgenutzt wird, um gegen eine Jugendgruppe zu agieren, welche durch ihr Alter und durch die damit verbundene gering geschätzte gesellschaftliche Stellung als weniger wertvoll angesehen wird.

Um dem entgegenzuwirken und Rassismen aufbrechen zu können, ist deshalb auf persönlicher Ebene eine beständige Reflexion von Bedeutung. Dazu zählt auch, sich darüber bewusst zu werden, dass jede*r (!)

Rassismen internalisiert hat. Diese hier aufgezeigten Abwehrmechanismen gegenüber Rassismen vorwürfen sind ein Zeichen dafür, dass die Strukturalität von Rassismen nicht akzeptiert wird. Rassismen internalisiert zu haben, bedeutet nicht ein ‚schlechter Mensch‘ zu sein. Wie damit umgegangen wird, zeigt aber, dass die Bemühungen, Rassismen zu dekonstruieren, (noch) nicht weit genug gehen.

Deshalb sollte jede*r lernen, welche Abwehrmechanismen existieren und wie damit umzugehen ist, um nicht dazu beizutragen bestehende Rassismen weiterzutragen. Ein Weg könnte etwa sein, die Aufmerksamkeit nicht von der eigentlichen Thematik abzulenken. Andere Thematiken können besprochen werden und haben ebenfalls Relevanz, jedoch sollte dafür ein anderer Zeitpunkt gewählt werden. Die Rassismus ansprechende Person ist zudem nicht schuld an internalisierten Rassismen. Die Schuld auf sie oder auf BIPOC zu projizieren, macht ein Sprechen über Rassismen unmöglich. Rassismen sollen jedoch bekämpft werden und deshalb müssen sie auch angesprochen werden. Eine logische Erklärung für eine rassistische Handlung als Entschuldigung für diese zu suchen, relativiert diese nur. Dabei wird die Wirkung, also die Verletzung und das Aufrechterhalten von Ungleichheiten, im ersten Moment ignoriert. So äußert sich auch Veronika Kern für eine Umbenennung: *Was verliert Augsburg außer einem Namen, der bisher einige Menschen verletzt hat?* (Brief, Kern, 08.08.2020). Stattdessen sollte die Wirkung beachtet werden, denn Intention und Wirkung einer rassistischen Handlung sind nicht immer abhängig voneinander. Sich darüber bewusst zu werden, dass eine positive Intention dennoch negative Auswirkungen haben kann, und das vor allem auch dann, wenn diese Auswirkungen in ein strukturelles System von Unterdrückung verwoben ist, muss eine Herangehensweise sein.

Auch sollten Weiterbildungsangebote für Medienbildende initiiert werden, die einen sensibleren Umgang mit rassistischer Sprache ermöglichen. Nicht nur bei der Auswahl der Briefe sollte reflektiert werden, inwiefern dort rassistische Mechanismen genutzt werden oder auch rassistische Bezeichnungen und Vorstellungen reproduziert werden, sondern auch bei der Berichterstattung. Dies sind wichtige Bestandteile, die einen besseren Umgang mit Rassismen befördern.

LITERATURVERZEICHNIS

Artikel und Interviews:

„Drei Möhren“ statt „Drei Mohren“? Amnesty International fordert Umbenennung des Hotels. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 188 vom 17.08.2018, S. 35.

Interview, Schütz, Wolfgang, Telefongespräch, 27.01.2021, IP03_27012021.

Zissler, Miriam: Das Drei Mohren ist jetzt offiziell das Maximilian's. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 254 vom 03.11.2020, S. 23.

Briefe:

Bader, Robert-Christian: Nicht alles Bewährte kaputt machen. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 182 vom 08.08.2020, S. 35.

Barth, Dieter: Schwarz bald gestrichen?. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 204 vom 05.09.2018, S. 2.

Bartschat, Peter Gustav: Kenntnis ist besser als Verleugnung. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 267 vom 19.11.2019, S. 35.

Becher, Karin: Wie albern. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 192 vom 22.08.2018, S. 34.

Braun, Ariane: Lieber Gedanken über die eigene Einstellung machen. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 194 vom 24.08.2018, S. 35.

Dr. Martens, Hans: Bedauerliche Kapitulation vor Opportunisten. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 183 vom 10.08.2020, S. 31.

Dr. Reeb, Christian: Die falschen Prioritäten. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 190 vom 20.08.2018, S. 35.

- Endrös, Thomas: Siehe Mozart/Schikaneder. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 187 vom 14.08.2020, S. 2.
- Gandenheimer, Theo: Bin ich jetzt auch ein Rassist?. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 273 vom 26.11.2019, S. 35.
- Haßbold, Rainer: Eine Umbenennung ist total daneben. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 181 vom 07.08.2020, S. 31.
- Heinze, Ursel: Beschwer hat sich niemand. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 274 vom 27.11.2019, S. 35.
- Kastaniotis, Alexander: Ein ganzes Land nennt sich stolz Mauretanien. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 181 vom 07.08.2020, S. 31.
- Kern, Veronika: „Die Reaktion des Hotels ruft Freude bei mir aus“. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 182 vom 08.08.2020, S. 35.
- Kugler, Manfred: Profilierungssüchtige Leute. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 210 vom 12.09.2018, S. 39.
- Konrad, Hans: Der erste April ist schon lange vorbei. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 189 vom 18.08.2018, S. 35.
- König, Jürgen: Wie traurig. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 190 vom 19.08.2020, S. 2.
- Kraus, Rainer: Unter die Rubrik „Jugend forscht“. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 195 vom 25.08.2018, S. 35.
- Krause, Siegfried: Ein Stück Geschichte wird geopfert. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 182 vom 08.08.2020, S. 35.
- Kriener, Max: Ein Name ändert nichts an der Haltung. *In: Augsburg*er Allgemeine, Nr. 255 vom 04.11.2020, S. 31.

- Kugler, Manfred: Profilierungssüchtige Leute. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 210 vom 12.09.2018, S. 39.
- Kunzmann, Werner: „Drei Mönche“. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 184 vom 11.08.2020, S. 2.
- Langenmayr, Gerhard: Wo bleibt Stellungnahme zum Thema Rassismus?. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 205 vom 06.09.2018, S. 35.
- Maydl, Helma/ Maydl, Erich: Drei gelbe Riabla. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 192 vom 22.08.2018, S. 34.
- Michler, Ingrid: Absurd, hinter dem Namen Rassismus zu vermuten. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 270 vom 22.11.2019, S. 43.
- Mock, Andreas: Die Rechtschreibung wird gleich mit aufgegeben. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 181 vom 07.08.2020, S. 31.
- Morawetz, Jürgen: Was wird aus Schwarzbrot und Schwarzfahrern?. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 190 vom 20.08.2018, S. 35.
- Nentwig, Rjurik: Besser schlafen.... *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 182 vom 08.08.2020, S. 2.
- Neumair, Walter M.: Zwei andere Lösungsvorschläge. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 209 vom 11.09.2018, S. 35.
- Peschek, Johann: Siehe: Drei Könige. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 185 vom 12.08.2020, S. 2.
- Prof. Dr. Weber, Wolfgang: Geschichte nicht nach aktueller Moral beurteilen. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 182 vom 08.08.2020, S. 35.
- Ripperger, Rudi: Hier wird wertvolle Zeit mit Unsinn verplempert. *In: Augsburgener Allgemeine*, Nr. 288 vom 13.12.2019, S. 35.

Roder, Melanie: Hinter dem Namen steckt nichts Rassistisches. *In: Augsburg Allgemeine*, Nr. 184 vom 11.08.2020, S. 27.

Soyer, Sieglinde: Man sollte nicht heiliger sein wollen, als der Papst. *In: Augsburg Allgemeine*, Nr. 202 vom 03.09.2018, S. 39.

Schreitmiller, Dieter: Drei Mohren: Jusos schaden der SPD. *In: Augsburg Allgemeine*, Nr. 272 vom 25.11.2019, S. 43.

Zink, Otto: Neuer Name ändert Grundeinstellung nicht. *In: Augsburg Allgemeine*, Nr. 278 vom 02.12.2019, S. 39.

Internetquellen:

Amnesty Jugendgruppe Augsburg: Umbenennung des Hotels „Drei Mohren“ in Augsburg (11.08.2020), <https://www.openpetition.de/petition/online/umbenennung-deshotels-drei-mohren-in-augsburg> (26.08.2021).

Baumann, Andrea: Ex-Bürgermeister Theo Gandenheimer wird 85 Jahre alt (30.12.2018), <https://www.augsburger-allgemeine.de/augsburg/Augsburg-Ex-Buergermeister-Theo-Gandenheimer-wird-85-Jahre-alt-id53039311.html> (27.10.2020).

Schmidt, Alfred: Augsburg „Drei Mohren“ holt sich Spitzenhotelier (13.06.2015), <https://www.augsburger-allgemeine.de/augsburg/Hotel-Augsburger-Drei-Mohren-holt-sich-Spitzenhotelier-id34387712.html> (27.10.2021).

Stellungnahme zur Petition der Jugendgruppe (04.12.2018), <https://amnesty-augsburg.de/2018/08/stellungnahme-zur-petition-der-jugendgruppe/> (26.08.2021).

Literatur:

Arndt, Susan (2019): Sprache, Kolonialismus und rassistische Wissensformationen. *In: Arndt, Susan Arndt/ Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2019): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache; ein kritisches Nachschlagewerk. 3. Auflage. Münster: Unrast Verlag, S. 121-125.*

Arndt, Susan/ Hornscheidt, Antje (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

Danielzik, Chandra-Milena/ Bendix, Daniel (2019): 'Exotik/exotisch'. *In: Arndt, Susan Arndt/ Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2019): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache; ein kritisches Nachschlagewerk. 3. Auflage. Münster: Unrast Verlag, S. 633.*

DiAngelo, Robin (2018): White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston: Beacon Press.

Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht (= Stauffenburg Linguistik, 57). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Fix, Ulla (2011): Texte und Textsorten. Sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene (= Sprachwissenschaft, 5). 2. Auflage. Berlin: Frank & Timme.

Fix, Ulla (2020): Leserbrief. *In: Marie Isabel u.a. Matthews-Schlinzig (Hg.) (2020): Handbuch Brief. Von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart (= Interdisziplinarität – systematische Perspektiven – Briefgenres, 1). Berlin: De Gruyter, S. 561–569.*

Hayn, Evelyn (2013): ‚Political Correctness‘. Machtvolle Sprachaus-handlungen und sprachliche Mythen in Diskussionen um ‚Politische

- Korrektheit'. *In*: Hornscheidt, Antje Lann/ Nduka-Agwu, Adibeli (Hg.) (2013): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen (= Wissen & Praxis, 155). 2. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 337–343.
- Hornscheidt, Antje Lann/ Nduka-Agwu, Adibeli (2013): Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. *In*: Hornscheidt, Antje Lann/ Nduka-Agwu, Adibeli (Hg.) (2013): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen (= Wissen & Praxis, 155). 2. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 11–49.
- Kilomba, Grada (2019): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. 5. Auflage. Münster: Unrast Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. *In*: Broden, Anne Broden/ Mecheril, Paul (Hg.) (2014): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41–57.
- Neuberger, Christoph/ Kapern, Peter (2013): *Grundlagen des Journalismus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ogette, Tupoka (2020): *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*. 7. Auflage. Münster: Unrast Verlag.
- Otoo, Sharon Dodua (2017): "The Speaker is using the N-Word". A Transnational Comparison (Germany-Great Britain) of Resistance to Racism in Everyday Language. *In*: Fereidooni, Karim/ El, Meral (Hg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-305.
- Sow, Noah (2018): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. 10 Jahre – aktualisierte Ausgabe*. Norderstedt: Books on Demand.

Hund, Wulf D./ Hinrichsen, Malte (2014): Metamorphosen des ‚Mohren‘. Rassistische Sprache und historischer Wandel. *In*: Hentges, Gudrun (Hg.): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin: Metropol Verlag, S. 69-96.

Internetressourcen:

Asmuss, Burkhard: Die Bücherverbrennung (22.06.2015), <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/etablierung-der-ns-herrschaft/buecher-verbrennung.html> (28.09.2021).

Hagen, Luisa: Von den Heiligen Drei Königen zum Hotel Drei Mohren (07.06.2015), <https://bloghomestoryaugzburg.wordpress.com/2015/06/07/von-den-heiligen-drei-konigen-zum-hotel-drei-mohren/> (14.08.2021).

Prof. Dr. phil. Niehr, Thomas: Rechtspopulistische Lexik und die Grenzen des Sagbaren (16.01.2017), <https://www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/240831/rechtspopulistische-lexik-und-die-grenzen-des-sagbaren/> (15.03.2022).

Rommelspacher, Birgit (2006): „Interdependenzen- Geschlecht, Klasse und Ethnizität“. Beitrag zum virtuellen Seminar Mai 2006 (o.A.), https://www.graz.at/cms/dokumente/10194973_7753526/d63f324d/intedependenzen%5B1%5D_.pdf (27.10.2021).

DAS SCHWEIGEN DER MEHRHEIT

EINE RASSISMUSKRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM *WEISSEIN*

Pia Bühler

Als ich immer mehr Stimmen in der Öffentlichkeit hörte, die eine aktive Debatte um das Thema³⁹ struktureller Rassismus und Kritisches *Weißsein*⁴⁰ (engl. Critical Whiteness) in Deutschland forderten, erkannte ich einen wichtigen Schritt darin, mich selbst intensiv mit meinen *weißen*⁴¹ Privilegien auseinanderzusetzen. Ich wollte besser verstehen, wie ich mich verhalten kann und mehr über meine Sozialisation in einer rassistisch geprägten Gesellschaft lernen – als Ethnologin, als Medienschaffende und im Alltag. Außerdem wollte ich konstruktiv zu einer rassismuskritischen Gesellschaft beitragen, statt weiterhin meine Unsicherheit und Unwissenheit zu zeigen – sprich, zu schweigen oder nur verlegen zu reagieren, sobald es um Rassismen geht.

Während meines Forschungsprozesses habe ich daher mit vielen verschiedenen Menschen gesprochen, Interviews geführt, zugehört, gelernt und Zweifel geteilt. Meine Herangehensweise und die daraus resultierenden Ideen, wie ich ein medienwirksames Projekt umsetzen könnte, variierten nahezu von Woche zu Woche. Dabei hatte ich oft das Gefühl, immer weniger, statt mehr zu begreifen. Schließlich stellten sich meine eigenen Auseinandersetzungen als wesentlicher Gegenstand meiner ethnologischen Reflexion heraus und ich fragte mich: Was bedeutet eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit meinem *Weißsein*?

In meiner Forschungsarbeit habe ich mich mit Formen von Rassismus auseinandergesetzt, die sich über lange Zeit in den Strukturen unserer

39 Da struktureller Rassismus und Kritisches *Weißsein* untrennbar voneinander sind, beschreibe ich es als 'ein Thema'.

40 Eine Begriffserklärung befindet sich im Glossar.

41 Eine Begriffserklärung befindet sich im Glossar.

Gesellschaft etabliert haben. Auf den Ansatz des Kritischen *Weißseins* bin ich dabei als Perspektive der Selbstreflexion gestoßen, die sich von einer „Überlebensstrategie“⁴² für Schwarze⁴³ Menschen (Eggers et al. 2020: 10), über eine zunehmende Etablierung in der Wissenschaft, letztlich als eine Art Reflexionswerkzeug, auch in der Praxis entwickelt hat. Das Ziel des Kritischen *Weißseins* besteht aus der Benennung von Machtstrukturen in einem System, das von einer Hegemonie⁴⁴ einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft⁴⁵ geprägt ist, um diese Kategorisierungen letztlich zu verlernen. Kritisches *Weißsein* kehrt den Fokus um: Es zieht *weiße* Menschen mit ihren Privilegien, die sie durch rassistische Strukturen erfahren, zur Verantwortung. Ganz im Gegenteil zu einem Blickwinkel, der Betroffene im Sinne von Othering⁴⁶ in den Fokus rückt.

Während meiner intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema konnte ich Konflikte beobachten, die sich auf verschiedenen sprachlichen Ebenen abspielen. Im Folgenden möchte ich einen Einblick in meine Forschungsarbeit geben und dabei sowohl Grundlagen zur Bedeutung von Sprache und ihrem Zusammenspiel mit Macht erläutern als auch einen Ausschnitt der Ergebnisse darstellen.

42 Bereits bevor das kritische *Weißsein* zu einer wissenschaftlichen Disziplin wurde, kann diese als „Überlebensstrategie“ bezeichnet werden, da es für Schwarze Menschen immer schon wichtig war, vor allem durch das Kollektiv ein Archiv von Wissen über das *Weißsein* aufzubauen, weiterzugeben und dadurch Täter*innen einschätzen zu können. Darüber hinaus blickt es von den Betroffenen zu den Täter*innen und hilft damit rassistische Strukturen aufzudecken.

43 Eine Begriffserklärung befindet sich im Glossar.

44 Hegemonie: „Bestimmtes politisches oder soziales Verhältnis der Über- und Unterordnung, bei dem unter Beibehaltung formaler Gleichheit der Beteiligten einer von ihnen tatsächlich rechtlich eine höhere Stellung einnimmt.“ (vgl. Hillmann 2007: 332)

45 Siehe „*White Supremacy*“ im Glossar.

46 Eine Begriffserklärung befindet sich im Glossar.

SPRACHE UND MACHT

In der Ethnologie (wie auch in anderen Disziplinen) wird Sprache als das Medium bezeichnet, wodurch wir den Dingen Bedeutung zusprechen. Dabei befinden wir uns nie in einem Zustand fester Umstände. Vielmehr handelt es sich um ein Netz aus selbst geschaffenen Bedeutungen, die sich je nach Zusammenhang, im Laufe der Zeit und vor allem von Individuum zu Individuum unterscheiden können (vgl. Geertz 1983: 9).

Der Soziologe und Kulturtheoretiker Stuart Hall geht darüber hinaus davon aus, dass Sprache nicht nur durch einen ständigen Austausch zwischen Individuen verhandelt wird, sondern auch sogenannte hegemoniale Repräsentationssysteme dafür verantwortlich sind. Damit meint Hall, dass der Prozess, in welchem Sprache einer Bedeutung zugeschrieben wird (Repräsentationssystem), von einer Mehrheitsgesellschaft bestimmt wird (vgl. Hall 1997: 4).

Machtstrukturen äußern sich schließlich in Diskursen, welche als Ansammlung von mehreren Medien, wie Statements, Texten, Aktionen oder sonstigen Quellen zu verstehen sind. Sie vermitteln Wissen, womit wiederum eine gewisse Glaubwürdigkeit und letztlich Macht einhergehen. Durch diesen hegemonialen Machtanspruch, welcher im Laufe der Geschichte entstanden ist, konnte sich die Rassifizierung des 'Anderen' – auch als Othinging bezeichnet – welche allen Rassismen zugrunde liegt, überhaupt erst etablieren (vgl. ebd.: 239).

Sprache prägt und beeinflusst uns, sie ist Teil unserer Identität (vgl. Gümüşay 2021: 23). Dabei handelt es sich nicht nur um die Sprachen, die wir selbst sprechen oder Zeichen, die wir deuten können. Auch Worte, die an uns gerichtet werden, haben eine Wirkung und prägen uns. Innerhalb der Rassismusforschung ist die Rede von Mikroaggressionen, denen von Rassismus betroffene Menschen ausgesetzt sind. Dabei handelt es sich um „Übergriffigkeiten, die isoliert keinen schlimmen Schaden anrichten, aber in einer Häufung ein Gefühl von Ausgeschlossenheit und Hilflosigkeit hervorrufen und zu Depressionen und Erschöpfung führen können“ (Hasters 2020: 21), so die Journalistin und Autorin Alice Masters.

Wenn wir die lange Geschichte fest etablierter Rassismen betrachten, so wird deutlich, wie leicht wir bestimmte Worte unhinterfragt in

unseren Wortschatz integrieren. Beispiele dafür sind die Benutzung kolonialer Worte in der Alltagssprache: Wie das I-Wort,⁴⁷ das sich durch Christoph Kolumbus im 15. Jahrhundert etabliert hat und bis heute in unserem Sprachgebrauch existiert; oder Straßennamen, welche Kolonialherren ehren und immer noch unkommentiert in vielen Städten beibehalten werden.

KRITISCHES WEISSEIN

Kritisches *Weißsein* als eine Perspektive lenkt den Fokus weg von den rassifizierten 'Anderen' auf die *weiße* Mehrheitsgesellschaft mit ihren Privilegien.

Beschäftigt man sich im Detail mit der Perspektive des Kritischen *Weißseins*, so stellt man fest, dass damit ein stets aktiver und handlungsorientierter Blickwinkel einhergeht. Wie auch die Soziologin und Aktivistin Robin DiAngelo betont, sei es unmöglich moderne Formen von Rassismus zu verstehen, wenn wir keine Muster von Gruppenverhalten und ihre Effekte auf Individuen untersuchen: "Setting aside your sense of uniqueness is a critical skill that will allow you to see the big picture of the society in which we live; individualism will not." (DiAngelo 2018: 12f). DiAngelo meint damit, dass wir nur durch die Betrachtung von Mustern in unserer Gesellschaft einem strukturellen Problem wie Rassismus begegnen können. Kritiker*innen jedoch geben zu bedenken, dass die erneute Kategorisierung (überspitzt gesagt) zwischen *weiß* und Schwarz, zu einer noch größeren Spaltung führen würde. *Weiße* Menschen pauschal zu beurteilen, indem man ihnen Privilegien unterstelle und sie grundsätzlich als rassistisch bezeichne, sei demnach eine Umkehr dieses hegemonialen Diskurses, sagt beispielsweise der Soziologe Anil Jain (Jain 2012: 5).

47 Um von dem kolonialen Begriff abzusehen und mit einem Diskriminierungssensibleren zu ersetzen, verwende ich an dieser Stelle das 'I-Wort'.

MEIN FORSCHUNGSWEG

In meiner empirischen Arbeit bin ich qualitativ vorgegangen und habe mich auf die Erkenntnisse konzentriert, die sich aus meiner Perspektive als besonders wichtig hervorgetan haben. Dazu habe ich mehrere Gespräche geführt, um den Eigenschaften näher zu kommen, die Kritisches *Weißsein* mit sich bringt. Diese fanden mit Personen statt, die sich auf unterschiedliche Weisen, beruflich oder privat, intensiv mit strukturellem Rassismus und Kritischem *Weißsein* auseinandersetzen. Dabei habe ich mit Schwarzen Menschen gesprochen, unter anderem aus den Bereichen Empowerment für Kinder und Jugendliche sowie mit Trainer*innen für Kritisches *Weißsein* und Anti-Rassismus. Die *weißen* Menschen, denen ich begegnet bin, haben sich überwiegend im beruflichen oder ehrenamtlichen Kontext mit dem Thema auseinandergesetzt: In der Arbeit auf der Bühne, bei postkolonialen Stadtrundgängen oder in der alltäglichen Begegnung mit Menschen.

Mein methodischer Ansatz ist autoethnografisch geprägt, weshalb ich mich auch auf persönliche Erfahrungen und Begegnungen meiner Forschungsreise beziehe. Meine Herangehensweise – also die Art und Richtung der Fragen sowie die Form der Interviews – habe ich während des Forschungsprozesses immer wieder reflektiert und dementsprechend angepasst. Da diese Forschungsarbeit oftmals Unsicherheiten bei mir selbst und bei einigen *weißen* Gesprächspartner*innen hervorgerufen hat, war die ständige Anpassung meiner Herangehensweise ein wichtiger Teil des Prozesses. Es hat mir verdeutlicht, wie anspruchsvoll es ist, dem Thema Rassismus als *weiße* Frau konstruktiv zu begegnen. Dabei geht es vor allem darum, sich in gewissem Maße zurückzuhalten, ohne dabei zu schweigen. Es geht um eine Lernbereitschaft *weißer* Menschen.

Im Folgenden gebe ich einen Einblick in Aspekte des empirischen Teils meiner Masterarbeit ‘Beredtes Schweigen – Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kritisches *Weißsein* und struktureller Rassismus’.

WELCHE POSITION HABE ICH ALS WEISSE CIS-FRAU?

Als *weiße* Cis-Frau⁴⁸ entspreche ich einer vermeintlichen Norm in Deutschland. Mein Deutschsein wird nicht in Frage gestellt. Mit der Positionierung als *weiße* Deutsche werde ich mir meiner Privilegien bewusst; meiner Machtposition in einem rassistisch geprägten System. Dazu gehört auch, Rassismuserfahrungen von Betroffenen anzuerkennen und sich der damit verbundenen hierarchischen Strukturen bewusst zu werden.

Der Argumentation zur Relativierung von Rassismus – jeder Mensch fühle sich mal ausgeschlossen – bin ich während meiner Forschungsarbeit in vielen Gesprächen, Medienbeiträgen und Interviews begegnet, die ich an dieser Stelle nicht in all seinen Ausprägungen wiederholen möchte. Bei entsprechenden Diskussionen entsteht schnell eine Art Wettkampf, in dem verschiedene Diskriminierungserfahrungen gegeneinander aufgewogen werden und damit vom eigentlichen Ziel ablenken, nämlich zuzuhören und die eigene Verantwortung zu erkennen. Was in diesem Kontext als ‘What-aboutism’⁴⁹ bezeichnet wird, meint eine Ablenkung und Degradierung von Erfahrungen einer von Rassismus betroffenen Person. Der Aspekt, dass ein Mensch auch verschiedene Formen der Diskriminierung gleichzeitig erfahren kann und diese wiederum kontextabhängig sind (in der Fachsprache auch als Intersektionalität⁵⁰ bezeichnet), kommt hinzu und zeigt, wie schwierig eine starre Abgrenzung von Diskriminierungskategorien ist.

48 Cisgender: Das Adjektiv ‚cis‘ wird benutzt, um auszudrücken, dass eine Person sich mit dem Geschlecht identifiziert, dem sie bei der Geburt aufgrund der Genitalien zugewiesen wurde. (Vgl. Queer Lexikon)

49 Whataboutism: Die Praxis, eine Kritik oder eine schwierige Frage zu beantworten, indem man jemanden mit einer Gegenfrage angreift, typischerweise beginnend mit den Worten „Was ist mit...?“. (Vgl. Dictionary Cambridge)

50 Intersektionalität: “(...) beschreibt die Verwobenheit von Ungleichheitskategorien auf verschiedenen Ebenen, [die] theoretisch zu fassen und im empirischen Forschungsprozess zu analysieren sind. (...) Intersektionalität [wird] als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen [begriffen] (d. h. Herrschaftsverhältnisse), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen“ (Winker/Degele 2009: 15).

Robin DiAngelo nennt als einen wichtigen Aspekt der Anwendung von Kritischem *Weißsein*, dass es zunächst darum gehe zu erkennen, was eigentlich rassistisch sei (DiAngelo 2018: 39). Dabei darf es nicht um einen Wettkampf und eine Hierarchisierung von Diskriminierungserfahrungen gehen. Viel wichtiger ist, zu verstehen, welche spezifischen Hintergründe Rassismus hat und welche Rolle ich als *weiße* Person dabei spiele, um achtsamer damit umzugehen.

Zu erkennen, dass Rassismus und Kritisches *Weißsein* bereits an der Stelle anfangen, an der Definitionen darüber festgelegt werden, ist ein erster wichtiger Schritt. Dazu gehört, dem Thema Raum zu geben, ohne es durch einen Hinweis auf meine eigenen Probleme zu relativieren.

SCHWARZ UND WEISS

Kommt man in einen Austausch mit verschiedenen Menschen stellt man fest, dass selbst innerhalb der vermeintlich eindeutigen Positionen Differenzen bestehen. Bei Menschen, die von Rassismus betroffen sind, gibt es verschiedene Positionierung dazu. Diese Differenzen spiegeln sich in Form von Colorism⁵¹ wider. Doch auch, was *Weißsein* bedeutet, wird vor allem von *weißen* Menschen unterschiedlich interpretiert.

Während des Beginns meiner Auseinandersetzung mit Kritischem *Weißsein* und strukturellem Rassismus habe ich mich gefragt, ob nur ich nicht auf Anhieb verstehe, was eigentlich ganz genau mit Worten wie *weiß*, oder Schwarz gemeint ist. In Büchern, Medienbeiträgen und Gesprächen schienen es plötzlich gängige Worte zu sein, die jede*r selbstsicher und selbstverständlich verwendet. Der Glaube, von derselben Sache zu sprechen und Ambivalenzen festzustellen, verursacht Konfliktpotentiale. Erst recht in einem Diskurs, in dem es auf Sprache ankommt.

In anfänglichen oder (aus Perspektive des Kritischen *Weißseins*) oberflächlichen Auseinandersetzungen wird *weiß* meistens ausschließlich auf

51 Der Begriff Colorism meint die "ungleiche Behandlung aufgrund von Hautfarbe zwischen gleich-rassifizierten Menschen"(...). Es handelt sich um Rassismus, weil die Bevorzugung aus der Nähe zum *Weißsein* resultiert und der Erhaltung *weißer* Privilegien dient. (...) (IDA Glossar, o.D.).

die Hautfarbe bezogen und nicht als politische und soziale Konstruktion verstanden (Vgl. Rassismus und Diskriminierung 2020). Vor allem durch Medienbeiträge, in denen diskursspezifische Begriffe ohne Kontext verwendet werden, wurde im Laufe meiner Forschung klar, dass Menschen nicht intuitiv begreifen (können oder wollen), was genau damit gemeint ist. Daraus resultiert die Wahrnehmung, dass eine Schublade, in der ein Attribut einer Hautfarbe zugeschrieben wird (bspw.: Menschen mit heller Hautfarbe sind alle privilegiert) so erst recht verstärkt wird. Diese ein-dimensionale Sicht verhindert jedoch die Anerkennung, dass strukturelle Rassismen auf konstruierten Unterschieden basieren. Unterschiede, die aufgrund verschiedener Dimensionen wie Herkunft Religion, etc. hergestellt werden.

Aus der Perspektive des Kritischen *Weißseins* befinden sich die Begriffe 'Schwarz' und 'weiß' auf unterschiedlichen Ebenen. Während Schwarz eine bewusste Selbstbezeichnung darstellt (vgl. ISD 2013), umfasst *weiß* ein unbewusstes Selbst- und Identitätskonzept (vgl. Wer anderen einen Brunnen gräbt). Dieses unbewusste Konzept prägt *weiße* Menschen in ihrem Verhalten und in ihrer Selbstwahrnehmung und verweist sie wiederum auf ihre privilegierte Position (vgl. ebd.). Eine Person, die sich selbst als Schwarz bezeichnet, ist sich der Bedeutung dieses Begriffs bewusst. Dagegen wissen *weiße* Personen oft nicht, was diese Kategorie mit ihnen selbst zu tun hat. *Weiße* Menschen nehmen diese Positionierung meistens nicht an und wissen nicht, dass dies mit Privilegien zusammenhängt. Bei der Verwendung des Begriffs *weiß* geht es darum, einen Begriff zu haben, mit dem man dem Othering entgegentreten kann und somit klarzumachen, dass im Kontext Rassismus die Kategorisierung *weiß* notwendig ist.

Robin DiAngelo beschreibt *Weißsein* als etwas, dem wir nicht entkommen können. Höchstens weniger *weiß* zu sein, sei ein mögliches Ziel. Sie vertritt die Meinung, dass eine *weiße* Identität nicht außerhalb der *weißen* Vorherrschaft (White-Supremacy⁵²) existieren könne (DiAngelo 2018: 149). Ich werde demnach immer als *weiß* wahrgenommen werden

52 White Supremacy: Rassistische Ideologie, die eine Überlegenheit *weißer* Menschen in allen Dingen behauptet, sowie die Strategien dieser Ideologie (Vgl. Hasters 2020: 217).

und dadurch gewisse Vorteile erfahren. Allein die Tatsache, theoretisch frei entscheiden zu können, ob ich mich mit dem Thema Rassismus aktiv und konstruktiv auseinandersetzen möchte, zeigt dabei meine privilegierte Position.

Ein so komplexes Thema wie Rassismus und Kritisches *Weißsein* kann jedoch nicht auf Begriffe wie *weiß* und Schwarz reduziert werden, auch wenn dieser Eindruck, unter anderem in den Medien, entsteht. Zum einen ist eine Auseinandersetzung mit geschichtlichen Hintergründen notwendig, die zum Verständnis dieser Worte beitragen. Um Missverständnisse weitgehend zu vermeiden, ist zum anderen ein Austausch darüber notwendig, was in einzelnen Situationen mit diesen Worten gemeint ist. Von einem Konsens können wir meistens nicht ausgehen.

Diese Ambivalenz der Sprache – in der wir Worte unterschiedlich verstehen – zeigt eine noch feinere Sprachebene von strukturellem Rassismus und Kritischem *Weißsein*. Auch hier ist ein Zusammenhang zur Deutungshoheit und zur Verdrängung des eigentlichen Themas zu beobachten. Statt sich also auf seine Intuition zu verlassen, sollten sich *weiße* Menschen intensiv mit Worten des Diskurses um Rassismus auseinandersetzen. Dann versteht man beispielsweise, dass zu den Begriffen Schwarz und *weiß* jeweils eine tiefgründige historische Bedeutung dazugehört.⁵³

SCHLUSSBETRACHTUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Konfliktpotentiale, die in der Debatte um Kritisches *Weißsein* und strukturellen Rassismus bestehen, befinden sich folglich auf verschiedenen sprachlichen Ebenen. Ein Konflikt besteht in der Verschiebung von Diskursen. Das bedeutet, dass vom ursprünglichen Thema abgelenkt wird, indem beispielsweise auf andere Probleme verwiesen wird. Auch auf einer Ebene der Deutungshoheit in Bezug auf den Sprachgebrauch sowie in einem oftmals unzureichenden Verständnis darüber, inwiefern sich die Wahrnehmung

53 Siehe Begriffserklärungen „Schwarz“ und „weiß“ im Glossar sowie die Beschreibung der Wortgenese des M-Worts im Beitrag von Rhea Daraboš.

der Sprache von Individuum zu Individuum unterscheiden kann, spielen dabei eine große Rolle.

Bei der tiefgründigen Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus und Kritischem *Weißsein* spielen Ressourcen wie Zeit und Zugang zu Bildung eine große Rolle. Auch die individuellen Möglichkeiten und Kapazitäten, sich mit strukturellem Rassismus und Kritischem *Weißsein* zu befassen, sind sicherlich ein wesentlicher Aspekt, um sich aktiv und konstruktiv für eine rassismuskritische Gesellschaft einzusetzen. Dennoch ist es unerlässlich, neben einer selbstkritischen, persönlichen Auseinandersetzung auch auf institutioneller Ebene zu handeln. Dazu gehört etwa die Anpassung von Lehrplänen, vor allem dem Geschichtsunterricht sowie Diversity-Trainings in Behörden und anderen Institutionen. Die individuelle und persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema struktureller Rassismus und Kritisches *Weißsein* stellen dabei wichtige Stellschrauben dar in der ganzheitlichen Veränderung einer rassistisch geprägten Gesellschaft.

In dieser Arbeit beschäftige ich mich vor allem mit meiner eigenen Position in Bezug auf Kritisches *Weißsein*. Deshalb beziehen sich auch meine Handlungsempfehlungen auf die individuelle Ebene. Gleichzeitig lassen sich diese gewissermaßen auch auf institutionelles Handeln anwenden. Das Ziel muss schließlich sein, alte Denkmuster in jeglicher Hinsicht zu hinterfragen und diese kritische Perspektive in seinen persönlichen Einflussbereich mit einzubringen. Um eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der Diskussion um strukturellen Rassismus und Kritisches *Weißsein* zu fördern, ist eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema und seiner eigenen Position darin notwendig.

Dabei müssen nicht von Rassismus betroffene Menschen lernen, sich zurückzunehmen und denen aktiv zuzuhören, die tatsächlich davon betroffen sind. Was sich zunächst banal anhört, ist eines der wichtigsten Werkzeuge, um Rassismuserfahrungen als nicht betroffene Person im Ansatz verstehen zu können. Nachdem strukturelle Rassismen für nicht Betroffene oftmals unsichtbar sind, ist es wichtig im ersten Schritt zu verstehen, was rassistisch ist und warum mein persönliches Urteil darüber (als nicht betroffene Person) für diesen Moment nicht wichtig ist. Meine Erfahrungen während des Forschungsprozesses haben mir gezeigt, wie wichtig der Austausch mit von Rassismus betroffenen Personen ist. Durch

sie habe ich besser verstanden, welche Tragweite Rassismuserfahrungen haben können und welche konkreten Schritte sie selbst dagegen unternehmen. Diese intensiven Gespräche, meist zum Thema Empowerment, steigerten mein Bewusstsein für meine Rolle als *weiße* Frau.

Austausch ist wichtig! Doch auch Sensibilität ist dabei gefragt. Dass ein Austausch zum Thema Rassismuserfahrungen mit betroffenen Personen nicht immer angemessen ist, habe ich selbst vor allem am Anfang meiner Forschung bemerkt. Zunächst bin ich davon ausgegangen, dass Personen, die sich aktivistisch oder öffentlich zu diesem Thema äußern, automatisch ein Interesse haben müssen, mit mir darüber zu sprechen. Erst im Laufe der Zeit ist mir bewusst geworden, dass das sehr unsensibel ist.

In diesem Zusammenhang habe ich gemerkt, wie wichtig es ist, sich auch unter *Weißern* über dem Umgang mit strukturellen Rassismen auszutauschen – und zwar nicht polemisch, sondern ernsthaft und selbstreflexiv. Dabei geht es um die Möglichkeit, sich mit anderen, ebenfalls nicht von Rassismus betroffenen Personen, über Fragen und Unsicherheiten austauschen zu können. Als Voraussetzung gilt dabei das gemeinsame Ziel, eine achtsame und selbstkritische Haltung zu etablieren und weiterhin zu verbessern.

Koloniale Hintergründe und deren Kontinuitäten müssen vermittelt werden, um vor allem als nicht von Rassismus betroffener Mensch die Tragweite davon begreifen zu können. Im Laufe meiner Auseinandersetzung mit diesem Diskurs bin ich immer tiefer in die geschichtlichen Zusammenhänge der Debatte eingetaucht, was mir ein zunehmendes Verständnis für die Komplexität und Ernsthaftigkeit von Kritischem *Weißsein* und strukturellem Rassismus vermittelt hat. Beginnt man die Zusammenhänge zu analysieren und sich zu informieren, versteht man schnell, wie stark koloniale Komponenten in unserem Stadtbild, unserer Kindheit oder an sonstigen Stellen im Alltag verankert sind. Erst wenn man weiß, woher ein Begriff, wie das N- oder M-Wort oder nach Kolonialherren benannte Straßen, wirklich kommen, kann man auch verstehen, wieso deren Verwendung und einhergehende Handlungen, unangemessen sind. Ohne eine Veränderungsbereitschaft *weißer* Menschen, können diese Strukturen nicht verändert werden. Nichtsdestotrotz sind es langfristig betrachtet strukturelle Hebel, in die mit zielführenden Strategien eingegriffen werden muss.

Ganz vorne mit dabei sind hier Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen und Universitäten. Darüber hinaus sind es Medienschaffende, die ebenfalls einen Unterschied machen können. Sie können beispielsweise einen sensiblen Sprachgebrauch fördern, achtsamer bei der Repräsentation von Menschen sein und marginalisierten Personen damit die Möglichkeit geben, für sich selbst zu sprechen.

Nur durch ständiges Reflektieren, aktives Zuhören und durch die Bereitschaft Feedback anzunehmen, können wir etwas zu einer rassismus-sensiblen Gesellschaft beitragen. Diese vielfältigen Ebenen des Lernens lassen sich am besten in einem der zahlreichen Bildungsangebote erfahren, die es mittlerweile gibt. Ganz konkrete Beispiele hierfür sind postkoloniale Stadtrundgänge, Trainings zu Kritischem *Weißsein* und Anti-Rassismus/Rassismuskritik sowie die Überarbeitung von Lehrplänen, vor allem im Geschichtsunterricht an Schulen.

LITERATURVERZEICHNIS

Literatur:

DiAngelo, Robin J. (2018): *White fragility. Why it's so hard for white people to talk about about racism.* Boston, Massachusetts: Beacon Press.

Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hg.) (2020): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland.* 4. Auflage. Münster: Unrast.

Geertz, Clifford; Luchesi, Brigitte; Bindemann, Rolf (1983): *Dichte Beschreibung* [deutsch]. Beitr. zum Verstehen kultureller Systeme. Übers. von Brigitte Luchesi u. Rolf Bindemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gümüşay, Kübra (2021): *Sprache und Sein.* 14. Auflage. München: Hanser Berlin.

Hall, Stuart. *Rassismus als Ideologischer Diskurs.* In: Rätzzel, Nora (Hg.)

(2000): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verl. (Argument Classics, N.F., 258).

Hasters, Alice (2020): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten. 10. Auflage. München: hanserblau.

Jain, Anil. (2003). Differenzen der Differenz – Umbrüche in der Landschaft der Alterität. (Auch erschienen in: Steyerl, Hito (2012): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Aufl. Münster: Unrast-Verl.)

Schaerer, Jamie; Haruna, Hadja: Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD), Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten, Blogbeitrag, 2013, <http://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-indeutschland-berichten>.

Sue, Derald Wing; Capodilupo, Christina M.; Torino, Gina C.; Bucceri, Jennifer M.; Holder, Aisha M. B.; Nadal, Kevin L.; Esquilin, Marta (2007): Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. In: The American psychologist 62 (4), S. 271-286.

Medienbeiträge:

“Kritisches Weißsein ist eine Überlebensstrategie”. Interview mit Peggy Piesche. Rafaela Siegenthaler. Online verfügbar unter <http://www.migrazine.at/index.php/artikel/kritisches-wei-sein-ist-eine-berlebensstrategie>. Februar 2013. Letzter Aufruf: 01.11.2021.

Rassismus und Diskriminierung: Critical Whiteness – Weißes Denken | Gut zu wissen | BR. Bayerischer Rundfunk. <https://www.youtube.com/watch?v=yX4I-yBe8Nw>. 13.07.2020. Letzter Aufruf: 02.08.2021.

Wer anderen einen Brunnen gräbt ... Rassismuskritik // Empowerment // Globaler Kontext, Glossar, Blogbeitrag, <https://weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com/glossar/>. Letzter Aufruf: 19.12.2021.

Bezeichnungen:

Cisgender. Queer-Lexikon. <https://queer-lexikon.net/2017/06/15/cis/>. Letzter Aufruf: 02.08.2021

Hegemonie. Hillmann, K.-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart: Kröner

Intersektionalität. Winker, Gabriele, and Nina Degele. „Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality.“ *European Journal of Women's Studies* 18.1 (2011): 51-66.

Kritisches *Weißsein*. „Kritisches Weißsein ist eine Überlebensstrategie“. Interview mit Peggy Piesche. Rafaela Siegenthaler. Online verfügbar unter <http://www.migrazine.at/index.php/artikel/kritisches-wei-sein-ist-eine-berlebensstrategie>. Februar 2013. Letzter Aufruf: 01.11.2021

Othering. Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Whataboutism. Dictionary Cambridge. <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/whataboutism>. Letzter Aufruf: 29.07.21.

GLOSSAR

Antirassismus: Der Versuch, den benachteiligenden, herabwürdigenden und ausgrenzenden Folgen von rassistischer Unterscheidungspraktiken entgegenzuwirken und Formen des Zusammenlebens zu entwickeln, in denen diese Praktiken als hierarchische Prinzipien sozialer Ordnung keine Wirkung mehr entfalten können. (vgl. Leiprecht 2018, S. 255).

BIPoC: Ein Akronym aus Selbstbeschreibungen (→Selbstbezeichnung), das für Black, Indigenous (→Indigenous bzw. Indigen) und People of Color (→People of Color/PoC) steht. Der Begriff beschreibt damit zusammenfassend Personen, die von der *weißen* (→*weiß*) Mehrheitsgesellschaft als „nicht zugehörig“ definiert werden (vgl. Ha et al. 2007, S. 12).

Black bzw. Schwarz: Der Begriff stellt eine Selbstbezeichnung (→Selbstbezeichnung) dar. Er bezieht sich nicht auf die Beschreibung der Hautfarbe, sondern stellt eine politische Beschreibung dar und umfasst Menschen, die anti-Schwarze Rassismuserfahrungen teilen. Schwarz wird großgeschrieben, um ein konstruiertes Zuordnungsmuster zu verdeutlichen und keine ‚tatsächliche‘ Eigenschaft (vgl. ISD-Bund e.V. 2013).

Indigenous bzw. Indigen: Der Begriff ersetzt die veraltete, koloniale Fremdbezeichnung ‚Ureinwohner‘, welche die Primitivität und damit verbundene negative Eigenschaften betont.

Indigene Völker sind Nachkommen der Bewohner*innen eines bestimmten räumlichen Gebietes, die bereits vor der Eroberung, Kolonisierung oder Staatsgründung durch europäische Eroberungsfeldzüge dort lebten. Weitläufig wird dieser Sammelbegriff etwa für indigene Menschen aus Amerika, der Karibik und Ozeanien oder auch Finnland verwendet. Allerdings ist auch dieser Begriff nicht ganz unumstritten, da er häufig verallgemeinernd und kulturalisierend verwendet wird (vgl. Stewart 2018, S. 740).

People of Color/PoC: Der Begriff Person bzw. People of Color wurde von der US-Bürgerrechtsbewegung Ende der 1960er Jahre eingeführt, als Gegenentwurf zu den abwertenden Begriffen, mit denen die *weiße* (→*weiß*) *US-Gesellschaft über Afroamerikaner*innen sprach* (vgl. Petrosyan 2020). Der Begriff ist folglich eine Selbstbezeichnung (→Selbstbezeichnung) und beschreibt Menschen, die als ‚anders‘ oder ‚nicht zugehörig‘ definiert werden und deswegen rassistische Erfahrungen teilen (vgl. Ha et al. 2007, S. 12). Die in der Regel mit PoC abgekürzte Bezeichnung wird auch im Deutschen so übernommen und nicht übersetzt, da Übersetzungen ins Deutsche oft mit rassistischer Geschichte verbunden wären. (vgl. Petrosyan 2020).

Dekonstruktion: Durch die Dekonstruktion sollen gesellschaftliche Konstrukte kritisch hinterfragt und aufgelöst werden (vgl. Babka, Posselt 2016, S. 47). Dabei geht man davon aus, dass die Welt in ihren Machtverhältnissen nicht selbstverständlich gegeben ist, sondern menschlich konstruiert worden ist (vgl. ebd., S. 67).

Derailing: Aus dem Englischen stammend, meint diese Bezeichnung das ‚Entgleisen‘ einer Situation. In Bezug auf Rassismus (→Rassismus) bedeutet es, dass nicht mehr über die rassistische Problematik oder Begebenheit gesprochen wird, sondern ein anderes Thema aufgeworfen wird. Der Fokus wird damit abgelenkt und verharmlost (vgl. Ogette, S. 21). Vergleichbar ist diese Strategie auch mit Whataboutism. Hierbei wird ebenfalls der Fokus abgelenkt (vgl. Levin 2020).

Dominanzgesellschaft: Der Begriff (oft auch Synonym für Dominanzkultur) beschreibt Gesellschaften, die von vielschichtigen und mehrdimensionalen Machtstrukturen durchzogen sind. Aufgrund von historischen Ordnungskategorien (bspw. Mann/Frau, reich/arm, *weiß*/BIPoC) lassen sich Mitglieder einer Gesellschaft in Unterdrückende und Unterdrückte einteilen. Die Einordnung in über- und untergeordnet ist in ein Verständnis von Normen und Normalität eingebettet (vgl. Rommelspacher 1995, S. 226; Rommelspacher 2006, S. 3-5).

Empowerment: „Der Begriff 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. Dazu zählen Konzepte und Strategien, die dazu beitragen, dass Menschen in (relativ) marginalisierten Positionen ein höheres Maß an Selbstbestimmung und Autonomie erhalten und ihre Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt vertreten und durchsetzen können. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess der Selbstermächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen“ (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung, o.D.).

Fremdbezeichnung: Eine Bezeichnung, welche einer Gruppe von einer sozial mächtigeren Gruppe auferlegt wurde. Im Zusammenhang mit Rassismus werden Fremdbezeichnungen dabei vornehmlich von *weißen* (→*weiß*) Menschen für BIPoC (→BIPoC) erfunden. Die Verwendung davon an sich ist schon eine Demonstration *weißer* Deutungshoheit (→*weiße* Deutungshoheit): Den Bezeichneten wird damit aberkannt, (eigenständige) Aussagen zu tätigen (vgl. Shohat und Stam 2014, S. 2f).

Intersektionalität: Der Begriff wurde von der Wissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw nachhaltig geprägt und beschreibt ein wissenschaftliches Konzept, das die Vielschichtigkeit und Dynamiken verschiedener Formen der Diskriminierung und Unterdrückung herausarbeitet (vgl. Erel, et. al. 2007, S. 242-243). Der Fokus liegt darauf, die verschiedenen Ergebnisse von Exklusion bzw. Diskriminierung als Ergebnis einer Überlappung verschiedener Formen der Diskriminierung (bspw. Sexismus, Rassismus, Klassismus) zu betrachten (vgl. Anthias, Yuval-Davis 1992, S. 20).

Kritisches Weißsein bzw. Critical Whiteness: Begründet durch die Perspektive von BIPOC (→BIPOC), kehrt Kritisches Weißsein (eng. Critical Whiteness) den Fokus um: Rassismen werden hierbei nicht in Abhängigkeit von BIPOC analysiert, sondern *weiße* (→*weiß*) Menschen in den Mittelpunkt der Forschung gestellt. „Entgegen der landläufigen Meinung, dass Rassismus nur dann und dort existiert, wo als Nicht-*weiß* Definierte präsent sind, ist es vielmehr die Präsenz sich als *weiß* definierender Bevölkerungen, die Rassismus produziert“ (El-Tayeb 2017, S. 11). In der Regel wird untersucht, wie und warum Gruppen durch *weiße* Normativität ausgegrenzt werden und welche Rolle *weiße* Menschen dabei haben (vgl. El-Tayeb 2017, S. 9-11).

Othering: Diese Bezeichnung umschreibt einen Mechanismus, der Differenzen herstellt. Dies geschieht durch einen Vergleich, der künstlich die Kategorien eines Wir (i.d.R. bestehend aus *weißen* Menschen) und der Gruppe der *Anderen* (z.B. bestehend aus BIPOC) herstellt. Dabei werden vermeintliche Gegensätze hergestellt, während das Wir positiv und das *Andere* negativ konnotiert wird (vgl. Riegel 2016, S. 36f., 52).

„**Rasse“ bzw. Race:** Es gibt keine Menschenrassen. Dieses Konzept ist menschengemacht und ist das Ergebnis von Rassismus, nicht dessen Voraussetzung (vgl. Jenaer Erklärung 2019). Biologisch ist eine Unterteilung in verschiedene Menschenrassen nicht wissenschaftlich fundiert – die Genetik der Menschen ähnelt sich stark (vgl. Wewetzer 2012; vgl. Bär 2019; vgl. Wakonigg 2019). Im Gegensatz zum deutschen Begriff hat die englische Bezeichnung ‚race‘ einen Begriffswandel durchlebt. So erschafft er nicht eine biologische Erfindung, sondern weist auf die soziale Konstruktion von Rassifizierungen hin: Rassismus teilt Menschen in Gruppen der race ein. Der englische Begriff race ist als Konstruktion und Fiktion des Rassismus zu verstehen. Diese sind insofern nicht reale Kategorien von Menschen, sondern werden erst durch den Rassismus hervorgebracht (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 156; Kelly 2013, S. 345; Attia, Keskinilic 2017).

Rassifizierung: Diese Bezeichnung umschreibt einen Prozess, bei dem Menschen aufgrund konstruierter Zuschreibungen bestimmten Gruppen zugeordnet werden. Dieser Prozess hängt unmittelbar mit dem Konzept erfundener „*Rassen*“ (→„*Rasse*“) zusammen und geschieht kollektiv (als jahrhundertelanger Prozess) sowie individuell (von frühester Kindheit an) (vgl. Ergün-Hamaz 2016, S. 20-22). Diese Zuordnung folgt keiner Logik, sondern basiert auf willkürlich gewählten Zuschreibungen.

Rassismus: Da eine kurze Beschreibung dem historisch gewachsenen und komplexen Phänomen Rassismus nicht gerecht werden kann, haben wir uns dazu entschieden an dieser Stelle auf die Beiträge dieser Publikation zu verweisen.

Rassismen: Um der Komplexität und vor allem der Vielschichtigkeit von Rassismus gerecht zu werden und diese zu benennen, nutzt Stuart Hall in Bezug auf jene verschiedenen Formen von Rassismus bewusst den Plural ‘Rassismen’ (vgl. Hall 2000, S.7).

Rassismuskritik: „Rassismuskritik‘ heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind. Rassismuskritik als eine Haltung und als eine Praxis sucht nach Veränderungsperspektiven und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht.“ (Linnemann et. al. 2013, S. 11).

Safe Space: Safe(r) Spaces werden auch geschützte(re), geteilte oder getrennte Räume genannt. Sie stellen den Teilnehmenden Räume zur Verfügung, in denen die Aggressor*innen oder Auslöser*innen der alltäglichen Diskriminierung, Deprivilegierung und Menschen einer anderen Positioniertheit nicht oder in kleiner Zahl anwesend sind. Damit soll das Risiko reduziert werden, dass es zu weiteren Diskriminierungen kommt oder sich die Teilnehmenden erklären müssen. Diese Voraussetzungen

gelten auch für den*die jeweilige*n Gründer*in oder Pädagog*in, welche*r den Raum eröffnet (vgl. Ogiemwonyi in diesem Band).

Selbstbezeichnung: Im Gegensatz zu einer Fremdbezeichnung stellt eine Selbstbezeichnung eine Benennung dar, die eigenständig gewählt und selbstbestimmt verwendet wird. Bei der Verwendung von Selbstbezeichnungen geht es vor allem darum, Benennungen zu benutzen, die diskriminierte Personen bzw. rassifizierte Gruppen für sich selbst bestimmen. Diese Bezeichnung sind keineswegs universal, sondern repräsentieren die gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Nduka-Agwu, Hornscheidt 2013, S. 31-32).

weiß: Das Wort *weiß* bezieht sich nicht primär auf eine Hautfarbe, sondern beschreibt diejenigen Menschen, die sich innerhalb der Rassentheorie als Norm definierten. Die Kursiv- und Kleinschreibung soll als Werkzeug und Bewusstmachung dienen, um zu reflektieren, welche Privilegien damit einhergehen, zu dem Teil einer Gesellschaft zu gehören, die keinen Rassismus erfährt (vgl. Hasters 2019, S.29).

Weisse Deutungshoheit: *weisse* (→*weiß*) Deutungshoheit könnte auch mit einer eurozentrischen, also auf ein *weißes* Europa ausgerichteten, Wissensordnung umschrieben werden. Diese geht davon aus, dass vornehmlich *weisse* Menschen bestimmen dürfen, was unter Wissen zu verstehen ist, welche Begrifflichkeiten angemessen sind und wie (akademische) Diskurse auszusehen haben. Demnach bestimmen vornehmlich *weisse* Menschen, wer sprechen und damit gehört werden darf und wer nicht; so wird vor allem Erfahrungswissen von BIPoC nicht als Wissen anerkannt (vgl. Kilomba 2019, S. 26-27).

Weißer Rettungskomplex bzw. white Saviorism: Der *weisse* (→*weiß*) Rettungskomplex (engl. *white Saviorism*) kann als eine Subform *weißer* Vorherrschaft (→ *weisse* Vorherrschaft) verstanden werden. Darunter versteht man die Selbstinszenierung *weißer* Menschen, die aus scheinbar altruistischen Gründen BIPoC „helfen“ wollen. Allerdings reproduziert

diese Selbstinszenierung ein Bild von BIPOC, das sie als hilflos und abhängig darstellt (vgl. Sondel et. al. 2019, S.7).

Weisse Vorherrschaft bzw. *white* Supremacy: Mit der *weißen* (→*weiß*) Vorherrschaft ist ein politisches, wirtschaftliches und kulturelles System gemeint, in dem *weiße* Menschen überdurchschnittliche Kontrolle über Macht und materielle Ressourcen besitzen. Die Idee *weisser* Überlegenheit ist weitverbreitet, genauso wird diese alltäglich durch Institutionen sowie gesellschaftliche bzw. soziale Gegebenheiten reproduziert (vgl. Ansley 1997, S. 592).

Weisse Zerbrechlichkeit bzw. *white* Fragility

Der Begriff beschreibt eine abwehrende Reaktion *weisser* (→*weiß*) Menschen, welche meist auftritt, wenn auf die Positionen und Privilegien aufmerksam gemacht wird, welche mit *Weißsein* einhergehen. Mithilfe dieser Abwehr bleibt die *weiße* Deutungshoheit bestehen, womit ein Sprechen über Rassismen unmöglich wird. Die Abwehrhaltung dient der Aufrechterhaltung des eigenen Komforts bzw. Weltbildes sowie der *weißen* Vorherrschaft und der damit einhergehenden Ungleichheiten als gesamtes System (vgl. DiAngelo 2018, S. 262f., 273f.).

LITERATURVERZEICHNIS

- Ansley, F. L. (1997): White supremacy (and what we should do about it). In: Delgado, R. & Stefancic, J. (Hg.): Critical white studies: Looking behind the mirror. Philadelphia, PA: Temple University Press. S. 592-555.
- Anthias, Floya; Yuval-Davis, Nira (1992): Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist-Struggle. London: Routledge.
- Babka, Anna; Posselt, Gerald (2016): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien: Facultas.
- Bär, Katja (2019): Menschenrassen gibt es nicht. Jenaer Erklärung verabschiedet, 2019. Online verfügbar unter: https://www.uni-jena.de/190910_JE, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- Brander, P./Carega, P. (2020): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Ausgabe 2012/2015 neu übersetzt und vollständig überarbeitet
- DiAngelo, Robin (2018): White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston: Beacon Press.
- Egger, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (2005): Konzeptionelle Überlegungen. In: ebd. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, Unrast. S. 11-15.
- Erel, Umut; Haritaworn, Jinthana; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación; Klesse, Christian (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur

- Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung. In: Hartmann, Julia, et. al. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 239-250.
- Ergün-Hamaz, Mutlu (2016): Doing Race. Werden Menschen zu “Anderen” gemacht? In: Fereidooni, Karim; Zeoli, Antonietta (Hg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS. S. 19-33.
- Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (2007): Einleitung. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): *re/visionen*. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. 1. Aufl. Münster: UNRAST-Verlag, S. 9–21.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Rätzsch (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag + ariadne, S. 7–16.
- Hartmann, Jutta (2004): Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: Studia. S. 17-32.
- Hasters, Alice (2019): *Was weisse Menschen nicht über Rassismus hören wollen. Aber wissen sollten.* München: hanserblau.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung, e.V. (Hg.): Glossar, Stichwort ‚Empowerment‘. Online verfügbar unter: https://www.idaev.de/researchetools/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5B%40widget_0%5D%5Bcharacter%5D=E&cHash=70f200aa-e61f8d0829b5bcd6623cae3, zuletzt geprüft am 22.02.2022.

- Jenaer Erklärung (2019): Das Konzept der Rassen ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. Online verfügbar unter: https://www.uni-jena.de/unijenamedia/universit%C3%A4t/abteilung+hochschulkommunikation/presse/jenaer+erkl%C3%A4rung/jenaer_erklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- Kilomba, Grada (2019): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag. 5. Auflage.
- Linnemann, Tobias; Mecheril, Paul; Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP – Zeitung für internationaler Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, S. 10-14.
- Leiprecht, Rudolf (2018): Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In: Gogolin, Ingrid, et. al. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 255-258.
- Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje (2013): Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch: Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. 2. Auflage. S. 11-52.
- Petrosyan, Tigran (2020): Antirassistische Sprache. Schwarz ist keine Farbe. Sprache prägt Bewusstsein: „Schwarz“ und „weiß“ sind antirassistische Bezeichnungen, die über Macht sprechen, nicht über Hautfarben. In: Tageszeitung, 21.08.2020. Online verfügbar unter: <https://taz.de/Antirassistische-Sprache/!5702930/>, zuletzt geprüft am 01.05.2021.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, Birgit (2006): „Interdependenzen- Geschlecht, Klasse und Ethnizität“. Beitrag zum virtuellen Seminar Mai 2006 (o.A.). Online verfügbar unter: https://www.graz.at/cms/dokumente/10194973_7753526/d63f324d/intedependenzen%5B1%5D_.pdf (27.10.2021).
- Shohat, Ella; Stam, Robert (2014): Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media. 2. Aufl. London: Routledge.
- Sondel, Beth; Kretchmar, Kerry; Dunn, Alyssa (2019): “Who Do These People Want Teaching Their Children?” White Saviorism, Colorblind Racism, and Anti-Blackness in “No Excuses” Charter Schools. In: Urban Education. S. 2-30.
- Stewart, Georgina (2018): What does indigenous mean for me? In: Educational Philosophy and Theory 50 (8), S. 740-743.
- Wakonigg, Daniela (2019): Es gibt keine Menschenrassen. Hg. v. humanistischer Pressedienst (hpd). Online verfügbar unter: <https://hpd.de/artikel/es-gibt-keine-menschenrassen-17221>, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- Wewetzer, Hartmut (2012): Der entzifferte Mensch. In: *Die Zeit*, 2012. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/wissen/2009-12/genom-mensch-erbgut/seite-2>, zuletzt geprüft am 23.08.2021.

AUTOR*INNENVERZEICHNIS



*Autor*innen (v.l.n.r.): Ina Hagen-Jeske, Rhea Daraboš, Sharon Ogiemwonyi, Isabella Helmi Hans, Samira Eissa, Fabienne Molela Moukara, Merve Arife Kanbur, Pia Bühler, Burhan Aygün*

Burhan Aygün

Burhan Aygün kommt ursprünglich aus der idyllischen Stadt Köln und absolvierte sein Studium im Bachelor Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg. Seit Oktober studiert er dual den Master „Klinische Psychologie und Psychologisches Empowerment“. Er ist Deutscher mit türkischen Wurzeln und betreut seit circa acht Jahren Jugendliche mit Migrationsgeschichte. Als ehrenamtlicher Mentor steht er den Jugendlichen stets zur Seite und unterstützt sie in ihrer sozio-emotionalen Persönlichkeitsentwicklung, schulischer Bildung sowie im Alltag. Außerdem ist Burhan Aygün in der politischen Bildung aktiv und hält Seminare über religiös begründete Diskriminierungsformen, insbesondere antimuslimischen Rassismus. Der vorliegende Beitrag ist für ihn von elementarer Bedeutung und praxisrelevant, da sich die Handlungsempfehlungen direkt an die Stadt Augsburg richten.



Pia Bühler

Pia Bühler ist visuelle Ethnologin und beschäftigt sich momentan schwerpunktmäßig mit Kritischem *Weißsein* und mit soziopolitischen Themen im Allgemeinen. Nach ihrem Studium der Soziologie, B.A., an der Universität Konstanz, hat sie ihren Wunsch verfolgt, Menschen auch über den akademischen Bereich hinaus zu erreichen und ihre Leidenschaft für Film und Fotografie vertieft. Dafür hat sie den internationalen Master in Visueller Ethnologie an der WWU Münster begonnen. Inzwischen lebt sie in Augsburg und ist vor allem für diese Zusammenarbeit, im Rahmen der Masterthesis, in engem Austausch mit Studierenden der Universität Augsburg.



Rhea Daraboš

Rhea Daraboš studierte von 2017 bis 2021 den Bachelorstudiengang ‚Kunst- und Kulturgeschichte‘ der Universität Augsburg. Ihre Abschlussarbeit mit dem Titel „Man sollte nicht heiliger sein wollen als der Papst. Rassistische Abwehrmechanismen in den Leser*innenbriefen der Augsburger Allgemeinen“ schrieb sie im Fach Europäische Ethnologie/Volkskunde. Sie ist eine *weiße* cis-Frau mit Migrationsgeschichte im ehemaligen Jugoslawien und hat seit 2001 eine deutsche Staatsbürgerschaft. Sie engagiert sich auch ehrenamtlich gegen jegliche Formen von Rassismen, dabei v.a. in lokalen Gruppen, wie der Amnesty International Hochschulgruppe Augsburg oder dem Blog Postcolonial Realities. Durch ihren Beitrag möchte sie Rassismuskritik und antirassistische Arbeit stärken und zur Reflexion auffordern.



Samira Eissa

Samira Eissa stammt gebürtig aus Nürnberg und hat an der Universität Augsburg das Bachelorstudium Sozialwissenschaften absolviert. Sie ist Deutsche mit ägyptischen Wurzeln väterlicherseits. Sie verortet sich irgendwo zwischen *weiß* und Person of Color; am besten passt hier wohl tatsächlich der Begriff „mixed“. In ihrem Engagement in der politischen Bildung betreut sie Freiwillige, die einen Freiwilligendienst im globalen Süden absolvieren werden oder schon absolviert haben, und versucht dabei, ein weiteres Bewusstsein für globale Themen sowie einen Perspektivwechsel zu schaffen. Zusätzlich gibt sie Workshops, um auf die Themen Perspektivwechsel, rassistischer Umgang sowie den Umgang mit eigenen Privilegien aufmerksam zu machen. Diese Themen zusätzlich in Zusammenarbeit mit der Stadt Augsburg aufzuzeigen, ist von elementarer Bedeutung und gibt Grund zur Hoffnung auf die Zukunft.



Ina Hagen-Jeske

Dr. Ina Hagen-Jeske ist akademische Rätin am Lehrstuhl für Europäische Ethnologie/Volkskunde. Postcolonial Studies, Migrations- und Rassismusforschung gehören zu ihren Forschungsschwerpunkten. 2016 erschien ihre Dissertation mit dem Titel „Zu weiß für die Schwarzen und zu schwarz für die Weißen“ Der künstlerische Umgang mit Identität, Rassismus und Hybridität bei Samy Deluxe und B-Tight. Als *weiße*, promovierte Ethnologin, Lehrende und Forschende, setzt sie sich nicht nur selbstreflexiv und aus wissenschaftlicher Perspektive mit rassismuskritischen Konzepten auseinander, sondern diskutiert in Seminaren und im Austausch mit städtischen Akteur*innen auch deren praktische Umsetzung. Die Verbindung von (studentischer) Forschung mit aktivistischer Arbeit und städtischen Einrichtungen ist ihr ein großes Anliegen.



Isabella Helmi Hans

Isabella Helmi Hans ist Studierende der Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg. Ihre Leidenschaft hat sie in der rassismuskritischen Arbeit gefunden, welche sie als Aktivistin und Bildungsreferentin umsetzt. Zusammen mit anderen jungen Schwarzen Menschen gründete sie 2020 die Initiative OpenAfroAux, welche für Empowerment, Community und Weiterbildung steht. Ihren Beitrag zu diesem Projekt hat sie aus dem Bedürfnis heraus geleistet, eigene Worte zu finden, sodass nicht mehr über oder für BIPOC geredet wird.



Merve Arife Kanbur

Merve Arife Kanbur absolvierte 2021 ihr Bachelorstudium der Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg. Daran anschließend studiert sie derzeit im Master mit dem Schwerpunkt der Heterogenität in Erziehung und Bildung. Sie positioniert sich als deutsche Woman of Color mit türkischen Wurzeln. Merve engagiert sich ehrenamtlich gegen Rassismus und Diskriminierung, unter anderem bei lokalen Institutionen in Augsburg wie Postcolonial Realities und in deutschlandweiten Zusammenschlüssen wie Amnesty International Antirassismus. Derzeit strebt sie eine Ausbildung zur Antidiskriminierungstrainerin und Bildungsreferentin an. Wichtig ist ihr dieser Beitrag insbesondere durch den direkten Praxisbezug zum Stadtgeschehen der Stadt Augsburg, was die Chance auf Veränderung und weniger gewaltvolle Rassifizierungen eröffnet.



Fabienne Molela Moukara

Fabienne Molela Moukara ist in dem wunderschönen München geboren und aufgewachsen. Derzeit studiert sie im Bachelor Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg. Um jedoch ihrem beruflichen Ziel der internationalen Arbeit näher zu kommen, absolviert sie derzeit ein Auslandssemester in Barcelona. Hier möchte sie ihre Spanischkenntnisse um universitäres Vokabular erweitern. Sie wählt den Begriff Afro-Deutsche als Selbstbezeichnung und sieht sich als Schwarze Woman of Color. Neben ihrem Dasein als Vollzeitstudentin, ist sie auch beruflich seit einiger Zeit in diversen pädagogischen, erzieherischen und lehrenden Bereichen tätig. Zudem ist sie als Mitbegründerin der Initiative OpenAfroAux (Initiative junger Schwarzer Menschen in Augsburg) und als freiberufliche Anti-Rassismus Referentin stark in den Bereichen der Rassismuskritik tätig. Das Leben als Schwarze Frau in Deutschland, ihr Studium mit dem Schwerpunkt Kindheit und Jugend und insbesondere die Erfahrungen in ihrem beruflichen Alltag bestätigen



sie immer wieder darin, dass Rassismus bis heute stark präsent ist und einiges getan werden muss, um diese gesellschaftliche Realität zu beseitigen. Die Veröffentlichung des Beitrags liegt ihr am Herzen und stellt für sie einen essenziellen Schritt in Richtung Veränderung dar. Rassistische und dennoch häufig übersehene Realitäten in Stadt und Land sollen aufgezeigt und erklärt werden. Mit dem Ziel, dass die Umsetzung der formulierten Handlungsempfehlungen an die Stadt Augsburg, letztlich zu einer positiven Veränderung der Lebensrealität von BIPOCs praxisnah beiträgt.

Sharon Ogiemwonyi

Sharon Ogiemwonyi studiert an der Uni Augsburg Erziehungswissenschaft im Bachelor. Sie positioniert sich als BIPOC. Nach Absolvieren der Bachelorarbeit strebt sie eine Ausbildung zur systemischen Beraterin und ein Zweitstudium der Medien- und Kommunikationswissenschaften an, um lösungsorientierte Perspektiven für und vor allem mit denjenigen entwickeln zu dürfen, die negativ von Rassismus betroffen sind. Sie möchte Ansätze dafür finden, wie Rassismus auch in Unabhängigkeit zur Mehrheitsgesellschaft Macht und Wirkung auf die Individuen verlieren kann.

