

Eva Georg, Tina Dürr

beratungsNetzwerk
hessen

Gemeinsam für Demokratie
und gegen Rechtsextremismus



„WAS SOLL ICH DENN DA SAGEN?!“

Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag

Es sind so diese kleineren Wörter
diese versteckten Dinge, die man
dann einfach ab und zu hört
damit die mal darüber nachdenken, was das
bei anderen auslöst, wenn sie so auftreten
Da gewöhnt man sich im Laufe
der Zeit dran
an Tabuthema, da
sagt man nicht so
ne drüber

INHALT

Einleitung	5
Teil I: Theoretische Einordnung und methodischer Zugang	7
1. Rassismus definieren oder „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“.....	7
Rassismus als Praxis der Unterscheidung.....	9
Von der Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen.....	10
„Rassismus ohne Rassen“.....	10
Alltagsrassismus.....	11
Forschungen zum Thema Rassismus im Kontext Schule.....	12
2. Der methodische Zugang der Studie.....	14
Teil II: Analyse und Auswertung der Interviews	15
1. Definition und Reaktion: Von der Schwierigkeit, Rassismus zu benennen.....	15
1.1 Zum Rassismusverständnis.....	15
Rassismus als Rechtsextremismus.....	15
Rassismus als Bildungsproblem.....	16
Kann die multikulturelle Schule rassistisch sein? Widersprüche und Ambivalenzen.....	17
Alltagsrassismus.....	18
Zwischenfazit: Was folgert aus dem jeweiligen Rassismusverständnis?.....	19
1.2 Reaktionen auf Rassismus: Dethematisierung und Bagatellisierung.....	21
Rassismus als wirkungsvolle Kinderkommunikation?.....	22
Rassismus bedeutet die Macht, zu verletzen.....	23
„Banalitäten“ – Rassismus und Sprache.....	24
Rassismus in einer farbenblinden Welt und die Folgen für betroffene Schüler_innen.....	26
1.3 Rassismus ansprechen.....	27
Schweigen und Abgrenzen.....	28
1.4 Zwischenfazit Schule und Rassismus: ein weites Feld.....	29
2. Herausforderungen im Umgang mit Rassismus aus Sicht der Interviewten.....	33
2.1 Was Schüler_innen erwarten: Präsenz, Rückhalt und Sensibilität der Lehrkräfte.....	33
2.2 Was Lehrer_innen erwarten: Unterstützung und offene Türen bei der Leitung.....	34
2.3 Selbstverständnis und Sorgen der Schulleitung: Image und die Befähigung zur Thematisierung.....	36
2.4 Zwischenfazit: Herausforderungen im Umgang mit Rassismus.....	36

3. Handlungsansätze aus Sicht der Interviewten.....	39
3.1 Projekte an Schulen.....	39
Das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SoR-SmC)“.....	40
Selbstinitiierte Projekte.....	42
3.2 Beratung und Vernetzung.....	42
Teil III: Schlussfolgerungen zum Umgang mit Rassismus im Schulalltag.....	45
1. Beratung zur Erweiterung der Handlungsspielräume.....	45
2. Leerstelle: Lehrer_innen – Fortbildung.....	46
3. Thematisierung im Unterricht – aber wie?.....	48
4. Nicht erst ab Sek 1 – Thematisierung und Qualifizierung im Grundschul- und Kitabereich.....	50
5. Ansprechstrukturen.....	51
Fazit.....	52
Literatur.....	53
Anhang.....	55
Impressum.....	58

EINLEITUNG

Die Lehrerin einer Schule im ländlichen Raum wendet sich telefonisch an das beratungsNetzwerk hessen, nachdem ein afrodeutscher Schüler „ausgerastet“ sei. Im Gespräch stellt sich heraus, dass der Junge in der Vergangenheit wiederholt von Mitschüler_innen mit affen-nachahmenden Lauten aufgezo-gen wurde. Auch von „rechten Sprüchen“ unter den Schüler_innen ist die Rede.

Anrufe wie dieser sind nicht unüblich beim *beratungs-Netzwerk hessen*. Bereits seit 2007 bietet das *beratungs-Netzwerk hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus* Beratung und Unterstützung an, wenn Menschen von rechtsextremistischen, rassistischen oder antisemitischen Vorkommnissen betroffen sind. Die Beratung zielt darauf ab, Menschen zu unterstützen, mit akuten Krisen- und Konfliktsituationen umzugehen, sie bei der Einordnung der Ereignisse zu unterstützen und auch auf lange Sicht Souveränität und Handlungsfähigkeit im Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus zu ermöglichen.

Fast ein Viertel aller Beratungsprozesse (23%) findet an Schulen statt, womit Schulen zugleich die häufigsten Beratungsnehmer sind.¹ Insofern ist diese Fallanfrage als typisch zu charakterisieren. Sie weist jedoch eine Besonderheit auf: Nicht das rassistische Verhalten der Schüler_innen und deren von den Lehrer_innen als „rechts“ bewerteten Sprüche sind Auslöser für eine Intervention, sondern die Gegenwehr des Betroffenen, sein „Aus-rasten“ führt dazu, dass sich die Schule Beratungshilfe sucht. Die Frage ist, weshalb die Reaktion auf Rassismus oder Rechtsextremismus als gravierender eingestuft wird, als die vorangegangene rassistische Diskriminierung? Der Fall wirft ein Schlaglicht auf den alltäglichen Rassismus und dessen Wahrnehmung. In dieser Studie soll daher der Frage nachgegangen werden, wie alltäglicher Rassismus an Schulen vorkommt und wahrgenommen wird, welche Handlungsoptionen Lehrer_innen sehen und welche Bedarfe sie beschreiben, um Alltagsrassismus bis hin zum Rechtsextremismus im Schulgeschehen besser erkennen und begegnen zu können.

Rechtsextreme und rassistische Einstellungen sind – wie verschiedene Studien zeigen – kein Randphänomen, sondern finden sich in der Mitte unserer Gesellschaft wieder (Heitmeyer 2002–2012; Decker/Kiess/Brähler 2013; 2014; 2016). Somit sind auch Schulen – als Spiegelbild

der Gesellschaft – und schulischer Alltag nicht frei von rassistischen und diskriminierenden Ereignissen. Allerdings ist Schule insofern ein besonderer Kontext, da hier Lehrer_innen und Pädagog_innen aufgefordert sind, auch pädagogisch zu reagieren, sowohl als Fachkraft, als auch als Bezugsperson, als Kollegin oder Kollege, in engen Zeitfenstern und parallel zu vielen anderen fachlichen und gesellschaftlichen Anforderungen und Erziehungsaufträgen, die an Lehrer_innen herangetragen werden. Wie kann das gelingen?

Das beratungsNetzwerk hessen unterstützt und berät Schulen auf Anfrage. Ein Beratungsprozess kommt also nur zustande, wenn erstens Rassismus oder Rechtsextremismus erkannt und zweitens eine Handlungsnotwendigkeit gesehen wird.

Rassistische Diskriminierung – nicht nur wie eingangs beispielhaft dargestellt – beginnt aber meist lange vor einem Vorfall, der zur Intervention auffordert, und nur wo eine Notwendigkeit zum Handeln gesehen wird, kann interveniert werden.

Die vorliegende Interviewstudie untersucht daher folgende Fragestellungen:

- Wie nehmen Lehrer_innen, Sozialpädagog_innen, Schüler_innen und Schulleitung Rassismus im Schulalltag wahr?
- Welche Umgangsformen und Handlungsmöglichkeiten beschreiben sie?
- Welche Bedarfe formulieren sie bzw. welche Unterstützungsmöglichkeiten brauchen sie, um mit den beschriebenen Situationen vor allem im Sinne der betroffenen Personen adäquat umzugehen?

Die der Studie zugrunde liegenden Interviews geben Aufschluss darüber, wo Rassismus nicht gesehen oder benannt wird und sie lassen Rückschlüsse zu, welche Mechanismen dazu führen, dass Rassismus im Schulalltag mitunter ausgeblendet wird. Dies lenkt den Blick auf Formen institutioneller Diskriminierung: Damit sind Gepflogenheiten, bewährte Handlungsweisen und tradierte Wertvorstellungen in Organisationen, Vereinen, Betrieben und damit auch Schulen gemeint, die dazu führen, dass Personengruppen ausgegrenzt und/oder benachteiligt werden (vgl. Gomolla/Radtke 2009, Rommelspacher 2011). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass institutioneller Rassismus auch vollkommen ohne

¹ Stand 31.10.2016

diskriminierende Absicht der individuell Handelnden auskommen kann (Gomolla/Radtke 2009). Die Anerkennung der „Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ (Kalpaka/Räthzel, 1986) vorausgesetzt, soll in dieser Studie untersucht werden, welche meist unsichtbaren, da inkorporierten Handlungen an der Institution Schule zur Diskriminierung einzelner Personen (hier vor allem aufgrund von zugeschriebener ethnischer und religiöser Zugehörigkeit) führen können und welches auf Anerkennung und Chancengleichheit ausgerichtete Handeln – dem Schule verpflichtet ist – der jeweiligen Diskriminierung entgegengesetzt werden kann. Der Pädagoge Paul Mecheril fordert, dass Schule immer wieder selbstreflexiv ihr eigenes institutionelles Handeln hinterfragen muss, um es, orientiert an Chancengleichheit, neu auszurichten (Mecheril 2010). Die hier vorgestellte Studie soll Anhaltspunkte geben, um schulische Handlungspraxen zu reflektieren und Alternativen aufzuzeigen. Im Vordergrund stehen dabei sowohl die Mikroebene der individuellen Interaktion im System Schule (zwischen einzelnen Fachkräften und Schüler_innen), als auch die Mesoebene der Gestaltung der Schulorganisation.

Wir möchten uns ausdrücklich bei den interviewten Personen für ihre Zeit bedanken, die sie sich für die Interviews genommen haben. Diese Bereitschaft ist Zeichen eines auch in den Gesprächen deutlich gewordenen Engagements in der jeweiligen Schule zu Themen wie Rassismus, Rechtsextremismus und Diskriminierung.

Bei der Auswertung der Interviews gehen wir dem zuvor skizzierten Ansatz folgend auch Anhaltspunkten nach, die auf verinnerlichte und gesellschaftlich verfestigte, meist subtile Denk- und Handlungsmuster schließen lassen, die alltägliche Reproduktion von Rassismus möglich machen. Wir diskutieren die Interviews aus einer rassistuskritischen Sicht, die dazu beitragen soll, selbstreflexiv das eigene Handeln zu hinterfragen, in diesem Sinne also Stück für Stück den Blick auf subtiles und potenziell diskriminierendes Handeln freizulegen.

Zum Aufbau der Publikation:

In **Teil 1** wird der theoretische Zugang der Studie erörtert und die Untersuchung in den Kontext bisheriger Forschung gestellt (Teil 1, Kap.1) sowie das Forschungsdesign erläutert (Teil1, Kap.2).

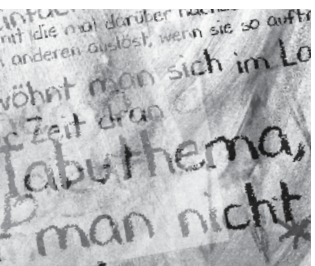
Teil 2 ist das Kernstück der Studie. Hier werden die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt und diskutiert. Dabei geht es zunächst um die Beschreibung von Rassismus aus Sicht der Interviewten und das zugrundeliegende Rassismusverständnis sowie die darauf basierenden Handlungsmöglichkeiten (Teil 2, Kap.1). Im Anschluss werden zunächst die Herausforderungen aus Sicht der schulischen Akteure dargestellt (Teil 2, Kap.2) und die Umgangsstrategien und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Rassismus und Rechtsextremismus vorgestellt.

Teil 3 diskutiert die Herausforderungen, Strategien und Handlungsräume, um daraus Empfehlungen abzuleiten, sowohl auf der Mikroebene der individuellen Interaktion als auch auf der Mesoebene der Schule als Institution. Angebote aus Hessen zur Unterstützung von Schulen sind im Anhang zusammengestellt. Einzelne vertiefende Aspekte der Untersuchung sind als Exkurs in Kästen dargestellt, die für sich stehen und gelesen werden können.

Das **Fazit** fasst schließlich die zentralen Ergebnisse der Studie zusammen.

Über die Publikation verteilt, stellen wir in **Infokästen** einige Träger aus Hessen und ihre Angebote vor. Diese Beratungs- und Fortbildungsangebote sowie einige weitere Anlaufstellen sind im **Anhang** auch noch mal tabellarisch mit Kontaktdaten zusammengefasst.

TEIL I: THEORETISCHE EINORDNUNG UND METHODISCHER ZUGANG



1. RASSISMUS DEFINIEREN ODER „DIE SCHWIERIGKEIT, NICHT RASSISTISCH ZU SEIN“

Kritische Rassismusforschung bzw. rassismuskritische Ansätze finden seit einigen Jahren nicht nur in der Wissenschaft verstärkt Gehör, sondern setzen sich auch in Kontexten von politischer Bildungsarbeit sowie für kritische Analysen der Institution Schule zunehmend durch. Eine rassismuskritische Perspektive versteht sich als eine selbstreflexive Betrachtungsweise von Handlungen, Institutionen und Strukturen und verweist insbesondere auf die subtilen und für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft oft unsichtbaren Alltagspraxen, die Rassismus (re-)produzieren (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2015).

Doch was ist mit Rassismus gemeint? Für Rassismus gibt es keine einheitliche Definition. Der Psychologin Birgit Rommelspacher zu Folge geht es bei Rassismus um die Markierung von Unterschieden, die dazu dienen, sich gegenüber anderen abzugrenzen, mit dem Ziel, politisches, soziales und wirtschaftliches Handeln zu begründen, das bestimmte Personengruppen den Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen verwehrt und dadurch der ausgrenzenden Personengruppe das Privileg des Zugangs zu diesen Ressourcen sichert (vgl. Rommelspacher 2011, S.25). In diesem Verständnis regelt Rassismus über konstruierte Differenzierung Hierarchisierung bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung. Im Kolonialismus diente Rassismus als „Legitimationslegende, die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen „rational“ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht“ (ebd., S. 26). In dieser Leseart sind auch andere Formen der gesellschaftlichen Ungleichbehandlung als Rassismen zu bewerten, wie z.B.:

- antimuslimischer Rassismus,
- Antisemitismus,
- Antiziganismus.

In den Studien zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) hingegen wird Rassismus als *eine* Form der Abwertung neben *anderen* genannt (vgl. Heitmeyer 2002–2012). Heitmeyer geht von der Annahme aus, dass Vorurteile gegenüber Menschengruppen, die zu deren Abwertung führen, miteinander zusammenhängen. Er spricht von einem Syndrom, das im Kern von Ungleichwertigkeitsvorstellungen gespeist wird (Heitmeyer 2012; S. 9 ff). Diese *Ideologie der Ungleichwertigkeit* basiert u.a. auf Rassismus, Antisemitismus oder auch Fremdenfeindlichkeit, die Heitmeyer als Syndromelemente nennt.² Die GMF-Studien untersuchen, wie sehr Menschen auf der Einstellungsebene diese *Ideologie der Ungleichwertigkeit* teilen. Denn sie widerspricht der grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Menschen und damit verbunden der Garantie der physischen und psychische Unversehrtheit, die das Fundament einer modernen humanen Gesellschaft darstellt. Denn in der Realisierung dieser Gleichwertigkeit, so Heitmeyer, kommt der Wille einer Gesellschaft zum Ausdruck, ein möglichst angstfreies Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religion etc. zu realisieren (vgl. Heitmeyer 2012, S.15)

² In den GMF-Studien wird Rassismus als biologischer Rassismus definiert und die Einstellungen anhand von Items wie z.B. „Die Weißen sind zu recht führend in der Welt“ erfragt. Im Unterschied dazu wird Fremdenfeindlichkeit als Abgrenzung aufgrund sozioökonomischer Ethnisierung erfragt, z.B. mit der Erhebung der Einstellung zu Aussagen wie „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland“ (vgl. Heitmeyer 2012, S. 38).

Heitmeyer unterscheidet 12 Formen der Abwertung:

- Rassismus
- Fremdenfeindlichkeit
- Antisemitismus
- Sexismus
- Islamfeindlichkeit
- Homophobie
- Antiziganismus
- Abwertung von Asylbewerber_innen
- Abwertung von Behinderten
- Abwertung von Obdachlosen
- Abwertung von Langzeitarbeitslosen
- Etabliertenvorrechte

So bietet GMF einen weiteren Blick auf Formen der Abwertung, die unsere Gesellschaft strukturieren. Die Ergebnisse der Langzeitstudie zeigen, dass die Abwertung

von Menschen aufgrund tatsächlicher oder konstruierter Zugehörigkeiten ein Phänomen ist, das auf der Einstellungsebene weit in die Mitte der Gesellschaft hineinreicht: „Die Ergebnisse verweisen auf Entwicklungen, im Zuge welcher die Gesellschaft unterhalb des Radars der öffentlichen Aufmerksamkeit vergiftet wird. Dadurch verändern sich auch die Einstellungen der Bevölkerung. Im Jahr 2011 sind fast 37 % der Befragten der Auffassung, bestimmte soziale Gruppen seien nützlicher als andere, und fast dreißig Prozent finden, dass eine Gesellschaft sich Menschen, die weniger nützlich sind, nicht leisten kann“ (ebd., S. 21). Die von Rommelspacher (2011) beschriebene Definition von Rassismus kann also auch auf die in den GMF-Studien untersuchten Syndromelemente angewendet werden.

**beratungsNetzwerk hessen –
gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus:
Demokratische Strukturen stärken –
Rechtsextremismus und Rassismus vorbeugen**



Das **beratungsNetzwerk hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus** bietet ein umfangreiches Angebot an, um demokratische Strukturen zu stärken, Rechtsextremismus, Salafismus und Menschenfeindlichkeit vorzubeugen sowie Betroffenen Hilfe zu geben.

Das Netzwerk besteht aus zahlreichen Mitgliedern unterschiedlicher staatlicher, nichtstaatlicher und kirchlicher Institutionen, Organisationen, öffentlicher und freier Träger und berät hessenweit professionell, kostenlos und vertraulich Schulen, Eltern und Familienangehörige, Kommunen, Vereine und andere Hilfesuchende nach Vorfällen mit einem rechtsextremen, antisemitischen oder rassistischen Hintergrund. Außerdem wird eine breite Palette an entsprechenden Präventionsmaßnahmen angeboten. So liegt beispielsweise ein neuer Schwerpunkt in der vorbeugenden Beratung von Kommunen bei der Integration von Flüchtlingen.

Das an der Philipps-Universität Marburg ansässige **Demokratiezentrum Hessen** fungiert als zentrale Geschäftsstelle des **beratungsNetzwerks hessen**. Es vermittelt kompetente Ansprechpartner vor Ort, koordiniert die Beratung, Vernetzung und Prävention und dokumentiert die Arbeit des Netzwerks.

Das **Beratungsnetzwerk** wird finanziert durch das Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ sowie das Landesprogramm „Hessen – aktiv für Demokratie und gegen Extremismus“.

Kontaktdaten:

Demokratiezentrum Hessen im
beratungsNetzwerk hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus
Philipps-Universität Marburg
Wilhelm-Röpke-Str. 6 · 35032 Marburg
E-Mail: kontakt@beratungsnetzwerk-hessen.de
Web: www.beratungsnetzwerk-hessen.de
Hotline: 06421 – 28 21 110

Um die Wirkungsweise von Rassismus besser zu verstehen, sollten drei Ebenen unterschieden werden:

- **Individueller Rassismus** beruht auf persönlichen Einstellungsmustern und bezieht sich auf die direkte persönliche Interaktion.
- **Institutioneller Rassismus** bezeichnet das Handeln in einem System, wie z.B. Firmen, Behörden, Vereinen oder auch Schulen, in dem Gewohnheiten, bewährte Handlungsmuster oder tradierte Wertvorstellungen dazu führen, dass Personengruppen ausgegrenzt werden.
- **Struktureller Rassismus** letztlich bezieht sich auf Ausgrenzung und Benachteiligung, die durch Rechtsvorschriften, aber auch durch politische und ökonomische Strukturen erzeugt werden (vgl. Rommelspacher 2011; S. 30).

Die Ausgrenzungsmechanismen der verschiedenen Ebenen wirken zusammen und tragen zu einer Segregation bei, die als Gegensatz zu einer inklusiven, auf Chancengleichheit basierenden Gesellschaft verstanden wird. Rassistische Diskriminierung zeigt sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, u.a. im ökonomischen Bereich, im Bildungswesen, auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt oder in der medialen Repräsentanz. Rommelspacher fasst dies wie folgt zusammen:

„Über Rassismus wird zentral der Zugang zu ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapital in der Gesellschaft geregelt. Das geschieht vor allem über ein Zugehörigkeitsmanagement, das die einen als zugehörig und die anderen als Außenstehende ausweist. Dabei sichern sich die Mehrheitsangehörigen das *Privileg*, (sic!) in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren. Sie leben in einer Welt, die für sie gemacht ist und in der sie sich repräsentiert fühlen. Sie haben einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt und zum Bildungssystem, zu sozialen Beziehungen und zu persönlichem wie gesellschaftlichem Ansehen. Allerdings wird das alles von ihnen meist nicht als Privileg empfunden, da es in der Selbstverständlichkeit der Normalität verborgen ist, und es scheint sehr viel leichter zu sein, die Diskriminierung der anderen wahrzunehmen als die eigenen Privilegierungen zu erkennen“ (ebd., S. 32).

Rassismus als Praxis der Unterscheidung

„Die Fische werden das Wasser als letzte erkennen.“ (Albert Einstein)

Rassismus ist in vielerlei Hinsicht stets präsent, ob wir ihn jedoch wahrnehmen, hängt sehr davon ab, wie er jede_n Einzelne_n betrifft. In ein und derselben Person können verschiedene Formen der Diskriminierung (oder auch Privilegierung) zusammenkommen. So erfährt ein Schwarzer Deutscher andere Formen der Diskriminierung als eine deutsche Muslima, ein homosexueller Asylbewerber macht andere Erfahrungen als eine deutsche Sinteza – die Liste ließe sich fortsetzen.³ Rassistische Diskriminierung ist oftmals für diejenigen, die das Privileg haben, in der Selbstverständlichkeit der Normalität zu leben, unsichtbar. Dennoch strukturiert Rassismus als soziales Phänomen die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit, indem Menschen in hierarchische Beziehungen zueinander gesetzt und entlang vermeintlich biologischer, ethnischer und kultureller Gruppenbeschreibungen organisiert werden (Balibar 1990). Die beiden Pädagogen und Psychologen Paul Mecheril und Claus Melter beschreiben Rassismus als Ausgrenzungspraxis aufgrund von zugeschriebener Nicht-Zugehörigkeit zu einem natio-ethno-kulturellen Kontext (Mecheril/Melter 2010). Grundlage von Rassismus ist demnach eine Praxis der Unterscheidung, die auch Rassifizierung genannt werden kann. Durch diese Unterscheidung werden Gruppenzugehörigkeiten entlang der Kategorien „wir“ und „die“ überhaupt erst erschaffen. Den so geschaffenen „Anderen“ wird meist eine einheitliche Mentalität unterstellt (Homogenisierung). Weiterhin zeichnet sich Rassismus durch die Hierarchisierung der als „wir“ und die „anderen“ markierten Gruppen aus (z.B. „wir“ haben „zivilisierte“ Umgangsweisen, die „anderen“ müssen diese erst noch lernen...). Die kritische Rassismusforschung verbindet diese drei Punkte noch mit einem vierten Aspekt, nämlich der Macht, diese Bedeutungen gesellschaftlich durchzusetzen. Das bedeutet, dass diese Zuschreibungen sowohl in (subtilen) Alltagspraxen (z.B. mit der Frage „Wo kommst du wirklich her?“) und medialen Darstellungen (z.B. wie „wir“ und „die anderen“) vorhanden sind als auch in institutionellen Praxen (Wer bekommt welche Wohnung/Arbeitsplatz etc. nicht?), schulischen und universitären Curricula und in einem (als gemeinhin objektiv) anerkannten „Wissen“ ihren Niederschlag finden, mithin also die gesamte Gesellschaft durchziehen. Im Fokus der rassismuskritischen Forschung steht weniger

3 Das Konzept der Intersektionalität geht auf die Schwarze US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw zurück und beschreibt, dass verschiedene Formen der Diskriminierung zu eigenständigen Diskriminierungserfahrungen führen. Im Fokus stehen dabei vor allem Rassismus, Klassismus, Sexismus und Behindertenfeindlichkeit (vgl. u.a. Degele, N./Winker, G. 2010).

ein individueller Rassismus (einzelner Gruppierungen oder Personen), sondern vielmehr Rassismus als strukturierendes Prinzip unserer Lebensrealität, das als solches in alle Teile der Gesellschaft reicht.

Von der Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen

Über Rassismus in Deutschland zu sprechen, ist auch mehr als 70 Jahre nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft ein schwieriges Unterfangen; dies hat vielfältige Gründe. Eine treffende Erklärung ist die Unvereinbarkeit von Egalitätsvorstellungen und Rassismus, der zu einem gesellschaftlichen Ausschluss führt: „Rassismus widerspricht dem positiven Selbstbild des Einzelnen wie der gesamten Gesellschaft und muss deshalb in seiner Bedeutung heruntergespielt, wenn nicht ganz geleugnet werden“ (Rommelspacher 2011, S. 34). Die Pädagogin Astrid Messerschmidt hat vier Distanzierungsmuster im Umgang mit Rassismus in Deutschland herausgearbeitet:

- 1. Rassismus als Skandal:** In der Thematisierung von Rassismus wird selten die rassistische Realität skandalisiert, sondern meist jene Person, die das Thema Rassismus angesprochen hat. Im besten Fall wird Rassismus oder ein „rassistischer Vorfall“ als einmalig und skandalös dargestellt, nicht aber die gesamtgesellschaftliche Durchdringung mit rassistischen Praxen.
- 2. Die Verlagerung von Rassismus in Rechtsextremismus:** Dies beschreibt die Praxis, Rassismus an den Rand der Gesellschaft zu verlagern. Deutlich wird dies in den vorliegenden Interviews, wenn auf die Frage nach rassistischen Vorkommnissen an der Schule einzig der ehemalige Schüler mit Springerstiefeln ins Feld geführt wird. Diese Distanzierung erlaubt es nicht zuletzt, sich selbst als „eine_n von den Guten“ wahrzunehmen – denn die „Bösen“ befinden sich am sog. „rechten Rand“. Erkenntnisse der beiden Langzeitstudien zu GMF und der sog. „Mitte-Studien“ weisen jedoch darauf hin, dass Rassismus in der Mitte der Gesellschaft verwurzelt ist (vgl. Heitmeyer, 2002–2012; Decker/Kiess/Brähler 2016).
- 3. Ersatzdiskurse:** Gemeint ist damit, dass über Rassismus selten gesprochen wird oder Verhalten als

rassistisch benannt wird. Sehr wohl wird aber über „die anderen Kulturen“ debattiert und darüber, dass diese „rückständig, nicht aufgeklärt, frauenfeindlich“ etc. seien und aus diesen Gründen nicht zu „uns“ passten.⁴ Balibar (1990) beschreibt dies auch als einen „Rassismus ohne Rassen“ (vgl. Teil I, Kap. 1).

- 4. Verschiebung in die Vergangenheit:** Mit der Argumentation, dass es Rassismus zwar im Nationalsozialismus gab, heute aber davon keine Rede mehr sei, findet eine Auslagerung von Rassismus in die deutsche, nationalsozialistische Vergangenheit statt – die aktuelle Realität von Rassismus wird verleugnet (vgl. Messerschmidt 2010).

„Rassismus ohne Rassen“

Es ist das Verdienst kritischer Rassismusforschung sowie postkolonialer Ansätze⁵, die Bedeutungsverschiebung, welche das Wort „Rasse“ in den vergangenen Jahrzehnten erfahren hat, zu verdeutlichen und dessen Verwendung innerhalb aktueller Diskurse herauszuarbeiten. So zeigt etwa Balibar, wie das Wort „Kultur“ als Platzhalter für das stark moralisierend und insbesondere in der deutschen Geschichte negativ verankerte Wort „Rasse“ erhalten muss:

„Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘, [...] eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf beschränkt, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweise und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 1990, S. 28).

Mecheril macht deutlich, dass sobald „Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statisch gedacht wird, der Rede und dem Gebrauch von „Kultur“ ein Verständnis zugrunde liegt, das äquivalent zu Rassekonstruktionen ist“ (Mecheril 2010, S. 87).

Besondere Aktualität erfährt diese Begriffsverschiebung in den Diskussionen um die Frage, ob „die“ geflüchteten Menschen zu „uns“ passen. Gerade in der Bildungsarbeit sollte daher verstärkt für diese Form des Ethnozentrismus sensibilisiert werden.

4 Zu beobachten ist dies u.a. in den Debatten um die Aufnahme von geflüchteten Menschen im Allgemeinen und den Vorfällen der Silvesternacht 2015/2016 in Köln im Besonderen.

5 Postkoloniale Ansätze gehen davon aus, dass die Wirkungen des Kolonialismus auch heute noch präsent ist. Folgen des Kolonialismus zeigen sich nicht nur in stadtbaulicher Gestaltung und Monumenten, sondern auch in Sprache, Bildern und unserem gesamten Wissensfundus. Vgl. dazu: Arndt, Susan/ Ofuatay-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus in der deutschen Sprache – ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

Alltagsrassismus

Im Herbst 2013 löste der Twitter-Hashtag #Schau-Hin eine große mediale Debatte über Rassismus in Deutschland aus. Initiiert von der Journalistin Kübra Gümüşay berichteten dort mehrere Tausend Twitter-Nutzer_innen über ihre alltäglichen Rassismuserfahrungen. Deutlich wurde: Hier geht es nicht um Einzelerfahrungen oder persönliche Befindlichkeiten, sondern um ein strukturelles Problem.

Viele Vertreter_innen der kritischen Rassismusforschung zeigen auf, dass sich der alltägliche Rassismus meist nicht in Form von gewalttätigen Übergriffen zeigt, sondern in scheinbar banalen Alltagserlebnissen zum Vorschein kommt (Terkessidis 2004, Mecheril 2010, Sow

2007, Essed 1991). Für die theoretische und praktische Analyse von Rassismus lehnen diese Wissenschaftler_innen auch die Begriffe „Fremdenfeindlichkeit“ und „Ausländerfeindlichkeit“ ab, denn sie suggerieren, dass Menschen, die sich mit Rassismus konfrontiert sehen, „fremd“ in Deutschland seien. Zur Vergegenwärtigung kann man sich die Frage stellen, warum bspw. ein Schwarzer Lehrer⁶, der in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, wohl weitaus mehr Rassismus erfährt als seine vor drei Jahren aus England eingewanderte Kollegin mit weißer Hautfarbe. Durch die Verwendung und Konzentration auf diese Begrifflichkeiten in der Debatte um Rassismus kann so der Eindruck entstehen, als sei erst die Wertung des Unterschieds zwischen „Einheimischen“ und „Eingewanderten“ das Problem. Das Problem ist jedoch bereits der

6 Zur Verwendung der Begriffe Schwarz und weiß siehe auch den Exkurs Selbstbezeichnung und Fremdbezeichnung: People of Color und Schwarze Deutsche, S.

Response.

Beratung für Betroffene von rechter und rassistischer Gewalt



Die Opferberatungsstelle *response* in Frankfurt unterstützt Menschen, die von rechtsextremer, rassistischer, antisemitischer, antimuslimischer oder antiziganistischer Gewalt betroffen sind.

Das Team von *response* berät, vermittelt, informiert und begleitet

- Betroffene
- Angehörige und Freund*innen sowie
- Zeug*innen eines Angriffs.

Dabei ist es unwichtig, ob eine Anzeige erstattet wurde und die Vorfälle strafrechtlich verfolgt werden oder nicht. Unter **Gewalt** verstehen wir: Beleidigung und Beschimpfung, Stigmatisierung, Bedrohungen, Körperverletzung, Sachbeschädigung und andere Erfahrungen, die als gewalttätig erlebt werden.

response berät **unabhängig, vertraulich, auf Wunsch anonym und kostenfrei**.

Mobil in ganz Hessen

response ist die erste Beratungsstelle für Betroffene rechter Gewalt in Hessen und in der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt angesiedelt.

Vernetzt, solidarisch, empowernd

Rechte und rassistische Gewalt verletzt und kann zutiefst erschüttern. Wir möchten vor allem die Handlungsmöglichkeiten von Betroffenen und ihre Perspektiven stärken. Dafür vernetzt *response* Menschen, die sich solidarisieren und die Perspektiven von Betroffenen ernst nehmen.

Der **Aufbau lokaler Netzwerke vor Ort** für eine schnelle, kompetente und nachhaltige Unterstützung von Betroffenen ist uns ein wichtiges Anliegen, damit wir Bedarfe, Dynamiken und Problemfelder identifizieren können.

Wenn Sie *response* auf dem Weg unterstützen können, sprechen Sie uns an!

Weitere Informationen finden Sie auch auf unserer Homepage: <http://www.response-hessen.de/>

So können Sie uns erreichen:

Tel.: 069 /56 000 241

E-Mail: kontakt@response-hessen.de

response.

Hansaallee 150 · 60320 Frankfurt

Akt der Unterscheidung. Hier ist der Begriff des „Otherring“ – jemand zum Anderen machen – möglicherweise hilfreich zum Verständnis. Dieses Otherring geschieht meist sehr subtil. Es kann durch Sprache zum Ausdruck kommen („wir“ und „die“), sowie durch Handlungen, Gesten oder allein schon durch Blicke (z.B. „unbewusstes“ Übersehen, Nicht-Beachtung, abwertende oder abschätzige Blicke).⁷ Häufige Beispiele sind auch Fragen wie „Wo kommst du denn her?“ oder scheinbare Komplimente wie „Sie sprechen aber gut Deutsch“, die das Gegenüber als anders, nicht dazugehörig markieren. Auch das ungefragte Berühren der Haut oder die Frage, ob man mal in die Haare fassen dürfe, wovon Schwarze Deutsche berichten, markiert sehr drastisch das konstruierte „Anderssein“ dieser Personen (Noah Sow 2009). Für Menschen, die Rassismus nicht erfahren müssen, ist es meist eine Herausforderung, ihre oftmals „gut gemeinten“ oder „nicht so gemeinten“ Aussagen und Handlungen als diskriminierend zu hinterfragen. Kritische Rassismusforschung stellt demnach nicht allein die institutionellen Diskriminierungserfahrungen von Menschen in den Vordergrund der Analyse, sondern möchte die subtilen Formen und Mechanismen von Rassismus im Alltag aufzeigen und benennen.⁸

Forschungen zum Thema Rassismus im Kontext Schule

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die Hinweise auf Formen institutioneller Diskriminierung an Schulen geben. Insbesondere Gomolla/Radke (2002) haben bereits Mitte der 1990er Jahre mit einer Studie die Mechanismen institutioneller Diskriminierung im Rahmen von Selektionsentscheidungen an den Übergangsschwellen von Einschulung, Grundschule und Sekundarstufe I aufgezeigt. Karakayali/zur Nieden (2013) knüpfen mit ihrer Studie „Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen“ an diese Forschungsergebnisse zur Sichtbarmachung rassistischer institutioneller Diskriminierung an. Sie machen u.a. deutlich, „dass sich im Sinne eines postliberalen Rassismus die Linien, entlang derer Trennungen vorgenommen werden, flexibilisieren und mit der gegenwärtigen Diskussion um ‚bildungsferne Kinder‘ eine Legitimierung der rassistischen Diskriminierung stattfindet“ (Karakayali/zur Nieden 2013, S. 61). Ausgehend

von der Perspektive Jugendlicher mit Rassismuserfahrungen rekonstruiert Scharathow (2014), was Rassismus für diese bedeutet und auf welche gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse ihre Erfahrungen verweisen. Scharathow verdeutlicht, wie schwierig es sein kann, erlebten Rassismus anzusprechen. „Rassismus als unsichtbare Erfahrung“ (S. 407ff.) limitiert somit auch die Handlungsoptionen der betroffenen Jugendlichen.

Einen Beitrag zu Aufrechterhaltung und Reproduktion von Rassismus leisten auch Schulbücher. Zu diesem Ergebnis kommt die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Schulbuchstudie „Migration und Integration“ (Hoppe/Otto/Georgi/Niehaus 2015). Die Wissenschaftler_innen kritisieren diskriminierende Darstellungen in Schulbüchern und plädieren nicht nur für eine Thematisierung von Rassismus im Kontext von Migration und Integration, sondern auch von struktureller Privilegierung. Richtungsweisend kann hier die Studie „Image of Africa in Education“ (IMAFREDU) genannt werden, die von 2012 bis 2013 von Elina Marmer an der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Marmer analysiert den Zusammenhang zwischen der Darstellung des afrikanischen Kontinents in Schulbüchern und dem Rassismus gegenüber Schüler_innen, die mit einer vermeintlich afrikanischen Herkunft assoziiert werden – unabhängig von ihrer eigentlichen Herkunft. In der Studie wird deutlich, dass die vorherrschenden Afrika-Bilder in deutschen Bildungsmedien unachtsam koloniale Konstrukte reproduzieren (Marmer 2015). Armut, Gewalt und Unterentwicklung werden übersteigert und einseitig dargestellt, deren im Kolonialismus wurzelnden Ursachen oder globale Machtverhältnisse werden kaum thematisiert. „Schwarze Menschen in Deutschland spielen in den Schulbüchern meist die Rolle des Opfers oder Außenseiters – wenn sie überhaupt eine positive Erwähnung finden, sind diese auf Musikalität, Lebensfreude oder Sport reduziert“ (ebd., S. 8). Diese Darstellungen tragen dazu bei, dass sich Rassismus unbewusst bei weißen Schüler_innen und Lehrer_innen erhärtet und im Verhalten gegenüber Schwarzen Mitschüler_innen sichtbar werden kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu verstehen, dass rassistische Handlungen oder Aussagen auch dann verletzen, „wenn sie ohne eine bewusste Intention ausgeführt werden. Entscheidend ist nicht so sehr die Intention, sondern die Wirkung“ (ebd., S. 8f).

7 Vgl. dazu u.a. ReachOut (Hrsg.) (2014): Blicke reichen aus. Antimuslimischer Rassismus in Deutschland. Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin. Die Berichte der interviewten Jugendlichen schildern Beispiele für alltägliche rassistische Diskriminierung durch Sprache, Handlungen und Blicke.

8 Vgl. dazu: Nguyen 2014: <http://www.bpb.de/dialog/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland>; Scharathow, Wiebke; Melter, Claus, Leiprecht, Rudolf; Mecheril, Paul (2011): Rassismuskritik. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach. S.10–12.

Doch worin zeigt sich eine Nicht-Anerkennung rassistischer Erfahrung? Marmer (2015) und Scharathow (2014) zeigen auf, dass ein von Schüler_innen erhobener Rassismuserfahrung von Lehrkräften als „instrumentalisiert“ empfunden werden kann. Schüler_innen würden sich als arme Opfer darstellen, so der Vorwurf (vgl. Ehlen 2015, S. 151f). Der rassistische Gehalt einer Botschaft wird mitunter negiert, indem Konflikte zwischen Schüler_innen als soziale Konflikte individualisiert werden. Auch wird dem/der Schüler_in mit Rassismuserfahrung zuweilen vorgeworfen, aggressiv zu sein (ebd. S. 152). Stimmen Betroffene in rassistische Scherze mit ein, wird dies als Legitimation herangezogen, dass es doch nur lustig sei und nichts mit Rassismus zu tun habe (ebd., S. 153). Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip und als Erfahrung von Schwarzen und Schüler_innen of Color wird als Lebensrealität ausgeblendet und weitestgehend dethematisiert. Da Rassismus somit quasi „nicht existent

ist“, das zeigen Marmer et al. besonders deutlich auf, sind Schüler_innen oft nicht in der Lage, sich kognitiv gegen Äußerungen, Darstellungen und andere Erfahrungen zu wehren. Sie reagieren dann möglicherweise auf die ihnen zugefügten Verletzungen mit Aggression, was ihnen Sanktionen und die Beschreibung von sog. „Verhaltensauffälligkeiten“ durch Lehrkräfte einbringt. Dies wiederum hat nicht nur immense Auswirkungen auf das Selbstbild, sondern meist auch konkrete Konsequenzen für die berufliche Laufbahn (vgl. Marmer 2015, S. 145). Für den Kontext Schule besteht damit ein großer Handlungsbedarf, um der alltäglichen Reproduktion von Rassismus entgegen wirken zu können. Dafür ist es notwendig, so Ehlen, „sich die als „normal“ empfundenen Denkstrukturen, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ebenso wie eigene Verstrickungen in rassistische Diskurse bewusst zu machen (...). Hierfür ist rassistuskritische Bildung unerlässlich“ (Ehlen 2015, S. 157).

Selbstbezeichnungen und Fremdbenennungen: People of Color und Schwarze Deutsche

In den Interviews findet sich eine große Unsicherheit darüber, wie die als „anders“ markierten Schüler_innen benannt werden sollen oder auch wollen. Auf Nachfrage, ob die interviewten Schüler_innen etwas zu Selbstbezeichnungen wüssten, verneinten sie dies. Das Wissen um Selbstbezeichnungen ist im schulischen Alltag nur wenig verbreitet, vielmehr herrscht eine Unsicherheit vor, wie gesprochen werden kann. In den vergangenen Jahren haben sich innerhalb rassistuskritischer Forschung und aktivistischen Kontexten die Begriffe Schwarz, People of Color (PoC) und weiß durchgesetzt. Der Begriff Schwarz, ebenso wie PoC ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, der sich explizit nicht auf biologische Merkmale, sondern auf geteilte Rassismuserfahrungen bezieht. Schwarz wird dabei als positiv umgedeutet, dies wird durch die Großschreibung signifikant gemacht. Während der immer noch sehr verbreitete Begriff „colored“ (farbig) eine rassistische Fremdbezeichnung darstellt, weil er nicht von den so markierten Menschen selbst gewählt wurde, ist PoC ebenfalls eine Selbstbezeichnung einer Gruppe, die rassistische Erfahrungen teilt.

Die Kritische Weißseinsforschung beschäftigt sich mit der Markierung von weißen Menschen – auch

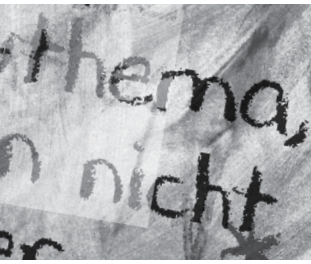
hier geht es explizit nicht darum, Menschen allein nach Hautfarben einzuteilen und zu benennen: weiß, das möchte eine Position von strukturellen Vorteilen in einer Gesellschaft benennen und dazu beitragen, dass nicht immer nur bestimmte Menschen als „die anderen“ klassifiziert werden, sondern verdeutlichen, dass auch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft eine Position innerhalb einer rassistischen Ordnung haben. Denn Rassismus, so der Ausgangspunkt, geht nicht nur die Menschen an, welche als „andere“ kategorisiert werden, sondern auch diejenigen, die nicht „markiert“ werden, mit dem Ziel, dass auch sie ihre Position wahrnehmen und reflektieren und darauf aufbauend handeln können.

Eva Georg

Beraterin im BeratungsNetzwerk hessen und bei response., Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg

Literatur:

Eggers, Maureen Maisha et al. (Hg.): 2005, Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weiß-Seinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast Verlag.



2. DER METHODISCHE ZUGANG DER STUDIE

Die Studie untersucht, wie Rassismus im Schullalltag von Pädagog_innen und Schüler_innen wahrgenommen wird, welche Umgangsformen und Handlungsmöglichkeiten die einzelnen Akteure sehen und welchen Bedarf bzw. welche Unterstützungsmöglichkeiten sie formulieren, um auch im Sinne der betroffenen Personen mit den beschriebenen Situationen umgehen zu können. Darüber hinaus gilt das Untersuchungsinteresse auch den (teilweise subtilen) Formen von Rassismus und der Analyse der Mechanismen der Reproduktion von Rassismus im schulischen Geschehen. Am Ende werden Empfehlungen, basierend auf einem kritischen Rassismusverständnis, gegeben.

Um Deutungs- und Handlungsmuster aus der Perspektive der Handelnden zu erschließen, eignen sich qualitative Verfahren der Sozialforschung. Leitfadengestützte Experten-Interviews sollen ermöglichen, Einblicke in das hier umrissene Themenfeld zu erhalten. Als Expert_innen wurden pädagogische Fachkräfte an Schulen, Schüler_innen und Eltern ausgewählt, die aus ihrer Berufspraxis bzw. ihren schulischen bzw. elterlichen Alltagserfahrungen sowohl über Fachwissen als auch über implizites Wissen verfügen, das in leitfaden-gestützten Interviews zugänglich gemacht werden kann. Leitfadeninterviews ermöglichen zudem eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (vgl. Meuser/Nagel 2003).

Für die Interviews wurden Schulen angesprochen, bei denen aufgrund diverser Kriterien davon auszugehen ist, dass sie sich bereits mit dem Thema Rassismus auseinandersetzen. Zu diesen Kriterien zählen sowohl ein-

schlägige Projekte, Projektstage oder auch die Teilnahme an Programmen wie „Gewaltprävention und Demokratie“ (GuD) oder „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SoR-SmC). Anzumerken ist, dass diese Kriterien nur bedingt Aufschluss darüber zulassen, wie offen und reflexiv in der Schule Rassismus behandelt wird. Zumindest ist damit aber nach außen ein Zeichen gesetzt, dass das Thema Rassismus nicht grundsätzlich verschwiegen wird.

Es wurden zwei Gesamtschulen und zwei berufliche Schulen ausgewählt, jeweils eine im ländlichen und eine im städtischen Raum.⁹ An den insgesamt vier Schulen wurden im Erhebungszeitraum zwischen September 2014 und Januar 2015 insgesamt 19 Interviews mit 28 Personen durchgeführt.¹⁰ Interviewt wurden:

- vier Schulleiter_innen,
- zwei stellvertretende Schulleiter_innen,
- sieben Lehrer_innen,
- drei Schulsozialpädagog_innen,
- neun Schüler_innen,¹¹
- drei Elternbeiräte.

Der Großteil des Teams der Interviewer_innen gehört zu den Menschen, die bezüglich Rassismus keine negativen Erfahrungen machen müssen, nur eine Person hat Rassismuserfahrung. Die Interviews bzw. Gruppendiskussionen wurden audiotiv aufgezeichnet und transkribiert.¹² Die vorliegenden Transkripte wurden inhaltsanalytisch auf der Folie der hier diskutierten rassismuskritischen Ansätze ausgewertet.

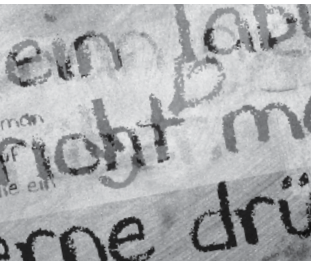
⁹ Ländlicher Raum mit 10.000 – 20.000 Einwohner_innen bzw. Kreisstadt unter 100.000 Einwohner

¹⁰ Zwölf Einzelinterviews, fünf Interviews mit zwei Personen, zwei Interviews mit drei Personen.

¹¹ An drei Schulen wurden die Schülervertreter_innen interviewt und an einer die Mitglieder der AG Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage.

¹² Die Anonymität der Erhebung wurde gewährleistet. Die Transkription, die Auswertung der Daten und die Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgte anonym. Für Erhebung, Auswertung und Speicherung der Daten gelten § 84, Absatz 2 des HSchG und § 33 des HDSG zur Datenverarbeitung für wissenschaftliche Zwecke.

TEIL II: ANALYSE UND AUSWERTUNG DER INTERVIEWS



1. DEFINITION UND REAKTION – VON DER SCHWIERIGKEIT, RASSISMUS ZU BENENNEN

1.1 Zum Rassismusverständnis

Das jeweilige Verständnis von Rassismus und Rechtsextremismus – jenseits wissenschaftlicher Definitionen – formt den Blick auf rassistische oder rechtsextreme Phänomene. Daher wurde zunächst ausgewertet, welches Verständnis die Interviewten von Rassismus haben und welche Handlungen und Vorkommnisse sie darauf basierend als rassistisch einstufen. Den vorangestellten Diskursen folgend wirft die Auswertung ein Schlaglicht auf die Schwierigkeit, Rassismus wahrzunehmen und als solchen zu benennen bzw. die Erfahrungen von Rassismus aus der Perspektive von Betroffenen ansprechen zu können.

Grundsätzlich definieren die Interviewten Rassismus als „Benachteiligung“ oder als „Vorurteile gegen Menschen, die anders sind“, als „Andersbehandlung“ und „Schlechterbehandlung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft“. Verletzung durch Worte oder „körperliche Taten“ werden angesprochen, ebenso findet sich ein menschenrechtlicher Bezug, wenn davon die Rede ist, dass Rassismus Menschen „ihrer Würde beraubt“. Nach rassistischen Vorfällen gefragt, kristallisieren sich für die Verortung von Rassismus grob vier typische Wahrnehmungsmuster heraus, die wie folgt beschrieben werden können:

- 1) Rassismus wird in Form von Rechtsextremismus wahrgenommen,
- 2) Rassismus wird als Bildungsproblem in entsprechenden Milieus verortet,
- 3) Rassismus setzt die Anwesenheit „der anderen“ voraus vs. Rassismus kommt nicht vor, wenn „die anderen“ nicht da sind,
- 4) Rassismus wird auch, aber nur selten, als subtiler Alltagsrassismus wahrgenommen.

Die exemplarisch herausgearbeiteten Wahrnehmungsmuster sollen dazu dienen, den Blick für mögliche Verengungen in der Wahrnehmung von Rassismus und den damit einhergehenden Einschränkungen für das pädagogische Handeln zu schärfen.

Rassismus als Rechtsextremismus

Es zeigt sich, dass die interviewten Pädagog_innen auf die Frage, ob sie sich an rassistische Vorfälle an der Schule erinnern, meist Beispiele benennen, die mit Rechtsextremismus assoziiert sind. So ist insbesondere die Verlagerung bzw. Wahrnehmung von Rassismus als Rechtsextremismus eine im schulischen Alltag wahrnehmbare Tendenz (vgl. Teil I, Kap.1.). Schüler_innen, Lehrer_innen und Schulleiter_innen berichten beispielsweise von rechtsextremen Aufklebern oder „Hakenkreuzschmierereien“ am Schulgebäude oder über „einen jungen Menschen, der auch vom Aussehen her ins Bild passte, mit kurzgeschorenen Haaren und Springerstiefeln und schwarz gekleidet, der sich dann auch im Politikunterricht rechtsextrem geäußert hat“ (Schulleitung). Berichtet wird z.B. von szenetypischer Kleidung oder entsprechendem Habitus. Wird Rassismus vor allem als Rechtsextremismus wahrgenommen, wird häufig auch die Anwesenheit einer „organisierten Gruppe, die entsprechend auffällt“ (Schulsozialarbeiter_in) erwartet. Die Beschränkung von Rassismus auf Rechtsextremismus birgt die Gefahr, das Phänomen als wenig gravierend einzustufen, solange es zu keinen Gewalthandlungen kommt: „Man sieht ja auch schon hier und da, wie junge Leute gekleidet sind (...), aber es ist kein Fall vorgekommen, dass die irgendwie Gewalt ausgeübt hätten.“ (Schulleiter_in). So berichten in einem anderen Fall Schüler_innen von einem Mitschüler, „der Bomberjacke

und Springerstiefel trägt“, über den die Lehrerin jedoch sage „dass er, wenn man ihn fragt, sagen würde, dass er nichts gegen Ausländer hat und auch nie gegen welche vorgehen würde“ (Schüler_in). So scheinen die Gleichsetzung von Rassismus mit Rechtsextremismus und die Einordnung der Schwere von Vorfällen gekoppelt zu sein mit dem Auftreten physischer Gewalt oder zumindest der geäußerten Bereitschaft dazu.

Rassismus als Bildungsproblem

Wenn in Deutschland über Rassismus und Rechtsextremismus gesprochen wird, ist eine weitere gängige

Annahme, dass dies ein Problem bildungsferner Milieus und zudem ein männliches Phänomen sei.¹³ Im Kontext der Interviews findet sich dies unter anderem darin wieder, dass „Probleme mit Rassismus“ überwiegend bei den Schüler_innen in den Haupt- und Berufsfachschulen verortet werden, wie das Zitat zeigt:

„Ich unterrichte überwiegend Abiturienten. Da ist die Gruppe so gut gebildet und auch von der Vorbildung her so tolerant, dass da nie ein Problem ist. (...) Also wenn es vorkäme, würde man es sicherlich thematisieren. (...) Ich glaube, größere Probleme gibt es dann tatsächlich in der Berufsfachschule“ (Lehrer_in).

Rote Linie – Pädagogische Fachstelle Rechtsextremismus

ROTE LINIE

Schüler*innen suchen und finden Identität und Zugehörigkeit. Sie erfahren Aufmerksamkeit und Resonanz: an Schulen und in einer komplexer werdenden Gesellschaft. Ein Teil nimmt dabei rechtsextreme Deutungsmuster auf und droht, sich zu radikalisieren und in die rechtsextreme Szene zu geraten. Mit zunehmender Inszenierung durch Musik, Sprache, Kleidung und Einbindung in Cliquen und mediale Netzwerke steigt das Risiko einer Verfestigung und auch von Straftaten. Damit können Konflikte in Familie, Schule und anderen Bereichen einhergehen.

Die Fachstelle bietet Fachkräften zu diesen Aspekten grundlegende Informationen, Materialien und Impulse für die Praxis sowie einen Rahmen für kollegialen Austausch und zur Vernetzung. Die Rote Linie bietet gefährdeten jungen Menschen und ihren Bezugspersonen eine rasche Hilfe und differenzierte Unterstützung in ganz Hessen:

- Coaching, fallbezogene Beratung und vernetzte Unterstützung für pädagogische Fachkräfte, z.B. an Schulen oder in der Jugendarbeit
- Unterstützung der Jugendarbeit im Sozialraum
- Beratung für Eltern und Angehörige
- Elternabende und Elternselbsthilfegruppen
- Beratung und direkte sozialpädagogische Einzelfallhilfen für gefährdete Jugendliche und junge Erwachsene
- Maßnahmen im Kontext von Strafverfahren
- Beratung und Veranstaltungen zu Hass-Rede und Cyber Mobbing in Sozialen Medien
- Informationsveranstaltungen, Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehr- und Fachkräfte, Ämter, Ehrenamtliche etc.
- Workshops für Schüler*innen, Auszubildende

Die Angebote sind vertraulich, aufsuchend und kostenfrei.

Web: www.rote-linie.net

Hotline: 06421-8890998

twitter: @roteliniesocial

¹³ Wird Rassismus und Rechtsextremismus nur bei einem bestimmten Personenkreis vermutet, gerät er anderswo schnell aus dem Blick. Rechtsextremismus ist kein männliches Phänomen. Auf der Einstellungsebene unterscheiden sich die Zustimmungswerte beider Geschlechter kaum voneinander. Auf der Verhaltensebene, also dort wo rechtsextremes Gedankengut sichtbar wird, gibt es jedoch Unterschiede. So nimmt der prozentuale Anteil der Frauen ab, je eskalierender die Handlungen sind: Vom Wahlverhalten über die Mitgliedschaft in Kameradschaften, die Beteiligung an Demonstrationen bis hin zu rechtsextremen Straftaten sind prozentual mehr Männer als Frauen beteiligt (vgl. Rommelspacher 2012). Da auch in der Schule zunächst vom Verhalten auf die Einstellung geschlossen wird, bleiben mitunter Mädchen mit rechtsextremen oder -affinen Einstellungen eher unter dem Radar der Wahrnehmung.

Seine soziale Verortung im Bildungsbürgertum macht ein Elternbeirat dafür verantwortlich, dass er von Rassismus nichts mitbekomme:

„Bildungsbürgertum, wo man halt in gewissen Kreisen drin ist. Ich habe gar nicht so viel mit Leuten zu tun, die einen Migrationshintergrund haben. Nicht, dass ich das ablehne, aber es ist einfach so. Und von daher auch meine Kinder nicht. Wenn sie da Freunde hätten, die vielleicht anders aussehen würden, sage ich jetzt einmal so platt, dann hätte man da vielleicht schon einmal etwas anderes mitbekommen. Aber nein – da das auch alles so deutsche Kinder sind, aus klassischen Familien“ (Elternbeirat).

Hier wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Rassismus Ausdruck mangelnder Aufklärung und Bildung sei. Tatsächlich zeigen sowohl die Studien zu GMF als auch die Mitte-Studien, dass rechtsextreme bzw. rassistische Einstellungen zurückgehen, je höher die Bildungsabschluss der Befragten ist (vgl. Heitmeyer, 2012; vgl. Decker, Kiess, Brähler 2015). Wird daraus jedoch der Schluss gezogen, Rassismus käme in gebildeten Kreisen oder in höheren schulischen Bildungsgängen vermeintlich gar nicht oder kaum vor, kann diese Annahme die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass rassistisches Handeln und/oder eine rechtsextreme Einstellung bei Jugendlichen und Erwachsenen mit höherem Bildungsniveau nicht wahrgenommen wird. Ferner klingt im Zitat des Elternbeirats die Annahme an, Rassismus setze die Präsenz der „Anderen“ voraus, also derer, die rassistisch diskriminiert werden könnten. Auch dies verengt die Wahrnehmung eher, als dass es sie schärft. Festzuhalten ist, dass Bildung und die Auseinandersetzung mit (eigenen) Vorurteilen Offenheit fördern und rassistischen Einstellungen entgegenwirken. Allerdings bedarf es an dieser Stelle einer Schärfung des Bewusstseins, nicht nur für die subtilen und unbewussten Formen von Rassismus, sondern auch für die Frage, inwiefern die Abgrenzung gegenüber sog. bildungsärmeren Schichten dem Versuch einer eigenen Besserstellung im Kontext Rassismus dient (gemäß dem Motto: „Rassistisch – das sind die anderen“) und damit zu einer Leugnung (des eigenen unbewussten Rassismus) führen kann.

Kann die multikulturelle Schule rassistisch sein? Widersprüche und Ambivalenzen

Der zuvor zitierte Elternbeirat lässt anklingen, dass er Rassismus nur dort verorte, wo die „Anderen“, also Menschen, die potenziell von Rassismus betroffen sind, anwesend seien. Auch Ehlen (2015) beschreibt, dass sich beim Thema Rassismus der Blick der Schüler_innen und Lehrkräfte ausschließlich auf Schwarze und auf als „anders“ definierte Menschen richtet. So wird Rassismus auch in den Interviews mehrmals beschrieben als Problem, welches auftaucht, wenn z.B. „Jugendliche mit unterschiedlichen Nationalitäten“ (Schulleitung) in den Klassen sind, oder wenn im Rahmen der Zuwanderung nun mehr geflüchtete Menschen in die Schulen kämen. Erst dann könne Rassismus womöglich zum Thema werden.¹⁴ Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Rassismus zwingend die Anwesenheit potenziell Betroffener voraussetze und reduziert die Thematisierung auf die Ebene der sichtbaren Handlungen. Aus dem Fokus gerät somit die Einstellungsebene und dass rassistische Haltungen und Äußerungen sehr wohl ohne die Begegnung mit vermeintlich „Anderen“ vorkommen.

Im Widerspruch zu dieser These stehen die Aussagen von Interviewten, wonach eine heterogene Schülerschaft vor Rassismus schütze. Die Multikulturalität der Schule dient hier der Argumentation für eine scheinbare Immunisierung gegen Rassismus. Der Kontakt von Gruppen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichem sozialem Status und verschiedener Muttersprachen verhindere, dass „sich Rassisten breitmachen“ könnten (Schulleitung). In Aussagen wie „bunt sein, unterschiedlich sein, alle anders, alle gleich“ (Schulleitung) findet sich der Versuch, Unterschiede zwischen Schüler_innen zu markieren, ein unproblematische Miteinander zu betonen und gleichzeitig diese Unterschiede zu negieren.

Auch andere Gegensätze, wie das Selbstverständnis, eine multikulturelle Schule zu sein, während gleichzeitig keine anderer Sprachen als Deutsch auf dem Schulhof geduldet wird, scheint nicht als Widerspruch erkannt zu werden:

„Wir sind ja eine Multikulturschule. (...) Es gibt da einen großen Vorraum und da sind viele Schüler, die dann ihre Muttersprache sprechen, vor allem unsere türkische Schüler-Fraktion. Wenn ich sie darauf hinweise „Bitte redet Deutsch, wir sind hier in der Schule. Schaut, hier sind auch Schüler mit im Vorraum, die können eure Sprache nicht“, dann heißt es gleich „Oh, sind Sie rassistisch? Haben Sie etwas gegen

¹⁴ Bei der Suche nach teilnehmenden Schulen für die Studie, wurde das Team jedoch auch mit gegenteiligen Annahmen konfrontiert. Eine Schule aus dem ländlichen Raum empfahl uns, uns mit dem Anliegen an eine Schule in der eher kleinstädtischen Nachbargemeinde zu wenden, da es dort mehr Schüler_innen mit Migrationshintergrund gebe und somit auch Rassismus. Die zugrunde liegende Annahme, wo keine vermeintlich „anderen“ Schüler_innen sind, könne es keinen Rassismus geben, verweist auf die Reduzierung von Rassismus auf sichtbare und bewusste Handlungen, statt auch die Einstellungsebene in den Blick zu nehmen.

Türken? Wieso dürfen wir unsere Muttersprache nicht sprechen?“ Also da fallen dann so Worte, die ich mir da anhören muss“ (Schulsozialarbeiter_in).

Das Verbot des Sprechens von weiteren Sprachen außer Deutsch ist weder gesetzlich geregelt noch in den Schulregeln der untersuchten Schule verankert. Der Hinweis der Schüler_innen wird als unangebrachter Rassismuskorridor bewertet. Eine Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Äußerungen der Schüler_innen findet nicht statt.

Alltagsrassismus

Ein Teil der Befragten benennt die von ihnen wahrgenommenen Phänomene als Alltagsrassismus, den sie als „versteckten“, wenig offensichtlichen Rassismus bezeichnen. In dieser Perspektive erfährt das zuvor beschriebene Beispiel des Sprechens einer nicht-deutschen Muttersprache in den Pausen eine ganz andere Bedeutung. Hier wird das Verbot der Muttersprache als Ausdruck subtilen Rassismus wahrgenommen:

„Ich finde, es ist eher versteckt, (...) z.B. dass die türkischen Kinder im Schulalltag nicht ihre türkische Sprache sprechen dürfen, dass da viele Lehrer auch dahinter sind, [das zu

Das Mobile Beratungsteam gegen Rechtsextremismus – für demokratische Kultur (MBT): Beratung und Prävention durch die Regionalstelle Nord-/Osthessen des beratungsNetzwerk hessen



Extrem rechte Stammtischparolen, rassistische Vorfälle, antisemitische Schmierereien, Neonazis im Ort, rechts-extreme Jugendliche im Jugendclub, kommunale Konflikte um Gemeinschaftsunterkünfte für Geflüchtete ... – bei solchen oder ähnlichen Vorfällen und Situationen kann die mobile Beratung von Menschen in Anspruch genommen werden, die eine Unterstützung im Bereich regionaler Demokratisierungsprozesse suchen. Auch bei Unsicherheiten in Bezug auf menschenfeindliche Tendenzen in der Region bietet das Mobile Beratungsteam eine umfassende Aufklärung über aktuelle regionale Erscheinungsformen extrem rechter Gruppen.

Das Mobile Beratungsteam gegen Rechtsextremismus – für demokratische Kultur in Hessen (MBT) ist in der Region Nord- und Osthessen tätig. Als Regionalstelle Nord-/Osthessen des beratungsNetzwerks hessen berät das Team lokale Akteure aus dieser Region vor Ort. Über die Einbettung in das beratungsNetzwerk hessen verfügt das Team über Kontakte zu weiteren Expert*innen, in Bereichen wie Familien und Rechtsberatung, Beratung von Betroffenen von rechter oder rassistischer Gewalt oder Ausstiegshilfen. Diese können bei Bedarf in einem Beratungsprozess mit einbezogen werden.

Die Beratung ist anonym und kostenfrei. Auf Wunsch kommt das Team auch direkt zu den Hilfesuchenden.

Angebote:

- Projekte gegen Rechtsextremismus
- Fortbildungen für Multiplikator*innen
- Informationen zur rechtsextremen (Jugend-)Kultur
- Moderation von lokalen Prozessen gegen menschenfeindliche Tendenzen
- Trainings und Seminare im Bereich Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus
- Prävention, Beratung und Begleitung bei regionalen Konflikten um Gemeinschaftsunterkünfte für Asylsuchende und Geflüchtete.

Kontaktdaten:

Regionalstelle Nord-/Osthessen des beratungsNetzwerk hessen

MBT Hessen

Richard-Roosen-Straße 11 · 34123 Kassel · Tel: 0561 8616766

E-mail: info@mbt-hessen.org · Web: www.mbt-hessen.org

Bürozeiten: montags und donnerstags von 10 bis 14 Uhr

Nachrichten können jederzeit auf dem Anrufbeantworter hinterlassen werden, das Team ruft zurück.

verbieten, Anm. der Autorinnen] und das ist auch eine Art von Fremdenfeindlichkeit ein Stück weit, also dass man da als Schule sich nicht tolerant zeigt“ (Lehrer_in).

Nicht nur Schüler_innen, auch Lehrkräfte sind von dieser subtilen Form des Rassismus betroffen. Eine Lehrerin berichtet, dass sie im Lehrerzimmer aufgefordert wurde, mit ihrer Kollegin Deutsch statt der gemeinsamen Muttersprache zu sprechen. Sie bringen diese als diskriminierend empfundene Einlassung eines Kollegen bei der Leitung zur Sprache, woraufhin diese sich für das Recht der beiden Lehrerinnen einsetzt, sich außerhalb des Unterrichts in ihrer Muttersprache unterhalten zu können. Ein Recht, dass auch Schüler_innen zugestanden werden muss, wie der Exkurs „Muttersprache als Menschenrecht“ zeigt (vgl. S.....)

Auch betroffene Schüler_innen thematisieren in den Interviews subtile Formen rassistischer Diskriminierung. So äußern sie ihren Unmut darüber, dass ihre Herkunft oder Religion von Lehrer_innen im Kontext der Thematisierung aktueller Gewalt- und Terrorakten ins Feld geführt wird. Die Herkunft der Schüler_innen aus dem jeweiligen Land dient dann quasi als Aufhänger der Thematisierung. Ein_e Schulsozialarbeiter_in erzählt von rassistischen Witzen einer Besucherführerin in Anspielung auf die sie begleitende Gruppe Schwarzer Schüler_innen bei einer Exkursion:

„Ich habe sie scharf angekuckt. Was soll ich denn da sagen? Die Jugendlichen sagen öfter: 'Naja, das kennen wir doch schon...'“.

„Was soll ich denn da sagen?“ steht als Äußerung stellvertretend für das Dilemma, das alltagsrassistische Äußerungen und Handlungen für viele darstellen: Wie kann eine angemessene Reaktion aussehen, die den Rassismus sichtbar macht, der doch von der anderen Seite als nicht so gemeint von der Hand gewiesen werden kann? Die Annahme, nur rassistisch intendiertes Handeln – also Handeln, das rassistisch gemeint war – sei Rassismus, ist weit verbreitet. In diesem Verständnis entscheidet also der Sprechende, ob eine Botschaft verletzend ist, nicht der Angesprochene bzw. derjenige, über den gesprochen wird. In der Konsequenz ist es das Problem des Empfängers, wenn dieser sich durch eine Aussage verletzt fühlt, es war ja nicht so gemeint. Die Frage also, „Was soll ich denn da sagen?“, die auch der Publikation ihren Titel gab, repräsentiert zweierlei: Sie ist Ausdruck der empfundenen Handlungslimitierung in einem Umfeld, das den Diskriminierenden die Deutungshoheit überlässt und wirft zugleich die Frage nach möglichen Wegen der Thematisierung und Sichtbarmachung von Rassismus auf.

Zwischenfazit: Was folgt aus dem jeweiligen Rassismusverständnis?

In den Interviews wird deutlich, dass Rassismus vor allem dann in den Blick gerät, wenn er sich in Form von körperlicher Gewalt äußert. Verbaler Rassismus wird seltener wahrgenommen, teilweise als normaler Konflikt unter Jugendlichen eingeordnet und dementsprechend bagatellisiert. Rassismus wird als Phänomen vor allem bildungsfernen Schichten zugeschrieben. Bildung und auch eine heterogene Schülerschaft werden hingegen als eine Art Prophylaxe gegen Rassismus genannt. Widersprüche – wie das Verbot der Muttersprache an einer sich als multikulturell definierenden Schule – werden nur selten wahrgenommen.

Daraus folgt eine verengte Wahrnehmung sowohl von Rassismus als auch von Rechtsextremismus. Wo Rassismus nach diesem Alltagsverständnis nicht zu erwarten ist, sinkt auch die Wahrscheinlichkeit, dass er als solcher benannt wird. Die Unklarheit in der alltagsheuristischen Definition von Rassismus und die Tatsache, dass Rassismus in Deutschland als Rechtsextremismus und dementsprechend als besondere Ideologie oft in Verbindung mit dem Auftreten von körperlicher Gewalt wahrgenommen wird, macht es nicht nur schwierig, den alltäglichen und subtilen Rassismus wahrzunehmen und zu benennen, es verhindert auch ein Eingreifen, wenn Schüler_innen oder Lehrer_innen Zeugen von Situationen werden, in denen es um Rassismus geht. Es bleibt die Annahme bestehen, dass rassistisches Verhalten intentional sein müsse, dass den Akteuren also ihr Handeln und seine Wirkung bewusst seien oder den Taten eine Ideologie bzw. Überzeugung zugrunde liegen müsse. Es wird seitens der Pädagog_innen in der Folge versucht, Vorfälle einzuordnen, und damit verbunden die Schwierigkeit benannt, hier eine „Eindeutigkeit“ oder „Wahrheit“ feststellen zu können, um dann „adäquat“ handeln zu können.

Rassismus wird also selten als strukturelles Phänomen gedeutet, das weit über individuelle Handlungen, vor allem aber über Rechtsextremismus hinausgeht. In den Interviews wird der unmittelbare schulische Alltag als weitgehend frei von Rassismus wahrgenommen.

Muttersprache als Menschenrecht: Vom überwindbaren Mythos einer monolingualen und monokulturellen Schule

Die Gesellschaft in Deutschland ist in den letzten 50 bis 60 Jahren seit der Anwerbung der ersten Arbeitsmigrantinnen und -migranten multikultureller und multilingualer geworden. Globalisierung, Flucht und auch Internationalisierung in der Arbeitswelt führen dazu, dass diese Entwicklung mit hoher Dynamik fortschreitet. Während früher der Sprachenwechsel von der Herkunftssprache in die neue Sprache der Aufnahmegesellschaft in der dritten Generation vollzogen war, gilt dieses alte Muster schon längst nicht mehr. Telekommunikation, verbesserte Reisemöglichkeiten und Satellitenfernsehen tragen dazu bei, dass die Herkunftssprachen im Lebensalltag lebendig und bedeutungsvoll bleiben. Und wie geht die Schule damit um? Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsbiographie wird noch immer vorrangig als defizitär und problembeladen wahrgenommen – jedenfalls solange es sich nicht um prestigeträchtige Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Während in den Erziehungswissenschaften die Thematik intensiv diskutiert und weiter entwickelt wird mit der Zielperspektive, sprachlicher, sozialer, ethnischer und religiöser Vielfalt den ihr angemessenen Stellenwert zukommen zu lassen, und damit auch eine interkulturelle und diversitätsbewusste Gestaltung der Schule propagiert, ist die schulische Praxis noch immer überwiegend orientiert an Konzepten einer längst nicht mehr vorhandenen Vorstellung von Homogenität. Das heißt, die pädagogische Verantwortung für die Gestaltung einer Schule der Vielfalt wird noch nicht in ihrer vollen Konsequenz für den Schulalltag umgesetzt. Würde es doch bedeuten, die eigene Rolle und Haltungen sowie die eingespielten Traditionen und Routinen immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und zu fragen, inwieweit Bildungserfolg für Jede und Jeden gewährleistet und jeder Form von Ausgrenzung und Diskriminierung entgegen gewirkt wird.

So ist es nicht verwunderlich, wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationsbiographie sich diskriminiert fühlen, während Lehrerinnen und Lehrer, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter und Mitglieder der Schulleitung staunend vor deren kritischen Äußerungen stehen und einen Rassismussvorwurf weit von sich weisen.

In sprachlicher Hinsicht herrscht häufig die irrije Ansicht unter den Lehrerinnen und Lehrern vor, dass die Herkunftssprache der zugewanderten Kinder und Ju-

gendlichen ein überflüssiges und hinderliches Überbleibsel der Migration sei. Je eher dies dem Deutschen Platz mache, desto schneller werde die Integration in die deutsche Gesellschaft gelingen. Dieses auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache reduzierte, rein funktionelle Verständnis von Spracherwerb ignoriert den hohen identitätsstiftenden Wert einer an Mehrsprachigkeit orientierten Bildung. Positiver formuliert: Ein pädagogischer Umgang, der die sprachliche Vielfalt mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher wertschätzt, hat hohe Auswirkungen auf Selbstbild und Selbsteinschätzung, auf das Zugehörigkeitsgefühl, die Familiensolidarität, aber auch auf die Bildungsaspiration. Forschungen belegen, dass unsere Gesellschaft Menschen noch immer dazu zwingt, ihre Sprachenvielfalt zu unterdrücken und zu verschweigen (vgl. Krumm 2009).

Die Zitate aus der Interviewstudie zeigen eine Unsicherheit und eine Uneinigkeit im Umgang mit Muttersprache an den Schulen. Da ist sowohl die Rede davon „dass türkischen Kinder im Schulalltag nicht ihre türkische Sprache sprechen dürfen (...)“ und die Wahrnehmung, dass dies eine subtile „Art von Fremdenfeindlichkeit“ sei. In anderen Interviews wiederum berichtet ein_e Pädagog_in, dass sie/er die Schüler_innen auffordert, Deutsch statt der Muttersprache zu sprechen, und dafür mit Rassismussvorwürfen konfrontiert wird, die sie/er inakzeptabel findet. Aber auch Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsbiographie werden ermahnt, untereinander nur Deutsch in der Schule zu sprechen.¹⁵

An diesen Äußerungen wird sehr deutlich, dass es in den Kollegien der Sensibilisierung und der kritischen Reflexion üblicher sprachlicher Praxen bedarf, um sprachlicher Vielfalt den ihr angemessenen Raum in den Curricula, im Unterricht und im Schulleben zu geben und Bildungsteilhabe zu fördern.

Bereits 1992 kritisiert die bekannte finnische Sprachforscherin Tove Skutnabb-Kangas den üblichen Umgang mit Multilingualität mit dem – an Rassismus angelehnten – Begriff des Linguizismus (vgl. Skutnabb-Kangas 1992). Gemeint sind Ideologien und Strukturen, die benutzt werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen zwischen Gruppen, die auf der Basis ihrer Sprachen (ihrer Herkunftssprachen) definiert sind, zu legitimieren, zu effektivieren und zu reproduzieren. Ein durchaus radikaler Ansatz, der geeignet sein kann, übliche Sprachpraktiken auch einmal aus dieser

¹⁵ Vgl. Teil I, Kap. 1.1.



Perspektive zu reflektieren.

Grundsätzlich sollte jedes Kind das Recht haben, seine Herkunftssprache zu verwenden. Auch Artikel 3 des Grundgesetzes regelt den Schutz der Muttersprache:

§3(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.

Es widerspricht also dem Grundgesetz, Menschen den Gebrauch ihrer Muttersprache zu verbieten. Dies sollten auch diejenigen bedenken, die Schule gestalten.

Grundsätzlich gilt, dass Motivation der stärkste Faktor für Lernerfolg darstellt. Anerkennung und Wertschätzung anstelle von, auch unbeabsichtigter, Diskriminierung und Rassismus sind grundlegend hierfür. Das bedeutet, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt in positiver Weise pädagogisch zur Entfaltung gebracht werden müssen. Als Konsequenz für die Schule ergibt sich daraus, dass sie sich immer wieder neu definieren muss. Sie muss sich in einem ständigen Verbesserungsprozess kritisch evaluieren und prüfen, ob die bisherigen Strukturen, Lehrpläne und pädagogischen Ansätze noch zukunftsfähige Lösungen bieten oder ob neue Wege gefunden werden müssen. Dies trifft in besonderer Weise auf den schulischen und unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität zu.

Schulen, die sich statt an Verschiedenheit eher am Leitbild einer homogenen „deutschen“ Schülerschaft orientieren, marginalisieren Kinder mit Migrationsbiographie und (re)produzieren Bildungsbenachteiligung. Um dies zu überwinden, braucht es nicht nur Diversityeducation in der Lehreraus- und -fortbildungen, sondern auch bildungspolitische Rahmenbedingungen, die an Vielfalt und Inklusion anknüpfen.

Wichtig für Schulen ist die Schulinspektion. Diese muss entsprechend über klare Qualitätskriterien und Indikatoren verfügen. Darüber hinaus bedarf es auch mehr Vielfalt in den Lehrerzimmern: Noch immer sind Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte deutlich unterrepräsentiert.

Mehrsprachige, interkulturell offene Schulen mit dem Blick auf eine umfassende individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler sind das Modell der Schule der Zukunft. Neben der Verantwortung der Bildungspolitik ist es Aufgabe der Schule, selbst zu klären, wo sie steht, für wen sie da ist, wohin sie will.

Dr. James Albert, OStR i.R., in Indien geboren und aufgewachsen. Umfangreiche Erfahrungen in Schule und Lehrerfortbildung in der interkulturellen Bildung und im Bereich Antirassismus, Mitglied des Integrationsrates der Stadt Göttingen sowie im niedersächsischen Integrationsrat.

Claudia Schanz, Dipl. Pädagogin, Schwerpunkt interkulturelle Pädagogik; tätig in der Lehreraus- und fortbildung sowie in der Bildungsverwaltung in den Bereichen Interkulturelle Schulentwicklung, durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Antidiskriminierung und politische Bildung. Lehrbeauftragte an der Universität Göttingen.

Literatur:

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. 2009. Wiesbaden. S. 233–241

Skutnabb-Kangas, Tove (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Migrantenkindern. In: Zeitschrift „Deutsch lernen“. Baltmannsweiler. S.38–47

1.2 Reaktionen auf Rassismus: Dethematisierung und Bagatellisierung

Dass Rassismus noch immer meist als (bewusste) Ideologie und Überzeugung verstanden werde, darauf machen u.a. Paul Mecheril (2010) und Noah Sow (2009) aufmerksam. Rassismus als alltägliche, gewaltvolle Praxis, die oft unbewusst stattfindet, wird so nur selten benannt. Das zeigt sich in den Interviews z.B. im Versuch,

den „rassistischen Gehalt“ einer Aussage daran zu bemessen, ob der *Sender* die Aussagen als rassistisch bezeichnet, und nicht daran, ob der *Empfänger* sie als rassistisch empfindet. Deutlich wird an dieser Stelle sowohl die fehlende Sensibilität dafür, dass Rassismus auch subtil und unbewusst ausgeübt werden kann, als auch die

Überzeugung, dass etwas „gut gemeintes“ kein Rassismus sein könne oder aber weniger verletzend sei. Diese verbreitete Annahme stellt für Lehrkräfte und Schüler_innen gleichermaßen eine Herausforderung dar, wie im folgenden Zitat deutlich wird: „Hier und da hört man das immer wieder mal auf dem Pausenhof oder auf den Gängen. Also Sachen, wie „Du Jude“, „N¹⁶.“, solche Sachen hört man immer wieder. Wobei, wenn man dann genauer hinschaut, ob das jetzt wirklich Rassismus ist (...). Das sind halt Wörter, die aus diesem Bereich genommen werden, aber ich denk, da steckt nicht immer viel Rassismus dahinter. Das sind einfach Wörter der Umgangssprache“ (Lehrer_in)

Rassismus als wirkungsvolle Kinderkommunikation?

Neben den Beispielen für verbale Beschimpfungen werden auch Handlungen genannt, wie z.B., dass muslimischen Mädchen das Kopftuch runtergerissen werde. Sowohl die verbalen als auch tätlichen Handlungen werden als Vehikel angesehen, die dazu dienen, andere zu

verletzen. Die Relevanz von Rassismus wird in diesen Handlungen nicht benannt.

„(Das ist) jetzt nicht ideologisch irgendwie verankert, die reißen das Kopftuch [nicht] runter, weil sie das halt nicht ertragen können oder so. Die wollen ein Mädchen ärgern“ (Lehrer_in).

Solche und ähnliche (Sprech-)Handlungen werden von nahezu allen Interviewten nicht als rassismusrelevante Situationen gedeutet, sondern – pointiert zugespitzt – als „wirkungsvolle Kinderkommunikation“ zur Provokation des anderen bezeichnet. Das verdeutlicht das folgende Zitat:

„Ich weiß nicht, ob das Rassismus ist. Das ist wirkungsvolle Kinderkommunikation. Wie bringe ich meinen Kumpel oder meinen „Feind“ in Anführungszeichen mal hoch? Wie kann ich ihn provozieren? Wie kann ich ihm wehtun, weil er mir wehgetan hat? Wir versuchen es stärker auf dieser Ebene zu lösen, auch zu thematisieren, als jetzt diesen moralischen Finger des Rassismus darin zu sehen“ (Lehrer_in).

16 Wir verzichten auf die Ausformulierung des sog. N-Wortes.

ADiBe-Netzwerk Hessen: Antidiskriminierungsberatung in der Bildungsstätte Anne Frank

Das ADiBe-Netzwerk Hessen stärkt und begleitet Menschen, die Diskriminierung aufgrund einer Behinderung, aus rassistischen Gründen, aufgrund von Religion oder Weltanschauung, des Alters, Geschlechts oder der sexuellen Orientierung erfahren haben.

Das ADiBe-Netzwerk Hessen arbeitet im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration und wird getragen von der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt a.M. und der Gesellschaft für die Rechte behinderter Menschen (rbm). Die Koordination des Netzwerks, das aus derzeit 14 (Selbst-)Organisationen aus ganz Hessen besteht und stetig ausgebaut wird, erfolgt in der Bildungsstätte Anne Frank.

In der Antidiskriminierungsberatung stehen die Wünsche und Bedürfnisse der Betroffenen im Mittelpunkt. ADiBe hilft zum Beispiel bei Vermittlungs- und Klärungsgesprächen mit den diskriminierenden Stellen oder Personen, gibt eine rechtliche Ersteinschätzung nach dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz und vermittelt schnell und unkompliziert an juristische Fachleute oder psychosoziale Beratung sowie Betroffenencommunities.

Kontaktdaten:

ADiBe-Netzwerk Hessen. Antidiskriminierungsberatung in der Bildungsstätte Anne Frank

Tel.: 069-56 000 244

E-Mail: kontakt@adibe-hessen.de

Web: www.adibe-hessen.de

Sprechzeiten: montags bis donnerstags: 10–17 Uhr, dienstags: 10–18:30 Uhr

Rassismus bedeutet die Macht, zu verletzen

Ein in den USA aufgewachsener weißer Lehrer reflektiert diesen Mechanismus an einem biografischen Beispiel und berichtet, wie er einst eine rassistische Beschimpfung für seinen Freund benutzte, weil er *wusste*, dass er ihn damit verletzen kann:

„Das ist eine der prägendsten Erinnerungen, die ich habe. Dass ich auch einen Mitschüler in der amerikanischen Grundschule halt N.¹⁷ genannt habe und mein Vater hat das raus bekommen und der war stinkwütend. (...) Er hat gesagt, das sagst du nie wieder, und so hat sich das bei mir dann auch geprägt. (...) Das war ein Freund dem ich das gesagt habe. Einer, mit dem ich eigentlich immer gespielt habe. Aber einmal hat er mich geärgert und ich habe irgendwas gesucht,

um ihn zu verletzen und habe einfach das Wort genommen, was andere auch benutzt haben. Das ging mir gar nicht um seine Hautfarbe. Aber ich wollte ihn halt verletzen“ (Lehrer).

Dieser Lehrer hat den Vorfall sehr ernst genommen; wohl auch weil sein Vater so empört reagiert hat. Wenn auch unbewusst, kann der Rekurs auf eine rassistisch konnotierte Zuschreibung der Aufrechterhaltung eines dominanten Verhältnisses dienen. Jemand wird auf seinen gesellschaftlichen Platz verwiesen. Rassistische Beleidigungen stellen kein verbales Gerangel auf Augenhöhe dar, sondern transportieren immer einen Verweis auf eine auch rassistisch strukturierte Gesellschaft, in der es ein konstruiertes „Wir“ und „die Anderen“ gibt. Wo solche Vorfälle zu einer Intervention seitens der Lehrer_innen führen, wird zunächst, wie bereits oben dargestellt, in

17 Vgl. S.22 zum N-Wort

Regionalstelle Süd des Beratungsnetzwerks Hessen im Haus am Maiberg in Heppenheim



Seit Juli 2016 hat das Beratungsnetzwerk hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus einen neuen Knoten bekommen. Die Regionalstelle Süd im Haus am Maiberg in Heppenheim bündelt Intervention und Prävention gegen

Rechtsextremismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Süden Hessens.

Als hauptamtliche Mitarbeiter*innen der Beratung und Prävention fungieren Michael Gerhardt und Katharina Unkelbach. Die Regionalstelle Süd führt direkt vor Ort mobile Beratung gegen Rechtsextremismus durch. Ziel der Beratung ist es, Menschen, die in ihrer Umwelt von menschenverachtenden Einstellungen direkt oder indirekt betroffen sind, neue Handlungsoptionen zu bieten und zu entwickeln. Die Beratungen finden aufsuchend und in der sozialen Umgebung der Beratungsnehmer*innen statt.

Die zweite Facette der Regionalstelle Süd ist das Angebot verschiedener Formate der Prävention mit dem Fokus auf gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Als Akademie der politischen und sozialen Bildung führt die Regionalstelle Süd ein- und mehrtägige Seminare, Workshops und Fachtagungen durch. Das Haus am Maiberg bietet sich mit Übernachtungsmöglichkeiten und Verpflegung als außerschulischer Lernort zur intensiven Erarbeitung von Themen an. Zum Portfolio zählen gängige Formate wie beispielsweise Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen sowie weitere Formate auf Anfrage. Gleichzeitig führt die Regionalstelle auch vor Ort Präventionsarbeit durch, beispielsweise an Schulen in Form von Projekttagen. Die Angebote richten sich an Kommunen, Vereine, Initiativen, Schulen und Individuen im Landkreis Groß-Gerau, Darmstadt-Dieburg, den Odenwaldkreis sowie den Kreis Bergstraße.

Kontaktdaten:

Regionalstelle Süd des Beratungsnetzwerks hessen

Haus am Maiberg – Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz

Ernst-Ludwig-Straße 19 · 64646 Heppenheim

Tel.: 06252/ 930621

Michael Gerhardt: E-Mail: m.gerhardt@haus-am-maiberg.de

Katharina Unkelbach: E-Mail: k.unkelbach@haus-am-maiberg.de

Das Büro ist in der Regel montags bis freitags von 9.00 bis 16.30 Uhr besetzt.

Gesprächen versucht zu klären, ob es rassistisch gemeint war. Weist der Verletzende diese Anschuldigung jedoch von sich, wird der Vorfall als sozialer Konflikt ohne rassistischen Hintergrund behandelt. Dies blendet Rassismus als strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Mechanismus aus, insbesondere wird aber auch verkannt, dass Rassismus genau auf diesem von den Lehrkräften in der Wirkung sehr wohl erkanntem Handeln beruht: Rassismus bedeutet die Macht, zu verletzen. Diese Macht beruht auf einer gesellschaftlichen Einteilung, in der die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen (in diesem Fall der deutschen Mehrheitsgesellschaft) die Macht verleiht, andere Menschen, die einer anderen Gruppe zugeschrieben werden, mit Mitteln der Sprache und durch Handlungen zu verletzen. Umgekehrt funktioniert dies nicht. Mecheril/Melter (2010) haben dies als die „Macht, diese Bedeutungen auch durchzusetzen“ und eben damit „verletzen zu können“ definiert. Im Schulalltag, so zeigen die Interviews, wird diese Wirkmächtigkeit von Worten nur selten im Zusammenhang mit Rassismus gesehen, sondern vielmehr als „normale Konflikte zwischen zwei Jungs“ (Schulsozialarbeiter_in) oder „gewöhnliches“ Mobbing eingeordnet und z.B. mit den Mitteln der Mediation bearbeitet.

„Also Scheißtürke ist sozusagen gängig im Sinne, dass die Worte dann fallen, wenn es zu einer Auseinandersetzung zwischen einem Nicht-Türken und einem Türkisch-Stämmigen kommt, der möglicherweise aber auch einen deutschen Pass hat. Dieses Etikett dient ja dann auch eher dazu, jemanden zurückzuweisen, sich von jemandem zu distanzieren, es steht dann auch möglicherweise als Begriff oder Überschrift für einen bestimmten Konflikt. Wenn ich dann diese beiden Konfliktparteien an den Tisch hole [für eine Mediation, Anm. der Autorinnen], dann ergeben sich sozusagen in Anführungsstrichen „normale“ Konflikte zwischen zwei Jungs. (...) Diese Beschimpfung tritt eher in den Hintergrund, weil sie eben als Vehikel gedient hat“ (Schulsozialarbeiter_in).

Bei genauer Betrachtung handelt es sich um eine komplexe Verflechtung mehrerer Ebenen, bei der Gewalt durch Sprache, die Kommunikationskultur von Schüler_innen und die Versuche von Pädagog_innen, mit einer Auseinandersetzung unter Schüler_innen umzugehen, um wieder einen annehmbaren Schulalltag für alle Beteiligten herzustellen, eine Rolle spielen. Doch auch hier sollte es um die Frage gehen, welche Personen welche Macht haben, bestimmte Begriffe zu benutzen, um andere zu

verletzen. Mit Titulierungen sind viele problematische Konnotationen verbunden. So lange es nur wenig Sensibilität dafür gibt, wie subtil Rassismus wirken kann, ist sicherlich mit dieser Erklärung und Bezeichnung pädagogisch nicht viel gewonnen. Für die zuständigen Lehrer_innen und Mediator_innen, die sich in solchen Konfliktfeldern bewegen, ist es allerdings hilfreich, zu wissen, wie und auf welchen Ebenen Rassismus wirken kann; nicht zuletzt, um ein gutes Umfeld für jene Schüler_innen zu schaffen, die Rassismuserfahrungen machen.

„Banalitäten“ – Rassismus und Sprache

Die rassismuskritische Forschung versucht mit dem Begriff des „Alltagsrassismus“ die subtilen Formen von Rassismus aufzuzeigen, die sich eben gerade nicht in den großen Vorfällen oder der Präsenz rechtsextremer Jugendcliquen zeigen, sondern sehr implizit in vielen Alltagshandlungen zum Tragen kommen, ohne dass es den Handelnden bewusst wäre oder diese gar eine böse Intention verfolgten (Terkessidis 2001, Essed 1991).

Viktor Klemperer, Überlebender des Holocaust, schreibt: „Worte können sein wie winzige Arsendosen, sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da“ (Klemperer 1975, S.21). Er macht damit auf die Wirkung der Sprache aufmerksam, welche auf den ersten Blick nicht sehr bedeutsam zu sein scheint. Um die Wirkung auch scheinbar kleiner Worte und Gesten wissen auch einige Lehrer_innen: „Es sind so diese kleineren Wörter, diese versteckten Dinge, die man dann einfach ab und zu hört.“ (Lehrer_in).

In Schulen und unter Jugendlichen allgemein sind nicht nur Schimpfworte sehr verbreitet und werden scheinbar unbedacht benutzt, auch unsere gesamte Sprache, also Ausdrücke und Begrifflichkeiten, ist mit rassistischen Bedeutungen durchzogen, ohne dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft dies immer bemerken oder darum wissen. Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (2011) machen in „Wie Rassismus aus Wörtern spricht – Ein kritisches Nachschlagewerk“ auf zahlreiche Begriffsverwendungen aufmerksam.¹⁸ Da das Wissensarchiv der deutschen Sprache aufgeladen ist mit rassistischen Worten und Konnotationen, ist es nicht verwunderlich, dass auch im Schulalltag bestimmte Begriffe und Bedeutungszusammenhänge entweder gar nicht auffallen oder aber bewusst verwendet werden, um andere Schüler_innen zu verletzen, wie es bspw. mit Schimpfwörtern der Fall ist.

¹⁸ Hier finden sich z.B. Erklärungen zu den Hintergründen und Entstehungskontexten von Worten wie Migrant_in, Migrationshintergrund, Kopftuchmädchen, Flüchtling, ebenso wie zu „dunkelhäutig“, „farbig“, „Ethnie“, „Mischehe“, „Mohr“, „Zigeuner“, „Indianer“, „Mischling“ und viele weitere Begriffe. Diese Worte sind nicht nur für den schulischen Kontext auf dem Pausenhof relevant, sondern finden sich auch in den Abbildungen und Beschreibungen in Schulbüchern.

Schimpfworte und Beleidigungen werden von Schüler_innen genutzt, um andere abzuwerten und auszugrenzen. In den Interviews zeigt sich eine unterschiedliche Bereitschaft zur Intervention, je nach Art der Diskriminierung. Insbesondere wenn die Jugendlichen sich kennen würden, wäre dies ein Hinweis, dass es „nicht so schlimm“ oder „böse gemeint“ sei, womit ein weiteres Mal der rassistische Gehalt niegiert wird.

„Ein Beispiel aus meiner Klasse: Wenn Timo – also Timo ist deutschen Ursprungs – wenn er genervt ist, dann sagt er schon „Ach dieses Türkengelaber“. Aber das ist dann wirklich nicht so, dass es eskaliert (...), das hat sich dann auch

wieder ganz schnell. Die kennen sich. Die sind jetzt nicht dicke Freunde, aber das ist auch noch nicht zwischen denen eskaliert oder so“ (Schulsozialarbeiter_in)

Neben dieser Reaktion, die aus rassistuskritischer Perspektive eine Bagatellisierung von Rassismus darstellt, wird auch versucht, den rassistischen Gehalt einer Aussage an der Reaktion des Betroffenen zu überprüfen. Wenn, so formuliert ein_e Schüler_in, der oder die Bezeichnete dies „auch total locker und lustig findet“ und es „nicht diskriminierend“ genommen hat, so gilt dies als Indiz, dass die Handlung oder Ansprache nicht rassistisch gewesen sein kann.

Das Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) beim Hessischen Jugendring: Gegenkulturen zu Rechtsextremismus stärken



Das Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) ist ein bundesweites Netzwerk, das von jungen Leuten getragen und gestaltet wird und sich mit politischer Bildungsarbeit für Demokratieförderung und gegen menschenverachtendes Denken engagiert. In Hessen wurde das Netzwerk 2005 von der DGB-Jugend und dem BDKJ initiiert, seit 2016 ist der Hessische Jugendring Träger und Koordinierungsstelle des NDC.

Ein zentrales Ziel ist, Gegenkulturen zu extrem rechtem und diskriminierendem Denken und Handeln zu stärken. Dafür engagiert sich das Netzwerk für Demokratie und Courage mit Projekttagen an Schulen und Jugendeinrichtungen für ein demokratisches gesellschaftliches Miteinander.

Folgende Angebote des Netzwerks für Demokratie und Courage können über die Koordinierungsstelle des NDC Hessen gebucht werden:

Für Schüler*innen:

Projekttag A – Alles nur Bilder im Kopf?

Ein Projekttag zu Diskriminierung, Rassismus, Migration und couragiertem Handeln.

Projekttag B – Ihr macht den Unterschied!

Ein Projekttag zu Diskriminierung, sozialer Benachteiligung und Einflussmöglichkeiten für eine faire Gesellschaft.

Projekttag C – Egal? Geht nicht!

Ein Projekttag zum couragierten Handeln gegen Diskriminierung, menschenverachtende Einstellungen und Neonazis.

Projekttag S – Superwoman trifft auf Barbie und Ken

Ein Projekttag zu Geschlechterbildern und couragiertem Handeln gegen Sexismus.

Für Erwachsene:

MODUL WISSEN / BASIS: Hinter der Fassade – Fortbildung zu Diskriminierung, Neonazismus und Handlungsmöglichkeiten

MODUL TRAINING: Argumentations- und Handlungstraining gegen Rechts

Kontakt: Julia Müller

Hessischer Jugendring e.V., Projektbüro

Dotzheimer Straße 94 · 65197 Wiesbaden

Tel.: 0611 98873506 · E-Mail: mueller@hessischer-jugendring.de · Web: www.netzwerk-courage.de

Mitunter wird die Verantwortung für einen „guten“ Umgang mit der Verletzung sogar den betroffenen Schüler_innen zugeschoben. Ein_e Schüler_in mit Rassismuserfahrung formuliert dies so:

„Wenn man nach der Grundschule hier auf die Schule kommt, merkt man ja, dass es hier total anders ist. Und wenn jemand einen beleidigt, dann ist man gleich so total getroffen. Aber wenn man das hinkriegt, dass man das dann ignoriert, dann ist es eigentlich ganz gut. Und die, die es halt nicht hinkriegen, die sind da meistens die Mobbing-Opfer“ (Schüler_in).

Mit Blick auf die Stärkung der Betroffenen ist es hilfreich, weniger die Intention des Senders, sondern die Wahrnehmung des Empfängers, also der betroffenen Person, in den Fokus zu stellen. So kann die subjektiv empfundene Verletzung Ausgang des intervenierenden Handelns sein statt nach einer „objektive Wahrheit“ zu suchen. Die angeführten Beispiele verdeutlichen jedoch, dass dies oftmals nicht nebenbei geschehen kann, sondern Sensibilität und auch Offenheit auf Seiten der Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen verlangt. Bedeutsam ist auf der individuellen Ebene die Offenheit zum Gespräch sowie die Bereitschaft, den Sichtweisen der Jugendlichen Raum zu

geben und sie ernst zu nehmen. Dazu gehört auch, sich als Pädagog_in klar zu positionieren und eine eigene Haltung zu zeigen.

Rassismus in einer farbenblinden Welt und die Folgen für betroffene Schüler_innen

Die Erziehungswissenschaftlerin Catrin Ehlen spricht von einem „verkürzten Rassismusverständnis“ (Ehlen, 2015, S.151), das dazu beiträgt, Rassismus in Abrede zu stellen, wenn er von Betroffenen geäußert wird. Am Beispiel der Situation von Schwarzen Schüler_innen zeigt sie auf, wie der Versuch, eine farbenblinde Perspektive einzunehmen, dazu führen kann, dass rassistische Äußerungen als solche nicht anerkannt werden. Die Rassismuserfahrung der Betroffenen kann dann nicht nachvollzogen werden, ihre Perspektive wird nicht anerkannt. Als störend wird nicht die rassistische Äußerung empfunden – denn sie entbehrt in einer „farbenblinden Welt“ ja jeder Grundlage –, sondern die Reaktion des Betroffenen darauf. Dieser Mechanismus dethematisiert Rassismus, spricht der betroffenen Person ihre Wahrnehmung ab und lässt sie zum „Störer“ werden:

Bildungsstätte Anne Frank – Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen

Als Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen entwickelt die Bildungsstätte Anne Frank innovative Konzepte und Methoden, um Jugendliche und Erwachsene für die aktive Teilhabe an einer offenen und demokratischen Gesellschaft zu stärken und zu empower.

Jugendliche, Schüler*innen und junge Erwachsene werden in Workshops zu unterschiedlichen Schwerpunkten in einem partizipativen und interaktiven Ansatz dazu ermutigt, eigene Standpunkte einzunehmen, Handlungsspielräume in ihrem Umfeld zu nutzen und gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu hinterfragen. Fachkräfte erarbeiten sich in Fortbildungen und Seminaren einen qualifizierten Umgang mit rassistischen, antisemitischen oder diskriminierenden Handlungen und Äußerungen. Das Beratungsangebot richtet sich an pädagogische Fachkräfte, an Betroffene rechter und rassistischer Gewalt (response.) sowie von Diskriminierung (Adibe Netzwerk Hessen). Der Austausch von Theorie und Praxis wird aktiv gefördert – etwa im Rahmen der Tagungsreihe „Blickwinkel. Antisemitismuskritisches Forum für Bildung und Wissenschaft“.

Neben der Anne-Frank-Dauerausstellung, die nur noch bis Anfang 2017 zu sehen sein wird und auf die das interaktive Lernlabor „Anne Frank. Morgen mehr“ folgen wird, zeigt die Bildungsstätte wechselnde Sonderausstellungen zu historischen und aktuellen Themen, die üblicherweise mit einem Diskussionsprogramm verknüpft werden. Das Mobile Lernlabor „Mensch, Du hast Recht(e)!“ tourt seit 2014 durch Hessen, um Jugendliche gegen Rassismus und Diskriminierung in ihrem direkten Umfeld zu sensibilisieren.

Bildungsstätte Anne Frank

Hansaallee 150 · 60320 Frankfurt

Web: www.bs-anne-frank.de

Tel.: 069 / 56 000 20

E-mail info@bs-anne-frank.de

bildungsstätte
anne frank

„Also einer unserer Schüler, der hatte sehr dunkle Haut. Der kam aus Afrika. Der hatte schon in der Grundschule viel Diskriminierungserfahrung gemacht. Also, er reagierte sofort bei der kleinsten Kleinigkeit wie angestochen und verletzt, und das musste bearbeitet werden. (...) Wir haben dann versucht zu klären, was bei ihm vor sich geht, wenn das und das gesagt wird, und da hat sich eben auch herausgestellt, dass er diese negativen Erfahrungen mitgebracht hat und dass in dem Fall der Konflikt eigentlich auf einer anderen Basis bestand. Es gab einen anderen Grund als die Hautfarbe, der den Konflikt ausgelöst hat. Aber er hat es so verstanden“ (Schulleiter_in).

Hier werden zum einen die massiven psychischen und langfristigen Auswirkungen von Rassismuserfahrungen deutlich. Zum anderen zeigt sich aber auch, wie dem betroffenen Schüler in der Folge, d.h. in den letzten Jahren nach der Grundschule, seine Wahrnehmung und eigene Beurteilung verschiedener Situationen als weitere Rassismuserfahrungen abgesprochen werden, indem ihm erklärt wird, dass bestimmte Konflikte scheinbar nichts mit Rassismus zu tun haben.

In einem weiteren Beispiel wird die Äußerung von Rassismuserfahrungen seitens einer Lehrkraft als das „Ziehen der Diskriminierungskarte“ bezeichnet, mit der man sich einen eigenen Vorteil verschaffen wolle:

„Ich beobachte hin und wieder, dass dieser Vorwurf benutzt wird, um sich selbst einen Vorteil zu verschaffen. Also dass

Eltern, meinerwegen türkischer Herkunft, von der Schule erwarten, dass das Kind doch auf den Gymnasialzweig soll, obwohl es objektiv einfach nicht die Voraussetzungen dafür erfüllt. Wir versuchen dann mit Engelszungen deutlich zu machen, dass das nicht der richtige Weg ist. Wenn die Eltern dann feststellen `Mensch, wir beißen da auf Granit und kommen nicht weiter. Dann ziehen wir jetzt mal die Diskriminierungskarte, um unserem Anliegen sozusagen die entsprechende Kraft zu geben‘“ (Schulsozialarbeiter_in).

Diese Kommunikationspraxen und Beurteilungen werden von Melter (2011, S. 285) und Ehlen (2015, S. 155) als sekundärer Rassismus bezeichnet. Den Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen können (und sollen) hier keine diskriminierenden Absichten unterstellt werden. Es geht darum, wie eingangs formuliert, unbewusste Denk- und Handlungsmuster deutlich werden zu lassen. Es geht hier weniger um die Beurteilung der Leistung des Kindes, als vielmehr darum, dass die Eltern ihr Kind benachteiligt sehen. Es bedarf daher eines gemeinsamen Blicks auf die strukturellen Begebenheiten, die u.a. dazu führen, dass Kinder mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund im System Schule eher Benachteiligungen und Schlechterbewertungen erfahren als ihre mehrheitsdeutschen Mitschüler_innen.¹⁹ Über die massiven Folgen von Rassismuserfahrungen für Kinder, Jugendliche gibt es mittlerweile auch für den deutschsprachigen Raum zahlreiche Forschungen und Studien.²⁰

1.3 Rassismus ansprechen

In den Interviews ist direkt oder indirekt immer wieder von der Schwierigkeit die Rede, als Betroffene/r Rassismus, Antisemitismus oder andere Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit anzusprechen. Was nicht angesprochen wird, bleibt ungehört. Das folgende Zitat schildert die Zufälligkeit, mit der Rassismus zur Sprache kommt. Ein_e Schulsozialarbeiter_in schildert, dass sie von Vorfällen erfahre, in denen, in diesem Fall junge Geflüchtete jedoch vor Interventionen zurückschrecken:

„Manchmal habe ich von denen aus den Gemeinschaftsunterkünften gehört, dass da schon Sachen laufen, die die aber dann auch nicht an die große Glocke hängen. Also dass die Haustür nicht heil ist und nachts irgendwelche Männer in

ein Frauenwohnheim gehen und da gegen die Türen klopfen und die Frauen Angst haben. Dass Sprühereien passieren an Hauswänden und wo ich dann sage `Komm, dann lass uns das jetzt zumindest dem Ausländerbeirat sagen, ja? Dass die das wissen` – `Ach, nein, nein, nein!`“ (Schulsozialarbeiter_in).

Dies deckt sich mit Berichten aus der mobilen Beratung, bei denen Lehrer_innen schildern, eher zufällig von Diskriminierung gegenüber Geflüchteten zu erfahren, die Betroffenen aber vor einer weiteren oder gar öffentlichen Thematisierung ihrer Situation zurückschrecken. Ein noch ungeklärter Aufenthaltsstatus oder auch die Sorge einer Re-Victimisierung können Gründe sein, dass

¹⁹ siehe dazu auch Teil 1, Kap. 1 sowie die Studie von Gomolla/Radke 2002.

²⁰ z.B. Velho, Astride (2015): Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und Afrika-Bilder wirken. In: Marmer, Ellen; Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Juventa Verlag, Weinheim/Basel. S. 72–86.

Velho, Astride (2015): Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation. Lang Verlag, Frankfurt.

Fernandes, Sequeira, Dileta (2015): Gefangen in der Gesellschaft. Alltagsrassismus in Deutschland. Tectum Verlag, Marburg.

die Betroffenen schweigen.²¹Für Schulen stellt sich also in einem ganz besonderen Maße die Herausforderung, Diskriminierung und Rassismus nicht nur gegenüber Geflüchteten zu erkennen, zugleich aber betroffenenensibel vorzugehen und die Betroffenen zu stärken und zugleich vor weiterer Benachteiligung zu schützen.²²

In den Interviews schildern Lehrer_innen Situationen, in denen Betroffene Rassismus zur Sprache bringen. Die Betroffenen kritisieren das Verbot der Muttersprache oder eine vermeintlich zu schlechte Empfehlung bei Schulübergängen. Beide Beispiele werden von den Interviewten als ungerechtfertigte Rassismuskritik erlebt und geschildert. Zu konstatieren ist, dass einerseits die Pädagog_innen an Schulen ansprechbar und sensibel sein wollen und dies in ihrer Selbstwahrnehmung auch sind, dass andererseits die Schüler_innen unsicher sind, ob sie Lehrer_innen ins Vertrauen ziehen sollen, wohl auch ob der genannten Erfahrungen. Im vergangenen Abschnitt wurde bereits aufgezeigt, dass Dethematisierung und Bagatellisierung bzw. Nicht-Wahrnehmung von rassismusrelevanten Situationen ausschlaggebend dafür sind, dass Schüler_innen und Lehrer_innen diese nur schwerlich überhaupt ansprechen können bzw. mit ihren Erfahrungen wahr- und ernst genommen werden.

Diese Ausgangsbedingungen spielen eine große Rolle, wenn es um die Frage geht, warum Schüler_innen mit Rassismuserfahrungen diese nicht ansprechen und auch massive Übergriffe teilweise erst spät zur Sprache kommen. Scharatow (2014) spricht hier von einer „Zufälligkeit“, mit der gewaltsame Handlungen thematisiert werden. Folgender Interviewausschnitt, in dem es um einen Schüler polnischer Herkunft geht, verdeutlicht, dass es dem Zufall bzw. dem aktiven Handeln des Betroffenen überlassen ist, bis ein Vorfall sichtbar wird:

„Er hat so ein bisschen ein Außenseiterdasein gehabt und ist in der Klasse irgendwann tatsächlich körperlich misshandelt worden, dass da wirklich eine Attacke stattgefunden hat. Es wurden auch rechtsradikale Lieder gesungen (...) und das ist dann zum Glück aufgefallen. Es ist irgendwie in der Pause passiert. Also nicht im Beisein von Kollegen, aber ich meine, der Schüler hätte sich dann an den Lehrer gewandt“ (Schulleiter_in).

Dieser Vorfall wurde publik, weil sich der Schüler (letztlich) einem Lehrer anvertraute. Bei den meisten Vorfällen, bei denen es zu körperlicher und verbaler Gewalt kommt, sind meistens nicht nur Betroffene und Täter beteiligt, sondern auch Zuschauende. Die Gewalt gegen

den Schüler fand zwar in der Klasse, aber in der Pause statt. Sicher ist, dass keine Lehrer_innen zugegen waren, anzunehmen ist, dass nicht nur gewaltausübende, sondern auch zuschauende Schüler_innen anwesend waren. Zuschauende gibt es in den meisten Fällen auch bereits im Vorfeld eines derart massiven Übergriffs. Der betroffene Schüler wurde als Außenseiter wahrgenommen. Folglich gab es für die Lehrer_innen sichtbare Hinweise der Ausgrenzung durch Mitschüler_innen. Die Dynamiken einer – verbalen oder physischen – Gewalttat spielen sich, wie das Täter-Opfer-Zuschauer-Modell²³ aufzeigen kann, nicht nur zwischen Betroffenen und den Diskriminierenden ab, sondern bringen auch weitere (scheinbar unbeteiligte) Personen ins Blickfeld. Dieses Analysemodell zeigt die Verantwortung aller Beteiligten im Umgang mit Rassismus und anderen menschenverachtenden Einstellungen.

Schweigen und Abgrenzen

In einem Klima, in dem Rassismus dethematisiert und kaum wahrgenommen wird, sprechen auch interviewte Schüler_innen nur sehr wenig über eigene Rassismuserfahrungen. Ein_e Schüler_in beschreibt dieses Thema als *„so ein Tabuthema, da spricht man nicht so gerne drüber, also, beziehungsweise die Schüler, die davon betroffen sind“*, und fährt fort: *„Weil die schämen sich auch, glaube ich, wohl darüber“* und *„man ist ja auch eingeschüchtert.“* Tabuisierung, Scham und die hierarchischen Verhältnisse im Kontext Schule spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Rassismus anzusprechen, bedeutet oft noch immer, zum „Störer“ zu werden (vgl. Messerschmidt 2010). In einem Setting, in dem neben Bagatellisierung auch die Sorge um Benotung und die Gunst der Lehrenden eine Rolle spielen, ist es nicht einfach, die eigenen Diskriminierungserfahrungen anzusprechen.

Ein_e Schüler_in beschreibt diese Situation folgendermaßen:

„Aber dann ist auch die Sache, weil man so Ängste oder Befürchtungen hat, das zu melden, sage ich mal. Lieber geht man da anders vor als zu einem Lehrer oder zu einem Verbindungslehrer zu gehen und das zu melden. Sondern einfach ignorieren und darüber hinwegsehen oder irgendwie anders vorzugehen, was gar nicht der gute Fall sein sollte.“ (Schüler_in).

Schüler_innen entwickeln im Umgang mit Rassismus ganz unterschiedliche Strategien. Schweigen und der

21 Siehe hierzu auch den Exkurs „Rassismuserfahrung ansprechen“ von Pia Thattamanni, S. 31ff).

22 Siehe hierzu den Exkurs „Empfehlungen zur Entwicklung eines betroffenenensiblen Umgangs mit Rassismus in der Schule – Täter – Opfer – Zuschauer: Das TOZ-Modell“ von Christa Kaletsch und Manuel Glittenberg, S. 29ff)

23 Vgl. S. 29ff

Versuch, „sich daran zu gewöhnen“, ist eine davon:

„Also öffentlich macht man das auch nicht. Ich bin jetzt auch nicht in der Klasse und erzähle das jedem. Das bleibt halt mir überlassen. Das ist auch kein Thema, wo man tagtäglich drüber spricht. Da gewöhnt man sich im Laufe der Zeit dran“ (Schüler_in).

Andere hingegen wehren sich, indem sie versuchen, den Aussagen und dem Verhalten von Mitschüler_innen verbal oder auch körperlich etwas entgegenzusetzen. Sie werden dann von Lehrer_innen und Schüler_innen oft als aggressiv eingestuft. Andere wiederum versuchen, sich von ihren Mitschüler_innen und Kolleg_innen, die

ebenfalls Rassismuserfahrungen machen, abzugrenzen. Dies geschieht über den Verweis auf die eigene gute Integration und eine Orientierung an der Leistungsgesellschaft. Diese Art der Abgrenzung kann als ein Versuch gesehen werden, sich auf die Seite der Mehrheitsgesellschaft zu stellen bzw. als Teil dieser „durchzugehen“:

„Also ich wurde nie diskriminiert wegen meiner Andersartigkeit. (...) Mein Opa war Gastarbeiter, das heißt die haben wirklich viel gearbeitet hier in Deutschland. Also es gibt keine Hartz-IV-Empfänger in meiner kompletten Familie“ (Schulsozialarbeiter_in).

Empfehlungen zur Entwicklung eines betroffenenensiblen Umgangs mit Rassismus in der Schule – Täter – Opfer – Zuschauer: Das TOZ-Modell

Häufig ist in der Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule eine täterfixierte Herangehensweise zu beobachten, die die anderen in einer akuten Diskriminierungssituation entstehenden Rollen (Beteiligte und Betroffene) nicht berücksichtigt. Dies birgt die Gefahr, dass – ungewollt – die (potenziell) Betroffenen einer Diskriminierung geschwächt, zivilcouragiertes Verhalten von Beteiligten verhindert und so die Akteure (Täter) gestärkt werden.

Für die Entwicklung von betroffenenensiblen Handlungsstrategien ist die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und gewählten Handlungsoptionen der von den diskriminierenden Handlungen betroffenen Personen und der Beteiligten von zentraler Bedeutung. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass das Spektrum an Handlungsoptionen für Betroffene und vor allem Beteiligte wesentlich von der Schulkultur abhängt, d.h. vor allem auch davon, welche Interventionsstrategien sie von den institutionellen Schlüsselakteuren – Schulleitung, Lehrer_innen, der Schulsozialarbeit etc. – vorgelebt bekommen.

Deshalb nimmt das hier vorgestellte TOZ-Modell die Dynamik zwischen Akteuren, Betroffenen und Beteiligten in den Blick und stellt auf dieser Grundlage die Voraussetzungen für ein zivilcouragiertes und betroffenenensibles Agieren von Beteiligten ins Zentrum: die Etablierung und Aufrechterhaltung einer die Würde aller achtenden Kultur des Miteinanders, deren Hauptverantwortung bei den institutionellen Schlüsselakteuren in Schule liegt.

In den Interviews der vorliegenden Studie wird u.a. die vermeintlich „hohe Toleranzgrenze bei den

Flüchtlingen“ zur Erklärung dafür herangezogen, dass die pädagogisch Verantwortlichen wenig von dem an der Schule und andernorts in der Lebenswelt der betroffenen Schüler_innen virulenten Rassismus mitbekommen. Das verweist auf eine häufig stattfindende problematische Handlungsroutine im Umgang mit Rassismus: Den Betroffenen wird (unbeabsichtigt) die Verantwortung für die Unsichtbarkeit rassistischer Vorkommnisse gegeben, indem der Grund für deren Umgang damit (hier: kein Ansprechen gegenüber pädagogisch Verantwortlichen) in ihnen zugeschriebenen Eigenschaften verortet wird. Der Blick wird nicht auf die Handlungsrouninen in der Institution Schule und ihrer Schlüsselakteure gelenkt, sondern auf vermeintliche Eigenschaften der Betroffenen. Im Sinne einer diskriminierungskritischen Perspektive und/oder vor allem auch betroffenenensiblen Herangehensweise ließe sich selbstkritisch fragen:

Was machen wir falsch, dass sich die Schüler/innen nicht an uns wenden, um mit uns über ihre Erfahrungen zu sprechen?

Was könnten wir anders machen, damit die potenziell Betroffenen Vertrauen entwickeln können und uns als Ansprechpartner_innen und potenziell Unterstützende wahrnehmen?

Da die Akteure der (rassistischen) Taten üblicherweise im Zentrum der Beschäftigung stehen, geraten die Bedürfnisse potentiell (von Rassismus) Betroffener in pädagogischen Einrichtungen häufig aus dem Blick. Die Bewertung der Taten und der dahinterstehenden Motivationen binden sehr viel Aufmerksamkeit und haben großen Einfluss auf die Handlungsoptionen, die von den Schlüsselakteuren ►

gewählt werden. Wenn die Auseinandersetzung mit einer rassistischen Tat auf diejenigen bezogen bleibt, von denen diese Tat ausgeht, steht z.B. die Frage im Mittelpunkt, welche ordnungsrechtlichen oder pädagogischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind und ob ggf. Sanktionen erfolgen sollen.

Eine konsequent betroffenenensensible Herangehensweise kann Perspektiven erweitern und andere Fragestellungen in den Fokus rücken. Wird nach der potenziell Wirkung rassistischer (die Menschenwürde verletzender) Aussagen und Handlungen auf davon Betroffene gefragt, werden andere Notwendigkeiten sichtbar, aus denen sich wiederum andere Handlungsstrategien ergeben: potenziell Betroffene brauchen Schutz, Solidarität und Empowerment.

Nur wenn potenziell Betroffene verlässlich die Erfahrung einer konsequent betroffenenensiblen Herangehensweise machen können, können sie (unserer Erfahrung nach) überhaupt erst in Erwägung ziehen, sich mit ihren Erfahrungen an Pädagog_innen in verantwortlichen Positionen zu wenden.

Damit eine entsprechend diskriminierungskritische Schulkultur entstehen kann, ist es wichtig, dass rassistische Aussagen und Verhaltensweisen immer und frühzeitig als solche wahrgenommen und gestoppt werden. Der Rolle von Lehrer_innen, Schulleitungen und Schulsozialarbeit kommt dabei zentrale Bedeutung zu. Sie fungieren als Rollenvorbild. An ihren Interventionsstrategien orientieren sich alle (unterschiedlich von Rassismus betroffenen) Schüler_innen in den jeweiligen Lernräumen.

Auch die Möglichkeiten zivilcouragierten Handelns der Beteiligten (Zuschauer) werden ganz wesentlich von den vorgelebten Interventionsstrategien geprägt. Wenn Schüler_innen die Erfahrung machen, dass rassistische Situationen generell nicht als solche wahrgenommen, bagatellisiert oder gar negiert werden, können sich entsprechend die potenziell Betroffenen stärkende und die Verletzungen stoppende Verhaltensweisen nur schwerlich entwickeln.

Für Schulen wirft das konzeptionelle Fragen auf: Welche grundlegende Haltung in Bezug auf Opferschutz wird von der Schulleitung und dem Kollegium der Schule gelebt? Wie können die Schüler_innen betroffenenensensible Handlungsstrategien kennen lernen? Wie und wo erfahren Schüler_innen, die sich entsprechend betroffenenensibel als Helfende einbringen möchten, Unterstützung und Anerkennung? An wen können sich potenziell betroffene Schüler_innen und Lehrer_innen wenden, wenn sie über ihre (rassistischen) Erfahrungen sprechen möchten?

Grundlegend sollte dabei die Erkenntnis sein, dass die das Schulklima wesentlich verantwortenden Lehrenden die Verantwortung dafür übernehmen müssen, Rassismus wahr- und ernst zu nehmen. Von ihrer Haltung und ihrem Verhalten hängt wesentlich ab, ob rassistische Situationen gestoppt und rassistische Erfahrungen ernst genommen und entsprechend bearbeitet werden können. Sie können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Schüler_innen in der Position Beteiligter (Zuschauer) rassistismuskritische Handlungsstrategien entwickeln können.

Des Weiteren empfiehlt es sich wahrzunehmen, dass die von Rassismus Betroffenen unbedingt das Recht haben, selbstbestimmt entscheiden zu können, ob sie über ihre Erfahrungen sprechen möchten. Diskriminierungskritische und dabei betroffenenensible Herangehensweisen bedeuten u.a. auch wahrzunehmen, dass es verschiedene und sehr unterschiedliche Handlungsstrategien im Umgang mit verletzenden Erfahrungen/Rassismus geben kann und diese alle anzuerkennen und wertzuschätzen sind. Auch das Nicht-darüber-Sprechen und/oder das Nicht-Wahrnehmen wollen/können, können solche sein. Hier sollte die Selbstbestimmung der Betroffenen im Umgang mit dem rassistischen oder auch anderen diskriminierendem Geschehen im Mittelpunkt stehen. Gewinnbringend für die Entwicklung einer rassistismuskritischen und betroffenenensiblen Schulkultur ist es, wenn die Beteiligten und insbesondere die institutionellen Schlüsselakteure den Umgang mit Rassismus in ihrem Verantwortungsbereich sehen.

Christa Kaletsch, M.A. Fachjournalismus Geschichte; Fortbildnerin und Beraterin in den Bereichen konstruktive Konfliktbearbeitung, Partizipation, Demokratie und Menschenrechtsbildung; Leitung des DeGeDe-Projekts „Zusammenleben neu gestalten“

Manuel Glittenberg, M.A. Soziologie; tätig in der politischen Bildungs- und Beratungsarbeit zu den Themen Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus; Leitung des DeGeDe-Projekts „Zusammenleben neu gestalten“

Weiterführende Literatur:

Kaletsch, Christa / Stefan Rech (2015): Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiele und Übungen zur Menschenrechtsbildung. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag

Kaletsch, Christa / Manuel Glittenberg (2015): ►

Die Relevanz der Betroffenenperspektive in der Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus, in: Boehling, Rebecca et al. (Hrsg.):

Freilegungen. Spiegelungen der NS-Verfolgung und ihrer Konsequenzen (Jahrbuch des International Tracing Service 4). Göttingen: Wallstein-Verlag

1.4 Zwischenfazit Schule und Rassismus: ein weites Feld

Die Auseinandersetzung und Thematisierung von Rassismus in Deutschland ist ein schwieriges Feld. Dies zeigen auch die Aussagen der Interviewten, die Rassismus meist als bewusste, intentionale Handlung verstehen. Wenn überhaupt thematisiert, so werden Situationen, in denen Rassismus eine Rolle spielen könnte oder die von betroffenen Schüler_innen als rassistisch bezeichnet werden, noch immer oft als „normale Konflikte“ unter Schüler_innen eingeordnet, in denen Rassismus und Diskriminierung keine Relevanz haben. Das Vorkommen von Rassismus wird als Problem der Bildung verstanden, gemäß dem Motto „wo wenig Bildung, dort viel Rassismus“. Dies ermöglicht es manchem, die Thematik aus dem eigenen Lebensalltag auszulagern, und verschiebt nicht nur Rechtsextremismus an den Rand der Gesellschaft, sondern auch Rassismus ausschließlich in die sog. bildungsferne gesellschaftliche Schicht. Die Multikulturalität einer Schule, also die Anwesenheit von Schüler_innen mit Migrationshintergrund oder nicht-christlicher Religionszugehörigkeit, wird teilweise als eine Art „Prophylaxe“

gegen Rassismus verstanden. Gleichzeitig sehen sich auch Schulen, die sich als wenig „multikulturell“ verstehen, als rassistischnurfrei Ort; hier wird wiederum argumentiert, es könne wegen der wenigen Schüler_innen mit sog. Migrationshintergrund keinen Rassismus geben. Im Gesamtbild verstärkt dies den Eindruck, dass über Rassismus lieber nicht gesprochen wird bzw. eine sehr enge und unklare Vorstellung darüber herrscht, was Rassismus eigentlich ist und wie sich dieser äußert bzw. welche Auswirkungen auch vermeintlich kleine Alltagshandlungen auf die Betroffenen haben können. Rassismus wird weitgehend dethematisiert und bagatellisiert. Schulen haben jedoch den Auftrag, einen positiven und persönlichkeitsfördernden Rahmen für alle Schüler_innen zu schaffen. Das heißt auch, sich aktiv gegen Diskriminierung und menschenverachtende Einstellungen einzusetzen und Räume zu schaffen bzw. das Gefühl zu vermitteln, dass Rassismus auch angesprochen werden kann und betroffene Schüler_innen ernst genommen werden.

Rassismuserfahrungen ansprechen

Was hält von Rassismus Betroffene davon ab, offen über ihre Diskriminierungserfahrungen zu berichten? Wie kann man sie dazu ermutigen, sich vertrauensvoll an Menschen zu wenden, die etwas ausrichten könnten? Denn dadurch könnten sie doch etwas an ihrer Situation ändern.

Diese Fragen weisen auf eine Perspektive hin, die sich dafür interessiert, was Betroffene zu bestimmten Zeitpunkten gezielt und direkt zur Sprache bringen – nämlich dann, wenn es Autoritäten passend und notwendig erscheint. Die oben genannten Fragen blenden möglicherweise aus, dass von Rassismus Betroffene „Akteur_innen [...] sind, die [...] Möglichkeitsräume nutzen, sich neue erschließen und Handlungsfähigkeit oder auch Widerständigkeit an den Tag legen“ (Velho, S. 128). Eine Perspektive, die

Betroffene als Handelnde versteht, drückt sich im von Maureen Maisha Eggers vorgeschlagenen Begriff „Rassismuserfahrene“ aus, der hervorhebt, „dass ein Leben unter Bedingungen rassistischer Normalität zu einer spezifischen Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit zwingt. Daraus können Lebenskompetenzen erwachsen. [...] Ich gehe davon aus, dass rassistisch markierte Subjekte Lösungswege für den Umgang von durch Rassismus verursachte Handlungsbarrieren suchen müssen, um in einer von Ungleichheit geprägten Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben.“ (Eggers, S. 4)

Wenn Rassismuserfahrene bestimmten Menschen zu bestimmten Zeiten in einer bestimmten Form nicht von ihren Rassismuserfahrungen berichten, dann drückt sich darin also möglicherweise ▶

eine (Lebens)Kompetenz aus. Durch das Schweigen zu bestimmten Zeitpunkten kann unter Umständen eine größere Handlungsfähigkeit bewahrt werden. Eine ergänzende Frage zu den oben genannten Fragen sollte daher lauten: Was macht es aus der Perspektive von Rassismuserfahrenen vernünftig oder nachvollziehbar, sich nicht an Autoritäten zu wenden, um von ihren Erlebnissen zu erzählen?

Relevant wird an dieser Stelle die Frage nach den Bedingungen, unter denen Rassismuserfahrungen angesprochen werden können (vgl. Mecheril/Melter, S.167). Um über diese sprechen zu können, brauchen Menschen eine entsprechende Sprache. Diese ist nicht selbstverständlich vorhanden. Mark Terkessidis schreibt bezogen auf Migrant*innen der zweiten Generation, dass bei ihnen zwar „oft genug eine vage Empfindung einer Ungerechtigkeit“ aufkommt, aber es ihnen an einer „gemeinsamen Sprache“ fehle, um diese Erlebnisse ansprechen zu können. Für Mehrheitsangehörige bedeutet der Umstand der fehlenden gemeinsamen Sprache der Betroffenen, Konflikten entgegen zu können (Terkessidis, S. 204). Selbst wenn eine Sprache gefunden wird, um Rassismuserfahrungen anzusprechen, besteht die Gefahr, dass die eigenen Erfahrungen durch Überempfindlichkeits- oder Beleidigungsvorwürfe o. Ä. disqualifiziert werden (vgl. ebd., S. 117). Dass es an einer gemeinsamen Sprache mangelt, verweist auf das Problem, dass es sich beim „Wissen über Rassismus [der Betroffenen] um eine ‘unterworfenen Wissensart’ handelt – um ein Wissen also, das sehr oft unter dem Druck der Disqualifikation steht“ (S. 124, vgl. S. 204). Rassistische Erlebnisse ansprechen zu können, setzt außerdem voraus, dass die Menschen, denen davon berichtet wird, sich Antirassismus-Kompetenzen angeeignet haben. Dass sie also zuhören und überhaupt verstehen, wovon die Rede ist, und das Angesprochene eben nicht als Empfindlichkeit, Missverständnis oder unverschämte Anschuldigung dethematisieren. Wenn sich Rassismuserfahrene nicht vertrauensvoll an Autoritäten wenden – meist sind dies Mehrheitsangehörige –, dann vielleicht auch aus der Erfahrung heraus, dass es oft weiser ist zu schweigen. Die wahrscheinlich häufig gemachte Erfahrung, dass das Umfeld „empfindlich“ auf das Ansprechen von Ungerechtigkeiten reagiert und dieses Ansprechen bestraft werden kann, erschwert es Rassismuserfahrenen, sich überhaupt vorstellen zu können, dass sich durch das Benennen des Problems etwas an der eigenen Situation positiv verändern könnte. Ebenso ist möglich, dass das Problem nicht benannt wird,

weil rassistische Erlebnisse zur Gewohnheit geworden sind. Das Ignorieren des Problems verspricht vielleicht eine bessere Aussicht auf Ruhe. Außerdem spielt auch die gesellschaftlich dominante Annahme, dass das Ansprechen von Verletzlichkeiten ein Ausdruck von Schwäche sei und eben nicht von persönlicher Stärke, eine Rolle. Das zeigt sich beispielsweise, wenn Menschen dafür Anerkennung erfahren, dass sie „Drüber-Stehen“ – also Rassismuserfahrungen nicht an sich heranlassen. Auf eine Art und Weise verletzbar zu sein, welche die meisten im Umfeld nicht kennen, könnte auch den Eindruck wecken, dass man nicht dazugehört. Ein Ausblenden eigener Verletzungen vermittelt in dem Fall das Gefühl von Dazugehörigkeit. Auch dürfte die dominante Annahme, dass Rassismus erst dann geschehen sei, wenn dieser beabsichtigt war, Einfluss haben. Das eigene Empfinden von Ungerechtigkeit kollidiert dann mit dieser dominanten Annahme und bewirkt ein Misstrauen gegenüber der eigenen Wahrnehmung. In jedem Fall gibt es zahlreiche Strategien von Rassismuserfahrenen, mit Rassismus umzugehen. Jede dieser Strategien ist (u. a.) eine Reaktion auf gesellschaftliche Verhältnisse und damit auch auf das Umfeld, zu dem sowohl Mehrheitsangehörige als auch andere Rassismuserfahrene gehören.

Auch wenn Rassismuserfahrene ein implizites „Wissen über Rassismus“ haben (Terkessidis), kann man vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen (z.B. dem Disqualifikationsdruck) nicht von ihnen erwarten – besonders von jungen Menschen nicht –, dass sie „aufs Stichwort“ kompetent Rassismus erkennen und benennen können. Es geht also nicht nur darum, Rassismuserfahrene dazu zu ermutigen, offen über ihre Erfahrungen zu sprechen, sondern auch die Bedingungen des Umfeldes so zu verändern, dass ein offen(er)es Ansprechen weniger häufig verhindert wird.

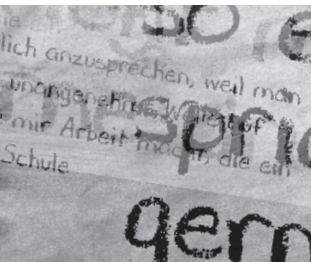
Pia Thattamannil, Europäische Ethnologin/Kulturwissenschaftlerin, Promovendin, Lehrveranstaltungen an der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsschwerpunkte im Bereich Diskriminierungsverhältnisse. Beraterin im Beratungsnetzwerk hessen, Mitarbeiterin in der Partnerschaft für Demokratie in Marburg-Biedenkopf: „Misch mit!“ Miteinander Vielfalt (er)leben beim Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Schulsozialarbeit e.V.

Literatur:

Eggers, Maureen Maisha: Diskriminierung an ►

Berliner Schulen benennen – Von Rassismus zu Inklusion, in: Migrationsrat Berlin-Brandenburg (Hg.): *Leben nach Migration*, Online-Newsletter Nr. 8/2013, <http://www.mrbb.de/dokumente/pressemitteilungen/MRBB-NL-2013-08-Leben%20nach%20Migration.pdf>, S.9–13.
 Mecheril, Paul; Melter, Claus: *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*, in: Mecheril,

Paul (u.a.): *Migrationspädagogik*, S.150–178.
 Terkessidis, Mark: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*, Bielefeld: Transkript, 2004
 Velho, Astride: *Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2016



2. HERAUSFORDERUNGEN IM UMGANG MIT RASSISMUS AUS SICHT DER INTERVIEWTEN

Im Folgenden werden die Herausforderungen dargestellt, welche die Interviewten im Umgang mit dem von ihnen wahrgenommenen Rassismus und Rechtsextremismus

formulieren. Differenziert wird zwischen den Sichtweisen von Schüler_innen, Lehrer_innen sowie der Schulleitung.

2.1 Was Schüler_innen erwarten: Präsenz, Rückhalt und Sensibilität der Lehrkräfte

Die befragten Schüler_innen betonen die Notwendigkeit einer klaren Positionierung, wenn es um das Thema Rassismus und Diskriminierung geht, und fordern die Präsenz und Unterstützung sowohl der Lehrer_innen als auch der Schulleitung bei Informationsveranstaltungen und Projekten in diesem Themenbereich ein:

„Vielleicht (sollte) ein Lehrer dabei (sein) oder der Schulleiter auch einmal eine kurze Ansage machen, weil das hat einfach alles mehr Autorität. Wenn der vorne steht und etwas sagt, das ist anders, wie wenn ein Schulsprecher spricht. Dann denkt man sich Ah, den kenne ich vom Fußball. Den brauche ich nicht so ernst zu nehmen.“ (Schülervertreter_in).

So weiß eine Schülerin beispielsweise nicht, wie sie reagieren soll, als ihr von einigen Mitschüler_innen massive Ablehnung entgegenschlägt, als sie in der Klasse von den Anstrengungen der Schüler_innen-Vertretung (SV) berichtet, geflüchteten Schüler_innen die Busfahrt in die Schule finanziell zu ermöglichen. Sie befindet sich gedanklich zwischen Empörung, *„Da kommt da nur so ein Scheiß und dann denke ich mir, boah, ernsthaft?“*, und

einem gleichzeitigen Runterspielen der Äußerungen der Mitschüler_innen, indem sie sagt: *„Also ich meine, sie würden jetzt auch keinen umbringen wollen und so“*. Im weiteren Verlauf des Interviews diskutieren die Schüler_innen über die „Normalität“ von rassistischen Witzen und gelangen zu dem Schluss, dass die sich abwertend äussernden Mitschüler_innen nie *„extrem gegen irgendwelche Gruppen vorgehen würden“ (Diskussion Schüler_innenvertretung)*. Es zeigt sich, dass die interviewten Schüler_innen nicht sicher sind, wie die Äußerungen der anderen zu deuten sind, was zu einer Handlungsunsicherheit führt bezüglich der Frage, ob und wie sie sich gegen den formulierten Rassismus positionieren können. Gefragt nach der letztendlichen Reaktion der Schülervertreterin antwortet diese: *„Ich habe gesagt, halte jetzt einfach mal deinen Mund.“* Offen bleibt, wo an dieser Stelle die Lehrkraft war und warum diese die Diskussion unter den Schüler_innen nicht aufgegriffen hat.

Neben dem oben angesprochenen Wunsch nach Rückhalt durch die Lehrkräfte sprechen die Schüler_innen auch die mangelnde Sensibilisierung der Lehrer_innen für die Thematik an. So berichtet ein Schüler, dass seine

Schwarze Mitschülerin wiederholt vom Klassenlehrer als „die schwarze Perle in der Klasse“ angesprochen wurde. Ein anderer Schüler kritisiert eine undifferenzierte Gleichsetzung seiner Nationalität bzw. Herkunft mit Terrorismus und Gewalt und die damit einhergehende Herabsetzung und negative Konnotation sowie die daraus abgeleiteten Pauschalisierungen auch bei den Mitschüler_innen.

„Ich erwarte, dass der Lehrer neutral bleibt und nicht vor der ganzen Klasse sagt: ‚Aus dem Land, aus dem derjenige herkommt, ist das und dies passiert.‘ (...) Ich denke, da müssen

die Lehrer beziehungsweise auch die Schüler noch ein bisschen lernen zu differenzieren. Doch wenn das vom Lehrer schon so beigebracht wird, dann, denke ich, kann da auch Rassismus beziehungsweise Diskriminierung entstehen“ (Schüler).

Klar formuliert der Schüler hier seine Erwartung an mehr Sensibilität, appelliert aber auch an die Verantwortung der Lehrer_innen gegen die Reproduktion von Rassismen.

2.2. Was Lehrer_innen erwarten: Unterstützung und offene Türen bei der Leitung

Im Zusammenhang mit Konflikten und Wahrnehmungen würdigen die Lehrer_innen den Rückhalt der Schulleitung. Als Beispiel wird wiederholt das Sinnbild der „offenen Tür“ der Schulleitung genannt. Sie betonen, wie wichtig es sei, bei Problemen unmittelbar ein Gespräch führen zu können – „sofort und nicht erst in einer Woche“ (Lehrer_in). Dies deckt sich mit dem Selbstverständnis der Schulleitung, die ebenfalls eine „offene Tür“ und die schnelle Erreichbarkeit als wichtige Voraussetzung erachtet, um auf rassistische Vorkommnisse reagieren zu können.

Die erste und sicherlich wichtigste Intervention von Lehrer_innen ist das Ansprechen von Rassismus und Diskriminierung. Dies beschränkt sich allerdings vor allem auf (wahrnehmbare) Zeichen und Codes und das Verhalten von einzelnen Schüler_innen, die auf eine rechtsextreme Einstellung schließen lassen, aber nur selten auf alltagsrassistische Äußerungen.

Schüler_innen, denen aufgrund von Codes auf ihrer Kleidung eine mögliche Affinität zu rechten Strukturen und Ideologien zugeschrieben wird, werden angesprochen. Die Schüler_innen werden aufgefordert, z.B. mit Siegrunen beschriftete Kleidung nicht mehr zu tragen. Ihnen wird somit verdeutlicht, dass ihr Auftreten (Kleidung, Habitus) nicht geduldet wird. Doch die Intervention geht über die phänomenologische Ebene hinaus: Schüler_innen werden auch auf die Botschaft ihres Auftretens angesprochen. Ein_e Lehrer_in berichtet:

„Die kommen dann immer mit ‚Das ist doch nicht so schlimm.‘ Das bekommt man dann als Antwort. Dann versuche ich immer, die Schülerinnen oder Schüler (...) dahingehend zum Denken anzuregen, was denn noch alles damit verbunden ist (...), damit damit die mal darüber nachdenken, was

das bei anderen auslöst, wenn sie so auftreten“ (Lehrer_in).

Auch weitere Interviews bestätigen, dass das Gespräch mit Jugendlichen geführt wird, die in der Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte als rechtsaffin eingestuft werden. Die Interviewpartner_innen scheinen Äußerungen und Vorfälle offensiv anzugehen, nicht mit dem Ziel der Bestrafung, sondern um Jugendlichen eine Reflexion zu ermöglichen.

In den Interviews wird auch der Wunsch nach einem Handlungskonzept bei rassistischen Vorfällen genannt, wie sie teilweise im Bereich der Sucht- oder Gewaltprävention existieren. Richtungsweisende Regeln lassen sich im Kontext Rassismus z.B. für das Tragen von offenkundig rechtsextremen Symbolen und Kleidungsstücken festlegen. Um Souveränität in der pädagogischen Auseinandersetzung mit teils subtilen rassistischen Aussagen und Handlungen zu gewinnen, ist die Sensibilisierung aller Beteiligten im Schulgeschehen, insbesondere der Lehrkräfte, wichtig. So steht auch in den Fortbildungen für das Themenfeld Rassismus stets die rassismus- und diskriminierungskritische Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung vor dem Erproben und Lernen von Handlungsoptionen.

Der Wunsch nach Fortbildungen und Sensibilisierungsmaßnahmen, um weniger offen zu Tage tretenden Rassismus zu erkennen und zu thematisieren, wird auch von einigen Lehrer_innen geäußert.²⁴ Lehrer_innen, die Projekte und AGs anbieten, formulieren nicht nur den Wunsch nach Fortbildungen, sondern auch nach Austausch. So werden z.B. die Informationsangebote und Workshops

²⁴ Vgl. hierzu die Übersicht im Anhang zu den bereits existierenden Angeboten für pädagogische Fachkräfte.

des Projekts Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SoR-SmC)²⁵ gelobt. Im Erhebungszeitraum gab es jedoch noch keinen von SoR-SmC angebotenen regionalen Austausch für hessische Lehrer_innen, um mehr vom Wissen und den Erfahrungen anderer zu profitieren.²⁶ Erwähnt wird aber auch, dass Projekte und AGs zeitaufwendig sind und die geleistete Arbeit nicht angemessen entlohnt werde: „Ich kriege für diese AG von einer Stunde nur die Hälfte bezahlt. (...) Also wirklich ohne das zu übertreiben, ich mache das, weil ich es sehr gerne mache, und für diese halbe Stunde, die ich bezahlt kriege, mache ich das

Zehnfache“ (Lehrer_in).

Neben der finanziellen Honorierung spielt die Wertschätzung der Arbeit eine Rolle, auch wenn in den AGs keine benoteten Schülerleistungen erbracht werden. Zusammengefasst wünschen sich Lehrer_innen Strukturen, die das Engagement gegen Rassismus in AGs und Projekten nicht zu einer Belastung werden lassen:

„Na ja, mir liegt eben auch am Herzen, dass man das an der Schule machen kann, ohne sich völlig zu verausgaben.

25 Vgl. Infokasten Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage auf S. 40

26 So organisiert z.B. das MBT Hessen regionale Vernetzungstreffen der SoR-SmC-Schulen in Nordhessen. Mit der Einrichtung einer hessischen Koordinierungsstelle für SoR-SmC ist die Möglichkeit weiterer regionaler Vernetzungstreffen gegeben.

Das Projekt des Hessischen Kultusministers „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD)

Im Bereich der Schulen nimmt GuD eine zentrale Rolle in Hessen ein, wenn die Themen Gewaltprävention und Demokratielernen implementiert werden sollen. GuD arbeitet in Hessen mit ca. 400 Schulen zusammen, davon sind 170 in sogenannten Prozessentwicklungsgruppen organisiert. Das seit 2007 bestehende Projekt des Hessischen Kultusministeriums hat zum Ziel, Schulen bei der nachhaltigen Implementierung von gewaltpräventiven und demokratieförderlichen Programmen durch Fortbildung und Beratung zu unterstützen. Das Projekt folgt dabei einem systemischen Ansatz, d.h. möglichst die gesamte Schule soll in einen demokratischen Entwicklungsprozess eingebunden sein und sich entsprechend entwickeln.

Prozessentwicklungsgruppen (PEG) sind ein niederschwelliges Angebot, bei dem sich je zwei Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Schulen zweimal im Jahr unter professioneller Anleitung einen ganzen Tag lang treffen. Die Gruppen haben das Ziel, den aktuellen Entwicklungsstand im Hinblick auf Gewaltprävention und demokratischer Schulentwicklung zu reflektieren, positive Ergebnisse festzuhalten, Entwicklungsfelder aufzuspüren und einen Plan für das nächste halbe Jahr zu entwickeln. Dieser Plan ist beim Folgetreffen die Grundlage für die Reflexion und weitere zukünftige Vorhaben bzw. Schritte. Aktuell gibt es in Hessen 20 regionale PEGs, drei davon haben den Schwerpunkt „Kinderrechte“, drei weitere „peer-group-education“ in Grundschulen (buddy-Programm).

Die Fortbildungsangebote richten sich an Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, damit sie inhaltlich und methodisch so geschult werden, um Schüler_innen in partizipativen Prozessen im Themenbereich Konfliktfähigkeit, Sozialkompetenz, Demokratie- und Verantwortungsfähigkeit zu unterstützen. Alle Fortbildungen – insbesondere die aktuellen Ansätze in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen – haben das Ziel, Lernen in diskriminierungsfreien Räumen zu ermöglichen. In der Fortbildung zum Klassenrat werden Kinderrechte als Bezugsrahmen thematisiert, die einen wichtigen Hinweis auf das Recht geben, frei von Diskriminierung zu leben. Die vorliegende Studie thematisiert zu Recht, dass die (Nicht-)Benennung von Rassismus oder die Einordnung von rassistischen Diskriminierungen als Mobbing oder als „normaler Konflikt unter zwei Schüler_innen“ der Sache nicht gerecht wird und dazu führen kann, dass Rassismus nicht in die Bearbeitung des Konflikts miteinfließt. GuD versteht sich als lernendes Projekt. Die Empfehlung der inhaltlichen Erweiterung der Fortbildungsmodule um eine rassistuskritische Perspektive erachten wir daher als wichtigen Hinweis auf die Weiterentwicklung der Angebote.

Helmolt Rademacher, Projektleiter GuD · Projektbüro des HKM zu Gewaltprävention und Demokratielernen
Web: www.gud.bildung.hessen.de



Da müssen Räume geschaffen werden, dass das nicht so sein muss. Denn man wird dann in Zukunft dafür keinen mehr so leicht finden, weil die Aufgaben in der Schule werden immer komplexer“ (Lehrer_in).

Der Apell geht an die Schulleitungen, ihre Handlungsspielräume zu nutzen, um das Engagement von Fachkräften gegen Rassismus zu stärken und die Engagierten zu

entlasten bzw. ihre Arbeit zu würdigen.

„Ich würde mir persönlich noch mehr Präventionsarbeit wünschen, dass man die machen kann, dass die wahrgenommen wird und dass die Kollegen vielleicht auch dafür mehr Zeit bekommen. Das ist ein absolutes Problem, denn ich glaube, viele würden gerne mehr machen, aber man schafft es oft einfach nicht“ (Lehrer_in).

2.3 Selbstverständnis und Sorgen der Schulleitung: Das Image und die Befähigung zur Thematisierung

Schulleiter_innen berichten, dass sie sich weniger als Handelnde auf der Ebene der direkten Interaktion, sondern eher auf der institutionellen Ebene sehen. Sie agieren einerseits nach innen, indem sie den Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen den Rücken stärken und sie darin unterstützen, sogar ermutigen, gegen rassistische und rechtsextremistische Vorkommnisse vorzugehen, andererseits haben sie aber auch stets das Bild der Schule nach außen im Blick. Ein Schulleiter schildert das für ihn mit dem Ansprechen und Intervenieren (z.B. durch das Einschalten der AGGAS/Arbeitsgruppe Gewalt an Schule²⁷ oder der mobilen Beratung) einhergehende Dilemma bzw. seine Befürchtung, damit dem Image der Schule zu schaden, andererseits aber auch nicht den Nährboden für weitere Vorfälle schaffen zu wollen:

„Das ist eine komplizierte Sache. Es geht einem durch den Kopf, dass man als Schule – gerade wir als berufliche Schule –, wenn man so etwas macht, dass wir dann relativ schnell, ich will nicht sagen die Schmutzkinder sind, aber doch diejenigen, wo man sagt: ‚Da gehen doch die hin, die sonst nicht so viel erreichen (...).‘ Und da geht es einfach einem Schulleiter auch so ein bisschen darum, welches Image eine Schule hat. Das ist aber eher zweitrangig. Für mich ist es deswegen wichtig, dass Leute auch froh und ohne Angst in unsere Schule kommen können, weil solche Dinge manchmal auch so aufgebauscht werden, dass ich von zukünftigen Schülerinnen und Schüler hören: ‚Bei euch sind doch die Rechtsextremisten oder die Drogendealer oder die Salafisten‘ oder was weiß ich. (...) Auf der anderen Seite bin ich aber auch der Meinung, man muss etwas tun. Und von dem Totschweigen oder Scheuklappen-Aufsetzen wird es nicht besser. Und dazwischen hat sich dann so meine Gefühlslage bewegt.“

Der Schulleiter resümiert: *„Ich war dann sehr froh, muss ich ehrlich sagen, als ich auch von meiner Kollegin und auch von den anderen Menschen aus dem Beratungsnetzwerk dann auch wirklich konkrete Möglichkeiten aufgezeigt bekam, weiterzugehen, weil ansonsten ist ganz ehrlich ein Gefühl von Unsicherheit am Anfang, wenn das auf einen zukommt.“*

Die Reflexionen des Schulleiters veranschaulichen die Notwendigkeit, sowohl eine eigene Haltung bezüglich einer Intervention zu entwickeln, als auch den Mut, sich ggf. externe Unterstützung bspw. in Form von Beratung zu holen. Bezeichnend ist in diesem Fall die Bereitschaft, trotz der Imagesorgen offensiv vorzugehen und sich extern beraten und unterstützen zu lassen, um wieder handlungsfähig zu werden. Ausschlaggebend für diesen Schritt war die Überzeugung, dass ein ausbleibendes Handeln sowohl die Täter_innen als auch Nachahmer_innen in ihrem Tun bestärken könnte und Betroffene nicht geschützt werden.

Die interviewten Schulleiter_innen äußern eine hohe Bereitschaft zur Intervention. Das beginnt damit, dass sie das Kollegium ermutigen, hinzuschauen und Probleme anzusprechen, ebenso wie die Botschaft, dass sie kontinuierlich ansprechbar sind, um sich mit den Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen zu beraten. Gleichzeitig berichten sie aber auch, nicht immer alle Vorfälle des Schulalltags mitzubekommen, die Lehrkräfte aber dennoch stützen zu wollen: *„Sie [die Lehrkräfte, Anm. der Autorinnen] fangen relativ viel für mich als Schulleiter ab. Auf der anderen Seite versuche ich, sie zu stützen in ihrer Arbeit. Wir sprechen uns dann ab, wie wir welche Dinge angehen wollen, konkret oder in der Prävention, ich gebe mein Okay und dann ist es gut“ (Schulleiter_in).*

²⁷ Die AGGAS sind eine polizeiliche Einheit in Hessen zur Bekämpfung der Jugendkriminalität mit dem Schwerpunkt Schulen, die sowohl repressiv als auch präventiv arbeitet.

2.4 Zwischenfazit: Herausforderungen im Umgang mit Rassismus

Sensibilisierung für das Themenfeld Rassismus: Schüler_innen fordern von den Lehrkräften ein aktives Einschreiten und eine eindeutige Positionierung gegen rassistische Aussagen. Sie appellieren an den Vorbildcharakter der Lehrkräfte und sehen sich darin des Öfteren enttäuscht.

Unsicherheit bezüglich der Frage, ob und wie rassistischen Diskriminierungen begegnet werden kann, äußern sowohl Schüler_innen als auch Lehrer_innen. Sie verweisen auf den Bedarf einer diesbezüglichen Stärkung z.B. durch Fortbildung und Sensibilisierung.

Neben der Nicht-Wahrnehmung von Rassismus und den geäußerten Unsicherheiten findet sich allerdings auch das Eingeständnis, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Rassismus eine zusätzliche Belastung für Lehrkräfte im Schulalltag darstellt, wie im Folgenden dargestellt.

„Rassismus anzusprechen macht Arbeit“: Lehrer_innen und Schulleiter_innen zeichnen Beweggründe nach, weswegen Kolleg_innen Rassismus nicht ansprechen. Ein Schulleiter reflektiert, *„dass man dazu neigt, egal Rassismus oder Extremismus, nicht deutlich anzusprechen, weil man das Gefühl hat, dann kommt irgendwie eine unangenehme Welle auf mich zu, die mir entweder Angst macht, die mir Arbeit macht, die ein schlechtes Image macht für mich oder die Schule (...).“* Um dieser Haltung entgegenzuwirken, würde er das Kollegium immer wieder darin bestärken, hinzuschauen und Vorfälle anzusprechen. *„Ich versuche, jeden zu stützen, der das tut“* sowohl im Kollegium als auch in der Schüler_innenschaft. Seitens der Leitung ist es also wichtig, dass sie sich hinter jene stellt, die intervenieren statt wegzuschauen. Es ist also mithin keine Selbstverständlichkeit, Diskriminierung anzusprechen, vielmehr muss die Leitung verdeutlichen, dass dies gewollt ist.

Angebote der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) in Wiesbaden



Als Bildungseinrichtung des Landes Hessen will die HLZ für Demokratie und ihre Werte werben, indem sie

- Grundwerte der Demokratie (Frieden, Freiheit, Toleranz, Solidarität) ins öffentliche Bewusstsein bringt,
- die Verfassung als Rahmen und Fundament des politischen Lebens erläutert und
- Einblicke in demokratische Verfahren und Abläufe gibt.

Sie will jedoch auch über Diktatur, totalitäre Herrschaft und politischen Extremismus von rechts und von links aufklären, indem sie

- über den Nationalsozialismus und seine Verbrechen informiert und aufklärt,
- sich mit Antisemitismus und Extremismus auseinandersetzt und
- vor Krieg, Gewaltherrschaft und Terrorismus warnt und Gewaltprävention bei Jugendlichen betreibt.

Nähere Informationen und Antragsformulare finden Sie auf der Homepage der HLZ www.hlz.hessen.de oder folgenden Referaten:

Hessische Landeszentrale für politische Bildung

Taunusstr. 4–6 · 65183 Wiesbaden

Ref. 2/III „Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus/Zeitgeschichte/Rechtsextremismus“

Tel.: 0611/32-4030

E-Mail: monika.hoelscher@hlz.hessen.de

Ref. 1/I „Jugendarbeit/Wirtschaft/Soziales“

Tel.: 0611/32-4050

E-Mail: felix.muench@hlz.hessen.de

„Diese Gespräche kosten Zeit“ so äußern sich mehrere Lehrer_innen zu den Gründen für eine Nicht-Intervention. „Ich gucke da jetzt nicht hin. Ich habe das jetzt nicht gesehen, brauche ich mich nicht darüber aufregen, da habe ich jetzt keinen Stress, da habe ich jetzt Pause. Da habe ich jetzt fünf Minuten vielleicht wirklich mal zum Kaffee, denn sonst muss ich mich mit diesem Schüler unterhalten, aber ich habe ja gleich wieder Unterricht“, beschreibt ein_e Lehrer_in die Gründe für ein ausbleibendes Handeln von Kolleg_innen. Die hohe Belastung in den Schulen geht somit zu Lasten von betroffenen Schüler_innen. Es stellt sich die Frage, wie Strukturen geschaffen werden können, die dies auffangen oder wie Lehrer_innen darin unterstützt werden

können, ein aktives Eingreifen bei Rassismus nicht als zusätzliche Belastung zu sehen. Insgesamt wird im Verlauf der Interviews immer wieder deutlich, dass sich verbale Vorfälle auch oft in den Pausen ereignen, wo entweder keine Lehrer_innen dabei sind oder aber der Impuls, etwas Unbequemes anzusprechen mit dem Wunsch nach einer Pause konkurriert. Ein Schulklima, in dem diskriminierende Sprache thematisiert wird, entsteht allerdings nicht (nur) im hermetisch abgeschlossenen Raum des Unterrichts, sondern wird auch außerhalb der Unterrichtsstunde von allen mitgestaltet.

Aktuelle Relevanz – antimuslimischer Rassismus

Antimuslimischer Rassismus richtet sich gegen Menschen, die entweder Muslime sind oder als solche wahrgenommen werden. Sie erfahren Diskriminierung auf Grund ihres Namens, Aussehens (z.B. auch weil sie ein Kopftuch tragen), der Herkunft ihrer Familie, ihrer Religion und ihrer Sprache. Der Alltag ist stark von Vorstellungen und negativen Ressentiments gegenüber als muslimisch wahrgenommenen Menschen geprägt. „Du sprichst aber gut deutsch“ ist kein Kompliment für deutsche Muslime, deren Familien oft seit Generationen in Deutschland leben. Es macht stattdessen deutlich: Den Jugendlichen werden bestimmte Identitäten zugeschrieben, zu denen sie sich notgedrungen verhalten müssen. Sie müssen sich mit einer Vielzahl von (meist negativen) Fremdwahrnehmungen auseinandersetzen und sind gezwungen darauf zu reagieren. Dabei müssen sie sich oft rechtfertigen und quasi beweisen, dass sie nicht der Fremdzuschreibung entsprechen, sie also beispielsweise weder sexistisch noch fundamentalistisch religiös sind wie ihnen mitunter wahlweise unterstellt wird.

In der vorliegenden Studie wird berichtet, dass als muslimisch wahrgenommene Schüler_innen mit vielen Formen von Ausgrenzungserfahrungen und Diskriminierung konfrontiert sind. Dies geschieht in Form von Sprache z.B. in beschimpfenden Äußerungen, durch die Ansprache auf und Bezugnahme zu Terrorismus, dem Herunterreißen von Kopftüchern

sowie durch abwertende Blicke.

Die Publikation zum dem gleichnamigen Projekt „Blicke reichen aus. Antimuslimischer Rassismus in Deutschland. Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.“ zeigt insbesondere auf, wie betroffene Jugendliche sich gegenseitig stärken und unterstützen können, um gemeinsam gegen Rassismus zu kämpfen. Die Jugendlichen erklären darin auch, wie schwer es sein kann, sich insbesondere im Kontext Schule gegen Rassismus zu wehren, z.B. weil sie Angst haben, bei der Lehrer_in am Ende des Schuljahrs eine schlechte Note zu bekommen oder weil sie hoffen, wenn sie sich nicht wehren, weniger Ausgrenzungserfahrungen machen zu müssen. Die Broschüre informiert auch darüber, was man nach einem Angriff machen und wo man sich Hilfe holen kann.

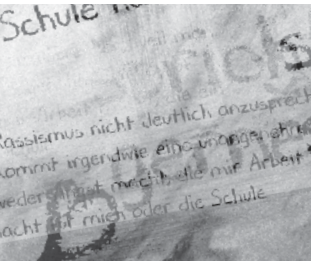
Eva Georg

Beraterin im beratungsNetzwerk hessen und bei response., Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg

Literatur:

Reach out (2014) (Hg.): Blicke reichen aus. Antimuslimischer Rassismus in Deutschland. Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin

3. HANDLUNGSANSÄTZE AUS SICHT DER INTERVIEWTEN



Neben den Herausforderungen nennen die Interviewten auch Strategien und Handlungsansätze, um Rassismus und Rechtsextremismus im Schulgeschehen zu begegnen bzw. präventiv zu wirken. Die zentralen Ansätze sind dabei:

1. Projekte: Die befragten Schulen setzen sich im Rahmen von Projekten mit dem Thema Rassismus und Diskriminierung auseinander.
2. Beratung, Vernetzung und Austausch: An den befragten Schulen wird auf verschiedene Weise Beratung

und/oder kollegialer Austausch zu den Themen Rechtsextremismus und Rassismus angeboten.

3. Individuelle Schwerpunktsetzungen: Leitideen, die Schulen als Prävention gegen Diskriminierung verfolgen.

Diese Ansätze werden im Folgenden dargestellt. Gleichzeitig wird versucht, aus einer rassismuskritischen Perspektive die jeweiligen Leerstellen und Problematiken zu beleuchten, um kritisch konstruktive Anregungen in die Weiterentwicklung und Gestaltung einzubringen.

3.1 Projekte an Schulen

Im Versuch, Diskriminierungen, Gewalt und Konflikten im Schulalltag zu begegnen, haben sich in den vergangenen Jahren einige deutschlandweit bekannte Projekte etabliert. Vieles würde ohne das unbezahlte Einbringen von engagierten Lehrer_innen nicht stattfinden. In den Interviews werden vorrangig das hessische Projekt „GuD – Gewaltprävention und Demokratielernen“ und das deutschlandweite Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ als wichtig und unterstützend genannt. Diese werden im Folgenden neben selbstinitiierten Projekten zur Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus im Schulalltag dargestellt.

Das Projekt GuD – Gewaltprävention und Demokratie lernen

Als unterstützend wird von den befragten Pädagog_innen das Projekt „GuD – Gewaltprävention und Demokratie lernen“ genannt. Das seit 2007 bestehende Projekt des Hessischen Kultusministeriums hat zum Ziel, Schulen bei der nachhaltigen Implementierung von gewaltpräventiven und demokratieförderlichen Programmen durch Fortbildung und Beratung zu unterstützen (vgl. auch S. 35). Die Fortbildungsangebote richten sich an Lehrer_innen, um Schüler_innen in partizipativen Prozessen im

Themenbereich Konfliktfähigkeit, Sozialkompetenz, Demokratie und Verantwortungsfähigkeit zu unterstützen. An den befragten Schulen fungieren jene Lehrer_innen und Sozialpädagog_innen, die an einer GuD-Fortbildung teilgenommen haben, als Ansprechpersonen in „Konfliktfällen“. Diskriminierung und Rassismus sind hier allerdings keine zentralen Themen. Inhaltlich fokussieren die Fortbildungen auf die Themen Gruppenprozesse, Intervention bei Unterrichtsstörungen, Kooperatives Lernen sowie Konfliktbearbeitung, Mobbing und Jugendmedienschutz. Allein die Fortbildung zu Demokratielernen beinhaltet einen Teil zu „diskriminierungskritischen Lernräumen“. In den anderen Fortbildungsangeboten kommen Diskriminierung, Ungleichheitsverhältnisse und die Wahrnehmung von Rassismus im Schulalltag nicht vor. Das Thema Mobbing und der Fokus „Soziales Lernen“ nehmen im Schulgeschehen einen durchaus wichtigen und großen Raum ein, wie die befragten Lehrer_innen und Schulleiter_innen betonen. Wird Rassismus dabei ausgeblendet, kann dies zu einer problematischen Bearbeitung führen. Aus rassismuskritischer Perspektive wäre daher notwendig, das Projekt bzw. die Fortbildungsmodule um eine spezielle Fokussierung auf Rassismus im Schulalltag zu ergänzen.

Das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SoR-SmC)“

Eine der interviewten Schulen ist eine sog. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SoR-SmC). Ziel des seit 1995 bestehenden Projekts ist es, im Rahmen einer Selbstverpflichtung der beteiligten Schule aktiv gegen Rassismus vorzugehen. Dies beinhaltet eine Unterschrift

tenakt sowie die Umsetzung eines jährlichen Projekttagess im Themenbereich Rassismus. Die Schule erhält dann die Plakette „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, die deutschlandweit bereits an etwa 2.000 Schulen verliehen wurde. Die Schüler_innen verpflichten sich mit ihrer Unterschrift u.a. zu einem „Einschreiten bei Diskriminierung“. Doch welches Wissen kann den unterschreibenden Schüler_innen über Rassismus und Diskriminierung

Das Schulnetzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ gestärkt in Hessen: kein Gütesiegel, sondern eine Selbstverpflichtung

Es ist das größte Schulnetzwerk in Deutschland: Bundesweit setzen sich im Netzwerk Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage an mehr als 2.000 Schulen, Schüler*innen und Lehrkräfte mit menschenverachtenden Einstellungen und Ideologien der Ungleichwertigkeit auseinander und engagieren sich für ein solidarisches Zusammenleben. Es geht um den Einsatz gegen jegliche Formen der Diskriminierung von Menschen wegen ihres Glaubens, des Geschlechts und der sexuellen Orientierung, der Hautfarbe und Herkunft, der Behinderung, der Schulart oder der Nationalität. Und es geht darum, den Alltag an Schulen so zu verändern, dass dieser von einem Klima der gegenseitigen Achtung und der Anerkennung individueller Eigenheiten geprägt ist.

Als letztes Flächenland ist 2016 auch in Hessen eine Landeskoordination eingerichtet worden: Im Auftrag des Trägervereins Aktion Courage e.V. wird die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt a.M. die hessischen Courage-Schulen künftig begleiten, beraten und unterstützen. Dabei arbeitet die Landeskoordination mit einem bereits bestehenden Netzwerk von hessischen Akteuren aus der politischen Bildungsarbeit (z. B. Netzwerk Demokratie und Courage, SchLAu Hessen, MBT Hessen, Haus am Maiberg, Landesverband deutscher Sinti- und Roma Hessen) eng zusammen, das in Zukunft weiter ausgebaut werden soll. Geplant ist neben den nun jährlich stattfindenden Landestreffen auch der Aufbau von regionalen Koordinierungsstellen. Die Landeskoordination in der Bildungsstätte Anne Frank steht zudem als Ansprechpartner für diejenigen zur Verfügung, die Teil des Netzwerks werden und das Courage-Projekt an ihrer Schule umsetzen möchten.

Jede Schule kann dem Netzwerk beitreten, wenn sie bestimmte Voraussetzungen erfüllt.

Der Titel „Courage-Schule“ ist kein Preis und keine Auszeichnung für bereits geleistete Arbeit, sondern eine Selbstverpflichtung für die Gegenwart und die Zukunft. Diese Schulen sagen: Wir übernehmen Verantwortung für das Klima an unserer Schule, indem wir uns bewusst gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden. Erhält die Schule dann den Titel Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, soll dies allerdings erst der Anfang sein. Der Titel ist somit kein Gütesiegel, sondern formuliert vielmehr einen Anspruch und setzt zugleich ein öffentlich sichtbares Zeichen gegen menschenverachtende Einstellungen.

Grundsätzlich geht es darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Diskriminierung überall geschehen kann – ein Schild am Eingang des Schulgebäudes schützt davor nicht. In einer diskriminierenden Gesellschaft gibt es keine Schule ohne Diskriminierung. Umso wichtiger ist, auf diskriminierende Vorfälle vorbereitet zu sein und stets zu reagieren.

Kontaktdaten:

Oliver Fassing
 Bildungsstätte Anne Frank
 Landeskoordinator Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
 Hansaallee 150 · 60320 Frankfurt am Main
 Tel. : 069-560 00 243 · E-Mail: ofassing@bs-anne-frank.de
 Web: www.bs-anne-frank.de / www.schule-ohne-rassismus.de



vermittelt werden? Auch zahlreiche Lehrkräfte unterschreiben – das Ganze wird meist medienwirksam für die Lokalpresse aufbereitet. Von einer Lehrkraft wird hervorgehoben, dass der (obligatorische) Aktionstag an den Schulen zwar gut laufe und zahlreiche Workshops von Lehrer_innen angeboten werden, jedoch fehle es an Fortbildungs- und Auseinandersetzungsmöglichkeit *für die Lehrkräfte selbst*, da auch diese – so die befragte Lehrerin

– sich ebenfalls fortbilden müssten, um gute Angebote für Schüler_innen durchführen zu können.

Das Projekt selbst wird meist von engagierten Lehrer_innen ins Leben gerufen. Nicht selten steht oder fällt die Fortführung mit dem Engagement einer einzelnen Person. Dass dieses Engagement nicht beim Aushängen der Plakette nicht stehen bleiben darf und auch die jährliche schulinterne Bekanntmachung sowie der obligatorische

Zusammenleben neu gestalten – Angebote für das plurale Gemeinwesen

Ein Präventionsprojekt der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik



Die Gesellschaft in Deutschland war schon immer plural.

Durch den aktuellen Zuzug von Geflüchteten rücken Fragen der Gestaltung des Zusammenlebens in der pluralen Gesellschaft wieder stärker in den Mittelpunkt. Vor diesem Hintergrund hat in Hessen das Projekt der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) „Zusammenleben neu gestalten – Angebote für das plurale Gemeinwesen“ im Sommer 2016 seine Arbeit aufgenommen.

Das vom Demokratiezentrum Hessen geförderte präventiv angelegte Projekt verfolgt das Leitziel, ein demokratisches, menschenrechtsbasiertes Gemeinwesen zu fördern und zu stärken. Für die Verwirklichung des Ziels begleitet das Projektteam nachhaltig angelegte kommunale bzw. institutionelle Veränderungsprozesse und bietet verschiedene Fortbildungs- und Workshopformate an. Das Projektangebot richtet sich an Akteure aus Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung, ehrenamtlich Engagierte sowie zivilgesellschaftliche Akteure, Schule und außerschulische Bildungsträger. Es umfasst zwei Handlungsfelder:

- die Ermöglichung und Gestaltung von Partizipation im sich entwickelnden pluralen Gemeinwesen
- die Entwicklung von Handlungsoptionen in der Auseinandersetzung mit rassistischen und rechtsextremen Erscheinungen

Je nach konkreter Situation vor Ort und spezifischem Bedarf können verschiedene Angebote in diesen Handlungsfeldern realisiert werden. Um passgenaue und situationsgerechte Präventionsangebote zu ermöglichen, findet eine vorbereitende und begleitende Beratung statt, in der Erwartungshorizonte geklärt werden.

Mögliche Angebote für Schulen

- Beratung und Moderation von Verständigungsprozessen über Ziele für die neuen Herausforderungen (Leitbildentwicklung)
- Unterstützung bei Aushandlungsprozessen (beispielsweise unter dem Stichwort: Zusammenleben neu gestalten) und Informationsveranstaltungen für Eltern, Schüler_innen und Kollegien
- Fortbildungen zum Thema Partizipation und Teilhabe, Demokratie- und Menschenrechtsbildung
- Fortbildung und Beratung zur Entwicklung von Handlungsoptionen im Umgang mit Rassismus

Fortbildung zum Verständnis von Othering-Prozessen und Entwicklung von heterogenitätssensiblen Handlungsstrategien

Kontaktdaten:

Zusammenleben neu gestalten c/o Kiko

Löwengasse 27 b · 60385 Frankfurt

Tel.: 069/67864500

E-Mail: manuel.glittenberg@degede.de

Projekttag nicht ausreichend sind, um Schüler_innen und Lehrer_innen für Alltagsrassismus zu sensibilisieren, liegt auf der Hand. Wichtig ist daher eine breitere Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium sowie die finanzielle und zeitliche Entlastung (z.B. in Form von Freistellungen) sowie die Wertschätzung der geleisteten Arbeit der Lehrer_innen in den SoR-SoC Projekten.

Ein Auszug aus einem offenen Brief kann aus rassismuskritischer Perspektive Hinweise für den inhaltlichen Weiterentwicklungsbedarf des Projekts geben. Noah Sow, Autorin, Aktivistin und Medienkritikerin, lehnte 2015 eine Einladung von Schüler_innen zu einem Projekttag mit folgender Erklärung ab:

„Das Label „ohne Rassismus“ verhöhnt (...) regelmäßig all die Schülerinnen und Schüler, die an Schulen mit einem solchen selbst verliehenen Slogan mit Aufkleber auf der Schultür nach wie vor Diskriminierungen ausgesetzt sind, sei es durch Lehrmaterial, mangelnde interkulturelle Lehrkompetenz oder ganz einfach in Interaktion mit anderen Schüler_innen. (...) Der Titel ist zudem dazu geeignet, die Institution weniger angreifbar zu machen und eine gründliche Selbstanalyse sowie weitere Veränderungen leichter zu verhindern. Da bei den Aktionsformen keine bindenden Lehrer_innenfortbildungen beinhaltet sind, das Lehrmaterial nicht revidiert wird und die institutionelle und strukturelle Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern of Color nicht so einfach per Proklamation beendet ist, kann ein Erreichen des Ziels, als [sic] Institution „ohne Rassismus“ zu sein, nicht als gelungen behauptet werden. Zudem kann der Slogan sogar zur Abwehr von Kritik verwendet werden. Ich bekomme leider oft von solchen Fällen berichtet. Manche Schüler_innen werden weniger als zuvor angehört, nach dem Motto `an deinen Berichten, dass du diskriminiert wurdest, kann nichts dran sein, denn wir sind eine Schule ohne

Rassismus“²⁸.

Diese, insbesondere auf die Projektverantwortlichen möglicherweise harsch wirkende Kritik beinhaltet Denkansätze und macht Leerstellen und Herausforderungen für den Kontext Schule deutlich. Konstruktiv gewendet, benennt die Autorin Anregungen und Entwicklungsperspektiven: von verpflichtenden Lehrer_innenfortbildungen über die Überarbeitung von Lehrmaterialien – Forderungen, die weniger an die Schulen als an die Kultusministerien adressiert sind – bis hin zu der Sensibilisierung dafür, dass das Label zu Relativierung von Rassismus verleiten kann.

Selbstinitiierte Projekte

An allen Schulen finden sich neben diesen etablierten Projekten wie GuD und SoR-SmC zahlreiche kleinere Einzelprojekte im Themenbereich Diskriminierung und Rassismus von engagierten Lehrer_innen. Es zeigt sich ein buntes Potpourri an Aktionen, Theaterstücken und Informationstagen zu den verschiedenen Themen wie z.B. ein Theaterstück zu Migration oder zum Thema Flucht. Deutlich wird eine Vielfalt an Themen, in denen eine Auseinandersetzung mit Rassismus allerdings nur eine kleinere oder aber gar keine Rolle spielt. Dies zeigt auch: Das Engagement für bestimmte Themen ist immer abhängig davon, ob Lehrer_innen an der Schule sind, die dieses Thema fokussieren und davon, ob sie es schaffen, auch andere Lehrer_innen als Unterstützer_innen zu gewinnen. Deutlich wird jedoch: Rassismus als Thema kommt selten vor, Diskriminierung wird ebenfalls nicht benannt, allenfalls gibt es Theateraufführungen, die sich mit dem „rechtsextremen Milieu“ beschäftigen (vgl. hierzu Teil 2, Kap.1).

3.2 Beratung und Vernetzung

Bei Beratung und Vernetzung kann unterschieden werden nach schulinternen Beratungsangeboten und Austauschmöglichkeiten einerseits und nach Inanspruchnahme von externen Beratungsangeboten andererseits.

Eine noch recht neue Entwicklung stellt die Etablierung interner Beratungsgruppen an Schulen dar, die dazu dienen, sich Unterstützung und Rat zu holen oder sich gemeinsam zum Thema Rassismus und Rechtsextremismus auszutauschen. Auch die jahrgangsinterne

Zusammenarbeit (sog. Jahrgangsteams) zwischen Lehrer_innen wird an einigen Schulen forciert, um nicht nur der Vereinzelung der Fachkräfte bei der Bewältigung der Herausforderungen im Schulalltag entgegenzuwirken, sondern auch, um Schüler_innen eine bessere Begleitung zu ermöglichen. Die Teamzusammenarbeit soll Fachkräfte ermutigen, sich frühzeitig und niedrigschwellig zu informieren und auszutauschen:

²⁸ Sow, Noah (2015): http://www.noahsow.de/blog/offener-brief-liebe-schueler_innen-die-mich-fuer-schule-ohne-rassismus-eingeladen-haben/

„Unter Lehrerinnen und Lehrern gibt es teilweise so ein Misstrauen. Also auch was so Hospitieren alleine angeht: ‚Um Gottes Willen. Da kommt ja jemand in meinen Unterricht und beurteilt mich!‘ Nein, es geht einfach nur darum, dass man vielleicht mal eine Beobachtung macht, die einem anderen nicht aufgefallen ist“ (Schulleiter_in).

Weiterhin soll vermieden werden, dass Kolleg_innen parallel an der selben Problematik arbeiten, ohne voneinander zu wissen:

„Und dann haben wir gemerkt, hier ist ein Fall, den hat der eine schon bearbeitet, da ist der andere dran gewesen und hat anders beraten. Dann hat der Schulleiter das unterstützt und gesagt: ‚Es wäre doch gut, wenn wir uns mal irgendwie alle an einen Tisch setzen würden‘. Das haben wir dann auch gemacht und überlegt, wie können wir das unter einen Hut bringen. Wie können wir uns gegenseitig vernetzen, austauschen? Welche Wege gibt es, wenn bestimmte Vorfälle da sind? Wir haben uns dann wirklich in dieser AG mehrfach getroffen und haben dieses Konzept ausgearbeitet“ (Lehrer_in).

Grundsätzlich wissen die Schulen um das scheinbar negative Image von Beratung; Beratung klingt nach Problemen: „Alle, die da hinkommen, die haben ein Problem, die müssen beraten werden, weil irgendetwas nicht stimmt“, gibt ein_e Schulleiter_in die hinderliche Meinung über Beratung wieder. Die Schulleiter_innen unterstreichen den Wert von Beratung und Austausch, indem sie z.B. Konflikte nicht als Defizit, sondern als Lernchance bezeichnen. „Wer sagt, er habe keine Probleme, der lügt“, betont ein_e Schulleiter_in und erläutert, dass die Etablierung von Teamgesprächen einen Freiraum bieten soll, um gemeinsam Lösungen zu finden: „Wir haben Probleme, wir haben Themen und wir haben auch ganz viele Lösungen.“ Auch innerhalb der GuD-Projekte findet vereinzelt eine erste Vernetzung innerhalb des Kollegiums sowie mit Schulsozialarbeiter_innen statt.

Die Sorge, dass Beratung vor allem auf ein Defizit hinweisen könnte, erschwert auch den Schritt zu einer externen Beratung. Schule ist jedoch ein Spiegel der Gesamtgesellschaft und stellt somit keinen abgeschlossenen Raum dar, in welchem aufgrund von besonderem Bemühen und zahlreichen Projekten Rassismus oder Diskriminierung

nicht mehr verkommen. Eine Auseinandersetzung mit dem gängigen Rassismusverständnis würde insbesondere Schüler_innen zu Gute kommen, die darunter leiden, dass ihre Rassismuserfahrungen von Mitschüler_innen und Lehrkräfte nicht gesehen oder anerkannt werden. Beratung nicht als Defizit, sondern als Kompetenzerweiterung anzuerkennen, kann ein erster Schritt sein. Hier ist wiederum die Schulleitung gefordert, um dem Kollegium ein gemeinsames Erarbeiten von Ansätzen zu ermöglichen, wie es an den befragten Schulen bereits der Fall ist. Weiterhin bedarf es der Akzeptanz der unterschiedlichen Erfahrungen, die Menschen aufgrund von Rassismus oder anderer Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit machen. Daher sind unterschiedliche Angebote und geschützte Räume wichtig, in denen erlebte Diskriminierung zur Sprache kommen kann, ohne Angst oder Sorge, sich erklären oder rechtfertigen zu müssen. Auch für Lehrer_innen mit Rassismuserfahrung kann es wichtig sein, Räume des kollegialen Austauschs zu finden. Bildungsträger mit rassismuskritischen Angeboten unterstützen Menschen mit Ausgrenzungserfahrungen indem sie eigene Räume des Austauschs schaffen, z.B. in Empowerment-Workshops (siehe dazu auch die Auflistung der Angebote im Anhang, sowie IMAFREDEU 2015).

Die Auswertung zeigt, dass nicht nur die Vernetzung und der Austausch unter den Kolleg_innen strukturell gestärkt werden müssen, sondern auch eine Notwendigkeit darin besteht, den Ängsten auf Seiten der Lehrer_innen bezüglich Feedbacks und des kollegialen Austauschs zu begegnen. Zudem müssen vorhandene Angebote offensiv kommuniziert werden. Schriftliche Informationen allein reichen oft nicht aus und sollten durch die mündliche Bekanntmachung z.B. bei Gesamtkonferenzen unterstrichen werden. Dass dies oftmals als zeitraubend moniert wird, sollte weniger ein Grund sein, darauf zu verzichten, sondern vielmehr Anlass geben, über zusätzliche alternative Kommunikationswege nachzudenken, um die Relevanz des Themas im Schulalltag und in der Wahrnehmung des Kollegiums zu verdeutlichen. Dabei kommt z.B. der Schulleitung eine wichtige Rolle zu, da ihre Haltung und öffentliche Positionierung dem jeweiligen Thema auch eine Relevanz verleiht. Nur mit Unterstützung der Schulleitung können Beratungs- und Austauschangebote stärker publik und sichtbar gemacht werden.

Homophobie thematisieren

Mit dem Begriff Homophobie sind gemeinhin negative Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen sowie nicht heterosexuell orientierten Menschen gemeint. Der Begriff ist im Grunde irreführend, da „Phobie“ eigentlich zur Bezeichnung von „Angst“ verwendet wird. Als Ursache für Abwehr und Hass gilt deshalb vor allem die Wahrnehmung, dass Lesben und Schwule durch ihren Lebensentwurf von der sozialen Norm eines polaren und dualen, ausschließlich auf Heterosexualität ausgerichteten Geschlechtersystems abweichen. Betrifft diese Haltung Trans*Personen, so wird mittlerweile der Begriff „Transphobie“ oder „Transfeindlichkeit“ verwendet (vgl. dazu auch <http://www.schule-der-vielfalt.de>). Mehrfach wird berichtet, „Du Schwuler“ sei ein gängiges Schimpfwort an der Schule. In den Interviews verdeutlichen Lehrer_innen stellenweise, dass es mit homophoben Beschimpfungen einen sehr offensiven Umgang an Schulen gäbe.

„Ich spreche die Schüler dann immer an und sage ‚Weißt du eigentlich, was ein Schwuler ist?‘ (...) Die Kleinen

wissen es gar nicht. Die haben dieses Wort wirklich verinnerlicht. (...) Und andere Schüler, mit denen rede ich darüber, wenn ich sie persönlich sehe. Das ist ihnen dann meistens erst mal furchtbar peinlich.“ (Lehrer_in)

Neben der anscheinenden Unwissenheit bei einigen Schüler_innen wird jedoch auch berichtet, dass Jugendliche offen ihre homophobe Haltung rechtfertigen. Auf der Ebene des Unterrichts besteht die Möglichkeit, nicht nur in Sexualkunde gleichgeschlechtliche Sexualität zu thematisieren, sondern auch, wenn es um Politik und Rechte geht.

Ein Angebot zur Thematisierung von Sexismus und Homophobie mit Schüler_innen ab der 8. Klasse bietet das Netzwerk Demokratie und Courage und SchLAu Hessen. Weitere Informationen und Kontaktdaten finden Sie im Anhang.

Eva Georg

Beraterin im beratungsNetzwerk hessen und bei response., Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg

Buchtipps für Eltern von Kindern mit Migrationsgeschichte – Nkechi Madubuko: Empowerment als Erziehungsaufgabe

Die Autorin richtet sich an Eltern, deren Kinder potenziell von Rassismus betroffen sind. Ihnen kommt die wichtige Rolle als Ansprechpartner und Vertrauensperson zu, um ihrem Kind Rückhalt durch eine ›empowernde‹ Erziehung zu geben.

Das Buch gibt einen Einblick zu möglichen Umgangsformen mit den Rassismuserfahrungen von Kindern, indem es die Wirkungsweise der rassistischen Erfahrung auf den Selbstwert des Kindes aufzeigt und Wege eröffnet, wie Kinder so ausgestattet werden können, dass sie altersspezifisch Vorurteile erkennen und so differenziert mit dem Erlebten umgehen lernen. Gesprächsbeispiele und Handlungsoptionen für die Erziehungspersonen machen das Buch auch für Pädagog/innen sehr anschaulich. Ein stabiles Selbstwertgefühl, Wissen über Rassismus, Distanz zu Vorurteilen sowie Akzeptanz Erfahrungen in geschützten Räumen (Zuhause und im Umfeld) bilden zusammen ein ›Rüstzeug‹ und einen ›Schutzmantel‹, der das Kind/Jugendliche in seinem Selbstwert stärkt.

152 Seiten | 12,80 Euro | ISBN 978-3-89771-597-4 | 2016



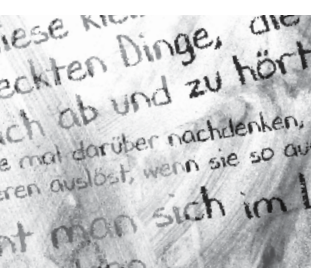
TEIL III: SCHLUSSFOLGERUNGEN ZUM UMGANG MIT RASSISMUS IM SCHULALLTAG

Doch wie Rassismus (nun) begegnen? Die Interviews zeigen, dass Rassismus und Diskriminierungen im Schulalltag oft subtil und etwa für Lehrkräfte unsichtbar bleiben. Betroffene Schüler_innen sprechen kaum über ihre Erfahrungen. Dabei hat Schule den Auftrag, ein möglichst stärkendes und angstfreies Lernumfeld für alle Schüler_innen zu schaffen.

Die Ergebnisse machen die Komplexität dieser Thematik deutlich und zeigen insbesondere die Schwierigkeit auf, Rassismus überhaupt zu thematisieren. Alltagsrassismus ist subtil und zugleich wirkungsmächtig: So fällt es einerseits oftmals schwer, Vorfälle anzusprechen und aufzudecken, andererseits entfalten rassistische Diskriminierungen eine Wirkung bei den betroffenen Schüler_innen, die sich negativ auf ihren weiteren Lebensweg auswirken kann.

Schulleiter_innen, Lehrer_innen und pädagogische Fachkräfte stehen vor zahlreichen Herausforderungen. Sie sollen als Ansprechpersonen fungieren, sind um ein positives Image der Schule bemüht und haben meist nur wenig Zeit, das eigene Tun in diesen komplexen Zusammenhängen zu reflektieren. Das Thema Rassismus verunsichert – im Kollegium, genauso wie unter den Schüler_innen.

Wie können Hilfestellungen aussehen, um sich in diesem Feld besser aufzustellen und als Fachkraft an Handlungssouveränität zu gewinnen, um betroffenen sensibel zu agieren? Zusammenfassend sollen hier einige Hinweise und Anregungen gegeben werden.



1. BERATUNG ZUR ERWEITERUNG DER HANDLUNGSSPIELRÄUME

Vorfälle mit einem rechtsextremen oder rassistischen Hintergrund verunsichern, und oftmals stehen Pädagog_innen vor der Frage, wie der Konflikt einzuschätzen ist und welches Handeln angebracht wäre. In den Interviews thematisieren sie ein empfundenes Dilemma zwischen der Thematisierung, die scheinbar dem Image der Schule schaden könnte, und dem Ignorieren, was den Boden für weitere Vorfälle bereitet. Auch wenn Letzteres für die Interviewten als Option ausscheidet, bleibt die Frage nach Handlungsmöglichkeiten bestehen. Alltägliche Formen des Rassismus hingegen bleiben unter Umständen unterhalb des Radars der Aufmerksamkeit. Es geht wiederkehrend um die Frage, wie im Schulalltag Räume geschaffen werden können, um Vorfälle zu reflektieren und Handlungssicherheit wiederzugewinnen:

„Dafür hätte ich gerne Zeit und eine professionelle Unterstützung: (...) Wie gehe ich denn um mit Rassismus, mit der alltäglichen Diskriminierung? Dass man da einmal die

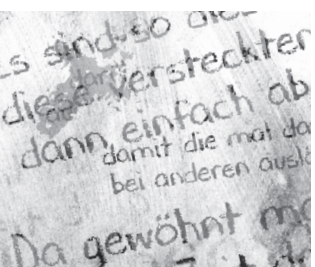
Leute so aus ihrem gefühlten Menschenverstand herausholen könnte, um ihnen zu sagen: das und das ist professionelles Handeln in dem Bereich“ (Schulleiter_in).

Eine solche externe Beratung und Begleitung bieten bspw. die Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus in den jeweiligen Bundesländern, die durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gefördert werden. Die mobile Beratung, wie sie in Hessen das Beratungsnetzwerk leistet, ermöglicht Schulen, sowohl nach Vorfällen als auch präventiv einen für die Bedarfe und Möglichkeiten der jeweiligen Schule angemessenen Umgang zu finden. Das bedeutet, dass sowohl die Ziele der Beratung als auch der Weg dorthin gemeinsam mit den Berater_innen besprochen werden; letztlich muss der Prozess von der Schule getragen und umgesetzt werden. Der Beratungsansatz ist ein systemischer: Beratung beginnt in der Regel mit einer Hilfestellung, um den Vorfall einzuordnen und darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten zu

erarbeiten. Sie zielt darauf ab, die Schule auch über den einzelnen Fall hinaus langfristig handlungsfähig zu machen.

Zu den Beratungsangeboten gehört auch die Distanzierungsberatung, wie sie in Hessen die „Rote Linie – Hilfen zum Ausstieg vor dem Einstieg“ leistet. Dies umfasst die Beratung von Pädagog_innen, die Hilfe im Umgang mit Jugendlichen suchen, die sich rechtsextrem äußern. Dazu gehört u.U. auch das direkte Gespräch mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen, mit dem Ziel, sie für die Gefahren und Widersprüche der Szene zu sensibilisieren und einen weiteren Einstieg zu unterbinden.

Das Portfolio der Beratung wird aber erst vollständig mit dem Angebot einer spezifischen Opferberatung für Menschen, die von Rassismus betroffen sind.²⁹ In Hessen hält seit 2015 die Beratungsstelle response Unterstützung für Betroffene rechter und rassistischer Gewalt vor. Auch dieses Angebot ist kostenfrei, anonym und aufsuchend. Das Angebot beinhaltet auch eine psycho-soziale Beratung, um nach Vorfällen wieder an Handlungssicherheit zu gewinnen und um weitere Schritte zu reflektieren. Dabei kann es auch darum gehen, mithilfe der Berater_innen das weitere Umfeld der Betroffenen für deren Perspektive zu sensibilisieren.



2. LEERSTELLE: LEHRER_INNEN – FORTBILDUNG

Die Interviews zeigen, dass es sowohl einen Bedarf beim **Erkennen** von Rassismus als auch beim Wissen um mögliche Handlungsansätze im **Umgang** mit Rassismus gibt. Die Lehrkräfte formulieren eine Unsicherheit bezüglich des Einordnens von beobachteten Situationen, was auch die Abwägung eines angemessenen Handelns erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht. Hier besteht teilweise auch der Wunsch nach einer eigenen Sensibilisierung, um darauf aufbauend Handlungssicherheit zu gewinnen.

Ein wesentlicher Baustein sollten also **Fortbildungen für Lehrer_innen** in diesem Themenfeld sein.³⁰ Dabei sollte es nicht nur um das Lernen über Rassismus gehen, sondern auch um die selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Rassismusverständnis und der eigenen Verbundenheit damit.

Schulische Fachkräfte stehen jedoch in ihrem Alltag unter großem Druck. Der Zeitplan zwischen Klausuren, Klassenfahrten, Gesamt- und Fachkonferenzen, Elterngesprächen und dem täglichen Unterricht ist eng. Allein aus diesem Grund ist es umso wichtiger, bereits in der **Lehrer_innenausbildung** die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus zu verankern. Für die Lehrpläne zur Lehrer_

innen-Ausbildung ist das jeweilige Kultusministerium zuständig. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) formuliert dabei zwar den Anspruch an Lehrer_innen, jedwede Diskriminierung zu vermeiden, in der Ausbildung der Lehrkräfte fehlt jedoch ein festes Angebot zur Reflexion des eigenen Rassismusverständnisses und der Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Positionierung.

Oft stellen Lehrkräfte an sich selbst die hohe Anforderung, für jedes Problem eine Lösung vorhalten zu können. Bei einem knappen Zeitbudget weckt das natürlich den Wunsch nach möglichst lösungsorientierten Methoden und Strategien. Doch ein Fortbildungsangebot mit rassismuskritischem Ansatz, das Wissensvermittlung mit Selbstreflexion koppelt, liefert keine Blaupause, vielmehr sensibilisiert es und stärkt dadurch die situative Handlungsfähigkeit und ist mithin ein fortdauernder Prozess. Daher wäre eine Verankerung von Angeboten zur rassismuskritischen Sensibilisierungen nicht nur in der Lehrer_innenausbildung, sondern auch die systematische Einbettung von Rassismuskritik in schulfachdidaktische Fortbildungsangebote wichtig (vgl. u.a. Marmer, 2015, Fereidooni, 2016) zum Erwerb von **Rassismussensibilität als Kompetenz**.

²⁹ Der Dachverband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt listet die in den einzelnen Bundesländern tätigen Träger auf: <http://www.verband-brg.de>

³⁰ Einige Angebote aus diesem Bereich werden im Anhang aufgelistet.

Von Lehrer_innen wird die Herausforderung beschrieben, den „Wahrheitsgehalt“ oder die „Absicht/Intention“ einer (möglicherweise diskriminierenden) Aussage überprüfen zu wollen oder zu sollen. Der Versuch der Einordnung und Beurteilung eines Vorfalls zeigt sich auch an den Aussagen zum Umgang mit Rassismus in der Schule; so werden rassistische Beleidigungen als normale Konflikte klassifiziert oder der rassistische Gehalt von Sprüchen und Worten wird negiert, wenn diese „nicht so gemeint“ waren. Die Publizistin Noah Sow formuliert dazu

recht treffend, dass, wenn jemand ein Klavier auf dem Fuß einer anderen Person abstelle, es für deren Schmerz erst einmal nicht relevant sei, ob dies mit Absicht getan wurde oder nicht.³¹ Insofern kann es bei Rassismus nicht ausschließlich darum gehen, herausfinden zu wollen, wie etwas gemeint war; vielmehr steht das Ernstnehmen der Äußerung der betroffenen Schüler_in im Vordergrund. Nicht nur im Kontext Schule wird oft versucht, mit klaren „Schuldzuweisungen“ und Verantwortlichkeiten zu arbeiten. Da Rassismus ein machtvolleres Verhältnis

31 <http://www1.wdr.de/fernsehen/west-art/noah-sow-110.html> (letzter Zugriff 16.11.2016)

**Beratungsstelle Hessen von
Violence Prevention Network:
Modellprojekt „ExtrEnt“ –
„Den Extremismus entzaubern!“**



Die Beratungsstelle Hessen von Violence Prevention Network e.V. (VPN) wendet sich an Jugendliche, Eltern und Fachpersonal mit Fragen zum Themenfeld Extremismus. Sie bietet Maßnahmen der Prävention, Intervention und De-Radikalisierung im Umgang mit religiös begründetem Extremismus an. Die Beratungsstelle fördert die Stärkung der Toleranz und Akzeptanz von unterschiedlichen Weltansichten sowie die Früherkennung, Vermeidung und Umkehr von Radikalisierungsprozessen. Die Intervention bei beginnenden Radikalisierungsprozessen und die zielgerichtete De-Radikalisierungsarbeit setzen dort an, wo Menschen einen Ausweg aus extremistischen Ideologien suchen.

Das Modellprojekt „Den Extremismus entzaubern!“ (ExtrEnt) ist aus der praktischen Arbeit der Beratungsstelle Hessen entstanden. Das Präventionsangebot richtet sich an die Bereiche Schule und Jugendhilfe. Bestandteil sind sowohl Maßnahmen für junge Menschen in Form von Workshops als auch die Qualifizierung von Multiplikator*innen. Das Modellprojekt stellt eine Antwort auf den wachsenden Bedarf dar, dem Phänomen des religiös begründeten Extremismus durch nachhaltige, präventive politische Bildungsarbeit zu begegnen. Ziel ist es, im Themenkomplex des religiös begründeten Extremismus Jugendliche zu sensibilisieren, über Extremismus- und Rekrutierungsgefahren aufzuklären und Handlungskompetenzen dieser jungen Menschen zu stärken, um ihre Distanzfähigkeit zum Extremismus zu erhöhen und sie gegenüber Gefährdungsanzeichen einer Radikalisierung in der Gleichaltrigengruppe handlungsfähig zu machen. Dabei geht es nicht allein um das Wissen über den Islam, sondern im Besonderen um das Wissen über Extremismus und dessen Strategien, junge Menschen anzusprechen, mit dem Ziel, die Früherkennung von Radikalisierungstendenzen zu fördern.

Kontaktdaten:

Violence Prevention Network e. V.
Beratungsstelle Hessen
Leipziger Str. 67 · 60487 Frankfurt am Main
Tel.: 069 27 29 99 97 (Hotline Beratungsstelle)
Fax: 069 269 18 729
E-Mail: hessen@violence-prevention-network.de
Web: www.violence-prevention-network.de
Web: www.beratungsstelle-hessen.de

Projektleitung: Thomas Mücke
Projektkoordination: Hakan Çelik, Cuma Ülger

ist, das auf uns alle wirkt und das so subtil sein kann, dass wir (als Angehörige einer Mehrheitsgesellschaft) es nicht immer sofort erkennen, sind andere Umgangsweisen angebracht. Aussagen von Schüler_innen (z.B. „Das war Rassismus!“) nicht unhinterfragt zu negieren, kann eine große Herausforderung darstellen. Doch wem steht es zu, zu beurteilen, ob etwas verletzend und rassistisch war? Jenen Menschen, die diese Erfahrung machen müssen, oder den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, die in der Regel diese Ausgrenzungserfahrung nicht machen?

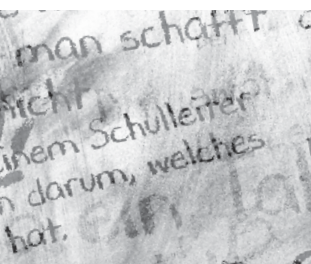
In den Interviews gibt es zahlreiche Beispiele dafür, dass rassistische Zuschreibungen benutzt werden, weil ein Wissen über den verletzenden Charakter der Botschaft vorhanden ist, das bewusst oder unbewusst genutzt wird (vgl. Teil II Kap.1). An dieser Stelle gilt es für anwesende Lehrkräfte einzugreifen und deutlich Position zu beziehen.

Vorsicht ist jedoch geboten, wenn betroffene Schüler_innen aufgefordert werden, doch noch einmal genau zu erklären, was nun an einer Situation oder Aussage rassistisch gewesen sei, denn sie werden damit in die Situation gebracht, sich rechtfertigen zu müssen. Viel wichtiger ist in der Situation der Schutz der verletzten Schüler_innen und eine allgemeine Thematisierung von Rassismus durch die Lehrkraft.

Dass es für die Schüler_innen, die Rassismus erfahren, oft nicht leicht ist oder sie nicht in der Lage sind, sich

kognitiv zu wehren, hat auch mit dem hiesigen Rassismusverständnis bzw. der De-Thematisierung von Rassismus zu tun. Wogegen sollen Betroffene sich auch wehren, wenn Rassismus nicht anerkannt wird, wenn Rassismus an der Schule kein Thema ist oder ausschließlich als Rechtsextremismus definiert wird? Kinder und Jugendliche können dann u.U. auf die ihnen zugefügte Verletzung mit Aggression reagieren (vgl. Marmer 2015, 145). Dass die rassistischen Verletzungen massive Auswirkungen auf das Selbstbild der Betroffenen und ihre körperliche und psychische Gesundheit haben, hat u.a. Astride Velho (2015) ausführlich aufgezeigt. Meist antworten Lehrkräfte auf die aggressiven Reaktionen der Schüler_innen mit Sanktionen und stufen diese als Verhaltensauffälligkeit ein; dies kann sich wiederum auf die schulische und damit auch berufliche Laufbahn auswirken (vgl. auch Marmer 2015, 145).

Ein solches Arbeiten und die Wahrnehmung dieser komplexen Situationen setzt erstens eine hohe Sensibilität voraus, zweitens die Bereitschaft von Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen, auch ihre diversen Positionierungen, Privilegierungen und Erfahrungen in dieser Gesellschaft mit einzubeziehen und drittens den Raum und die Zeit innerhalb der Schulstrukturen für ein derart diversitätswusstes und diskriminierungssensibles Arbeiten. Dafür müssen Strukturen sich verändern bzw. geschaffen werden.³²



3. THEMATISIERUNG IM UNTERRICHT – ABER WIE?

„Aber das Ding ist, das muss man auch langfristig machen. Es bringt nichts, da nur eine Stunde drüber zu reden und es dann wieder zu lassen“ (Schüler_in).

Die fehlende Verankerung rassismuskritischer Perspektiven bzw. die grundsätzliche Leerstelle Rassismus in der

Lehrer_innenausbildung findet sich auch in den Lehrplänen und damit in der Unterrichtsgestaltung wieder. In den Interviews problematisieren sowohl Schüler_innen als auch Lehrer_innen gleichermaßen, dass Diskriminierung und Rassismus kein Thema im Unterricht sei. Dabei gibt es mittlerweile einige Angebote zur Thematisierung

³² Vgl. dazu: Fereidooni, K./ Zeoli, A. P. (2016). Anregungen zur Reflexion der Unterrichtsgestaltung und zur Verwendung von Lehrmaterialien bietet ein übersichtlich gestalteter „Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulischen und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora“, abzurufen unter http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf.

im Unterricht.³³ Darüber hinaus sollte es aber auch ein Ziel sein, rassismusrelevante Aspekte selbst zum Thema zu machen. Wird **Rassismussensibilität als personale Kompetenz** begriffen, dann sollte es auf der Grundlage **fachdidaktischer Kompetenz** möglich sein, **Sachthemen rassismussensibel darzustellen und zu diskutieren** (wie z.B. die kolonialistische Darstellung Afrikas in Schulbüchern oder die Thematisierung von sexueller Selbstbestimmung im Biologieunterricht). Das ist sicherlich nicht voraussetzungsarm. Daher wäre es sinnvoll, **das**

eigene Unterrichtshandeln auch immer wieder im kollegialen Austausch zu reflektieren. Auch dieser Wunsch wird in den Interviews geäußert. Lehrer_innenteams, die sich zu einer solchen kritischen Reflektion zusammenfinden, können sich dazu auch externe Beratung holen, z.B. durch die Teams der mobilen Beratung oder durch Fachkräfte aus der außerschulischen politischen Bildung.³⁴

33 Vgl. u.a. BpB (Hrsg.) (2016): Alltäglicher Rassismus. Themenblätter im Unterricht/Nr. 110. Bonn. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hrsg.)(2013): Rassismus erkennen und bekämpfen. Themenheft. Berlin

34 In Hessen kann dies z.B. durch das beratungsNetzwerk hessen oder die Bildungsstätte Anne Frank geleistet werden.

ADAS – Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen:

Ein Berliner Modellprojekt

Ein Versuch, Ansprech- und Unterstützungsstrukturen für Schüler_innen, Eltern und Lehrkräfte zu schaffen, die Diskriminierung an der Schule erfahren, stellt das Berliner Modellprojekt „ADAS – Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen“ dar. Aus der Erkenntnis zahlreicher Studien und der Einsicht, dass Diskriminierung die Lernmotivation, den Leistungs- und Bildungserfolg der Schüler_innen maßgeblich beeinflusst, wurde 2015 das Modellprojekt „ADAS – Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen“ eingerichtet. Ziel ist es, für Berliner Schulen eine wirksame Antidiskriminierungsarbeit durch ein qualifiziertes, niedrigschwelliges Beschwerdemanagement zu verankern. Damit werden Ansprech- und Unterstützungsstrukturen für Schüler_innen, Eltern und Lehrkräfte geschaffen, die Diskriminierung an der Schule erfahren.

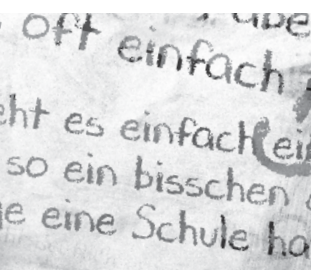
Die Aufgaben des Modellprojektes sind u.a.:

- die Erprobung einer schulspezifischen, externen Anlaufstelle bei Diskriminierungsfällen an Berliner Schulen, die Betroffenen einen niedrigschwelligen Zugang ermöglichen soll,
- die Entwicklung eines schulinternen Beschwerdemanagements zum Umgang mit Diskriminierung, das exemplarisch in einem Berliner Bezirk erprobt wird,
- die Dokumentation und Auswertung von Diskriminierungsfällen.

Ziel des Modellprojektes ist es, Handlungsempfehlungen für die inhaltliche und institutionelle Ausgestaltung eines schulbezogenen Beschwerdemanagements bis zum Ende der Laufzeit 2018 zu entwickeln und Kooperationsstrukturen auf Landesebene sowie mit Netzwerken und Beratungseinrichtungen zu etablieren.

Infos unter:

Web: www.life-online.de/aktuelle_projekte/p_adas.html.



4. NICHT ERST AB SEK 1 – THEMATISIERUNG UND QUALIFIZIERUNG IM GRUNDSCHUL- UND KITABEREICH

In den Interviews wird gefordert, dass bereits in der Grundschule angesetzt werden müsse, um Schüler_innen frühzeitig mit den Phänomenen von Diskriminierung vertraut zu machen und PoC und Schwarze Schüler_innen zu stärken. Diese Notwendigkeit wird auch aus wissenschaftlicher Perspektive gesehen (vgl. u.a. Fereidooni, 2015). In diesem Zuge wäre es folgerichtig auch Elementareinrichtungen wie Kindergärten als relevante Bildungsinstanzen anzuerkennen und Angebote für eine **rassismussensible Qualifizierung von Erzieher_innen in die Aus- und Weiterbildung** zu integrieren. Daneben

besteht die Möglichkeit, mit **außerschulischen Trägern zu kooperieren**, die Kindern eine dem Elementar – und Grundschulbereich adäquate Lernangebot machen. In Hessen bietet z.B. der Verein „MAKISTA – Macht Kinder stark für Demokratie“ einen kinderrechtsbasierten Ansatz zur Stärkung eines diskriminierungsfreien Miteinanders. Auch der in Südafrika entwickelte Anti-Bias-Ansatz wird von verschiedenen Trägern für den Elementar- und Primärbereich angeboten.³⁵ Informationen zu Trägern und weiterführender Literatur sind Anhang zusammengestellt.

„RECHTSaußen – MITTENDrin. Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und Handlungsmöglichkeiten“ – eine Leih-Ausstellung des Beratungsnetzwerks Hessen

Die mobile Leih-Ausstellung „RECHTSaußen – MITTENDrin. Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und Handlungsmöglichkeiten“ ist ein gutes Beispiel für die Informations- und Präventionsarbeit des beratungsnetzwerks hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus und vermittelt auf anschauliche Weise Daten und Fakten.

Denn Wahlerfolge rechtsextremer und rechtspopulistischer Parteien und die Akzeptanz radikaler Einstellungen in Teilen der Bevölkerung machen deutlich, dass Rechtsextremismus nicht nur „rechtsaußen“, sondern „mittendrin“ in unserer Gesellschaft angekommen und Aufklärung notwendig ist.

Die Ausstellung zeigt auf insgesamt 25 Rollups wissenschaftlich fundiert Organisations- und Erscheinungsformen der jugendlichen „Erlebniswelt Rechtsextremismus“ genauso wie Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen in der Bevölkerung.

Sie klärt auf und präsentiert Informationen und konkrete Handlungsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus, insbesondere in den Feldern Schule, Familie, Verein und Kommune. Sie folgt den Fragen: Wie verbreitet sind rechtsextreme Einstellungen, wie entstehen sie und warum ist eine rechtsextreme Erlebniswelt für viele Jugendliche so attraktiv? Und vor allem: Was kann man gegen Rechtsextremismus tun?

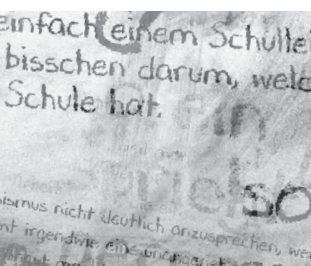
Die Ausstellung kann von Schulen, Vereinen, Parteien, Initiativen und anderen interessierten Institutionen kostenfrei ausgeliehen werden.

Nähere Informationen, inkl. didaktisch-methodischer Anregungen, gibt es auf der Internetseite: www.rechts-aussen.de.



³⁵ Vgl. <http://www.anti-bias-werkstatt.de>, oder auch <http://www.kita.de/wissen/in-der-kita/paedagogische-konzepte/situationsansatz>

5. ANSPRECHSTRUKTUREN



Viele Institutionen und öffentliche Einrichtungen haben in den vergangenen Jahren (mehr oder weniger unabhängige) interne Ansprechstrukturen für Diskriminierung in ihren jeweiligen Einrichtungen geschaffen. Klassische Beispiele sind Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte, neuerdings auch sog. Diversity-Beauftragte. Neben der Umsetzungs- und Kontrollfunktion nehmen diese meist auch eine beratende Rolle für einzelne Beschäftigte in den Einrichtungen ein. Beschwerde-Management-Strukturen, die aus dem unternehmerischen und verwaltungstechnischen Bereich stammen, finden Eingang in soziale Institutionen. Lange Zeit gab es für das Thema Diskriminierung (entlang verschiedener Ungleichheitskategorien wie Geschlecht, zugeschriebene Ethnizität, Religion, soziale Herkunft, Alter, sexuelle Identität etc.) keine öffentlichen Anlaufstellen. In Hessen gibt es seit 2015 eine Antidiskriminierungsstelle, die im Hessischen Ministerium für Soziales und Integration angesiedelt ist.³⁶ In Schulen können die hierarchische Strukturen und die Sanktionsmacht der Lehrer_innen ein Problem in der Formulierung von Beschwerden darstellen. Lehrer_innen treffen zwingend Entscheidungen, die über die weitere schulische Laufbahn der Schüler_innen bestimmen. Dieser Fakt beeinflusst Schüler_innen in ihrer Abwägung, ob und an wen sie sich bei Diskriminierung wenden. **Vertrauenslehrer_innen ebenso wie Schulsozialarbeiter_innen können hier unter Umständen als eine niedrigschwelligere Anlaufstelle dienen.** Allerdings besteht eine Barriere, Lehrkräften,

die selbst keine Rassismuserfahrung machen, von Rassismus und Diskriminierung zu berichten.³⁷ Wie bereits dargestellt, betonen Schüler_innen, dass sie auch bei den Lehrer_innen rassistisches Verhalten wahrnehmen. Die Schüler_innen wüssten dann selbst nicht, wie sie darauf reagieren sollten (vgl. Teil 2, Kap.1). Gleichzeitig wird von Schüler_innen mit Rassismuserfahrung auch die Schwierigkeit benannt, auf Lehrkräfte zuzugehen. Führt man sich vor Augen, wie gewöhnlich und alltäglich die Erfahrung ist, dass Rassismus dethematisiert oder gar geleugnet wird, ist es nicht überraschend, dass Schüler_innen zögern, sich Lehrkräften anzuvertrauen.

Schüler_innen mit Rassismuserfahrungen berichten jedoch in diesen Interviews ganz deutlich von ihren Alltagserfahrungen mit Rassismus an der Schule und nehmen diese durchaus wahr (vgl. Teil 2, Kap. 1.3). Die Studie von Marmer zeigt, dass sich Schüler_innen erst in einer Gesprächsgruppe mit ausschließlich Schwarzen Mitschüler_innen, moderiert von einer Schwarzen Sozialarbeiterin, trauen, rassistische Erfahrungen in der Schule anzusprechen (vgl. Marmer 2015, S. 137). Zusammenfassend heißt dies: **Erst wenn ich sicher sein kann, dass meine Erfahrungen nicht geleugnet, sondern ernst genommen werden, werde ich mich trauen, mit einer Person darüber zu sprechen.** Allerdings machen Schwarze und PoC-Schüler_innen im Klassenzimmer und auf dem Schulhof noch immer überwiegend andere Erfahrungen.

³⁶ <https://soziales.hessen.de/integration/antidiskriminierungsstelle-hessen/herzlich-willkommen-bei-der-hessischen>. Flankiert wird das Angebot durch die Beratungsstelle ADIBE (siehe hierzu die Informationen aus S. 22)

³⁷ Vgl. dazu Thattamannill, S. 31ff

FAZIT

Die Diskussion über Rassismus ist in Deutschland immer noch stark moralisch aufgeladen und ruft Widerstände hervor (vgl. Weiß 2013, Castro Varela/Mecheril 2016). Hilfreich erscheint es daher, die Thematisierung von Rassismus als eine Suche nach Erkenntnissen zu sehen, die die Bereitschaft zum Perspektivwechsel voraussetzt, sich also in die Schuhe des anderen zu begeben, um „die Relevanz einer Handlung für die Reproduktion von Rassismus“ gemeinsam zu untersuchen (Weiß 2013, S. 186). Das bedeutet, annehmen zu können, wenn Betroffene Rassismus ansprechen, statt diesen reflexhaft in Abrede zu stellen. Das bedeutet, medial transportierte, aber auch eigene Bilder über „Andere“ zu hinterfragen statt zu pauschalisieren. Beides hängt eng mit der eigenen Person und der eigenen Haltung zusammen.

Angebote zur Beratung und Fortbildung können hier unterstützend wirken (vgl. Fereidoomi/Massumi 2016, Mecheril 2010, Messerschmidt 2010) und werden zunehmend auch als Empfehlung der Lehrer_innen-Gewerkschaft GEW als dringend notwendig beschrieben und eingefordert.³⁷ Der Schule kommt eine zentrale Rolle zu, wenn es um die Reduzierung sozialer Ungleichheit und der gemeinsamen Gestaltung einer diskriminierungsärmeren Gesellschaft geht. Die Aufgabe und Verantwortung von Schule muss es daher sein, auch die eigenen Strukturen und das eigene Handeln zu hinterfragen und gemeinsam an einer Veränderung zu arbeiten.

37 Siehe dazu Tschirner, Martina (2016): Rassismuskritik. Eine Perspektive für die Lehrerbildung. In: HLZ Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung. 69. Jahr, Heft 7/8, Juli/August 2016.

„Mehr als Du glaubst! Religiöse Vielfalt im ländlichen Raum Hessens“

Über Religionen wird viel gesprochen, aber viel zu selten geht es um die Frage, wie religiöse Vielfalt positiv und konstruktiv genutzt werden kann. Religiöse Vielfalt ist ein wesentlicher Bestandteil der pluralen Gesellschaft. Religionsgemeinschaften sind wichtige Akteur*innen in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, Wertedebatten und Alltagskonflikten. Mit dem Bildungsprojekt „Kaum zu glauben – Religionen im Gespräch“ hat die Bildungsstätte Anne Frank seit 2013 vielfältige Erfahrungen in der Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit religiöser Vielfalt und mit religiös begründeten Konflikten gesammelt. Mit lokalen Kooperationspartnern – dem Rat der Religionen und dem Haus am Dom – haben in Frankfurt zahlreiche Workshops für Jugendliche, Fortbildungen und Gesprächskreise stattgefunden. Dabei ging es weniger darum, einen interreligiösen Dialog anzustoßen. Ziel ist vielmehr, allen Formen von Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit offensiv und präventiv entgegenzuwirken. Religiöse Vielfalt ist aufgrund der verstärkten Migrations- und Fluchtbewegungen der letzten Zeit zunehmend auch ein Thema im ländlichen Raum. „Mehr als Du glaubst! Religiöse Vielfalt im ländlichen Raum Hessens“ setzt an dieser Leerstelle an, um Bildungsangebote für pädagogische Fachkräfte und Jugendliche im ländlichen Raum zu realisieren und verschiedene Aspekte von Religionen im Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft zu beleuchten.

Informationen & Kontakt:

Bildungsstätte Anne Frank
Saba-Nur Cheema
Hansaallee 150 · 60320 Frankfurt
E-Mail scheema@bs-anne-frank.de
Web: www.bs-anne-frank.de/projekte/kaum-zu-glauben/

bildungsstätte
anne frank

LITERATUR

- Arndt, S./ Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: Unrast Verlag.
- Balibar, É./ Wallerstein, I. (1990). *Rasse – Klasse – Nation: ambivalente Identitäten.* Hamburg, Berlin: Argument-Verlag.
- Castro Varela, M./ Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart.* Bielefeld: Transcript
- Decker, O./ Kiess, J./ Brähler, E. (2016): *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland.* Gießen: Psychosozial Verlag
- Decker, O./ Kiess, J./ Brähler, E. (2015): *Rechtsextremismus der Mitte und sekundärer Autoritarismus.* Gießen: Psychosozial Verlag
- Decker, O./ Kiess, J./ Brähler, E. (2014): *Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014.* Leipzig http://research.uni-leipzig.de/kredo/Mitte_Leipzig_Internet.pdf
- Decker, O./ Kiess, J./ Brähler, E. (2013): *Rechtsextremismus der Mitte. Eine sozialpsychische Gegenwartsdiagnose.* Gießen: Psychosozial Verlag.
- Degele, N./Winker, G. (2010): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit.* Bielefeld: Transcript
- Ehlen, C. (2015): „Nee, nee also hier bei uns nicht“ – Das Rassismusverständnis weißer Lehrender. In: Marmer, Ellen; Sow, Papa (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht.* Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 148–160
- Essed, P. (1991): *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory.* California: Newbury Park.
- Fereidooni, K./ Massumi, M. (2015): *Rassismuskritik in der Lehrerbildung, APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 65. Jahrgang (40/2015), S.38–43.*
- Fereidooni, K./ Zeoli, A. P. (2016): *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M./ Radke, J.O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* 3. Auflage, Opladen
- Gomolla, M. (2006): *Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Handlungsbedarf und Strategien:* In: Gomolla, M. (Hrsg.) *Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele.* Münster: Waxmann, S. 31–55.
- Goel, U. (2011): *Rassismus- und privilegienkritische Bildungsarbeit, (S. 24–32) In Grundmann, D./ Overwien, B. (Hrsg.). weltwärts pädagogisch begleiten.* Universität Kassel. Abgerufen am 8.7.2016 von <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-198-7.volltext.frei.pdf>
- Gümüşay, K. (2015): „Alltagsrassismus“? Was ist das denn? Wie ein Twitter-Hashtag Vorurteile und Rassismus aufdeckt. Abgerufen am 17.5.2016 von: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213679/alltagsrassismus-was-ist-das-denn-wie-ein-twitter-hashtag-vorurteile-und-rassismus-aufdeckt>.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002–2011): *Deutsche Zustände. Band 1 – 10.* Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Hoppe, R./ Otto, M./ Georgi, V./ Niehaus, I. (2015): *Schulbuchstudien Migration und Integration. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.).* Berlin.
- Klemperer, Victor (1975): *LTI: Notizbuch eines Philologen.* Frankfurt a.M.
- Kalpaka A. /Räthzel, N. (1986): *Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein.* In (Räthzel et. al) *Theorien über Rassismus.* Tübingen: Argument Verlag, S. 85–100.
- Karakayali, J. /zur Nieden, B. (2013): *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. Sub/ Urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, 2, 61–78.* Abgerufen am 8.7.2016 von <http://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/96>.

- Lauré al-Samarai, Nicola (2011): Schwarze Deutsche, In: Arndt, Susan/ Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.). (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.
- Linnemann, T./Mecheril, P./Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. ZEP: Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 2, S. 10–14.
- Mecheril, P. 2010. Migrationspädagogik: Bachelor – Master. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. /Mecheril, P. (Hg.). Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transkript Verlag. S. 41–59.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, P./ Melter, C. (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbsch/Ts.: Woschenschauverlag. S. 25–38
- Sow, Noah (2009): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Goldmann: München
- Rommelspacher, Birgit (2012): Rechtsextremismus und Geschlecht. In: Boos, B./ Engelmann, R. (Hrsg.): Gewalt von Rechts! Analysen, Hintergründe, Handlungsmöglichkeiten. Von Loeper Literaturverlag: Karlsruhe.
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen, Bielefeld 2014.
- ReachOut (Hrsg.) (2014): Blicke reichen aus. Antimuslimischer Rassismus in Deutschland. Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin.
- Rose, Nadine (2011): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: A. Broden/P. Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. S. 209–233.
- Terkessidis, M. (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Velho, A. (2015): Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und Afrika-Bilder wirken. In: Marmer, Ellen; Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim/Basel: Juventa Verlag. S. 72–86.
- Velho, A. (2015): Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation. Frankfurt: Lang Verlag.
- Fernandes, S. D. (2015): Gefangen in der Gesellschaft. Alltagsrassismus in Deutschland. Marburg: Tectum Verlag.
- Weiß, A. (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, Wiesbaden: Springer Verlag.

ANHANG: TRÄGERVERZEICHNIS

BERATUNGS- UND BILDUNGSANGEBOTE IN HESSEN

Adibe – Netzwerk Hessen

Antidiskriminierungsberatung

Tel.: 069-56 000 244

kontakt@adibe-hessen.de

www.adibe-hessen.de

agah – Landesausländerbeirat Hessen

Tel.: 0611/ 98 99 5-0

agah@agah-hessen.de

www.agah-hessen.de

beratungsNetzwerk Hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus

Demokratiezentrum Hessen

Philipps-Universität Marburg

Tel.: 06421 – 28 21 110

Kontakt@beratungsnetzwerk-hessen.de

<http://beratungsnetzwerk-hessen.de/>

Ausstellung „Rechts außen – Mitten drin?“

www.rechts-aussen.de

Bildungsstätte Anne Frank

Tel.: 069 / 56 000 20

info@bs-anne-frank.de

www.bs-anne-frank.de

DeGeDe-Team Hessen

„Zusammenleben neu gestalten“

Ein Projekt der DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für

Demokratielernen und des beratungsNetzwerk hessen

– Beratung und Präventionsangebote mit den schwerpunkten Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Menschenrechten und Partizipation.

Tel.: 069/67864500

manuel.glittenberg@degede.d

Gewaltprävention und Demokratielernen – GuD

Ein Projekt des Hessischen Kultusministeriums

Tel. 069-38989-230

www.gud.bildung.hessen.de

Haus am Maiberg – Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz

Regionalstelle Süd des beratungsNetzwerks Hessen

Tel.: 06252/ 930621

info@haus-am-maiberg.de

www.haus-am-maiberg.de

Hessische Landeszentrale für politische Bildung

Tel: 0611 32-40 51

poststelle@hlz.hessen.de

www.hlz.hessen.de

Makista – Macht Kinder stark für Demokratie!

Bildung für Kinderrechte und Demokratie

Tel.: 069 9494467 40

info@makista.de

www.makista.de

Mobile Beratungsteam gegen Rechtsextremismus – für demokratische Kultur (MBT)

Regionalstelle Nord-/Osthessen des beratungsNetzwerk hessen

Tel: 0561 8616766

info@mbt-hessen.org

www.mbt-hessen.org

Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) des Hessischen Jugendrings

Tel: 0611 98873506

mueller@hessischer-jugendring.de

www.netzwerk-courage.de

Rote Linie – Pädagogische Fachstelle Rechtsextremismus

Tel.: 06421-8890998

www.rote-linie.net

Response.

Beratung für Betroffene von rechter und rassistischer Gewalt
Tel.: 069 - 56 000 241
kontakt@response-hessen.de
www.response-hessen.de

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Landeskoordinierung Hessen
Tel.: 069-560 00243
ofassing@bs-anne-frank.de
www.bs-anne-frank.de
www.schule-ohne-rassismus.de

SCHLAU Hessen

Bildungs- und Antidiskriminierungs-
Arbeit zu geschlechtlichen Identitäten und
sexuellen Orientierungen
info@schlau-hessen.de
www.schlau-hessen.de

Verband Deutscher Sinti und Roma in Hessen

Interessensvertretung der in Hessen lebenden Sinti und
Roma
Bildungsmaterialien zu Antiziganismus und mobile Aus-
stellung der „Der Weg der Sinti und Roma“
Tel. 06151/377740
verband@sinti-roma-hessen.de
www.sinti-roma-hessen.de

Violence Prevention Network – Beratungsstelle Hessen

Beratungs- und Deradikalisierungsangebote bei religi-
ös begründetem Extremismus, im Rahmen von „ExtrEnt
– Den Extremismus entzaubern!“ auch Workshops für
Schüler_innen und Fachkräfte sowie Präventionsange-
bote
Tel.: 069 27 29 99 97 (Hotline Beratungsstelle)
hessen@violence-prevention-network.de
www.violence-prevention-network.de
www.beratungsstelle-hessen.de

BERATUNGS- UND BILDUNGSANGEBOTE DEUTSCHLANDWEIT – EINE AUSWAHL

Abqueer e.V., Berlin

Bildungsveranstaltungen und Beratungen zu
Antidiskriminierung mit
Schwerpunkt sexuelle Orientierungen und
geschlechtliche Vielfalt an. Für Schüler_innen,
Lehrer_innen, pädagogische
Fachkräfte und andere Interessierte.
Tel.: 030 92 25 08 44
info@abqueer.de
www.abqueer.de

ADEFRA e.V., Berlin

Kulturpolitisches Forum von und für Schwarze Frauen
in Deutschland
info@generation-adebra.com
http://www.adebra.de

Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Tel.: 03018 - 555 18 65
www.antidiskriminierungsstelle.de

Amaro Foro e.V., Berlin

Jugendorganisation von Roma und Nicht-Roma
Informations- und Beratungsstelle für Betroffene von
Antiziganismus.
Tel.: 030 61 08 11 02 -0
anlaufstelle@amaroforo.de
www.amaroforo.de/beratungsangebote

**Bund für Antidiskriminierungs- und Bildungsarbeit in
der Bundesrepublik Deutschland e.V., Berlin**

Beratung für Menschen mit Rassismuserfahrung und
Empowerment-Angebote
Tel.: 030 21 68 88 4
bdb@bdb-germany.de
www.bdb-germany.de

cultures interactive e.V., Berlin

Verein zur interkulturellen Bildung- und
Gewaltprävention
Tel.: 030 60 40 19 50
info@cultures-interactive.de
http://www.cultures-interactive.de

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., Berlin
 Bildungs- und Forschungsprojekte zu
 Geschlechterverhältnissen
 Tel.: 030 54 98 75 30
 www.dissens.de
 institut@dissens.de

Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland, Berlin
 Tel.: 030 30 30 80 80
 kontakt@gesichtzeigen.de
 www.gesichtzeigen.de

HAYAT-Deutschland
 Initiative der ZDK Gesellschaft Demokratischer
 Kultur gGmbH, Berlin
 0157 71 35 99 63
 030 23 48 93 35 (Beratungshotline)
 info@hayat-deutschland.de
 hayat-deutschland.de

**Informations- und Dokumentationszentrum für
 Antirassismuserbeit e.V.**, Düsseldorf
 Tel.: 0211 15 92 55 5
 info@IDAev.de
 www.ideva.de

Initiative Schwarze Menschen in Deutschland – ISD e.V.
 Berlin
 Interessensvertretung für Schwarze Menschen
 in Deutschland
 Tel.: 030 70 08 58 89
 Isdbund.vorstand@isd-bund.org
 www.isdonline.de

Jugendnetzwerk Lambda e.V., Erfurt
 Beratung und Aufklärungsangebote für junge
 homo-, trans- und intersexuelle Menschen und mit
 Menschen mit Handicap.
 Tel.: 0361 6 44 87 54
 info@lambda-online.de
 http://www.lambda-online.de

jugendschutz.net, Mainz
 Beratungsangebot zum Jugendschutz im Internet
 www.jugendschutz.net/

KigA e.V., Berlin
 Politische Bildung für die Migrationsgesellschaft
 Tel.: 030 23 58 82 30
 mail@kiga-berlin.org
 www.kiga-berlin.org

LesMigraS, Berlin
 Antidiskriminierungs- und Antigewaltbereich der
 Lesbenberatung Berlin e.V.
 Beratung von lesbischen und bisexuellen Frauen,
 Trans* und Inter* (LBTI)
 Tel.: 030 21 91 50 90
 info@lesmigras.de
 http://www.lesmigras.de

Online Beratung gegen Rechtsextremismus
 Ein Projekt von Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.,
 Berlin
 Tel.: 030 26 39 783
 http://www.online-beratung-gegen-rechtsextremismus.
 de

Phoenix e.V., Duisburg
 Antirassismus – Trainings und Empowerment von
 Schwarzen und PoC für Lehrer_innen und Schüler_innen
 Tel.: 0203 - 49 15 55
 www.phoenix-ev.org

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage,
 Bundeskoordination Berlin
 Tel.: 030 - 21 45 86 0
 schule@aktioncourage.org
 www.schule-ohne-rassismus.org

Ufuq e.V., Berlin
 Beratungs- und Bildungsangebote zu Islam,
 Islamfeindlichkeit und Islamismus
 Tel.: 030 98 34 10 51
 info@ufuq.de
 www.ufuq.de

Violence Prevention Network – VPN, Berlin
 Präventions- und Deradikalisierungsangebote bei
 religiös motiviertem Extremismus
 Tel.: 030 - 917 05 464
 www.violence-prevention-network.de

IMPRESSUM

Herausgeber:

Demokratiezentrum
im beratungsNetzwerk hessen
– gemeinsam für Demokratie und
gegen Rechtsextremismus
Wilhelm-Röpke-Str. 6
35032 Marburg
Tel.: 06421-28 21 11 0

Autorinnen:

Eva Georg, Soziologin und Beraterin im
beratungsNetzwerk hessen
Tina Dürr, Pädagogin, stellv. Leiterin des
Demokratiezentrums im beratungsNetzwerk hessen

Autor_innen der Exkurse:

Dr. James Albert
Eva Georg
Manuel Glittenberg
Christa Kaletsch
Claudia Schanz
Pia Thattamannil

**Wir bedanken uns für die begleitende fachliche
Unterstützung von**

Helmolt Rademacher, Hessisches Kultusministerium,
Leiter des HKM-Projektes „Gewaltprävention und
Demokratielernen“
Hartmut Bohrer, Hessisches Kultusministerium,
Schulpsychologe Sucht- und Gewaltprävention
Mario Watz, Berater im beratungsNetzwerk hessen
Margit Romang, Historikerin

Gestaltung Logo des beratungsNetzwerks hessen:

KOMPAKTMEDIEN Agentur für Kommunikation GmbH

Gestaltung Broschüre:

heilmeyerundsernau.com

Druck:

LASERLINE DRUCKZENTRUM BERLIN KG

Copyright 2016

by Demokratiezentrum Hessen
Wilhelm-Röpke-Str. 6
35032 Marburg

HESSEN



gefördert im Rahmen des Landesprogramms

HESSEN
AKTIV FÜR DEMOKRATIE UND
GEGEN EXTREMISMUS

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG
Forum Berlin

Projekt
GEGEN
RECHTS
REMISMUS



Wenn ich glaube, viele würden gerne
mehr machen, aber man schafft
es oft einfach nicht

da geht es einfach einem Schulleiter
auch so ein bisschen darum, welches
Image eine Schule hat.

dass man dazu neigt, Rassismus nicht deutlich anzusprechen,
weil man das Gefühl hat, dann kommt irgendwie eine
unangenehme Welle auf mich zu, die mir entweder Angst
macht, die mir Arbeit macht, die ein schlechtes
Image macht für mich oder die Schule

so ein

Angst
sprich

gern