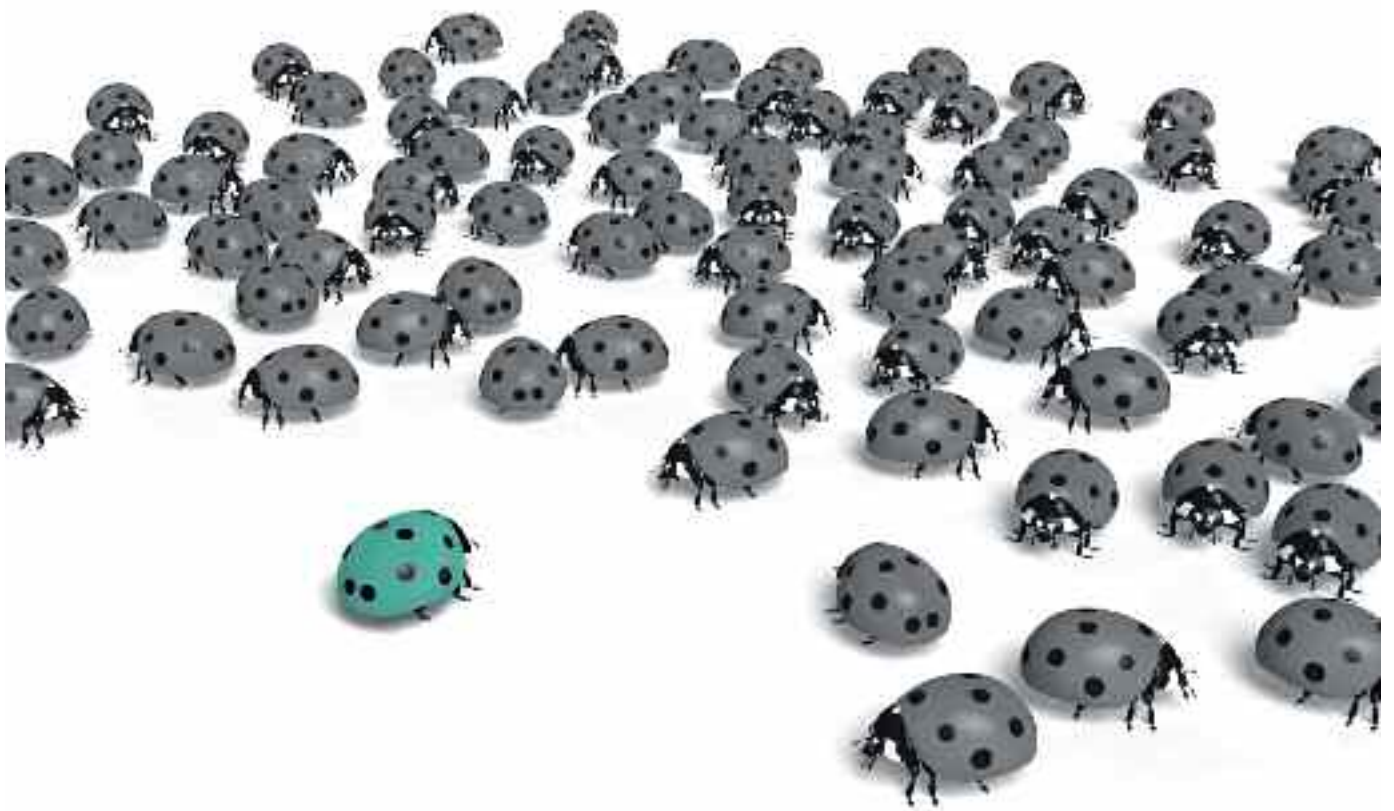


Globales Lernen Potenziale und Perspektiven

Rassismuskritische Bildung - eine aktuelle Herausforderung

Dokumentation der Bundes-Fachtagung
Wien • 04. November 2014



01

I N H A L T

Hanspeter Huber Vorwort	3
Heidi Grobbauer Rassismuskritische Bildung – eine aktuelle Herausforderung Auf dem Weg zur Tagung 2014	4
Anne Broden Rassismuskritische Bildungsarbeit Herausforderungen - Dilemmata - Paradoxien	8
Astride Velho Un/Tiefen der Macht Effekte von Rassismuserfahrungen - Herausforderungen für die pädagogische Praxis	16
Helmut Hartmeyer Globales Lernen Zum Abschluss der Fachtagung	26
Berichte aus den Arbeitsgruppen	28
Tagungsprogramm	40

IMPRESSUM

Globales Lernen. Potenziale und Perspektiven

Rassismuskritische Bildung

Herausgeberin der Ausgabe: Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer

Graphische Konzeption: Eric Pratter

Layout: Shilan Grobbauer

Salzburg 2015

online unter:
www.komment.at

V O R W O R T

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Rassismus ist ein zentrales Anliegen der österreichischen Bildungspolitik. Umso erfreulicher war daher die rege Beteiligung an der Fachtagung Globales Lernen – Potenziale & Perspektiven 2014. Rund 200 TeilnehmerInnen folgten unserer Einladung ins Albert-Schweitzer Haus, um über aktuelle Fragen und Perspektiven einer rassismuskritischen Bildung zu diskutieren. Bereits zum dritten Mal bot die Fachtagung Globales Lernen, die vom BMBF gemeinsam mit der Austrian Development Agency (ADA) und der Strategieguppe Globales Lernen organisiert wird, ein Forum für Weiterbildung, Austausch und Entwicklung von Perspektiven für eine zukunftsfähige Bildung.

Rassismus ist leider kein Phänomen der Vergangenheit, vielmehr ist die Gesellschaft heute mit wiederkehrenden und neuen rassistischen Argumentationen und Übergriffen konfrontiert. Rassismus ist eine Einstellung, die Menschen in Unterscheidungen entlang verschiedener Merkmale zwingt. Die Kriterien der Unterscheidung werden verbunden mit Hierarchisierung und führen zur Degradierung von Individuen und Gruppen. Dabei steht nicht mehr der biologische Rassismus im Vordergrund, an seine Stelle treten vielmehr Unterscheidungen entlang sogenannter ethnischer, religiöser oder kultureller Merkmale. Rassistische Phänomene zeigen sich heute in vielfältigen Formen, wie etwa einem steigenden Antisemitismus und Antiziganismus aber auch in anti-muslimischem Rassismus.

In den Monaten nach der Tagung hat das Thema zusätzlich Aktualität erhalten – durch die Verbreitung neuer menschenverachtender und äußerst gewalttätiger Formen von Rassismus in Zusammenhang mit religiös begründetem Extremismus bis hin zu Terrorismus. Bildungspolitik und Bildungsarbeit sehen sich herausgefordert, einerseits Maßnahmen zur Prävention gegen die Radikalisierung von Jugendlichen zu ergreifen. Andererseits gilt es, zu vermeiden, dass die

Ablehnung von Extremismus und Gewalt, die Empörung über terroristische Anschläge in anti-muslimischen Rassismus mündet oder dafür instrumentalisiert werden kann. Ausgrenzungserfahrungen, rassistische Diskriminierungen, Probleme in der Identitätsentwicklung und individueller Orientierung sind Faktoren, die zur Radikalisierung von Jugendlichen beitragen können. Prävention bedeutet unter anderem auch, Erfahrungen mit Diskriminierung und Ausgrenzung bewusst wahrzunehmen und dafür gerade auch in pädagogischen Kontexten Analysefähigkeit und Sensibilität zu entwickeln. Wir müssen Kinder und Jugendliche gegen jede Form von Diskriminierung stärken, ihr Bewusstsein für ein würdevolles Miteinander, für Unrecht und Ungleichbehandlung fördern und ihnen Möglichkeiten für Empowerment bieten, um damit einen Beitrag zur Stärkung von sozialem Zusammenhalt und für die Widerstandsfähigkeit gegenüber extremistischen Tendenzen zu leisten. Mit dem Blick auf weltweite Zusammenhänge und den Fokus auf globale soziale Gerechtigkeit kann Globales Lernen hier einen wichtigen Beitrag zu einer in alle Richtungen rassismuskritischen und gewaltpräventiven Bildung leisten. Ich danke allen für die engagierte und konstruktive Teilnahme an der Tagung sowie für Ihr beharrliches Eintreten gegen Diskriminierung und Ihr Engagement für ein respektvolles, anerkennendes und friedliches Zusammenleben.

Mit der vorliegenden Dokumentation darf ich Ihnen eine interessante Lektüre wünschen!

Sektionschef

Mag. Hanspeter Huber

Leiter der Sektion Internationale Angelegenheiten
im Bundesministerium für
Bildung und Frauen

Rassismuskritische Bildung - eine aktuelle Herausforderung

Auf dem Weg zur Tagung 2014

2014 konnte nun bereits zum dritten Mal die Fachtagung zu Globalem Lernen. Potenziale & Perspektiven angeboten werden. Die „Schule in der Weltgesellschaft“ stand 2012 im Mittelpunkt der Tagung. Dieser Schwerpunkt machte die Potenziale von Globalem Lernen für eine zeitgemäße LehrerInnenbildung, für kompetenzorientierten Unterricht sowie für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit in der Schule sichtbar. Die Fachtagung 2013 diente dann der Vertiefung und Erweiterung der inhaltlichen Dimensionen Globalen Lernens. Globales Lernen spannt den Bogen von den „Schlüsselfragen unserer Zeit“ – globalen Entwicklungsprozessen und -problemen – hin zu den Erfordernissen für einen Übergang in eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung, die von sozialem Zusammenhalt, globaler Gerechtigkeit und Solidarität getragen ist. Die Tagung 2013 stellte die Frage zur Diskussion, wieweit tiefgreifende Krisen gesellschaftliche Lernprozesse initiieren und eine transformative Bildung entfalten können. Mit dieser Thematik sollte auch eine engere Verbindung zwischen Globalem Lernen und ökonomischer Bildung hergestellt werden.

2014 stand die Tagung unter dem Titel „Rassismuskritische Bildung – eine aktuelle Herausforderung“. Eine vorrangige Intention der Tagung war es, Rassismus als ein zentrales Thema an der Schnittstelle von Globalem Lernen, Interkultureller und Politischer Bildung aufzugreifen. Globales Lernen verweist darauf, dass sich Bildung heute – angesichts der Globalität unserer Lebensverhältnisse – in einem erweiterten, globalen Horizont entfalten muss. Unser Leben hier findet eingebettet in globale Entwicklungen statt, Lebensverhältnisse sind nur mehr dann wirklich zu begreifen, wenn sie als Teil komplexer globaler Entwicklungen wahrgenommen werden. Die Gestaltung unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens auf lokaler Ebene ist von diesen Welt-Verhältnissen wesentlich geprägt. Dazu gehören auch die steigende Mobilität von Menschen sowie die zunehmende Migration, die Menschen unterschiedlichster Herkünfte miteinander in Kontakt bringen.

Differenz als prägendes Merkmal

Das Leben in Migrationsgesellschaften bedeutet zunächst ein Ansteigen von Heterogenität, es leben mehr Menschen mit verschiedenen kulturellen Prägungen, vielfältigen Lebensentwürfen und unterschiedlichen Wertvorstellungen zusammen. Diese Vielfalt bedeutet eine Herausforderung für individuelle und gesellschaftliche Orientierung, die auch darin besteht, Übersicht und Ordnung herzustellen und Unterscheidungen zwischen sich und Anderen zu treffen. Es werden Differenzlinien zwischen gesellschaftlichen Gruppen gezogen, die oftmals entlang ethnischer, sprachlicher oder religiöser Zugehörigkeiten verlaufen. Welche Wirkung aber entfalten diese Unterscheidungen und Zuordnungen im täglichen Zusammenleben? Was bedeuten sie für den sozialen Zusammenhalt von Gesellschaften? Was passiert, wenn sich diese Differenzlinien festigen und als unaufhebbar angesehen werden? In der Unterscheidung von Mehrheit und Minderheiten, in der Konstruktion eines „Wir“ und die „Anderen“ korrelieren diese Differenzlinien häufig mit Hierarchisierungen und Machtverhältnissen und führen zu gesellschaftlich wirksamen Ausgrenzungen und Ungleichheiten.

Anne Broden und Astride Velho haben in ihren Vorträgen diese Macht der Unterscheidungen ebenso deutlich vor Augen geführt wie die Auswirkungen auf die von Ausgrenzung und Diskriminierung Betroffenen. Sie zeigen auch auf, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus aus einer Fokussierung auf diskriminierende und menschenverachtende Einstellungen von Einzelnen herauszuführen und als Analyse-kategorie auf institutionelle und strukturelle Dimensionen der Migrationsgesellschaft anzuwenden ist. In diesem Sinn ist der Titel der Tagung Programm, rassistuskritische Bildung ist eine aktuelle Herausforderung für das gesamte Bildungssystem, das selbst eingebunden in rassialisierte Strukturen und Diskurse ist und daher selbst Teil einer rassistuskritischen Analyse sein muss. Beide Vortragenden betonen die Bedeutung einer selbstkritischen und reflektierenden Bildungspraxis, die sich auch mit Fragen von Vertei-

lungsgerechtigkeit, der Fortschreibung von Ungleichheiten und den Machtverhältnissen in den eigenen Institutionen auseinandersetzen muss.

Postkoloniale Perspektiven

Auch für Bildungskonzepte und Zugänge gilt die Anforderung zur kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Inhalten und Angeboten. Globales Lernen selbst sieht sich in letzter Zeit mit Kritik aus einer postkolonial und antirassistisch geprägten Perspektive konfrontiert. In Frage gestellt wird dabei vor allem, ob Bildungsangebote des Globalen Lernens die Nachwirkungen des Kolonialismus ausreichend berücksichtigen und welche Bilder und Darstellungen z. B. von Entwicklung und Fortschritt sie transportieren. Gelingt es Globalem Lernen koloniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse deutlich in Frage zu stellen und eurozentristisch geprägte Weltbilder und Sichtweisen ausreichend zu dekonstruieren? Die Frage, wie koloniales Denken auch heute noch nachwirkt und Bildungsprozesse beeinflusst, ist von immenser Bedeutung. Sie betrifft nicht nur Globales Lernen sondern ist letztlich auf alle Bildungsinhalte anzuwenden. Zwei Arbeitsgruppen der Tagung haben sich intensiv mit dieser Problematik beschäftigt: zum einen hat Christa Markom ihre Forschungsarbeit vorgestellt, sie beschäftigt sich seit vielen Jahren mit stereotypen und diskriminierenden Darstellungen in Schulbüchern und ist dabei auf ethnozentrische Zugänge wie Orientalismus, Exotismus und Rassismus gestoßen. Sunanda Mesquita Boafa und Rafaela Siegenthaler haben sich in ihrer Arbeitsgruppe mit Strategien einer dekolonialen Pädagogik beschäftigt und verweisen ebenfalls dringlich auf die Notwendigkeit einer permanent selbstkritischen und reflexiven Analyse des eigenen pädagogischen Handelns.

Beide Arbeitsgruppen lenkten den Blick auch auf die Frage der Wissensproduktion und Wissensvermittlung. Welches Wissen wird mit welcher Intention in Schulbüchern, im Unterricht, in Bildungsangeboten weitergegeben? Welches Wissen wird von wem und zu welchem Zweck produziert? Welches Wissen wird

nicht weitergegeben und wird als nicht relevant erachtet? Diese Fragen bekommen gerade auch im Kontext von Migrationsgesellschaften eine hohe Bedeutung. In Bezug auf Bildungsinhalte ist zu hinterfragen, welches bzw. wessen Wissen vermittelt wird, was bleibt ausgeblendet, vor allem ist aber auch zu fragen, welches Wissen um historische Entwicklungen brauchen wir, um heute Globalisierungsprozesse, Machtverhältnisse und aktuelle politische Entwicklungen zu verstehen.

Stellvertretend für viele ProtagonistInnen postkolonialen Denkens sei hier Shalini Randeria zitiert, die der modernisierungstheoretisch geprägten Auffassung, dass der Westen den Entwicklungshorizont für „unterentwickelte“ oder „traditionale“ Gesellschaften biete, das Bild verflochtener Entwicklungsmuster und einer „geteilten Moderne“ gegenüberstellt. Sie spricht von einer geteilten Geschichte und einer gemeinsamen Gegenwart unterschiedlicher Gesellschaften. Merkmale der „Moderne“ sind nicht dem Westen vorbehalten, sondern finden sich auch in anderen Teilen der Welt. Dieser Blick auf Globalität - als geteilte Geschichte und gemeinsame Gegenwart - ist für Randeria in zweierlei Weise von Vorteil: er trägt einerseits zur Vermeidung eurozentristischer Perspektiven bei. Andererseits zeigt er ein empirisch wichtiges Phänomen auf, nämlich die Tatsache, dass viele Entwicklungen wie etwa die Expansion von Schattenwirtschaft, die Macht transnationaler Konzerne, die wachsenden sozio-ökonomischen Ungleichheiten sowie die ethnisch begründete Gewalt in vielen Ländern des globalen Südens den Alltag bestimmten - lange bevor sie nun auch in Europa wirksam werden. Der globale Süden wird damit gleichsam zum Spiegel für die Zukunft Europas (Kerner 2012).

Im Hinblick auf diese Analyse wäre im pädagogischen Kontext das im Globalen Lernen oft propagierte Bild des „Lernens vom Süden“ vielmehr umzuwandeln in ein Lernen aus der verschränkten Geschichte und aus der Analyse einer verflochtenen Gegenwart heraus. Die Gefahr einer eurozentristischen Grundhaltung und die verstärkte Dekonstruktion kolonial geprägter Sichtweisen ist eine wichtige Aufgabe für Globales Lernen, eine stärkere Verzahnung mit rassismuskritischer Bildung scheint dabei sinnvoll und hilfreich. Ein solches Lernen bedarf der Berücksichtigung unter-

schiedlichster Perspektiven, multiperspektivischer, mehrdimensionaler und transdisziplinärer Zugänge, wie sie Globales Lernen immer wieder einfordert. In ihrer Definition von rassismuskritischer Bildung verweist Wiebke Scharathow ebenfalls darauf:

„Bildung ist im Kontext von Rassismuskritik immer auch als politische Bildung zu begreifen; denn insbesondere die Berücksichtigung struktureller Ungleichheiten, wie sie z. B. durch Gesetzgebungen entstehen, oder eine kritische Aufklärung über Ursachen und Zusammenhänge von Migrations- und Fluchtbewegungen oder eine kritische Sicht auf die Entwicklungsgeschichten und die Bedeutungen von Nationalstaaten spielen eine zentrale Rolle. Die Auseinandersetzung mit Geschichte, Politik, Gesellschaft, sozialen Gruppen und Individuen nehmen einen zentralen Stellenwert in der rassismuskritischen Bildung ein, welcher zugleich an eine erforderliche Mehrdimensionalität und Multiperspektivität gebunden ist.“ (Scharathkow 2011)

Ungleichheiten sind Ungleichwertigkeiten

Globalem Lernen kommt eine wichtige Bedeutung im Kontext rassismuskritischer Bildung auch dadurch zu, dass es sich in vielfacher Weise mit strukturellen Ungleichheiten beschäftigt - nicht nur in nationalem Kontext sondern auch auf globaler Ebene. Soziale Ungleichheiten, die Frage einer (globalen) sozialen Gerechtigkeit und die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen bilden zentrale Lernfelder im Bildungskonzept Globales Lernen. In Zusammenhang mit lokalen wie globalen Ungleichheiten ist in Zukunft auch mehr Aufmerksamkeit auf eine weitere Form von Rassismus zu lenken, die auch Anne Broden anspricht, nämlich einem ökonomistisch begründeten Rassismus.

Kolonialismus und Imperialismus als Durchsetzung ökonomischer Interessen waren eng mit rassistischen Herrschaftsideologien verbunden bzw. ließen sich durch diese legitimieren. Wie aber lassen sich heute noch weltwirtschaftliche Strukturen legitimieren, die auf Ausbeutung von Ressourcen und Arbeitskraft, auf sklavenähnlichen Bedingungen auf Vernichtung der natürlichen Lebensgrundlagen großer Bevölkerungsgruppen basieren? Steht dahinter nicht auch eine

Form von strukturellem Rassismus? Mit der durchgehenden Ökonomisierung aller unserer Lebensbereiche kommt eine neue Differenzlinie in den Blick. In Zukunft geht es vielleicht nicht mehr nur um die Unterscheidung von „Dazugehörigen“ und „Nicht-Dazugehörigen“ sondern auch um eine Unterscheidung zwischen den „Nützlichen“ und den „Nicht-Nützlichen“ bis hin zu denen, die überhaupt zu „Überflüssigen“ erklärt werden, wie dies der Schriftsteller Ilija Trojanow in seinem Essay „Der überflüssige Mensch“ anprangert. (Trojanow 2013)

Ungleichheit bedeutet vor allem auch Ungleich-Wertigkeit und stellt in diesem Sinn eine grobe Verletzung der Menschenwürde dar. Globalem Lernen kann hier eine wichtige Aufgabe zukommen, sowohl in der Wissensvermittlung als auch in der Sensibilisierung für neue (alte) Formen gesellschaftlich wirksamer Unterscheidungen.

Bildung als Ermächtigung und Ermöglichung

Globales Lernen sieht eine seiner zentralen Aufgaben auch darin, nicht nur das Wissen um globale Zusammenhänge oder um Machtverhältnisse und Ungleichheiten zu stärken, sondern gesellschaftliche Verhältnisse als gestaltbar und damit veränderbar darzustellen. Globales Lernen trägt zu Lernprozessen bei, die die Entwicklung sozialer Verantwortung in lokalen und globalen Kontexten fördern. Helmuth Hartmeyer hat in seinem Vortrag zu Globalem Lernen bei der Tagung 2013 viel Zustimmung ausgelöst mit seinem Plädoyer, Globales Lernen als solidarische Erzählung zu verstehen. Der Individualisierung der Gesellschaft, zu der letztlich auch Bildung beiträgt, der Zuschneidung des Einzelnen auf Wettbewerb und Konkurrenz und einem übertriebenen Wohlstanddenken um jeden Preis hat er die Bedeutung von sozialem Zusammenhalt und Solidarität gegenüber gestellt. Dieser Gedanke hat die Konzeption der Tagung 2014 beeinflusst. Im Kontext des Schwerpunktthemas bedeutet Solidarität, die Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus anzuerkennen und die Selbstermächtigung Betroffener zu unterstützen. Darüber hinaus sollten Bildungsprozesse generell dazu beitragen, dass die Stärkung von Widerstand gegenüber rassistischer Diskriminierung eingeübt werden kann. Wichtiges Ziel der Tagung war daher, das Empower-

ment aller AkteurInnen zu fördern, damit im Wissen um die Mechanismen und Wirkungen von Rassismus gemeinsam Widerstand gelernt werden kann, damit Strategien zur Prävention entwickelt werden können. Die Arbeitsgruppen sensibilisierten für rassistische Diskriminierungen und zeigten konkrete Formen und Möglichkeiten anti-rassistischer oder rassismuskritischer Arbeit auf, wie z. B. die Arbeit von ZARA. Zu den Highlights der Tagung gehörten auch die Gespräche und Diskussionen mit SchülerInnen, die eingeladen waren für einen Perspektivenwechsel zu sorgen und über ihre eigenen Positionen in kulturell heterogenen Gemeinschaften zu erzählen. Engagiert und eloquent sprachen sie über ihre Erfahrungen mit Diversität und Diskriminierung und reflektierten ihr Lernen in rassismuskritischen Projekten und interkultureller Bildung.

Die Fachtagung „Rassismuskritische Bildung – eine aktuelle Herausforderung“ bot mit zwei Vorträgen und sechs Arbeitsgruppen insgesamt ein vielfältiges Programm. Es ist der Tagung gelungen, das Augenmerk auf die „Normalität“ von Rassismus als „gesellschaftliche Ordnung“, wie sie sich in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens findet, zu lenken. Prozesse rassialisierender Zuschreibungen graben sich tief in gesellschaftliche Normen, Organisationskulturen, Denkweisen oder politische und mediale Diskurse ein und wirken dann als Mechanismen für Exklusion und Diskriminierung. Die kritische Reflexion solcher Mechanismen bleibt eine permanente Herausforderung, Vorträge und Arbeitsgruppen haben dafür einige Analyse Kriterien und Möglichkeiten vorstellen können.

Diese Tagungsdokumentation ruft die Vorträge in Erinnerung, ermöglicht das Nachlesen und gibt mit den Kurzberichten auch einen kleinen Einblick in die Diskussionen und Perspektiven der Arbeitsgruppen. Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Kerner, Ina (2012): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg.
Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Bd2 Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts,
Trojanow, Ilija (2013): Der überflüssige Mensch. Wien.

Rassismuskritische Bildungsarbeit

Herausforderungen - Dilemmata - Paradoxien

Anne Broden (Studium der kath. Theologie, Geschichte, Germanistik und Pädagogik) ist seit 1999 Projektleiterin des IDA-NRW (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung in NRW). Sie arbeitet dort zu den Themen Rechts extremismus, Rassismuskritik und Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. Aktuelle Veröffentlichungen u.a.: Anne Broden/ Paul Mecheril (2010): Rassismus bildet. Anne Broden/ Paul Mecheril (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft.

Um Rassismus angemessener in der Bildungsarbeit thematisieren zu können, ist es m. E. unabdingbar, sich theoretisch und konzeptionell mit Rassismus- und Bildungstheorie zu beschäftigen. Damit ist bereits ein Problem der aktuellen pädagogischen Praxis benannt, die sich allzu oft nicht der theoretischen Grundannahmen und Problemanalysen der eigenen Praxis vergewissert. Dies ist aber nicht als individuelles Versagen zu verstehen, sondern als eine Auswirkung der vorherrschenden gesellschaftlichen Diskurse – in den Medien, der Politik, der Familie – die eine entsprechende theoriebasierte Vergewisserung unnötig zu machen scheinen, denn die Ursachen der rassistischen Gewalt auch in Österreich sind längst ausgemacht: Es sind die moralisch schlechten Menschen, die einer rechten Szene zugeordnet und somit am gesellschaftlichen Rand verortet werden (vgl. Messerschmidt 2010, S. 45-49).

Diese gesellschaftlichen Diskurse stellen eine ernstzunehmende Reduzierung der Problemlagen dar, denn sie verkürzen Rassismus als ein Phänomen von Individuen des rechtsextremen Randes und nicht der Mitte der Gesellschaft, mit ihren Institutionen und Strukturen. Diese Reduzierung des Problems auf den rechtsextremen gesellschaftlichen Rand ist ein postnationalsozialistisches Phänomen: Die Analysekategorie Rassismus als eine Beschreibung gegenwärtiger Verhältnisse in Deutschland und Österreich kommt einer Zumutung gleich, weil sie als eine Fortwirkung der nationalsozialistischen Ideologie verstanden wird und diese Ideologie haben wir angeblich hinter uns gelassen. In weiten Teilen beider Länder herrscht die Vorstellung vor, die jeweilige Gesellschaft habe den Nationalsozialismus und die mit ihm einhergehende menschenverachtende Ideologie aufgearbeitet, hinter sich gelassen. Diese Auffassung macht(e) „die gesellschaftliche Diagnose Rassismus lange un(aus)haltbar“. (Mecheril 2010, S. 241)

Zwar ist es mittlerweile möglich, sowohl in Deutschland als auch in Österreich den Terminus Rassismus zu benutzen (und nicht nur von Ausländerfeindlichkeit zu sprechen), doch wird er oftmals seines analytischen Stachels beraubt, weil er nach wie vor vorzugsweise als eine menschenverachtende Einstellung der Individuen verstanden wird und nicht als ein gesamtgesellschaftliches Erscheinungsbild mitsamt seinen Institutionen und Strukturen.

Was ist Rassismus?

Für ein besseres Verständnis meines Vortrags ist es notwendig, meine Definition von Rassismus zu kennen.

- ▶ Rassismus ist eine (gewaltvolle) Praxis der Unterscheidung von Menschen, die aufgrund physiognomischer – also äußerlicher – sozialer und/oder kultureller Differenzen in dazugehörig und nicht-dazugehörig unterteilt werden.
- ▶ Mit diesen äußerlichen (physiognomischen und/oder kulturellen) Merkmalen werden „Mentalitäten“, Dispositionen wie Intelligenz, Temperament und charakterliche Eigenschaft verknüpft, die als biologisch-genetisch und/oder sozial-kulturell bedingt dargestellt werden. Während die biologische Sichtweise vor allem mit dem Aufkommen der Wissenschaften (Medizin & Biologie) ihre Begründung und im Nationalsozialismus ihren gewaltvollen Höhepunkt fand, ist die kulturelle Variante das Gewand des modernen Rassismus (vgl. Balibar 1990, S. 23-38), der zwar kaum noch auf die biologistische Argumentationsweise zurückgreift, deren Plausibilitäten aber dennoch weiterhin virulent und mit dem Kulturrassismus verwoben sind. Schwarze ÖsterreicherInnen können nach wie vor aufgrund ihrer Hautfarbe von rassistischer Gewalt betroffen oder gefährdet sein, auch wenn die Mehrheit der Menschen hierzulande nicht sagen würde, dass Menschen schwarzer Hautfarbe weniger wert sind als Menschen anderer Hautfarbe.
- ▶ Die unterschiedlichen Merkmale der Dazugehörigen bzw. der Nicht-Dazugehörigen werden bewertet und hierarchisiert. Die fraglos Zugehörigen werden positiv gewertet, während die Nicht-Zugehörigen als Mangelwesen präsentiert werden, die bestenfalls (wenn überhaupt), den Entwicklungsrückstand aufholen können. Ihre Defizite, ihr Entwicklungsrückstand legitimiert(e) ihre gesellschaftliche Position, von der Ausbeutung und Versklavung während der Kolonialzeit bis hin zur Benachteiligung in Schule, Ausbildung und Arbeit in der heutigen Gesellschaft (vgl. etwa Castro Varela/Dhawan 2005).
- ▶ Wenn die fraglos Zugehörigen die Macht haben, ihre unterschiedlichen Ausgrenzungspraxen gesellschaftlich durchzusetzen, sprechen wir von Rassismus, d. h. Rassismus wird dort wirkmächtig, wo den Dazugehörigen die Mittel zur Durchsetzung der Unterscheidungspraxen in soziale Wirksamkeit gegeben sind, beispielsweise wenn fraglos zugehörige MitarbeiterInnen einer Personalabteilung trotz gleicher Qualifikationen rassistisch diskreditierbare Menschen nicht zum Bewerbungsgespräch einladen oder wenn mehrheitsangehörige Wohnungsbesitzer ihre Wohnung physiognomisch Anderen verweigern.
- ▶ Rassismus muss als ein Phänomen verstanden werden, das aufgrund der biologischen und/oder sozial-kulturellen Unterscheidungspraxen das Verhältnis von gesellschaftlichen Mehrheiten und gesellschaftlichen Minderheiten immer wieder bestätigt und praktisch umsetzt, z. B. im Schulsystem. Rassismus ist eine gesellschaftliche und eine die Gesellschaft strukturierende Ordnung (vgl. Mecheril 2010, S. 245f.), die Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ausdruck bringt und diese legitimiert. Z. B. Legitimation des Kolonialismus: Weil sie nicht so viel wert sind, weil sogar ihr Menschsein infrage gestellt bzw. ihnen abgesprochen wurde, konnten sie ausgebeutet, versklavt, vernichtet werden.

Vergewisserung der theoretischen Grundannahmen

Wenn die MitarbeiterInnen einer pädagogischen Einrichtung davon ausgehen, dass unsere Gesellschaft durch falsche individuelle Einstellungen der Menschen gekennzeichnet ist und dass diesen durch interkulturelle Begegnungen und (moralischer) Belehrung zu begegnen sei, wird sich diese Sichtweise auf das pädagogische Angebot auswirken. Institutionelle und strukturelle Aspekte sowie die Verstrickung auch der wohlmeinenden Menschen werden dann nicht oder nur unzureichend bedacht.

Die unterschiedlichen Ursachen des Rassismus zu kennen, ist jedoch Voraussetzung für eine angemessene Thematisierung und Problematisierung der Phänomene und schützt auch vor Allmachtsphantasien der AkteurInnen, denn die pädagogische Arbeit gegen Rassismus kann angesichts der komplexen Ursachen nur begrenzt Einfluss auf die gewaltvollen rassistischen Verhältnisse nehmen. Diese komplexen Ursachen zu kennen, ermöglicht einen realistischen Blick auf die Chancen, Grenzen und Zumutung einer rassistiskritischen Praxis.

Ursachen des Rassismus: Nationalstaaten(bildung), Wissenschaft, Kapitalismus

Warum die dichotomisierende Unterscheidung in wir und sie so wirksam und unhinterfragt bleibt, erklärt sich u. a. durch ihre Jahrhunderte lange und machtabstabilisierende Funktionsweise. Am Beispiel der spanischen Nationalstaatenbildung und der zeitgleich stattfindenden kolonialen Expansion können bedeutende Ursachen des Rassismus verdeutlicht werden (vgl. Priester 2003. Vgl. Terkessidis 1998):

Ende des 15. Jahrhunderts wird durch die Heirat von Isabella la Católica von Kastilien und Fernando von Aragon aus verschiedenen Königreichen und Fürstentümern der spanische Nationalstaat gebildet. Dieser wurde als eine territoriale, sprachliche und religiöse Einheit gesehen, die z. B. im Staatskirchentum ihren Niederschlag fand. Die religiöse Einheit vertrug sich nach Auffassung der Krone nicht mit der Präsenz von JüdInnen und MuslimInnen im Land, deswegen wurden JüdInnen zur Konversion getrieben oder des Landes verwiesen und die MuslimInnen nach Jahrhun-

derten der friedlichen Koexistenz erst besiegt, dann vertrieben (vgl. IDA-NRW).

Nach und nach entwickelte sich Ende des 15. Jahrhunderts aus einem christlichen Antijudaismus ein rassistischer Antisemitismus: JüdInnen und zum Christentum (gezwungenermaßen) Konvertierte überflügelten den ländlichen und verarmenden Adel und die sich entwickelnde städtisch-bürgerliche Bevölkerung in Bezug auf Bildung und wirtschaftliche Prosperität. Die zunächst christlich begründete Intoleranz wurde durch den aufkommenden Sozialneid um biologistische Erklärungen erweitert, denn Bildung und wirtschaftliche Prosperität ließen sich nicht mit der religiös-kulturellen Andersartigkeit erklären, schon gar nicht bei zum Christentum Konvertierten. Das Argument, das nun gefunden wurde, gibt den Blick frei auf die rassistische Konnotation des Antisemitismus: Es liege im jüdischen Blut, dass sie so habgierig seien und ihr Aufstreben richte sich gegen die, die „reinen Blutes“ seien. Diese Ideologie der Blutreinheit, ist die erste rassistische Ideologie – wenn auch (noch) nicht wissenschaftlich fundiert.

Die nationalstaatliche Einigung Spaniens ging mit der Vertreibung von Nicht-Dazugehörigen, fremden Menschen einher. Damit wurde zum ersten Mal in der europäischen Geschichte das zentrale Phänomen des modernen Rassismus sichtbar: die Definition und entsprechende Konstruktion des Eigenen und des Fremden sowie die mit dieser Unterscheidung einhergehende Herabwürdigung des Anderen und die Definition einer angeblichen Überlegenheit des Eigenen. Diese Dichotomisierung der Gesellschaft in das Eigene und das Fremde, das Wir und das Sie, und die damit einhergehende positive bzw. negative Bewertung führten zu einer gesellschaftlichen und strukturellen Legitimation von Diskriminierung, Ausbeutung und Ausrottung der Kultur des Anderen. Das ist Rassismus.

Zeitgleich wurde der lateinamerikanische Kontinent erobert. Diese Eroberung geht mit dem Genozid an der Bevölkerung (vgl. Todorov 1985, S. 161), der Ausbeutung ihrer Ressourcen und der Zerstörung ihrer Kulturen einher (vgl. Broden 2009, S. 119-134). Diese gewaltvollen Phänomene und vor allem der durch eingeschleppte Krankheiten und die brutalen Arbeitsbedingungen in Kauf genommene Genozid an der Bevölkerung (der auch zum Aufkommen des transatlantischen Sklavenhandels führte, denn die Sklaven aus

Afrika sollten die dezimierte Bevölkerung in den Gold- und Silberminen Lateinamerikas ersetzen), führte im „Mutterland“ zu der Frage, ob bzw. wie die Ausbeutung und der Tod von Millionen von Menschen legitimierbar sei. Die Frage war insofern bedeutsam, als die christliche Lehre derartige Konsequenzen der Eroberung und Bereicherung nicht legitimieren konnte. Kurzerhand wurde der lateinamerikanischen Bevölkerung das Menschsein abgesprochen, d. h. indem sie nicht als Menschen anerkannt wurden, wurde die Möglichkeit der Missionierung ausgeschlossen und damit konnten sie wie Tiere behandelt und ihr Tod billigend in Kauf genommen werden. Die Zerstörung der kulturellen Identitäten und die Aberkennung des Menschseins waren keine alleinigen Phänomene der Eroberung und Kolonialisierung Lateinamerikas, sondern grundlegende Begleiterscheinung und zugleich Legitimation für die nachfolgenden kolonialen und imperialen Ausbeutungs- und Unterdrückungsmechanismen späterer Jahrhunderte.

Die gewaltvolle Nationalstaatenbildung Spaniens und die zeitgleiche Eroberung und Kolonialisierung Lateinamerikas sind besonders drastische Beispiele der mit diesen Prozessen einhergehenden Inklusion des Eigenen und Exklusion des Fremden. Das gemeinsame Moment beider Phänomene liegt in der beschriebenen Dichotomisierung der Gesellschaft in diejenigen, die dazu gehören, und diejenigen, die eben nicht dazu gehören bzw. noch drastischer: in diejenigen, denen ihr Menschsein zugestanden und denjenigen, denen es abgesprochen wird.

Am Ende des Mittelalters, zur Zeit der Eroberung Lateinamerikas und der nationalstaatlichen Einigung Spaniens, gibt es noch keine „Rassentheorie“. Erst ab dem 18. Jahrhundert werden systematisch wissenschaftlich untermauerte Theorien über die vermeintlich verschiedenen „Menschenrassen“ entwickelt und damit Ausgrenzung, Diskriminierung und Mord wissenschaftlich legitimiert. Im 18. Jahrhundert gewannen Anthropologie, Biologie und Medizin an Einfluss. Ausgehend von aufklärerischem Gedankengut wurde die Herkunft aller Menschen als Geschöpfe Gottes (Monogenese) infrage gestellt. Kirchenkritische Denker rückten von der Monogenese ab und versuchten, die Lehre von der göttlichen Schöpfung des Menschen zu widerlegen. Diese kirchenkritischen Geister gingen aus der Gegnerschaft zur christlichen Lehre hervor

und arbeiteten zugleich rassistischen Auffassungen zu, denn die Lehre der Polygenese, der verschiedenen Herkünfte der Menschen, diente beispielsweise in den angelsächsischen Ländern zur Rechtfertigung der Sklavenhaltung in den Kolonien.

Die Bedeutung der Wissenschaften für den Rassismus kann an dieser Stelle nicht vertiefend dargestellt werden, doch ist es wichtig festzuhalten, dass die rassistischen Praxen durch die aufkommenden Wissenschaften, vor allem der Biologie und Medizin, aber auch der Philosophie und Anthropologie (vgl. Morgenstern 2002, vgl. Brumlik 2014), theoretisierend untermauert und damit legitimiert wurden. Die Verwobenheit von Macht, Herrschaft und Wissenschaft wird am Beispiel des Rassismus besonders deutlich und die abendländliche Aufklärung, die auch heute noch mit ihren Emanzipationsbestrebungen angeblich unaufgeklärte(re)n Gesellschaften als Beweis für die vermeintliche Superiorität des Westens vorgehalten wird, zeigt sich von Beginn an janusköpfig.

Die kapitalistische Wirtschaftsweise unterscheidet weniger zwischen dazugehörig und nicht-dazugehörig, sondern vielmehr unterscheidet sie zwischen nützlich und nutzlos; demnach sind beispielsweise alte Menschen zunehmend mit der Frage konfrontiert, ob einem 75-Jährigen noch ein neues Hüftgelenk zusteht. Thilo Sarrazin, ein deutscher SPD-Politiker, hat die Frage der Dazugehörigkeit mit der der Nützlichkeit verbunden und befand, dass wir türkischstämmige Gemüsehändler in Deutschland nicht brauchen.

RassismuskritikerInnen nehmen zunehmend die kapitalistische Wirtschaftsweise in den Blick, denn wir sind der Auffassung, dass sich dort eine „unheilige Allianz“ findet bzw. längst gefunden hat. Auch Kolonialismus und Imperialismus sind letztlich Phänomene, die vor allem mit den wirtschaftlichen Interessen des globalen Nordens verbunden waren (und sind).

Herausforderungen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit

Dekonstruktion

Wenn Rassismus auf das dichotome, also zweigeteilte Ordnungssystem mit den damit einhergehenden Bewertungen und Herabwürdigungen zurückzuführen

ist, dann liegen die politischen und pädagogischen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft weniger in den (problematischen) Einstellungen der Menschen als vielmehr in der Aufteilung von dazugehörig und nicht-dazugehörig, die sich strukturierend auf Institutionen (Bildungseinrichtungen, Parlamente, Medien, Wirtschaft etc.) und das gesellschaftliche Zusammenleben überhaupt auswirkt. Der Antirassismus, der die (politische) Bildungsarbeit bis heute dominiert, sah (und sieht) seine Aufgabe vor allem in der Belehrung der Individuen über vermeintlich fremde Kulturen und in Appellen für mehr Toleranz. Demgegenüber sehen sich rassismuskritische Ansätze eher der Dekonstruktion der problematischen dichotomen Ordnung verpflichtet, versuchen also, die Aufteilung in dazugehörig und nicht-dazugehörig zu problematisieren und zu verändern.

Verwobenheit der Individuen in rassistische Strukturen

Darüber hinaus sieht sich eine rassismuskritische Bildungsarbeit mit der Herausforderung konfrontiert, die Verwobenheit von individuellem und strukturellem Rassismus zu bedenken. Dass beispielsweise HochschulabsolventInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund bei gleicher Qualifikation nach wie vor größere Probleme haben, zu Bewerbungsgesprächen eingeladen zu werden oder interessante (und gute bezahlte) Stellen zu bekommen, als BewerberInnen ohne diese zusätzliche Erfahrung, verweist auf ein institutionelles Problem. Zugleich aber haben (mehrheitsangehörige) MitarbeiterInnen einer Personalabteilung oftmals einen Handlungsspielraum, der genutzt oder vertan werden kann.

Eine migrationsgesellschaftliche Sensibilität und ein Bewusstsein für die immer noch herrschende Benachteiligung von Migrationsanderen auf dem Arbeitsmarkt könnte institutionelle Diskriminierung verhindern oder als individuelles Handeln diese Diskriminierung vermindern helfen. Insofern können Menschen Sand ins Getriebe der bestehenden gewaltvollen Strukturen und Logiken streuen oder sie können als Schmieröl agieren, indem sie diese Strukturen nicht problematisieren, sondern durch ihr Handeln befeuern und beispielsweise Menschen mit einem vermeintlich nicht-österreichischen Nachnamen erst gar nicht zum Bewerbungsgespräch einladen. D. h. die Individuen sind nicht einseitig haftbar zu machen für problematische Entscheidungen, aber sie sind auch

nicht aus der Verantwortung für ihre Entscheidungen und Einflussnahmen zu entlassen.

Rassismus als mangelnde Moralität?

Es geht nicht darum, die Moralität der Einzelnen zu kritisieren, sondern die vorherrschenden Strukturen und die Verwobenheit der innerhalb dieser Strukturen handelnden Menschen zu thematisieren und zu problematisieren. „Der Moralismus des Antirassismus trägt dazu bei, dass durch die implizite Aufforderung zur Nicht-Thematisierung die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung gemieden wird und rassistische Verhältnisse dadurch nicht abgebaut, sondern konserviert werden.“ (Mecheril 2004, S. 204)

Problem des Nützlichkeitsarguments

In der politischen Auseinandersetzung um Migration werden manchmal Nützlichkeitsargumente ins Feld geführt, dies durchaus zur Legitimation von Einwanderung. Aber diese Argumente sind janusköpfig. Zur vermeintlichen Verteidigung der Präsenz von ArbeitsmigrantInnen, die längst in Österreich verwurzelt sind, oder von Flüchtenden und Asylsuchenden, wird manchmal von Wohlmeinenden darauf verwiesen, dass wir sie brauchen, z. B. weil sie die problematische Alterspyramide umkehren können; weil sie ökonomisch nützlich sind. Diese Argumente sind insofern problematisch, als sie Gegenargumente evozieren, wenn die ökonomische Verwertbarkeit nicht funktioniert. Darüber hinaus sind solche Argumente deshalb problematisch, weil sie nicht an einer grundsätzlichen Freizügigkeit und einer menschenrechtsorientierten Haltung ausgerichtet sind, denn auch diejenigen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund, Asylsuchende oder Flüchtlinge, die vielleicht schon alt oder arbeitsunfähig sind, haben ein Anrecht auf ein menschenwürdiges Leben in diesem Land. So sind m. E. beispielsweise syrische Kriegsflüchtlinge nicht aufgrund von Nützlichkeitskriterien verstärkt aufzunehmen, vielmehr ist ihnen aus humanitären Gründen Schutz zu gewähren.

Exotismus als Variante des Rassismus

Neben den Nützlichkeitsargumenten gibt es einen weiteren problematischen Aspekt im Migrationsdiskurs: den Exotismus. Er betont die Bereicherung unserer Kultur durch die verschiedenen Kulturen der Anderen: Italienisches Essen, orientalischer Bauchtanz, türkische Gastfreundschaft, Samba tanzende Brasilianerinnen – die/der Andere wird als Andere/r



konstruiert, indem er/sie auf ein statisches kulturelles Phänomen reduziert wird. Sind alle Italiener gute Köche? Tanzen alle Brasilianerinnen Samba?

Aber nicht nur diese Reduktion ist prekär. Ihr liegt oftmals, wenn auch nicht auf den ersten Blick ersichtlich, eine problematische Bewertung zugrunde. Der Rassismusforscher Stuart Hall hat dieses Phänomen folgendermaßen ironisierend thematisiert:

„Das heißt also, [...] wir haben gelernt, Triebverzicht zu leisten, sie sind Opfer unendlicher Lust und Begierde, wir sind durch den Geist beherrscht, sie können ihren Körper bewegen, wir denken, sie tanzen usw. [...]“ (Hall 2000, S. 14)

Paradoxien und Dilemmata

Die Konstruktion der Anderen als Andere

Eine grundlegende Paradoxie, mit dem eine rassismuskritische Praxis sich immer wieder konfrontiert sieht, ist die Eigenheit der Rassismuskritik, das, wogegen sie sich richtet, unbeabsichtigt zu bestätigen. Wenn es die Aufgabe der Rassismuskritik ist, der dichotomen Logik des gesellschaftlichen Ordnungssystems zu widersprechen, also die Ideologie von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu problematisieren, so kann dies dazu führen, dass bestehende Differenzlinien (ethnisch-nationale, soziale, sexuelle, genderspezifische etc.) geleugnet werden. Die Thematisierung der unterschiedlichen Differenzlinien ist jedoch notwendig, um den Herausforderungen einer heterogenen Gesellschaft (in der frühkindlichen Erziehung, in Schule, Jugendfreizeiteinrichtungen, am Arbeitsplatz, in der Hausgemeinschaft ...) gerecht werden zu können, um beispielsweise unterschiedliche Bildungs- und Partizipationschancen wahrnehmen

und problematisieren zu können. Werden unterschiedliche Differenzen geleugnet, so werden auch unterschiedliche Bildungszugänge, fehlende Verteilungsgerechtigkeit etc. nicht problematisierbar und feiern fröhliche Urstände. Die Herausforderung für eine rassismuskritische und/oder migrationspädagogische Praxis liegt dementsprechend darin, ein feines Gefühl dafür zu entwickeln, wann Differenzlinien relevant sind und thematisiert werden müssen, und wann sie irrelevant sind, ihre Thematisierung zu einer Erzeugung der Anderen als Andere führen würde.

Essentialisierung von Merkmalen

Ein weiteres Dilemma für eine rassismuskritische Praxis stellt das Problem der Essentialisierung dar. Damit ist die (Über-)Betonung von physiognomischen Merkmalen (z. B. Hautfarbe) oder kulturellen Eigenheiten gemeint. Essentialisierungen gehen mit einer Reduzierung der jeweiligen Person auf dieses eine Merkmal einher, blenden also andere Identitätsmerkmale der Person aus. Sie können von Seiten einer Einzelperson oder Gruppe als Fremdzuschreibungen formuliert werden. Dann gehen sie häufig mit Ausschließungspraxen einher.

Ein Beispiel eines österreichischen Kollegen mag dies verdeutlichen, Zitat:

„In den 1980er Jahren wurde ich immer wieder zu Podiumsdiskussionen eingeladen, um über die Türken zu sprechen. Vor allem Sozialarbeiter waren daran interessiert, die ‚Lebensweisen‘ der Türken besser zu verstehen, um mit ihnen besser arbeiten zu können. Da war ich ein Türke. In den 1990er Jahren wurde ich dann eingeladen, um über die Migranten zu sprechen. Gemeindepolitiker, Pädagog/-innen und Lehrer/-innen wollten mehr über die ‚Kultur‘, die Familienstrukturen, die Mentalität der Migrantinnen und Migranten

wissen. Da war ich Migrant. Seit 2001 werde ich sogar zu lokalen Fernsehsendungen und Podiumsdiskussionen auf Universitäten eingeladen, um über den Islam zu sprechen. Seitdem bin ich nicht nur privat, sondern auch beruflich ein Moslem.“ (Mecheril 2011, S. 149)

Sprache

Ebenso wie es zurzeit keine rassismussfreie Praxis gibt, können wir aktuell auch nicht auf eine rassismussfreie Sprache zurückgreifen. Vielmehr erzeugt jeder Begriff wieder Dilemmata und Paradoxien. Sprache kann die Aushandlungspraxen eines rassismuskritischen Diskurses widerspiegeln und ist eine Arena, in der sich Entwicklungen hin zu einer Anerkennung von Pluralität vollziehen (können). Es muss an dieser Stelle nicht mehr begründet werden, warum der Begriff des Gastarbeiters unangemessen und problematisch war. Aber wie steht es mit den Begriffen Menschen mit Migrationshintergrund oder Menschen mit Rassismuserfahrungen? Spielt der Terminus Schwarze Deutsche nicht der Essentialisierung von Hautfarbe in die Hände, der Suggestion, es gebe ein schwarzes Subjekt? Können Jugendliche der dritten Einwanderungsgeneration noch als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden und werden Menschen mit Rassismuserfahrungen nicht allzu leicht stigmatisiert und pathologisiert?

Eine rassismuskritische Sprache sollte sich ihrer Unabgeschlossenheit und Relativität bewusst sein und sich an Wahrnehmungen und Empfindungen der rassistisch Diskreditierbaren orientieren, wohl wissend, dass diese sehr unterschiedlich sein können.

Perspektiven einer angemesseneren Thematisierung von Rassismus

Was bleibt dann zu tun?

Einige Ansatzpunkte wurden vielleicht bereits deutlich: Es gilt, die dichotome Logik von dazugehörig und nicht-dazugehörig zu dekonstruieren, denn dieses Schema, dieses Ordnungssystem und die damit einhergehenden Bewertungen der Menschen und die mit den Bewertungen einhergehenden Ressourcenzuteilungen bilden die Basis des Rassismus.

Ein weiterer Ansatzpunkt besteht in der ständigen Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexivität – eine unabdingbare Voraussetzung für eine (pädagogische)

Praxis, die an den bestehenden Herausforderungen, Dilemmata und Paradoxien nicht scheitern will.

Dekonstruktion als Basis einer rassismuskritischen Bildungspraxis

Die Rassismusdefinition, die in diesem Beitrag Verwendung findet, ist eine Analyseperspektive, die zu einem komplexeren und reflektierten Verständnis von Welt ermutigt, das sich als herrschaftskritisch versteht und nach gerechteren Verhältnissen trachtet. Damit ist zunächst die Vermittlung von Wissen über Ursprünge und Voraussetzungen von Rassismus gemeint.

Aber eine rassismuskritische Bildungsarbeit geht über die Vermittlung von Daten und Fakten hinaus. Sie muss vielmehr eine Sensibilität für Verteilungsgerechtigkeit entwickeln und damit ist sowohl die gesamtgesellschaftliche Verteilungsgerechtigkeit gemeint als auch die der jeweiligen (Bildungs-)Institution. Damit werden schulorganisatorische oder institutionelle Strukturen der jeweiligen Bildungseinrichtung in den Fokus gerückt und daraufhin untersucht, inwiefern sie Benachteiligungen ermöglichen oder vertiefen oder wo Ansätze zu deren Beseitigung untermauert werden können. Dass die Fachkräfte einer Jugendeinrichtung die Vielfältigkeit seiner BesucherInnen abbilden sollten und dass dieses Jugendhaus ein Ort sein sollte, an dem die Menschen ihre unterschiedlichsten Identitäten zur Entfaltung bringen können, das wissen wir.

Dementsprechend sollte eine Jugendeinrichtung gemischte Räume bieten, in denen alle ihre Selbstwirksamkeit erleben können, ebenso wie es getrennte Räume geben müsste, in denen sich beispielsweise homosexuelle Jugendliche, Menschen mit einer Behinderung, Mädchen oder Jungen in einem geschützten Rahmen austauschen können. Verteilungsgerechtigkeit fragt danach, ob alle den gleichen Zugang zu Bildung und Partizipation haben und was getan werden muss, um bei einer herrschenden Ungleichheit diese zu beseitigen.

Die Bildungseinrichtung oder der jeweils relevante Ort der pädagogischen Praxis sollte ein Ort sein, an dem rassistisch diskreditierbare Menschen vor rassistischer Sprache sicher sein können, damit sie vor einer Degradierung oder Beschämung sicher sein können. Damit wird Rassismus nicht beendet, aber das Plädoyer für eine weniger rassistische (sexistische, homophobe ...) Sprechweise und die Thematisierung

von Verletzungen durch herabwürdigendes Sprechen zeugen von einer Kultur der gegenseitigen Achtsamkeit und Wertschätzung, von der alle profitieren (vgl. auch Hentges 2014). Dass das Engagement für Heterogenität als Normalität einen Bildungsansatz darstellen kann, von dem wirklich alle profitieren können, wäre m. E. ein spannendes Themenfeld für eine rassismuskritische Bildungsarbeit.

Selbstreflexion und Fehlerfreundlichkeit

Es reicht nicht aus, Reflexion einzufordern, sie muss vielmehr institutionell verankert werden, sie braucht finanzielle und strukturelle Ressourcen, z. B. einen Ort, wo im Team, im Kollegium reflektiert werden kann (Team- und Gruppensupervision, Kollegiale Beratung etc.). Reflexion braucht die Bereitschaft, die eigene Person, die eigene Arbeit selbstkritisch zu thematisieren; es braucht die Fähigkeiten, im Team/Kollegium fehlerfreundlich und kritisch zugleich sich als Subjekte und als Gruppe wahrzunehmen und zu reflektieren. Es geht selten um richtig und falsch, vielmehr geht es darum zu erkennen, dass Menschen mit ihren individuellen Begrenzungen zu kämpfen haben, beispielsweise mit blinden Flecken und Voreingenommenheit. Es gilt zu erkennen, dass Institutionen auch durch Grenzen bestimmt sind, die wahrgenommen und – soweit möglich – verändert werden müssen. Allerdings sollte der Verweis auf die institutionellen Grenzen nicht dazu missbraucht werden, notwendige Veränderungen hinauszuschieben. Auch die ganze Komplexität der Sachlage ist wahrzunehmen. Einfache Analysen und Lösungen sind häufig nicht der komplexen Realität angemessen, weil sie unvollständig oder verallgemeinernd sind. Erst wenn die Sachlage angemessen analysiert und wahrgenommen wird, kann sie auf mögliche Problemlösungsstrategien hin betrachtet und angegangen werden. Eine angemessene Analyse beherrscht die Komplexität der Sachlage, eine simple Analyse lässt die Komplexität die Menschen beherrschen.

Oftmals kann nicht auf alles sofort eine Antwort gefunden werden. Manchmal sind die richtigen Fragen wichtiger als vorschnelle Antworten.

Rassismuskritische Arbeit ist Sisyphosarbeit. Aber Albert Camus lehrt uns, uns „Sisyphos als glücklichen Menschen vor[z]ustellen“. (Camus 2000)

LITERATUR

- Balibar, Étienne (1990):** Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Étienne Balibar und Immanuel M. Wallenstein (Hrsg.): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg: Argument, S. 23-38.
- Brodén, Anne (2009):** Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung, In: Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 119-134.
- Brumlik, Micha (2014):** Normative Grundlagen der Rassismuskritik, In: Anne Brodén und Paul Mecheril (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage, Bielefeld: transcript Verlag, S. 23-36.
- Camus, Albert (2000):** Der Mythos des Sisyphos, Reinbek
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript-Verlag.
- Hall, Stuart (2000):** Rassismus als ideologischer Diskurs, In: Rätzel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument, S. 7-16.
- Hentges, Gudrun et al. (Hrsg.) (2014):** Spracht Macht Rassismus, Berlin: Metropol-Verlag.
- IDA-NRW:** Spanien 1492 (<http://www.ida-nrw.de/rassismus/geschichte/spanien/spanien.html> Stand: 3.06.2014)
- Kalpaka, Annita/Rätzel, Nora (Hrsg.) (1990):** Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer: Mundo.
- Mecheril (2011):** Mehr intrakulturelle Kompetenz. Ausblick zum sogenannten interkulturellen Lernen, S. 139-151, in: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chancen_der_vielfalt_dokumentation_der_fachtagung.pdf
- Mecheril, Paul (2010):** Politische Bildung und Rassismus, In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 241-252.
- Mecheril, Paul (2004):** Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2010):** Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, In: Anne Brodén und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transcript-Verlag, S. 41-57.
- Morgenstern, Christine (2002):** Rassismus – Konturen einer Ideologie. Einwanderung im politischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland. Argument Sonderband Neue Folge, Band 292, Hamburg: Argument.
- Priester, Karin (2003):** Rassismus. Eine Sozialgeschichte, Leipzig: Reclam Verlag.
- Terkessidis, Mark (1998):** Psychologie des Rassismus, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Todorov, Tzvetan (1985):** Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Un/Tiefen der Macht

Effekte von Rassismuserfahrungen - Herausforderungen für die pädagogische Praxis

Astride Velho, Erzieherin, Diplom Psychologin, Lehrbeauftragte und Autorin, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Landshut/Fakultät Soziale Arbeit zuständig für die Entwicklung von Bildungsprogrammen für Jugendliche und PädagogInnen gegen Muslimfeindschaft. Ihre Disseration „Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung - Potentiale der Transformation“ erscheint noch 2015.

In diesem Beitrag möchte ich mich zunächst mit den Auswirkungen von Rassismuserfahrungen und sozialer Exklusion auf seelische Gesundheit und Subjektivität befassen. Darüber hinaus versuche ich den Blick dafür zu schärfen, welche Implikationen dies für berufliche Praxis im schulischen Kontext und Bildungsbereich haben könnte, wenn wir diese professionalisieren und die Handlungsfähigkeit derer, die Rassismus erfahren, stärken wollen. Ziel ist vor allem einen Perspektivwechsel anzuregen, auf das, was wir als Normalität zu sehen gelernt haben.

Die österreichische - ebenso wie die deutsche - Gesellschaft kann im 21. Jahrhundert nicht mehr an der Tatsache der Migration vorbeisehen. Angesichts eklatanter Bildungsungerechtigkeit und angesichts der gravierenden Auswirkungen von Rassismuserfahrungen, auf die ich noch eingehen werde, möchte ich eine kritische Diskussion dazu anregen, ob pädagogische Aktivitäten wie Sprachförderung, Elternarbeit, interkulturelles und globales Lernen, internationaler Austausch sowie Paten- und Spendenprojekte eine ausreichende pädagogische Antwort auf die Lebenslagen von Rassismus erfahrenden Kindern und Jugendlichen darstellen können. Es stellt sich die Frage, inwiefern wir durch Bildungspraxen auch ungewollt ungerechte Verhältnisse und Diskriminierung legitimieren, aufrechterhalten oder gar fortsetzen, und somit das Recht auf Gesundheit, Bildung und Teilhabe an der Gesellschaft für einen nicht unerheblichen Teil der Kinder und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum eingeschränkt ist oder ihm überhaupt verwehrt wird.

Effekte von Rassismuserfahrungen

Kurz zusammengefasst kann gesagt werden, dass rassistische Diskriminierung bis hin zu rassistischer Gewalt häufig mit ökonomischer Marginalisierung sowie sozialer und rechtlicher Exklusion einhergehen und eine Belastung der psychischen und körperlichen Gesundheit sowie eine Beeinträchtigung des Selbst- und Weltverständnisses zur Folge haben.

Die meisten international vorliegenden (vorwiegend quantitativen) Studien, die sich auf erlebte rassistische Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Minderheitenangehörigen in westlichen Staaten beziehen (s. dazu American Psychological Association 2012; Velho 2011), berichten, dass diese Erfahrungen Effekte auf die körperliche und psychische Gesundheit (vgl. auch Igel et al. 2010), auf Selbstwert und Verhalten und auf die Prozesse der Internalisierung, Traumatisierung und Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen haben und als Belastungsfaktoren (Stressoren) wirken (ebd.; Kircaldy et al. 2006).

Diskriminierungserfahrungen haben daher auch Auswirkungen auf Bildungserfolg, Familienbeziehungen, Sozialisation und Identität.

Mittlerweile gibt es auch in Deutschland eine regere Forschungstätigkeit zu Migration und Gesundheit. Der Umfang analytisch-ursachenorientierter Forschung bleibt leider gering (vgl. Zeeb & Razum 2006). Diskriminierungserfahrungen werden – im Gegensatz zu den Folgen von Migrationsprozessen und kulturellen Differenzenerfahrungen – häufig nicht als Variable in die Forschung mit einbezogen. Einzelne Forschungsergebnisse geben uns aber eine Ahnung davon, in welcher gravierenden Weise sich Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus auf die Gesundheit und Lebensrealität auswirken können. Sie geben uns auch Hinweise darauf, welcher Bedarf an Forschung besteht und wie sehr die alltägliche und berufliche Praxis auf verschiedensten Gebieten zu reflektieren und weiter zu entwickeln ist: So berichten Studien über eine signifikant schlechtere psychische und körperliche Gesundheit von Migrantinnen und Migranten mit Diskriminierungserfahrungen, z. B. bezüglich affektiver Störungen, wie Depressionen, und somatoformen Störungen, wie Müdigkeit, Erschöpfung und Schmerzsymptome unklarer Genese (Bermejo et al. 2010; Igel et al. 2010). Auch der Schwerpunktbericht des Robert-Koch-Instituts (Razum et al. 2008), der sich als Ergänzung zu dem breitangelegten „Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für

Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“ (ebd., S. 7) versteht, berichtet über besondere gesundheitliche Belastungen. Das Recht auf medizinische Hilfe ist aber für die Gruppe der asylsuchenden Erwachsenen und Kinder eingeschränkt, obwohl sie als traumatisierte Kriegs- und Folteropfer kompetente medizinische und therapeutische Unterstützung dringend benötigen würden (ebd., S. III). Prekäre Lebensbedingungen wie niedriger sozioökonomischer Status, gesundheitsgefährdende berufliche Tätigkeiten, Arbeitslosigkeit oder ungünstige Wohnsituation, von denen Menschen mit Migrationshintergrund, vor allem Kinder und Jugendliche, überdurchschnittlich häufig betroffen sind, können die Gesundheit, insbesondere wenn mehrere Faktoren zusammentreffen, beeinträchtigen.

Als spezifisches Gesundheitsrisiko, das bei Mehrheitsangehörigen nicht vorkommt, wird in der Zusammenfassung auch „Fremdenfeindlichkeit“ erwähnt (ebd., S. 129). Erlebnisse von „Fremdenfeindlichkeit“ führen zu Stress und stellen psychische und in der Folge auch allgemein-gesundheitliche Belastungen dar. Betroffen sind keineswegs nur Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Auch Deutsche, die sich von ihrem Aussehen her von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden, werden angefeindet (ebd. 22). Das macht deutlich, dass es sich nicht um Feindlichkeit gegen „Fremde“ handelt und wirft die Frage auf, ob hier eine adäquate Begrifflichkeit Verwendung findet. Erfahrungen von Rassismus sind für die betroffenen Kinder und Jugendlichen bzw. auch für ihre Familienangehörigen alltäglich. Alltäglicher Rassismus findet sich in „regelmäßig auftretenden offenen und subtilen rassistischen Handlungspraxen“ (Melter 2006, S. 25) und schlägt sich auch in Gesetzen, Regelungen und Handlungspraxen von staatlichen und staatlich finanzierten Institutionen als institutioneller Rassismus nieder (ebd.). In der Sozialstruktur, auf dem Arbeitsmarkt, in den Einkommensverhältnissen sowie im Schul- und Bildungssystem findet sich alltäglicher

struktureller Rassismus, der zudem in veröffentlichten Diskursen durch Medien, im Internet oder durch Reden verbreitet wird (ebd.). Der Begriff Rassismus, mit dessen Effekten und Implikationen ich mich in diesem Artikel befasse, knüpft (wie in dieser Dokumentation bereits von Anne Broden ausgeführt) an eine Definition an, die Rassismus nicht als eine von der Mehrheit abweichende Einstellung oder ein defizitäres Verhalten einer womöglich ungebildeten, deprivilegierten, rechtsextrem eingestellten Randgruppe beschreibt. Rassismus wird hier vielmehr als Phänomen definiert, das aus und in der Mitte der Gesellschaft hervorgebracht wird und für diese konstitutiv ist.

Traumatisierende Erfahrungen

Alltägliche Rassismuserfahrungen werden in der US-amerikanischen Forschung u. a. als traumatisierende Erfahrungen diskutiert. Robert Carter (2007) beschreibt, dass Rassismuserfahrungen als kritische Lebensereignisse wirken können und traumatischen Stress verursachen. In diesem Zusammenhang sieht er auch die allgemein in der US-amerikanischen Forschung bei People of Color ermittelte überdurchschnittliche Häufigkeit von Symptomen, die mit denen der posttraumatischen Belastungsstörung identisch sind. Carter beschreibt in einer US-amerikanischen Metastudie zu Rassismuserfahrungen, dass Traumatisierung durch einen Vorfall entstehen kann, zumeist jedoch handelt es sich um einen Prozess, in dem weitere Ereignisse den Stresslevel so anheben, dass die Grenze zum Trauma überschritten wird (Carter 2007). Diese Beschreibung lässt Analogien zur Definition des „kumulativen Traumas“ von Masud Khan zu, das Fischer/Riedesser in ihrem Lehrbuch zu Psychotraumatologie aufgegriffen haben (1998, S. 124): Kumulatives Trauma ist „eine Abfolge von traumatischen Ereignissen oder Umständen, die jedes für sich subliminal¹ bleiben können, in ihrer zeitlichen Abfolge und Häufung jedoch die restitutiven Kräfte des Ich so sehr schwächen, dass insgesamt eine oft sogar schwertraumatische Verlaufsgestalt entsteht. Immer von neuem wird die ‚Erholungsphase‘ unterbrochen, die ständige Wiederholung traumatischer Ereignisse durchbricht die Abwehrbarriere und hinterlässt tiefe Spuren im Persönlichkeitssystem“ (ebd.). Die Berliner Psychologin Grada Kilomba legt dar, dass Rassismus

selten als Trauma wahrgenommen und benannt wird und wertet dies als Symptom dafür, dass die Geschichte der rassistischen Unterdrückung und deren psychologische Auswirkungen innerhalb des westlichen Diskurses bisher vernachlässigt wurden (Ferreira 2004, S. 173f.).

Sicher gilt das Gros der Rassismuserfahrungen nach den allgemeinüblichen Diagnosekriterien für psychische Erkrankungen nicht als traumatisierendes Ereignis, außer es handelt sich z. B. um tätliche Gewalt oder Folter. Fischer/ Riedesser gehen in ihrer Trauma-Definition aber über die engen Kriterien hinaus und eröffnen Anknüpfungspunkte im Kontext von Rassismuserfahrungen: Die zentrale subjektive Bedeutung, die eine traumatische Situation für die betroffene Persönlichkeit annimmt, der kritische pathogenetische Moment, „besteht hier weniger in der objektiven Intensität der traumatischen Faktoren als in deren qualitativer Eigenheit, die sich entweder an ein schon bestehendes Traumaschema anschließt oder zentrale Momente eines Lebensentwurfs oder auch erworbene traumakompensatorische Strategien jäh in Frage stellt“ (Fischer/ Riedesser 1998, S. 84). Der Sozialpsychologe David Becker führt wiederum aus, dass wir mit Trauma einerseits einen klinischen Begriff haben, „der wichtig ist und der uns zeigt, dass individuelles Leid und soziales Leid miteinander verknüpft sein können“, der Begriff sei aber „an den Rändern unscharf“. Er schlägt daher vor „zwischen Trauma als individuelles Phänomen, traumatischen Situationen als soziales Phänomen und den Symptomen (die wiederum ein individuelles Phänomen sind)“ zu unterscheiden (Becker 2002, S. 68f). Außerdem fordert Becker dazu auf anzuerkennen, „dass bei einer bestimmten Art der Traumatisierung das wesentliche Thema die gesellschaftlichen Machtverhältnisse“ sind. Er schlägt vor, die Ambivalenz zwischen einer klinischen Perspektive, die sich auf die Schwere der psychischen Prozesse einlässt und einer politischen und sozialen Perspektive, die die Wirkmächtigkeit von Machtverhältnissen thematisiert, auszuhalten.

Wenn wir Alltagsrassismus und Diskriminierung nun – Becker und anderen folgend – als alltäglich macht- und gewaltvolle soziale Phänomene bezeichnen, die auf Individuen traumatisierend wirken können, möchte ich den Blick wieder jenen zuwenden, die zu

den „Anderen“ gemachten werden. Allerdings möchte ich den Gebrauch des Traumabegriffs nicht weiter inflationieren (vgl. Becker 2007). Es geht nicht darum alle, die Rassismuserfahrungen machen, zu Traumatisierten zu erklären, denn das sind sie beileibe nicht. Viele Personen besitzen enorme Bewältigungskapazitäten, Ressourcen und Widerstandspotentiale. Trotzdem ist es wichtig, ein Bewusstsein und eine Sprache für die Verletzungen zu finden, die Rassismen bei nicht allzu kleinen Teilen der Bevölkerung verursachen. Auch unter Berufung auf die Menschenrechte sind wir aufgefordert, zu intervenieren, bevor es zu traumatischen Dynamiken kommt, bzw. denen, die auf Grund der Verhältnisse belastet oder krank geworden sind oder parteiliche solidarische Unterstützung benötigen, bei zu stehen. Das Verständnis jener Symptome, die sich im Kontext von Rassismuserfahrungen individuell manifestieren, ist für die berufliche Praxis sicher wichtig. Nur die Fokussierung auf individuelle Pathologien birgt jedoch die Gefahr, die Betroffenen einer erneuten Sichtbarmachung zu unterwerfen, während die Wirkmächtigkeit rassistischer Normalität in unserer Gesellschaft unsichtbar bliebe. Rassismus sollte als soziale Exklusion begriffen werden, als konstruiertes Hindernis, Teil der Gesellschaft zu sein. Insofern möchte ich im Weiteren vermehrt auf Interaktionen und Psychodynamiken fokussieren, die in pädagogischen Räumen wirksam werden und zugleich auch Ansatzpunkte für berufliches Handeln bieten.

Othering und Subjektivierung ²

Wenn wir davon ausgehen, dass die zu „Anderen“ Gemachten nicht nur Unterwerfung und Herabwürdigung erfahren und diese Bedingungen ihre Gesundheit gefährden können, sondern auch Subjektivität durch diese Bedingungen mit erschaffen wird, drängt sich die Frage auf, welche psychische Form Macht im Kontext von Rassismuserfahrungen annimmt. Nach Judith Butler ist eine der „heimtückischsten Hervorbringungen“ psychischer Macht die Bindung an Unterordnung (Butler 2001, S. 12).

Welche Form von pädagogischer Intervention oder Haltung ist hier angezeigt? Ich denke, es gilt vor allem eine Sprache zu finden, die die Interaktion zwischen

der psychischen und physischen Verfassung von Menschen und dem sozialpolitischen Kontext benennt. Nur eine solche Sprache hat meiner Meinung nach in der Thematisierung und Skandalisierung rassistischer Diskriminierung und Gewalt auch das Potential, eine gesellschaftliche Anerkennung der Verletzungen zu bieten und ein Bewusstsein zu schaffen, das solidarische pädagogische Praxen und damit Veränderungen möglich macht.

Im Folgenden möchte ich näher auf die Prozesse des Othering³ sowie die Wirkungen von Diskriminierung und Rassismus eingehen. Stuart Hall spricht im Zusammenhang mit Rassismuserfahrungen von einer Internalisierung (Verinnerlichung) des Selbst als *Anderes*. Dabei wird Rassismus „auch innerhalb der dominierten Subjekte wirksam“. Betroffene identifizieren sich mit dem gesellschaftlich hergestellten Bild der/ des Anderen, sie verinnerlichen es und können dazu gebracht werden, sich selbst als „die Minderwertigen“ zu erfahren (Hall 1994, S. 20 & S. 135). Die Internalisierung des Selbst als *Anderes* ist eine zentrale Psychodynamik, die Rassismuserfahrungen in Form von Selbstpositionierungen als *Anderes* als verinnerlichte Unterdrückung wirksam werden lässt (vgl. Batts 2002). Dieses „Einfallstor“ der Internalisierung lässt wiederum verschiedene Umgangsmodi sowie Subjektpositionen entstehen: Internalisierungen, Identifikationen, Assimilierungen oder auch Selbstethnisierung sind Überlebensstrategien, die Handlungsfähigkeit erhalten und möglich machen. Exklusions- und Rassismuserfahrungen können Selbstethnisierung, Religiösität, Fanatismus und Nationalismen fördern, wie Kemal Bozay (2005) in seiner Studie beschreibt. Er berichtet zum Beispiel über jugendliche Russlanddeutsche die häufig in der NPD vertreten sind oder Jugendliche türkischer Herkunft, die nach den Verboten auf dem Schulhof türkisch zu sprechen und den rassistischen Anschlägen von Solingen und Mölln berichten, dass sie „erinnert wurden Türken zu sein“. Nachdem ihre Proteste dagegen im schulischen und städtischen Rahmen erfolglos blieben, liefen sie zu nationalistischen türkischen Gruppen, wie den Grauen Wölfen über. Neben der Verinnerlichung von verschiedensten Zuschreibungen, von exotisierenden, ethnisierten bis abwertenden Zuschreibungen, die Teil des Selbstbil-

auskunft

meine heimat
ist heute
der raum zwischen
gestern und morgen
die stille
vor und hinter
den worten
das leben
zwischen den stühlen

von May Ayim (1960-1996)

des werden können, wirken Rassismuserfahrungen auch assimilativ. Das heißt Betroffene können versuchen der Diskriminierung und dem Druck, der durch die Forderung nach Integration und Einfügung in die Gesellschaft entsteht, zu entkommen, indem sie versuchen sich ununterscheidbar von der Mehrheit zu machen – ein zumeist erfolgloses Unterfangen mit hohem Preis. Die Bedeutung der Diskriminierungserfahrung hierauf zu beschränken, hieße aber, Menschen mit Migrationshintergrund als hilflose und verstrickte Opfer zu verstehen.

Rassismuserfahrungen wirken nicht nur repressiv, sondern auch produktiv, sie subjektivieren, sie erzeugen Subjektivität (vgl. Mecheril/Velho 2013) und gehen auch mit spezifischen Kompetenzen einher: Das Switchen zwischen verschiedensten Sprachen, Ländern, kulturellen Bezügen, das Organisieren des Überlebens in prekären Verhältnissen, der positive Bezug auf Familie und Community, die Nutzung von vorhandenen sozialen und eigenen Ressourcen, die Entwicklung und Beibehaltung von Handlungsfähigkeit und die Stärke, Herabwürdigungen zurückzuweisen und Würde zu erhalten, Widerständigkeit und Solidarität zu leben, und sich für bessere Lebensbedingungen einzusetzen, gehören dazu.

Interviewte, die ich für meine Dissertation (Velho 2014, S. 71ff.) zu Erfahrungen von Alltagsrassismus in der Kindheit, Jugend und dem Erwachsenenalter befragt habe, schilderten mir, wie sie in Interaktionen im Kindergarten, an der Schule, Universität, im Freundeskreis und Berufsleben Othering und Ausschluss erfuhren:

Asha, so nannte ich eine der Interviewten, wurde in der Grundschule aus dem Kollektiv der Klasse ausgeschlossen, wo sich Lehrer und die mehrheitsangehörigen Kinder unhinterfragt als Christen definierten. Die Internalisierung des *Andersseins* wurde durch die Praxis des Lehrers in Asha vertieft und in einer Weise zementiert, die sie auf Grund des Wunsches nach Zugehörigkeit zu assimilativen Praxen greifen ließ. Ihre Physiognomie konnte Asha nicht ändern, um etwa eine begehrte, anerkannte Position (zum Beispiel als blonde Faschingsprinzessin) zu erreichen. So ließ sie sich – angesichts der Unmöglichkeit der körperlichen Angleichung – zumindest taufen und bekannte sich zum Christentum. Dieser assimilativen Praxis von

Asha ging, wenn auch implizit, ein Bekenntnis eine *Anderer* zu sein voraus. Assimilation als Umgangsmodus und Überlebensstrategie ist eine häufig selbstzerstörerische Praxis, die z. B. eine zweite Interviewte, Lara, dazu brachte als Kind ihre Physiognomie abzulehnen. Dies führte zu dem Versuch, sich täglich weiß zu waschen und Abstand von anderen *Anderen* zu nehmen, um so der Verkörperung der *Andersheit* zu entkommen.

Alexander, ein anderer Interviewter, nimmt als Kind ebenfalls die Ausgrenzung, die er erfährt, wahr: „Rassismuserfahrung hat sich immer so manifestiert – man wollte wo mitmachen, wo dabei sein, teilnehmen und es wurde einem verwehrt und es wurde eigentlich nie klar ausgedrückt. (...) Das war dann, wie ich rückblickend sagen kann, eine Erfahrung die sich immer wieder fortgesetzt hat, etwas das immer wieder passiert ist. Es passiert etwas mit dir und du kannst es nicht tatsächlich einordnen, weil es nicht offenkundig gesagt wird, es passiert jetzt mit dir aufgrund deiner Hautfarbe und deiner Herkunft und deiner Familie oder so. Es passiert dir und keiner sagt dir, aus welchem Anlass es passiert und du findest dich in einer Situation wieder, wo du denkst, dass etwas nicht stimmt. Das ist so ein ganz prägendes Element. Diese anderen Dinge, wie dass du als Kind beschimpft wirst oder dass Kinder einen beschimpfen oder hänseln, hab ich gar nicht als so schlimm in Erinnerung. Es war bestimmt als Kind nicht angenehm, aber die schlimmeren Erlebnisse, die ich in Erinnerung habe, sind solche Erlebnisse, dass man sich in Situationen wiedergefunden hat und nicht wirklich wusste, was man jetzt tun soll.“

Subtilere Ausgrenzungserfahrungen, die nicht mit offen ausgesprochenen Herabwürdigungen einhergehen, hat Alexander als belastender in Erinnerung als direkte Herabwürdigungen und Beschimpfungen, so beispielsweise bei der Einschulung, als er in eine sogenannte „Ausländerklasse“ sollte, obgleich seine Muttersprache Deutsch war oder in alltäglichen Interaktionen. Alexander wollte sich als Kind zugehörig fühlen, dies wurde ihm verwehrt. Er empfand, dass etwas nicht stimmte. Doch niemand thematisierte, weshalb ihm die Zugehörigkeit immer wieder verweigert wurde. Er konnte die rassistisch begründeten Exklusionen nicht deuten, gleichzeitig beschrieb er, dass

diese auf Grund der eigenen Hautfarbe, Herkunft, Familie passierten. So eine Aussage Alexanders könnte als umgangssprachliche Äußerung, aber auch als Zuschreibung von Verantwortung an sich selbst beschrieben werden (vgl. Melter 2006, S. 151). In dieser Lesart würde er die gegen ihn gerichteten exkludierenden Praxen an der Schule mit seiner *anderen* Herkunft und Physiognomie erklären und somit internal attribuieren. Metakognitionen, die ermöglichen würden, rassistisches Verhalten des Umfeldes als Ursache für Erfahrungen zu begreifen, diese somit external⁴ zu attribuieren, waren nicht zugänglich. Erfahrungen von Alltagsrassismus wurden mit eigener *Andersheit* verbunden. So konnten verschiedene Interviewte als Kinder häufig keine entsprechende Reflexionsfähigkeit zur Einordnung ihrer Erfahrungen entwickeln und nahmen Rassismen und Ungerechtigkeiten in erster Linie als gegen sich gerichtet wahr.

Lara, die sich in der Kindheit versuchte weiß zu waschen, erlebte als junge Erwachsene sowohl eine Reduktion auf ihren als exotisch betrachteten Körper, als auch, dass dieser von Männern als selbstverständlich verfügbar betrachtet wurde. Abwertung und Nicht-Anerkennung führten zu einem geringen Selbstwertgefühl und dem Wunsch unauffällig zu sein. Asha erfuhr an der Universität die mögliche Ambivalenz von Rassismuserfahrungen, ihr wurde hier exotistisches Interesse entgegengebracht, da sie ja „Gott-sei-Dank“ keine „Türkin“, sondern „interessante Inderin“ sei. Sinan gibt an, als Erwachsener, je nach Haarlänge als „südamerikanischer Exot“ oder „ablehnenswerter Türke“ zu gelten. Er macht so die Binarität der rassistischen Stereotypisierungen deutlich, die ebenso wie bei Asha oder anderen *Anderen* gleichzeitig eine auf das Geschlecht fokussierende ist. Diese *crossroads* der Macht positionieren Sinan zwar als männlich-heterosexuell-exotisch, aber auch als mögliches Objekt für mehrheitsangehörige heterosexuell orientierte Frauen, womit eine Form der Entmännlichung stattfindet. Das Bild des „Türken“ hingegen transportiert ihn als potenzierte und bedrohliche Verkörperung von Männlichkeit und im Zusammenhang mit muslimischem Glauben. Dieses Bild legitimiert Verachtung und Exklusion. Als Reaktion auf diesen antimuslimischen Rassismus unterstützte Sinan u. a. eine Moschee, was für ihn normalerweise undenkbar gewe-

sen wäre. Reflexionen verhinderten gleichzeitig, dass er sich religiös identifizierte.

Die zentrale Strategie der Ambivalenz, die Rassismuserfahrungen inhärent ist, basiert auf bewussten und unbewussten Dynamiken. Über die Verstrickungen und Involvierung in Erfahrungen der Exotisierung und Sexualisierung, oder über in diesem Zusammenhang entstandene Psychodynamiken und Umgangsmodi wurde von den Interviewten nicht gesprochen. Im Gegensatz dazu gab es vielfältig Auskunft zu den tiefgreifenden Auswirkungen von offen negativ konnotierten Rassismuserfahrungen in Form von Internalisierungs- und Identifizierungsprozessen, die einen Wunsch, zugehörig zu sein und sich dementsprechend zu assimilieren, wirksam werden lassen.

Bezugnahme, subjektivierender Rekurs auf Fremdpositionierung und Verinnerlichung der zugewiesenen Position der Andersheit bereiten die Basis dafür, dass Handlung möglich, psychisches und praktisches Überleben organisiert, aber auch Widerständigkeit praktiziert werden kann. Insofern ist die Selbstpositionierung als *Andere/r* sowohl als Folge von Rassismuserfahrungen zu bezeichnen, aber auch als konstitutiv für kritische Handlungsfähigkeit.

Handlungsfähigkeit

Im letzten Abschnitt widme ich mich dem Thema Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen rassistischer Normalität in pädagogischen Kontexten⁵. Auf die Frage, ob Diskriminierung und Rassismus in Ashas Familie thematisiert wurden, bemerkt Asha beispielsweise, dass ihre Mutter und Tante, wenn „blöde Kommentare kamen“ ihr „immer klargemacht haben, dass diese Leute halt ein Problem haben“ und nicht sie das Problem sei, „dass die halt Rassisten sind“. Einerseits verweist die Sequenz auf Praxen der Mutter und Tante, die für Asha im Sinne der Entwicklung von kritischer Reflexions- und Handlungsfähigkeit und der Prävention von internalen Attributionen im Kontext von Erfahrungen mit Alltagsrassismus als bedeutsam bezeichnet werden können. Eine weitere Lesart wäre, dass Asha dank entschiedener Interventionen der Mutter und Tante, die „immer irgendwie ziemlich

lauthals Andere verteidigt haben, die halt angegriffen wurden“ Identifikationen entwickeln konnte, die gegen soziale Ungerechtigkeiten und Rassismus gerichtet, solidarisch und widerständig waren. Identifikationen, die sie in ihrer Biographie dabei unterstützten, ihre Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne einer rassistuskritischen Perspektive zu entwickeln.

Ein anderes Beispiel: Laras Lehrerin stärkte das Selbstbewusstsein ihrer Schülerin nicht nur durch positiven Zuspruch, zum Beispiel durch das Schenken eines ersten Kammes für ihren Afro-Look, was Anerkennung ihrer Physiognomie als Schwarze symbolisierte. Sie nahm als Lehrerin in der Schule auch öffentlich und kritisch gegenüber Rassismus Stellung. Andererseits motivierte sie Lara auch Literatur aus dem Kontext der Black-Power-Bewegung zu lesen. Lara wurde so mit diesen Perspektiven bekannt gemacht und ihr standen als Jugendliche, so könnten wir diese Erfahrung lesen, gegenüber den rassistischen Verhältnissen kritische, widerständige, selbstbewusste Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung. Als sie als junge Erwachsene Kontakt zu anderen Schwarzen Frauen sucht und aufnimmt, Frauen, die im Gegensatz zu ihr schreiben, studieren, „Mathe können“ und sich organisiert haben, gelingt es Lara das Abitur nachzumachen und ebenso zu studieren. Auch diese Begegnungen könnten Bilder gestärkt haben, die Lara Identifikationsmöglichkeiten zur Verkörperung eines positiven kompetenten Schwarzseins offerierten

Asha und Lara hatten Glück, denn im Gegensatz zu ihren Erfahrungen gilt rassistische Diskriminierung im sozialen Umfeld wie in pädagogischen Kontexten zu meist nicht als Ungerechtigkeit oder Gewaltakt. Sie ist vielmehr unhinterfragte Normalität, die ausgesprochen, in Gesetze gegossen oder in Handlungspraxen umgesetzt werden darf. Oder Rassismuserfahrungen werden überhaupt verschwiegen, abgewehrt oder bagatellisiert.

Über Rassismus als ein der Gesellschaft immanentes Macht- und Gewaltverhältnis wird in Deutschland und in Österreich nur mancherorts gesprochen, kaum geforscht, wenig dazu gelehrt oder veröffentlicht und dessen Relevanz im Alltag und in der beruflichen Praxis häufig ausgeklammert. Ein Schweigen, das gravie-

rende Konsequenzen für die Betroffenen hat. Dieses Schweigen löst Zweifel an der eigenen Wahrnehmung aus. Es fördert die Abwehr der durch Rassismuserfahrungen ausgelösten Emotionen, die Bagatellisierung der erlittenen Gewalt und ihrer Folgen und ebenso die Verleugnung der eigenen Verstrickungen in rassistische Verhältnisse und Dynamiken sowie von Rassismus im Allgemeinen. Das Schweigen des sozialen Umfelds verstärkt emotionale Reaktionen, wie Wut, Entsetzen, Hass, Verbitterung, Verzweiflung, Einsamkeit, Misstrauen, Hilflosigkeit, geringes Selbstwertgefühl, Unsicherheit, Schreckhaftigkeit, Angst und Scham (vgl. Mecheril 1994, S. 61). Es handelt sich dabei auch um emotionale Reaktionen, die z. B. Schüler und Schülerinnen angreifbar machen, und die möglicherweise wiederum als Legitimation für neue Diskriminierungen dienen. Pädagogische Angebote können ihre Wirkung verfehlen, wenn Rassismuserfahrungen als zentrale Aspekte der Lebenserfahrungen von Schülern und Schülerinnen bzw. von Kindern und Jugendlichen ausgeklammert bleiben.

Wie Mark Terkessidis (2004) in seiner Studie „Die Banalität des Rassismus“ resümiert, fehlt den von ihm interviewten MigrantInnen der zweiten Generation – und ich meine nicht nur Ihnen sondern in der Gesellschaft generell – ein Wissen um Rassismus. Versuche mit den diskriminierenden Lebensumständen umzugehen, ihnen zu begegnen, Widerständigkeit zu entwickeln oder psychisches und praktisches Überleben zu organisieren, sind zwar vielfältig, häufig aber einsam und nicht immer konstruktiv. Das generelle Wissen um Rassismus, mit seinen widersprüchlichen Double-Binds, und das Wissen um die eigenen Verstrickungen und möglichen Traumatisierungen kann als kognitive Ressource in der Bewältigung der alltäglichen rassistischen Normalität bezeichnet werden.

Die „Kontextualisierung der Lebenserfahrung“ ist in der pädagogischen und psychosozialen Arbeit im Zusammenhang mit Empowerment-Prozessen eine Möglichkeit, Raum für Lebens- und Leidenserfahrungen zu bieten und diese von der individualisierten Wahrnehmung ausgehend in einen historischen und sozialpolitischen Kontext zu stellen (vgl. Herriger 1997). Antonovsky, der sich mit der Frage beschäftigt hat, was Menschen unter schwersten Belastungen

die farbe der macht

nicht die farbe der haut
die farbe der macht
entscheidet

rassismus ist das bleiche gesicht
der gewalt
die sich in deutschland wieder
zunehmend offen
in südafrika
immer schon
ungeschminkt
zeigt

...

nicht die farbe der haut
die farbe der macht
entscheidet
für oder gegen das leben

von May Ayim (1960-1996)

schützen kann, beschreibt, dass „ein hohes Ausmaß an Handhabbarkeit (= Bewältigbarkeit, d. V.) stark von einem hohen Maß an Verstehbarkeit abhängt“ (1997, S. 37). Besteht ein hohes Ausmaß an Verstehbarkeit, aber ein niedriges Maß an Bewältigbarkeit, entsteht Veränderungsdruck (ebd., S. 37f.). Natürlich ist Wissen, das ich als Beispiel herangezogen habe, nur eine mögliche Ressource, allerdings auch eine, die nicht unbedingt vor den gravierenden Effekten von Diskriminierung, Benachteiligung, Marginalisierung, Ausweisung und Gewalt schützt. Als schützende Faktoren werden bei Kindern und Erwachsenen, die Belastungen ausgesetzt sind, im Allgemeinen vorwiegend günstige, unterstützende Sozialbeziehungen angesehen (vgl. Fischer & Riedesser 1998, S. 133), die jedoch in einem Klima der Abwehr, Verleugnung und des Verschweigens von Rassismuserfahrungen gerade keine Selbstverständlichkeit sind.

Begegnungen mit Menschen, z. B. Lehrkräften, SozialpädagogInnen, Eltern oder Anderen, die durch ihr Handeln rassistische Normalität durchkreuzen oder gegen Alltagsrassismus intervenieren und solidarisch und widerständig handeln, bieten Unterstützung. Diese Menschen stellen eine soziale und materielle Alternative zur herrschenden Normalität dar, und symbolisieren gleichzeitig die Möglichkeit eines Selbstentwurfs, der sich den verletzenden Erfahrun-

gen selbstbewusst, kritisch und widerständig entgegenstellen kann. Dadurch entstehen neue Identifizierungsmöglichkeiten, neue Formen der Begegnung erhalten Raum, die Loslösung von rassistisch hergestellten Subjektentwürfen wird vorangetrieben. Dadurch werden Prozesse der Transformation unterstützt und ermöglicht, die Selbst- und Weltverhältnisse fördern, die andere als rassistische Logik reproduzierende Identifizierungen anregen und die die Entwicklung von kritischer Handlungsfähigkeit begünstigen.

Das soziale Umfeld, die Familie, die Peer-Group, der Freundeskreis, ebenso Bildungseinrichtungen und pädagogische Organisationen sind also zentrale Bildungsinstanzen, die im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen anregen und unterstützen können, die im Zusammenhang mit Erfahrungen von Alltagsrassismus entstanden sind. Nicht nur Solidarität gegen Rassismus im Alltag ist entscheidend, denn Schweigen hat gravierende Konsequenzen für die Betroffenen. Auch Wissen um die verschiedensten Spielarten des Alltagsrassismus ist eine zentrale kognitive Ressource für die Bewältigung von Rassismus. Relevant ist auch, dass andere Identifizierungen möglich werden, die in Folge weitere entsprechende Transformationsprozesse ermöglichen.

-
- 1 Unterschwellige Wahrnehmung von Reizen, dem Bewusstsein nicht zugänglich
 - 2 vgl. Velho 2014
 - 3 Distanzierung oder Differenzierung zu anderen Gruppen bzw. Betonung des Anderssein, um seine eigene „Normalität“ zu bestätigen
 - 4 external (durch das Denken und Handeln anderer) oder internal (durch das eigenen Tun) erklären
 - 5 vgl. Velho 2014, S. 160ff

LITERATUR

- American Psychological Association (2012):** Crossroads. The Psychology of Immigration in the new Century. Report of the APA Presidential Task Force on Immigration. <http://www.apa.org/topics/immigration/immigration-report.pdf> (08.05.2013).
- Antonovsky Aaron (1997):** Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Batts, Valerie (2002):** Is reconciliation possible? Lessons from combatting "modern racism". In: Ian T. Douglas (Hg.): Waging reconciliation. God's mission in a time of globalization and crisis. New York. Online verfügbar unter http://sph.unc.edu/files/2013/07/dif_is_reconciliation_possible.pdf (26.01.2014).
- Becker, David (2002):** Flüchtlinge und Trauma. www.lateinamerika-tage.de/wp-content/uploads/2009/02/061ldavid-becker_trauma.pdf (25.02.2011).
- Becker, David (2007) in:** Westhoff, Andrea/Westhoff, Justin: Wunden der Völker. Das Phänomen "kollektives Trauma". Deutschlandradio Kultur, Forschung und Gesellschaft, Sendung am 11. 10. 2007. Manuskript: <http://www.deutschlandradiokultur.de/manuskript-wunden-der-volker-pdf.media.383cebc896bdb30c76b7a7915dee8ea8.pdf> (05.01.2015).
- Bermejo, Isaac et al. (2010):** Psychische Störungen bei Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur deutschen Allgemeinbevölkerung. In: Psychiatrische Praxis, 37: 225-232.
- Bozay, Kemal (2005):** „...ich bin stolz, Türke zu sein!“ Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung. Schwalbach/Ts.
- Butler, Judith (2001):** Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a. M.
- Carter, Robert (2007):** Racism and Psychological and Emotional Injury: Recognizing and Assessing Race-Based Traumatic Stress. In: The Counselling Psychologist, 35: 13-105.
- Ferreira, Grada (2004):** Rewriting the Black Body. In: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (Hg.): Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortung, Köln.
- Fischer, Gottfried/Riedesser, Peter (1998):** Lehrbuch der Psychotraumatologie. München.
- Hall, Stuart (1994):** Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg.
- Herriger, Norbert (1997/2006):** Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung. Stuttgart.
- Igel, Ulrike et al. (2010):** Der Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf die Gesundheit von MigrantInnen. In: Psychiatrische Praxis, 37: 183-190.
- Kirkcaldy, Bruce et al. (2006):** Migration und Gesundheit. In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 49: 873-883.
- Mecheril, Paul (1994):** Die Lebenssituation Anderer Deutscher. Eine Annäherung in dreizehn thematischen Schritten. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Dietz, Berlin.
- Mecheril, Paul/Velho, Astride (2013):** Rassismuserfahrungen. Von Abwehr und Hilflosigkeit zu Empowerment und involvierter Transformation. In: Opferperspektive e.V. (Hg.): Rassistische Diskriminierung und rechte Gewalt: beraten, informieren, intervenieren. Westfälisches Dampfboot: 204-214.
- Melter, Claus (2006):** Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Jugendhilfe. Münster.
- Razum, Oliver et al. (2008):** Schwerpunktbericht: Migration und Gesundheit 2008. Robert Koch-Institut, Berlin.
- Seidler, Günther (2000):** Internalisierung. In: Mertens, Wolfgang/Waldvogel, Bruno (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart.
- Terkessidis, Mark (2004):** Die Banalität des Rassismus. MigrantInnen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.
- Velho, Astride (2011):** Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis. In: Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Dokumentation der Fachtagung vom 12.10.10. Landeshauptstadt München, Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund (AMIGRA). www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Direktorium/Amigra/Publikationen.html.
- Velho, Astride (2014):** Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potentiale der Transformation. Unveröffentl. Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [Veröffentlichung 2015: Hg. Heike Niedrig/Henry L. Seukwa, Peter Lang - Internationaler Verlag der Wissenschaften].
- Zeeb, Hajo et al. (2006):** Epidemiologische Studien in der Migrationsforschung. In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 49: 845-852.

Globales Lernen

Zum Abschluss der Fachtagung

Zusammenleben per se ist oft schon schwierig, wir wissen es aus privaten, sozialen und beruflichen Erfahrungen. Durch die gesellschaftliche Vielfalt von politischen Zielen/ oft Ideologien, von ökonomischen und sozialen Verhältnissen, von ethnischen, geschlechtlichen, kulturellen, oft auch religiösen Bedingungen und Prägungen, wird Zusammenleben nicht einfacher. Es erfordert Verständnis, kritische Reflexion, die Bereitschaft zu neuen Wegen, vor allem auch zu Konflikten und die Akzeptanz von Anderssein. Wir leben in einer Phase der Geschichte, in der die Fähigkeit der Menschen zu Verhaltensänderungen mit dem Tempo des gesellschaftlichen Wandels nicht mehr Schritt zu halten scheint. Mehr als je zuvor sind wir gefordert, immer wieder und immer wieder neu über das, was wir wahrnehmen und tun, nachzudenken, unser Handeln und die ihm zugrunde liegenden Entscheidungen zu überdenken. Kritisch zu überdenken. Ich denke, dass die heutige Tagung dazu Anregungen und Gelegenheit bot. Die Umwelt von Menschen kann sich innerhalb eines Menschenlebens so häufig und so radikal verändern, dass das gestern Erlernte immer weniger für das Leben morgen taugt. Wir sind Zeuginnen und Zeugen sowie Teilnehmende einer Entwicklung in eine Weltgesellschaft. Das ist zugleich faszinierend wie verunsichernd. Je nach Bildungsstand, Interessenlagen und persönlicher Geschichte wird dies als Chance oder als Bedrohung erlebt. Das einzelne Individuum muss eine große Orientierungsleistung erbringen. Jürgen Habermas be-

schrieb sie in der Polarisierung zwischen Globalisierung (von Macht, Technologie, Kommunikation) und Lokalisierung (ausgedrückt in Nationalismus, Ethnizität und religiösem Fanatismus).

„Die Abwertung der Anderen“, eine Studie aus 2011, die in 8 europäischen Ländern das Ausmaß der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit untersucht hat, zeigt, dass diese weit verbreitet ist. Aus der Studie geht hervor, dass Menschen, die Vorurteile einer Gruppe gegenüber haben, dazu neigen, auch andere Gruppen abzuwerten. Wer z.B. Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten hat, wertet mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch Frauen oder Männer, Homosexuelle, oder Andersgläubige ab. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Vorurteile zu Diskriminierung führen und Diskriminierung Gewalt zur Folge haben kann. Deshalb wird in der Studie gefolgert, dass im Engagement gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit das Vertrauen in andere Menschen und eine positive Grundhaltung gegenüber Diversität besonders wichtige Schlüsselkompetenzen sind. Es ist zentral, Vorurteile als solche zu erkennen und kritisch zu reflektieren, denn sie sind nicht statisch, sondern veränderbar. Auf gesellschaftlicher Ebene ist es erforderlich, Strukturen zu fördern, die die Gleichwertigkeit von Menschen unterstützen und Chancengleichheit herstellen. Bildung soll deshalb das Individuum stärken, aber auch gemeinschaftlichen Zusammenhalt fördern. Das Ziel wären Bildungsprozesse, die den Menschen Vertrauen, Stabilität, Selbstbewusstsein und Lebens-

freude gewähren. Sie sollten unsere Identität im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gemeinschaft zum Thema machen. Im Globalen Lernen ist das eine große Herausforderung, denn dem Individuum steht eine Welt- und Konkurrenzgesellschaft gegenüber, welche das Einüben von Gemeinsamkeit schon rein räumlich erschwert. Die universelle Betroffenheit ist eine Fiktion. Wir sind nicht unbegrenzt zu Gemeinschaft fähig. Aber durch Zusammenarbeit und Zusammenleben können Solidarität und soziale Tugenden gefördert und die Fähigkeit zu Achtsamkeit, zu einem kooperativen Verständnis und Vorgehen auch im Alltag gestärkt werden.

Globales Lernen ist ein Konzept, das dazu beiträgt, die Wichtigkeit von globalen Problemen zu erfassen, kritisch die Machtfrage zu stellen und dialogisch Kompetenzen zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen zu erwerben. Das Gespräch zu führen: Martin Buber nennt es „das Lebendige in der Begegnung“. Letztlich als Mitglieder immer heterogenerer Gesellschaften die Unsicherheit und die Ungewissheit über „Weltentwicklung“ auszuhalten und damit umgehen zu lernen. Durch den Bezug der Gegebenheiten auf die Lebenswirklichkeiten in der eigenen Gesellschaft, d.h. durch die Verbindung der globalen Perspektive mit dem eigenen Nahbereich bzw. dessen Reflexion werden die Voraussetzungen für selbstbestimmte, solidarische und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe vor dem Hintergrund relevanter globaler Entwicklungen geschaffen.

Berichte aus den Arbeitsgruppen

AG 1 | Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft

*Um den Herausforderungen einer heterogenen Gesellschaft gerecht werden zu können, ist es notwendig, Unterschiede und Differenzlinien aufzuzeigen (z. B. ethnisch-nationale, sprachliche, soziale, genderspezifische). Gleichzeitig tritt eine rassismuskritische Perspektive gegen die ständige Unterscheidung von Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen und gegen die Konstruktion der „Anderen als Andere“ auf. Die Herausforderung für eine rassismuskritische Bildung liegt darin, Analysefähigkeit sowie ein Gefühl für notwendige Differenzierung ohne Festschreibung von Differenzen zu entwickeln.
(Auszug aus dem Tagungsprogramm)*

INPUTS

Anne Broden (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW))

Kein Jugendphänomen

Anne Broden begann die Diskussion in der Arbeitsgruppe mit der Frage, ob und wie ihre Thesen auf die Alltagspraxis der ca. 35 TeilnehmerInnen übertragbar seien. Sie selbst habe die Erfahrung gemacht, dass die Jugendbildungsarbeit in Deutschland immer als Rettungshafen zum Schutz vor Rassismus gesehen werde. Die Kinder und Jugendlichen würden dabei als die einzige, gefährdete Gruppe behandelt, mit der es zu arbeiten gelte. Diese einseitige Sicht führe zu Frustration, da sie nicht die Wurzeln des Problems angehe. Eine Teilnehmerin bestätigte den Eindruck, dass Jugendarbeit auch in Österreich als Allheilmittel gesehen werde. Die meisten Projekte seien auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet. Dabei seien strukturelle Veränderungen viel wichtiger. Solange Rassismus ein gesellschaftliches Randthema bleibe, das höchstens mit Rechtsnationalismus in Verbindung gebracht werde, sei es jedoch schwierig, diese Strukturen zu ändern, so Broden.

Rassismus ist nicht nur ein „rechtes“ Problem

Die ersten Wortmeldungen bestätigten Brodens These. Eine Kindergartenpädagogin brachte ein Beispiel: „Wenn Kinder rassistische Aussagen machen, werde ich sofort als Expertin zur Problemlösung herangezogen, meine KollegInnen halten sich da heraus. Will ich im Kollegium Rassismus diskutieren, werden jegliche Ansprechversuche abgeschmettert“. Diese Situation sei frustrierend, weil viele PädagogInnen unbewusst Klischees und diskriminierende Praktiken reproduzierten. Mit Rassismus werde oft nationalsozialistisches Gedankengut verbunden, andere Facetten von Rassismus würden verharmlost. Diese Erfahrung teilten mehrere TeilnehmerInnen.

En vogue: Interkulturelle Workshops

Sollten ethnisch-nationale, sprachliche, soziale und genderspezifische Unterschiede in der Alltagspraxis thematisiert werden oder verschärfe dies das Problem eher noch? Dass gut gemeint nicht gut bedeuten muss, verdeutlichte Anne Broden mit einer Postkarte, die als Resultat eines interkulturellen Workshops bundesweit verschickt wurde. Sie zeigte auf der linken Seite zwei blasse Männer im Anzug, auf der rechten Seite war eine Gruppe halbnackter dunkelhäutiger Männer, auf dem Boden sitzend und trommelnd, abgebildet. Die Überschrift lautete „Wir sind alle unterschiedlich, aber doch alle gleich...wertvoll!“. Der rassistische Gehalt dieser Postkarte würde vielen Menschen gar nicht auffallen.

Interkulturelle Fortbildungen seien in Deutschland und Österreich momentan sehr beliebt, gerade in pädagogischen Kreisen. Sofern diese Fortbildungen Patentrezepte für den Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund anbieten, reproduzierten sie laut Broden eher Klischees und kreierten eine kulturelle Fiktion, die es in der Wirklichkeit einfach nicht gebe.

Viele Menschen seien von diesen Vorgaben begeistert, weil sie die Komplexität einer Migrationsgesellschaft vereinfachten und klare Handlungsanweisungen böten. Der Trugschluss sei jedoch offensichtlich, da Vereinheitlichungen selbst in der „White, American, Protestant“-Gruppe nicht anwendbar seien. Eine Teilnehmerin meinte, dass die Stärkung des Individuums eine hilfreiche Strategie gegen solche Klischees sein könne. Menschen müssten dazu befähigt werden, selbstständig und kritisch zu denken. Im Fokus von Fortbildungen müsste vielmehr der Ansatz Intersektionalität stehen, der verschiedene soziale Kategorien wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, nationale Zugehörigkeit analysiert und auf das gleichzeitige Zusammenwirken verschiedener Ungleichheiten fokussiert.

Über Rassismus sprechen

„Wie sprechen Sie über Rassismus?“, fragte Anne Broden in die Runde. Niemand werde gern als RassistIn bezeichnet, daher erfordert Sprechen über Rassismus eine sensible und genau beobachtende Herangehensweise. Gemeinsam wurden Ansätze diskutiert, wie rassistisches Verhalten oder die Verwendung rassistischer Sprache thematisiert werden können. Als Beispiele wurden u. a. genannt: Mit Emotionen zu arbeiten, führe oft zu einem konstruktiveren Umgang mit dem Thema, ebenso können Theatermethoden den Dialog fördern. Ein Teilnehmer verwies auf seine guten Erfahrungen beim Philosophieren mit SchülerInnen, dabei es jedoch wichtig, dass sie alles aussprechen dürften, auch rassistische Aussagen. Eine der wichtigsten Zielgruppen werde leider nur indirekt erreicht: Die Eltern. Diese würden durch institutionalisierten Rassismus, der sich manchmal z. B. in Schulregeln findet, in ihren Vorurteilen bestätigt. Im Moment werde in der Pädagogik so gehandelt, als würden die Eltern in einem luftleeren Raum leben, nur die SchülerInnen würden für rassistische Aussagen und Taten zur Rechenschaft gezogen.

Grenzen und Möglichkeiten der Bildung

Wie kann der Staat/die Politik in die Verantwortung genommen werden? PädagogInnen könnten nicht alleine das ganze System umkrempeln. Eine ihrer Möglichkeiten sei es jedoch, kritische Bildung zu fördern. Damit könne das Soziale durchdrungen und ein Beitrag für eine solidarische Gesellschaft geleistet werden. Broden betonte hier noch einmal die Bedeutung von Einfühlsamkeit, Kreativität und Emotionalität für Bildungsprozesse.

Wie kann das Schweigen, das auch innerhalb des Kollegiums herrsche, angesprochen werden – diese Frage beschäftigte die Teilnehmenden. Broden erzählte von schwierigen Workshops mit PädagogInnen, die ihre eigenen Vorurteile nicht als Problem wahrnahmen. Dennoch gebe es verschiedene Strategien, so helfe es, über sich selbst zu sprechen und die eigenen Vorurteile offenzulegen. Dabei müsse immer bedacht werden, mit wem man spreche, denn nicht jede Übung oder jede Strategie sei für jede Zielgruppe geeignet. Belehrungen und Moralisierungen hingegen führten sofort zu Abwehr.

Auch in der rassismuskritischen Arbeit sei jedoch eines wichtig, so Broden, dass der Spaß daran nicht verloren gehe. Beharrlichkeit und Subversivität könnten nur dann zum Erfolg führen, wenn die Bildungssubjekte positiv blieben. Die wichtigsten Stichworte dabei seien Wertschätzung und Fehlerfreundlichkeit, nicht nur für andere, sondern vor allem für sich selbst.

Bericht von **Nadine Mittemperger**

AG 2 | Sensibilisierung für Alltagsrassismen Ansätze für eine reflexive Berufspraxis

Im Alltag von Schulen und Bildungseinrichtungen tritt Rassismus in vielfältigen, kaum zu erkennenden Formen auf und prägt auch die zwischenmenschlichen Beziehungen. Rassismus als eine zentrale Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen wird oftmals negiert und verleugnet. Schulen, die Vielfalt gestalten, Chancengleichheit fördern und inklusiv handeln wollen, brauchen Lehrkräfte, die sich ihrer eigenen Prägungen und deren Wechselbeziehungen mit strukturellen Komponenten von Rassismus bewusst sind.

Mit Fallbeispielen wird aufgezeigt, wo und wie Rassismus im Alltag wirksam wird, wie wir selbst in rassistische Strukturen involviert sind, und es werden Möglichkeiten einer reflexiven, rassismuskritischen Berufspraxis diskutiert. (Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Michael Schneider-Koenig

(Pädagogisches Institut der Stadt München)

Astride Velho (Erzieherin, Diplompsychologin)

Die ReferentInnen begannen ihren Workshop mit einem Tonbeispiel, das aus einer Lesung zum Buch „Deutschland Schwarz Weiss: Der alltägliche Rassismus“ von Noah Sow stammte (Sow 2009, S. 13f): Die TeilnehmerInnen sollten erraten, welches Land in dem vorgespielten Auszug beschrieben wurde. Außerdem sollten sie sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Aspekte des Textes sie auf bestimmte Länder schließen lassen. Vor allem die Wahl von (oft vorurteilsbelasteten) Begriffen wie „ethnische Konflikte“, aber auch die karikaturistische Wirkung des Textes, riefen bei den TeilnehmerInnen Assoziationen zu bestimmten Ländern hervor.

Mit dieser Einstiegsübung sollte vor allem herausgearbeitet werden, welche Kontraste im Text aufgestellt worden waren und welche der genannten Eigenschaften die TeilnehmerInnen den europäischen, welche dem außereuropäischen Kontext zugeschrieben hätten. Die Autorin Noah Sow hatte mit bewußtem Rückgriff auf kolonial geprägtes Denken ihr Herkunftsland Deutschland beschrieben. In der Diskussion wurden dann häufig verwendete Dualismen wie „primitiv – zivilisiert“ oder „emotional – rational“ herausgearbeitet, die die ReferentInnen als „die koloniale Logik, auf der Rassismus fundiert“, bezeichneten.

In Kleingruppen wurden dann 4 Fallbeispiele rund um Rassismus im Alltag und in den Medien diskutiert.

- ▶ Eine Gruppe beschäftigte sich mit dem Filmplakat des Kinofilms „Dschungelkind“ zur gleichnamigen Autobiographie von Sabine Kuegler. Das Plakat bedient einige Klischees und schafft ein romantisch, verklärtes Bild der hellhäutigen Hauptfigur in den Armen eines dunkelhäutigen Wilden, der mit dem bedrohlich wirkenden Hintergrund zu verschmelzen scheint. Anhand dieses Beispiels diskutierten die Teilnehmerinnen auch über das Phänomen des „positiven Rassismus“.
- ▶ Beim Vergleich verschiedener Spendenplakate war die zweite Gruppe wieder mit der kolonialen Logik als Ursprung konfrontiert. Die Unterscheidung zwischen dem „starken Weißen“ als Helfer und Held, dem „Wir/Uns“ und den „dunklen“ Kindern, dem „Sie/Ihnen“ scheint allen Plakaten gemeinsam. Die Reduktion auf das „Kindchen-Schema“ zeige die Macht der Darstellung und deren Einfluss auf verschiedenen Ebenen.
- ▶ Die dritte Gruppe beschäftigte sich mit einem Auszug aus einem Buch von Janosch, in dem es um „unsere“ Vorstellungen von „(un-)würdiger“ Arbeit geht. Der Ausschnitt zeige, dass „wir“ als Europäer/



Einheimische uns für viele Arbeiten (Bsp. hier: Müllmann) zu gut seien, während „wir“ kein Problem darin sehen, wenn Immigrierte diese Arbeiten verrichten, ungeachtet ihrer Ausbildung/ ihres früheren Berufs/ ihrer (Über-)Qualifizierung.

- ▶ Das vierte Fallbeispiel stellte einen Arbeitsauftrag aus einem Geografiebuch für die 4.Klasse Unterstufe (aus Bayern) dar. Die Aufgabe lautete, die abgebildeten Gesichter den verschiedenen Kulturerdteilen Europa, Lateinamerika, subsaharisches Afrika und Orient zuzuordnen. In der Diskussion stieß sowohl die Assoziationsgefahr und die damit verbundene Definitionsmacht als auch die Möglichkeit einer falschen Antwort auf. Auffällig erschien den TeilnehmerInnen außerdem, dass Asien bei der Aufzählung der Kulturerdteile fehlte.

Zum Abschluss beschäftigte sich die Arbeitsgruppe noch mit einem Ausschnitt aus einer Aufzeichnung von Chimamanda Ngozi Adichie's Rede „The danger of a single story“. Die aus Nigeria stammende Schriftstellerin warnt in ihrer Rede davor nur eine „einzige Geschichte (single story)“, nur einen Aspekt des Ganzen wahrzunehmen.

Die ReferentInnen forderten die Gruppe auf zu reflektieren, wo die Gefahr nur eine „single story“ wahrzunehmen, in ihrer eigenen Arbeit bestehe. Ziel war es die TeilnehmerInnen, von denen der Großteil mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, für diese Problematik zu sensibilisieren und dann gemeinsam über Präventionsmöglichkeiten und Gegenmaßnahmen nachzudenken. In einer lebhaften Diskussionsrunde sammelten die TeilnehmerInnen folgende Vorschläge:

- ▶ Perspektiven benennen
- ▶ Geschichte(n) als Konstruktion verstehen
- ▶ Nachrichten differenziert betrachten
- ▶ Differenziert unterrichten

- ▶ Literatur in verschiedenen Sprachen verwenden
- ▶ Selbstkritik/ Selbstreflexion
- ▶ Positive Vorbilder
- ▶ Anerkennung von Diversität
- ▶ Menschenrechtsbildung
- ▶ Mut gegen den herrschenden Kanon zu unterrichten

Die ReferentInnen lenkten mit diesem Workshop den Blick auf diskriminierende und rassistische Darstellungen in Medien, Schulbüchern, pädagogischen Materialien oder Kinder- und Jugendliteratur. Daher ist gerade in der pädagogischen Praxis die Wahrnehmung und kritische Reflexion eines kolonial geprägten Blicks und kolonial geprägten Denkens besonders wichtig. Dies bedeutet auch die eigene Bildungsarbeit und den eigenen Unterricht immer wieder zu überprüfen und so zu erweitern, dass eine Vielfalt an Perspektiven, Wahrnehmungen und Erzählungen entfaltet wird.

„Es ist unmöglich über die einzige Geschichte zu sprechen, ohne über Macht zu sprechen. Es gibt ein Wort, ein Igbo Wort, an das ich immer denke, wenn ich über die Machtstruktur der Welt nachdenke. Es heißt „nkali.“ Es ist ein Substantiv, das in etwa übersetzt werden kann als „größer sein als ein anderer.“ Wie unsere Wirtschafts- und politischen Welten, definieren sich auch Geschichten durch das Prinzip von nkali. Wie sie erzählt werden, wer sie erzählt, wann sie erzählt werden, wie viele Geschichten erzählt werden, wird wirklich durch Macht bestimmt.“
(Chimamanda Ngozi Adichie)

Bericht von **Shilan Grobbauer**

AG 3 | Die „Anderen“ in Schulbuch und Unterricht

Diskriminierende Darstellungen, einseitige Definitionen, stereotype Repräsentationen kommen auch in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien vor. Werden diese nicht kritisch reflektiert, tragen sowohl Lehrende als auch SchülerInnen zur Fortsetzung und Festigung diskriminierender Haltungen bei. In ihren Schulbuchforschungen traf Markom auf Orientalismus, Antisemitismus, Rassismus und Exotismus. Auch Migration wird häufig in negativem Kontext oder in einem Nützlichkeitsdiskurs dargestellt. Wie können diskriminierende Darstellungen für den Unterricht produktiv gemacht werden? Welche Analyse und Urteilskompetenzen brauchen Lehrende und SchülerInnen? Wie können kritische Reflexion und widerständige Strategien gefördert werden? (Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Christa Markom (Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien)

Christa Markom hat sich in ihrer Forschungsarbeit intensiv mit dem Phänomen Rassismus sowie mit Repräsentationen und Narrationen von Migration in Schulbüchern befasst. Als eine der großen Herausforderungen in aktuellen österreichischen Schulbüchern identifizierte Christa Markom in der AG den Umgang mit dem Thema Migration, das textlich und bildlich häufig in negativem Kontext thematisiert werde. Neben dem Problemdiskurs finde sich in vielen Schulbüchern ein Nützlichkeitsdiskurs, bei dem Migration z. B. als nützlich für den Wirtschaftsstandort oder als Sicherung des Pensionssystems dargestellt werde. In beiden Diskursen blieben die Menschen unsichtbar, MigrantInnen selbst kämen nicht zur Sprache. Ein weiterer zentraler Punkt sei der Umgang mit umstrittenen Begriffen (z. B. Schwarzafrika, Kulturkreis, Rassenunruhen u. ä.), selten werden solche Begriffe historisch abgeleitet und erklärt. In aktuellen Schulbüchern sei zwar kaum eindeutiger Rassismus zu finden, es sei allerdings sehr wichtig, zwischen den Zeilen zu lesen und zu analysieren, welche Bilder vermittelt werden.

Anhaltspunkte zum Umgang mit den „Anderen“ in Schulbuch und Unterricht

Schulbücher genießen in Österreich einen hohen Wahrheitsanspruch. Nur die wenigsten Bücher enthalten eine Aufforderung für einen kritischen Umgang mit Begriffen und Themen. Christa Markom listete einige wichtige Anforderungen für den Unterricht auf:

- ▶ Wird „Migration“ im Unterricht thematisiert, könne dies laut Markom dazu führen, einzelne SchülerInnen aufgrund ihres eigenen lebensgeschichtlichen Hintergrunds zu „markieren“. Spräche man dagegen von Vielfalt, würden alle SchülerInnen miteinbezogen und angesprochen. Vielfalt solle daher stärker als Querschnittsaufgabe im Unterricht begriffen werden. Dies sei manchmal sinnvoller als im Schulbuch eine Doppelseite zu Migration hinzuzufügen und Migration damit lediglich als ein weiteres Thema neben vielen anderen darzustellen.
- ▶ Eine Analyse von Bildern in Schulbüchern zeige wenig Vielfalt, häufig würden blonde, hellhäutige Kinder abgebildet, mehr Männer als Frauen, kaum alte Menschen oder Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Die Aufgabe von Lehrenden sei daher, Vielfalt zum Thema zu machen, und zwar nicht im Sinne einer dichotomen Darstellung von Mehrheit und Minderheit(en), sondern als innere Vielfalt von Gruppen. Das gelte nicht nur für Migrationsbiographien, sondern z.B. auch für sexuelle Identität(en), ein Thema, das in Schulbüchern nach wie vor stark tabuisiert werde.
- ▶ Migration werde per se als Problem dargestellt. Positive Gründe für Migration, wie Liebe oder Bildung, kämen in Schulbüchern nicht vor, obwohl sie in vielen Biographien der SchülerInnen zu finden sind. Auch die menschenrechtsbasierte Argumentation in Bezug auf Flüchtlinge verbleibe meist im Opferdiskurs.
- ▶ Markom führte aus, dass Begriffe wie „Migration“ oder „Integration“ in Schulbüchern kaum erklärt werden. Mit dem Ansatz der Begriffskritik könnten jedoch die Begriffe selbst thematisiert, mehrere Perspektiven aufgezeigt und Begriffe in ihre (historischen) Kontexte eingeordnet werden.
- ▶ In Bezug auf diskriminierende Bezeichnungen gehe



es nicht darum, den SchülerInnen zu vermitteln: „Das darfst du nicht sagen!“. Markom empfahl einen biographisch-geschichtlichen Ansatz, bei dem Begriffe durch Geschichte(n) mit der Lebens- und Vorstellungswelt der SchülerInnen verknüpft und in einen Kontext eingebettet werden. Sprachverbote dagegen scheinen wenig zielführend. Auch, wenn das Wort „Rasse“ in Schulbüchern kaum mehr verwendet wird, bedeutet dies nicht, dass Rassismus im Bewusstsein der SchülerInnen nicht mehr existiere. Begriffe/Konzepte selbst müssten zum Thema gemacht werden, auch deshalb weil häufig unterschiedliche Formen von Diskriminierung verbunden sind (z. B. Rassismus und Sexismus).

- ▶ Markom plädierte dafür, Migration und Mobilität als gesellschaftliche Realität in Geschichte und Gegenwart sowie Migrationsgeschichte als konstitutiven Bestandteil der österreichischen Gesellschaft darzustellen. Mit dem biographischen Ansatz, der gerade auch im Geschichtsunterricht wertvoll sei, gelinge auch die Einbeziehung der SchülerInnen.
- ▶ Migration werde in der Regel eindimensional dargestellt, als Bewegung von Menschen aus anderen Ländern nach Österreich. Markom verwies darauf, dass diese einseitige und verkürzte Darstellung Migration als einem dynamischen Prozess, als Wechselbewegung, nicht gerecht werde. Im Sinne der Multiperspektivität müssten Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiografien und selbst als AkteurInnen ihrer Geschichte zu Wort kommen.

Schulbücher kritisch analysieren und Wahrheitsanspruch in Frage stellen

Für die Teilnehmenden der AG hatte Christa Markom eine Auswahl an Fragen für kritisches Lesen, sowie Textstellen aus Schulbüchern mitgebracht. Für die Analyse schlug sie vor, Textstellen, zweimal zu lesen, zunächst ohne, anschließend unter Einbeziehung der Fragen. Anschließend kann der erste Eindruck mit dem Ergebnis des kritischen Lesevorgangs verglichen

werden. Folgende Fragen ermöglichen eine kritische Analyse:

- ▶ Welche Vorannahmen oder Vorurteile werden im Text direkt oder indirekt sichtbar?
- ▶ Werden Gruppen Eigenschaften zugeschrieben? Wird zu stark verallgemeinert?
- ▶ Werden Gruppen scharf voneinander abgegrenzt (z.B. das „Eigene“ versus das „Fremde“ / Muslime versus Christen, ...)?
- ▶ Wer ist die Zielgruppe, wer wird angesprochen? Aus welcher Perspektive wird gesprochen? Wer sind die Akteur/innen? Wird den Akteur/innen ein passiver oder aktiver Status zugeschrieben?
- ▶ Welche Assoziationen werden aktiviert? Finden sich Metaphern, die auf emotionaler Ebene wirken könnten?
- ▶ Werden durch bestimmte Wörter, Wortgruppen oder „zwischen den Zeilen“ auch Wertungen sichtbar? Wird individuelle und strukturelle Diskriminierung thematisiert oder verschleiert?
- ▶ Werden historische oder sonstige Kontexte mit einbezogen? Fehlen Zusammenhänge, um das Textfragment einordnen und verstehen zu können?
- ▶ Sind in den Aussagen Verzerrungen oder Verharmlosungen zu finden?
- ▶ Wird bestimmten Gruppen implizit oder explizit Schuld zugeschrieben?
- ▶ Wem wird Entwicklung zugestanden? Werden hierarchische Strukturen und Machtrelationen erkennbar?
- ▶ Welche Ideologie und Mehrheitsmeinungen werden sichtbar? Wird ihnen widersprochen? [Argumentationsstrategien können einen Hinweis darauf liefern - Relativierung, Verleugnung, Verallgemeinerung,...]

Bericht von **Marlene Gross**

AG 4 | Strategien dekolonialer Pädagogik und antirassistischer Bildungsarbeit

Antirassistische Bildung beschreibt den engagierten Anspruch, die eigene Verstricktheit im gesellschaftlichen Machtsystem von Rassismus, Sexismus und weiteren Diskriminierungsformen zu hinterfragen. Dies kann nur gelingen, wenn sich Vermittelnde als Teil diskriminierender Strukturen begreifen und ihre Position sowohl als Lehrende, wie auch als Lernende verstehen. Der Blick richtet sich dabei auf die Konstruktion der Kategorie weiß-Sein, sowie auf die damit in Verbindung stehenden Privilegien: Was wird als Wissen und damit auch als antirassistische Strategie anerkannt? An wen richten sich die antirassistischen Lehrinhalte? Was wird wie gelehrt, wer lernt dabei was? Wie kann eine gewaltfreie Pädagogik ermöglicht werden?

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Sunanda Mesquita Boafa & Rafaela Siegenthaler

(Leiterinnen von Empowerment- und Antirassismusworkshops)

Moderation: Mag. Erika Tiefenbacher (Direktorin NMS 18)

Verstrickungen sichtbar machen

In Zeiten der Globalisierung treffen täglich Menschen mit unterschiedlichen (Migrations)Erfahrungen aufeinander. Von Toleranz und Akzeptanz ist die Rede in der Öffentlichkeit. Rassismus wird in unserer Gesellschaft vorwiegend mit nationalsozialistischem Gedankengut assoziiert. Damit werden rassistische Vorfälle heutzutage als Einzelfälle abgetan, die nur diejenigen betreffen, die sich mit Rassismus konfrontiert sehen und nicht Teil der weißen Mehrheitsgesellschaft sind. Rassismus ist allerdings, wie in der Arbeitsgruppe aufgezeigt wurde, eine Form der hegemonialen Machtausübung, welche die Geschichte des Kolonialismus ständig aufs Neue reproduziert. Das betrifft nicht nur rassistische Vorfälle in

Alltagssituationen, die sich unabhängig von Ort und Situation ereignen, sondern auch institutionelle Manifestierungen von Rassismus.

In der Arbeitsgruppe wurden zu Beginn Begrifflichkeiten rund um Rassismus erläutert und diskutiert. Anschließend haben Kleingruppen unterschiedliche Unterrichtsmaterialien aus einer rassismuskritischen Perspektive analysiert. Abgerundet wurde der Workshop mit einigen Ideen für die antirassistische Bildungsarbeit.

Glossar des Rassismus

Es gibt eine Vielzahl von Begriffen, die Rassismus auf unterschiedlichen Ebenen benennen. Die beiden Referentinnen beschrieben den Begriff Rassismus als eine zwischenmenschliche Wirkmacht. Sowohl biologische als auch kulturelle Konstrukte wie Geschlecht, „Rasse“, Kultur sind dabei intersektional in einem hierarchischen Modell angeordnet und legitimieren kolonialistische wie auch patriarchale Herrschaftssysteme. Die ReferentInnen erklärten auch die Unterscheidung von strukturellem und institutionellem Rassismus, die in den Organisationsstrukturen einer Gesellschaft verankert sind. Institutioneller Rassismus ist in Behörden, Institutionen, Bildungseinrichtungen selbst zu finden, wie z. B. in (unausgesprochenen) Einstellungskriterien, Zugangsbeschränkungen oder in regelmäßigen – bewussten oder unbewussten – Verhaltensweisen von Beschäftigten oder bei der Auslegung und Anwendung von Vorschriften gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen. Struktureller Rassismus findet sich demgegenüber in rechtlichen Rahmenbedingungen oder gesellschaftlichen Barrieren (z. B. Zugang zum Wohnungsmarkt).

Wie bei anderen Formen des Rassismus erfahren davon Betroffene Benachteiligungen und Ausgrenzung.

Weitere wichtige Begriffe in Zusammenhang mit Rassismus sind laut Mesquita-Boafo und Siegenthaler insbesondere die geläufigen Wörter „Schwarz“ und „Weiß“. Es handelt sich hierbei um ein Konstrukt des Rassismus, das verstrickt ist mit Kolonialismus und der Versklavung Schwarzer Menschen. Der Terminus „Schwarz“ ist aber auch eine politische Selbstbezeichnung. In seiner affirmativen Verwendung werden jegliche rassistischen Inhalte, die mit der Bezeichnung 'Schwarz' transportiert wurden bzw. werden, problematisiert und in selbstermächtigender Weise kritisch in Frage gestellt. Der Begriff „Weiß“ beschreibt hingegen eine privilegierte, sozialpolitische Position, die jedoch meist unsichtbar bleibt und kaum thematisiert wird. In diesem Zusammenhang gingen die ReferentInnen auch auf den „umgekehrten Rassismus“ (Angehörige einer privilegierten Gruppe fühlen sich diskriminiert oder von Rassismus betroffen) ein, den sie allerdings als Mythos bezeichneten, der die Rassismuserfahrungen schwarzer Menschen und People of Color verharmlost.

Rassismus in Unterrichtsmaterialien

Mit diesem Rüstzeug im Kopf analysierten fünf Kleingruppen Unterrichtsmaterialien in Hinblick auf Rassismus und machten dabei erstaunliche Entdeckungen. War der Blick einmal geschärft, fielen den TeilnehmerInnen rassistische Züge in fast allen Materialien auf. Im Material „Alle Menschen lachen gern“ schien vordergründig nichts Rassistisches zu finden zu sein, vereint der Titel doch die Menschen statt sie zu hierarchisieren. Im Detail lag der Fokus jedoch auf Witzen, die auf Differenzen und rassistische Stereotype reduziert waren. Alle Beteiligten konnten nach der Analyse deutlich die Rassismen in den Materialien erkennen, sei es in den Bildern oder Aufgaben die sich rassistischer Darstellungen bedienen und diskriminierende Stereotype reproduzierten. Lediglich ein

Beispiel konnte durch den multiperspektivischen Zugang und der Stärkung der/des Einzelnen überzeugen - Attribute, die auch einen Unterricht im Sinne Globalen Lernens fördern.

Räume schaffen für Selbstkritik

Pädagogische Materialien haben eine Multiplikationsfunktion. Umso wichtiger sei es, bei Lehrenden die Sensibilität für Rassismus zu erhöhen, so die Referentinnen. Wie kann aber eine antirassistische, dekoloniale Bildungsarbeit aussehen? Rassismus als gesamtgesellschaftliches Problem zu betrachten bilde den zentralen Ausgangspunkt. Basis antirassistischer Bildungsarbeit sei die selbstkritische Reflexion und die Bereitschaft, die eigene Position immer wieder zu hinterfragen. Weitere Möglichkeiten sind das Wissen und die Erfahrungen der SchülerInnen anzuerkennen und diesen Raum zu geben, sowie Einladungen von ExpertInnen in die Schulen, z. B. auch Schwarzen Antirassistischen Vereinen oder migrantischen Organisationen einzuladen. Die Bildungsarbeit wird einerseits dadurch bereichert, dass von rassistischen Diskriminierungen Betroffene ermächtigt und gehört werden. Andererseits ermöglicht die Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien neue Einblicke und Erfahrungen.

Ziel ist es nicht, fertige Strategien zu liefern, sondern immer wieder das eigene Reden und Handeln selbstkritisch zu reflektieren. Dieser Prozess sei zwar oft schmerzhaft, aber zielführend. Nicht nur in diesem Punkt haben antirassistische Bildungsarbeit und Globales Lernen viel Gemeinsames.

Bericht von **Susanne Paschke**

AG 5 | Soziale Ungleichheiten - ein Thema im Unterricht?

Was braucht es, damit SchülerInnen sich nicht fremd oder ausgeschlossen fühlen? Welche Rahmenbedingungen fördern inklusive Begegnungs- und Lernprozesse? Wie definieren junge Menschen ihre Positionen in kulturell heterogenen Gemeinschaften? Mit dieser AG regen wir die Teilnehmenden zu einem Perspektivenwechsel an. Im Mittelpunkt stehen SchülerInnen, die als GesprächspartnerInnen ihre Erfahrungen mit Diversität, Diskriminierung, Mehrsprachigkeit vor allem aber auch mit rassismuskritischen Projekten und interkulturellem Lernen reflektieren. Die Selbstpositionierungen der SchülerInnen sollen Ausgangspunkt für den Dialog sein, Gesprächsinseln laden zum Erzählen, Fragen und Diskutieren ein. Im Anschluss werden gemeinsam Strategien zur Vermeidung von Ausgrenzung und rassistischen Praktiken sowie Möglichkeiten des Empowerments aller Akteure entwickelt.

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Teclaire Ngo-Tam & Michaela Krimmer

(beide Südwind Agentur)

Im Raum bewegten sich Menschen mit verbundenen Augen, vorsichtig tastend. Dabei ahmten sie Tiere nach, die einen bellten oder wieherten, andere krächten, zwitscherten, oder brummt. Schnell fanden sich jene, die „die gleiche Sprache“ sprachen. Nur einer von ihnen miaute, erst laut – um andere zu finden die auch miauen – dann immer leiser, als er keine Antwort bekam.

Am Ende dieser einleitenden, die Sinne und Emotionen berührenden Übung, fragten die Arbeitsgruppen-Leiterinnen Teclaire Ngo-Tam und Michaela Krimmer (Südwind Agentur) in die Runde: Wie habt ihr euch gefühlt, im Raum, mit all den anderen? „Gut“ – so die Antwort von Jenen, die sich schnell in einer Gruppe „Gleichsprachiger“ zusammengefunden hatten. „Fremd und alleine“ – so der einsam miauende

Kater. Er habe sich, nachdem er keine andere Katze gefunden hatte, vorsichtig in die Nähe derjenigen gestellt, die noch am ähnlichsten klangen – doch zugehörig habe er sich nicht gefühlt.

Exklusion und Inklusion im kulturell heterogenen Raum „Schule“

Gefühle der Zugehörigkeit oder Fremdheit, ob auf unterschiedlichen Sprachen oder anderen Kriterien beruhend, entstehen im Zusammentreffen von Menschen und Gruppen innerhalb kürzester Zeit – dies zeigte die zweiminütige Übung sehr gut. Nach dieser Erfahrung wurden die rund 20 TeilnehmerInnen (darunter sehr viele LehrerInnen) eingeladen, sich bewusst mit Diversität, Mehrsprachigkeit, Exklusion, Diskriminierung und Rassismus auseinanderzusetzen und mit SchülerInnen in Dialog zu treten. Die SchülerInnen, die alle Migrationserfahrungen hatten, erzählten, wie sie solche Dynamiken im kulturell heterogenen Raum „Schule“ wahrnehmen. SchülerInnen und LehrerInnen waren aufgefordert, in kleinen Gesprächsgruppen sich darüber austauschen, welche positiven, negativen, berührenden, herausfordernden oder schönen Erfahrungen sie in der Schule gemacht haben, ob und in welchen Situationen der „kulturelle Hintergrund“ von Bedeutung war, ob Gefühle der Fremdheit oder Zugehörigkeit auftauchten und wie damit umgegangen wurde – um schließlich gemeinsam Strategien zu formulieren, wie Rassismus und Diskriminierung verhindert werden könnte.

Gesprächsinseln der Hoffnung – Dialog mit SchülerInnen

Das Zusammenkommen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in den verschiedenen Gesprächsinseln brachte unterschiedliche Gesprächsinhalte und -dynamiken hervor. Das eine oder andere überraschte Gesicht war zu sehen, als die SchülerInnen in perfektem Deutsch mit Wiener Akzent von ihrem Leben in Wien erzählten. Die, die schon seit Kindesalter hier



waren fühlten sich zuhause – wie „jede/r andere/r in WienerIn“.

Ihre Schule hätte einen großen Beitrag dazu geleistet, dass sie sich hier wohlfühlen und glücklich seien. Die meisten SchülerInnen und LehrerInnen in ihrer Schule hätten Migrationshintergrund, in einem so heterogenen Raum spiele Herkunft dann plötzlich wieder weniger Rolle. Exklusion entstehe eher, wenn man „neu“ sei oder Sprachkenntnisse die Integration erschweren.

Leicht dürfte ihr Weg aber trotzdem kaum gewesen sein. Fragen wie „woher kommst du wirklich“ hätten auch sie immer wieder zu „Fremden“ gemacht. Vorurteile und Rassismus wären manchmal auch in ihrer Schule in Erscheinung getreten – zum Beispiel gegen bestimmte Herkunftsländer oder die wenigen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Mit der Problematik von Exklusion und Diskriminierung gehe die Schule jedoch sehr bewusst, sensibel und vor allem präventiv um.

Die SchülerInnen konnten also von Bedingungen berichten, die sich positiv auf ein harmonisches Schulleben in all seiner Diversität auswirkten. Die Gespräche zeigten auch, wie bewusst und differenziert die SchülerInnen mit der Thematik umgehen und zeugten von ihrer wertschätzenden Haltung gegenüber kultureller Diversität. Die LehrerInnen hörten sehr interessiert zu und erhielten durch die Erzählungen auch neue Einblicke. Die angeregten Dialoge in den Gesprächsinseln trugen letztlich reichhaltig Früchte – es wurden einige Strategien formuliert, um Rassismus in der Schule vorzubeugen:

Freundschaft und mehr gegen Rassismus!

Als besonders wichtig empfanden die SchülerInnen „Freundschaften“ in kulturell heterogenen Räumen. Daher sollten im Unterricht Gruppenarbeiten gefördert, gleichzeitig aber darauf geachtet werden, dass die Gruppenbildung variabel bleibe und immer wie-

der verschiedene SchülerInnen zusammen finden könnten. Auch die Sitzordnung solle rotieren und das Freundschaftsnetzwerk schließlich zu einem Wir-Gefühl der ganzen Klasse führen. Damit alle daran teilhaben können, sei eine gemeinsame Sprache jedoch zentral. Der Erwerb der deutschen Sprache solle also gezielt gefördert werden. Ein weiteres wichtiges Anliegen sei es, SchülerInnen mit „persönlichen Problemen“ wie Schüchternheit und mangelndem Selbstbewusstsein ebenfalls besser zu unterstützen, damit sie besser an der Klassengemeinschaft teilhaben können. Selbstbewusstsein zu fördern, wirke außerdem präventiv, da auch Rassismus in vielen Fällen durch mangelndes Selbstbewusstsein entstehe oder befördert werde.

Wichtig sei auch, dezidiert Respekt gegenüber „anderen Kulturen“ zu lehren. Nicht nur SchülerInnen, sondern auch Lehrende und Eltern sollten in diesem Bereich Fortbildung erhalten, sowie durch klare Regeln dazu angehalten werden, nicht rassistisch zu agieren. LehrerInnen, die Sprachen sprechen oder selbst Migrationshintergrund haben, das würden SchülerInnen schätzen, weil sie annehmen, dass diese dann empathischer und kompetenter agieren könnten. Sei Herkunft im Klassenzimmer jedoch gar kein Thema. Erst wenn Probleme auftreten, muss Rassismus thematisiert werden und in diesem Fall solle rechtzeitig professionelle Unterstützung geholt werden. Diese könne zum Beispiel auch von SchülerInnen geleistet werden, die als „Peer-Worker“ ausgebildet sind.

Diese anregenden Impulse gaben Hoffnung auf eine rassistisfreie Schule, vor allem auch unter Mitwirkung von SchülerInnen. Die TeilnehmerInnen bedankten sich beeindruckt für diesen bereichernden Austausch.

Bericht von **Laura Magenau**

AG 6 | Empowerment der Betroffenen und Handlungsoptionen

Ein nicht unerheblicher Teil der von ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit -dokumentierten rassistischen Diskriminierungen spielt sich im Bildungssektor ab, sei es, dass SchülerInnen von ihren KollegInnen rassistisch beschimpft werden oder BewerberInnen aufgrund ihrer Herkunft von Bildungsprogrammen ausgeschlossen werden. In der Arbeitsgruppe wird über Anti-Diskriminierungsrecht und Möglichkeiten der Intervention bei rassistischen Vorfällen und Übergriffen informiert. Die ZARA Training GmbH ist für die Präventionsarbeit des Vereins zuständig und bietet ein breites Spektrum an Trainings und Workshops für Jugendliche und Erwachsene, von einer Sensibilisierung für Unterschiede ("Umgang mit Vielfalt") bis hin zur Auseinandersetzung mit Radikalisierung im Netz ("Cyber Hate"). Diese Trainings unterstützen das Empowerment von Betroffenen sowie die Herausbildung von Kompetenzen für eine anti-rassistische Organisationskultur in Schulen, Behörden, Unternehmen und Vereinen. Die Angebote werden in der Arbeitsgruppe näher vorgestellt.

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Bianca Schönberg (ZARA Training GmbH)

Lilian Levai (ZARA-Beratungsstelle für Opfer und ZeugInnen von Diskriminierung)

Moderation: Dr. Helmuth Hartmeyer (ADA, Strategieguppe Globales Lernen)

Zu Beginn erklärte Lilian Levai die Arbeit und Struktur des Vereins ZARA. Die Anti-Rassismus-Arbeit der 1999 gegründeten Organisation beruht auf drei Säulen: 1) Sensibilisierung der Öffentlichkeit 2) Prävention durch Training und 3) Beratung. Die Beratungsstelle widmet sich den Opfern und ZeugInnen von Rassismus. Lilian Levai ist selbst als Beraterin tätig und gab einen umfangreichen und teils ernüchternden Einblick in ihre Arbeit. Der Rassismus-Report bei, der seit 2000 jährlich von ZARA veröffentlicht wird,

trägt zur wichtigen Sensibilisierung der Öffentlichkeit wesentlich bei.

Rassistische Diskriminierung im öffentlichen Raum

Die in der Beratungsstelle bearbeiteten Fälle gliederte Levai grob in fünf Bereiche, von denen Rassismus im öffentlichen Raum an erster Stelle liegt. Es handle sich größtenteils um Beschimpfungen, oft aber auch um körperliche Übergriffe. Bei Klagen der Opfer ergäben sich oft schwierige Situationen, da es sich um Privatklagen handle. Das heißt, der/die KlägerIn trägt im Normalfall die Verfahrenskosten und somit das gesamte Risiko. Laut Strafgesetzbuch liegt erst dann eine rassistische Beschimpfung vor, wenn die Menschenwürde verletzt wird. Doch wer definiert, welche verbalen Angriffe die Menschenwürde verletzen, und welche nicht? Die Messbarkeit sei meist schwierig, die Position der Polizei dazu oft „da kann man nichts machen“. Der öffentliche Raum sei außerdem nur dann gegeben, wenn mindestens drei Personen anwesend waren und die Tat bezeugen können.

Der zweite Bereich, den Levai beschrieb, umfasst Güter und Dienstleistungen. Als Beispiel führte sie die Verweigerung des Einlasses in Diskotheken an. Sehr oft betreffe die Diskriminierung vor dem Eingang junge Männer, geurteilt würde von den meisten TürsteherInnen innerhalb von Sekunden auf Grund des äußeren Erscheinungsbildes. In solchen Fällen komme das Antidiskriminierungsrecht zum Einsatz, das jedoch ein großes Manko habe: die Schadenersatzzahlungen seien meist sehr klein und somit für Inhaber von Clubs oder Diskotheken selten wirklich relevant. Anders sei das aber bei Verwaltungsstrafen. Häufen sich diese, könne das zum Verlust des Gewerbescheins führen.

Beschimpfungen, Chancenungleichheit und Ethnic profiling

Nachbarschaftsbeziehungen und der Arbeitsbereich

stellten den dritten und vierten Bereich dar. Während es in Nachbarschaftsverhältnissen hauptsächlich um Beschimpfungen und Beschwerden gehe, fange Diskriminierung im Arbeitswesen oft schon bei der Bewerbung an. Teilweise seien Aussehen (sofern ein Foto für die Bewerbung verlangt wird) und/oder der Name direkte Ausschlussgründe für eine Anstellung. Levai erzählte von Frauen, die aktuell große Schwierigkeiten hätten, sich mit einem Kopftuch für eine Stelle zu bewerben. Sie erwähnte die Geschichte einer jungen Frau, die sich um eine Stelle als Zahnarthelferin beworben hatte, und trotz Überqualifikation nicht angenommen wurde. Die Frau trug ein Kopftuch. Doch auch während des Arbeitsverhältnisses oder bei Kündigungen erfahren viele Menschen rassistisch motivierte Diskriminierung.

Der fünfte und letzte Bereich den Levai anführte, war die Polizeiarbeit. Bei BeamtInnen werde oft sogenanntes ‚Ethnic Profiling‘ beobachtet. Ethnic Profiling könne als eine Form des institutionalisierten Rassismus gesehen werden. Es werden dabei Merkmale wie Hautfarbe, Herkunft oder Sprache als Grundlage dafür verwendet, um Kontrollen und Durchsuchungen von Personen ohne konkrete Indizien durchführen zu können. Oft würde diese Art der Kontrolle in Wiener U-Bahnstationen beobachtet. Laut dem Polizeisicherheitsgesetz dürfen BeamtInnen, sofern der Ort ‚gefährlich‘ sei und ‚ein Verdacht‘ bestehe, scheinbar wahllose Personenkontrollen durchführen. Auch bei dieser Praxis stelle sich die Frage, wie der Grad an ‚Gefährlichkeit‘ eines Ortes messbar sei und wann ein Verdacht berechtigt sei oder nicht.

Prävention durch Training: Hinschauen, wo andere wegschauen

Im letzten Drittel des Workshops ergriff Bianca Schönberger das Wort, um die Arbeit der ZARA Training GmbH vorzustellen. Die GmbH besteht in dieser Form seit Februar 2014 und widmet sich der zweiten Säule des Vereins – Prävention durch Training. Neben dem Antirassismuslehrgang und anderen kürzeren

Lehrgängen bietet ZARA Workshops in institutionalisierter Form an (z. B. verpflichtende Fortbildungen in Firmen). ZARA führt seit 2008 außerdem Projekte an Schulen durch, in denen SchülerInnen selbst zu Peer-TrainerInnen ausgebildet werden. „Dieses Modell funktioniert sehr gut, da die SchülerInnen direkte Ansprechpartner an der Schule haben, die in ihrem Alter sind und wissen was an der Schule gerade los ist“, so Schönberger.

Themen für Trainings sind unter anderem Zivilcourage, der rechtliche Rahmen von Diskriminierung, Argumentationstraining gegen Stammtischparolen oder Cyberhate – Hass im Netz. Beim Thema ‚Vielfalt und Zivilcourage‘ werden beispielsweise Szenen nachgestellt, in denen eine Person unterdrückt oder diskriminiert wird. Was kann ich tun, wie kann ich eingreifen? Was ist gut für das Opfer, was nicht? Durch das spielerische Eingreifen in die nachgestellte Situation können Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und ausprobiert werden.

Meinungsvielfalt sichtbar machen

Zum Abschluss führten die beiden ReferentInnen die gesamte Gruppe durch eine Übung in den praktischen Teil der Workshops und Trainings ein. Das ‚Meinungsbarometer‘ sei eine beliebte Methode um den Einstieg in ein Thema zu erleichtern und verschiedene Positionen sichtbar zu machen. Lilian Levai las dazu verschiedene offene Thesen vor, zu denen alle TeilnehmerInnen sich durch Zustimmung oder Ablehnung äußern sollten. Auf einem Zahlenstrahl, der durch den Raum verlief, sollte man sich dann zwischen 0% (keine Zustimmung) und 100% (volle Zustimmung) positionieren. Das Ergebnis und die unterschiedlichen Positionen waren teilweise überraschend und wurden kontrovers diskutiert.

Bericht von **Valentina Duelli**

PROGRAMM

Bundes-Fachtagung

Globales Lernen – Potenziale und Perspektiven

Rassismuskritische Bildung - eine aktuelle Herausforderung

Zeit: Di. 04. November 2014, 14.00 – 19.30 Uhr

Ort: Albert Schweitzer Haus

Schwarzspanierstraße 13, 1090 Wien

14.00 Uhr | **Begrüßung und Einführung**

SC Mag. Hanspeter Huber

(BMBF, Sektion für Internationale Angelegenheiten)

14.20 Uhr | **Vortrag**

Anne Broden (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW))

Rassismuskritische Bildung

Herausforderungen - Dilemmata - Paradoxien

Anne Broden gibt eine Einführung in das Thema Rassismus und geht den Zumutungen, Chancen und Grenzen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit nach.

16.00 – 18.00 Uhr | **Arbeitsgruppen**

AG 1 | Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft

INPUTS

Anne Broden (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW))

Um den Herausforderungen einer heterogenen Gesellschaft gerecht werden zu können, ist es notwendig, Unterschiede und Differenzlinien aufzuzeigen (z. B. ethnisch-nationale, sprachliche, soziale, genderspezifische). Gleichzeitig tritt eine rassismuskritische Perspektive gegen die ständige Unterscheidung von Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen und gegen die Konstruktion der „Anderen als Andere“ auf. Die Herausforderung für eine rassismuskritische Bildung liegt darin, Analysefähigkeit sowie ein Gefühl für notwendige Differenzierung ohne Festschreibung von Differenzen zu entwickeln.

AG 2 | Sensibilisierung für Alltagsrassismen - Ansätze für eine reflexive Berufspraxis

INPUTS

Michael Schneider-Koenig (Pädagogisches Institut der Stadt München)

Astride Velho (Erzieherin, Diplompsychologin)

Im Alltag von Schulen und Bildungseinrichtungen tritt Rassismus in vielfältigen, kaum zu erkennenden Formen auf und prägt auch die zwischenmenschlichen Beziehungen. Rassismus als eine zentrale Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen wird oftmals negiert und verleugnet. Schulen, die Vielfalt gestalten, Chancengleichheit fördern und inklusiv handeln wollen, brauchen Lehrkräfte, die sich ihrer eigenen Prägungen und deren Wechselbeziehungen mit strukturellen Komponenten von Rassismus bewusst sind. Mit Fallbeispielen wird aufgezeigt, wo und wie Rassismus im Alltag wirksam wird, wie wir selbst in rassistische Strukturen involviert sind, und es werden Möglichkeiten einer reflexiven, rassismuskritischen Berufspraxis diskutiert.

AG 3 | Die „Anderen“ in Schulbuch und Unterricht

INPUTS

Christa Markom (Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien)

Diskriminierende Darstellungen, einseitige Definitionen, stereotype Repräsentationen kommen auch in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien vor. Werden diese nicht kritisch reflektiert, tragen sowohl Lehrende als auch SchülerInnen zur Fortsetzung und Festigung diskriminierender Haltungen bei. In ihren Schulbuchforschungen traf Markom auf Orientalismus, Antisemitismus, Rassismus und Exotismus. Auch Migration wird häufig in negativem Kontext oder in einem Nützlichkeitsdiskurs dargestellt. Wie können diskriminierende Darstellungen für den Unterricht produktiv gemacht werden? Welche Analyse und Urteilskompetenzen brauchen Lehrende und SchülerInnen? Wie können kritische Reflexion und widerständige Strategien gefördert werden?

AG 4 | Strategien dekolonialer Pädagogik & antirassistischer Bildungsarbeit

INPUT

Sunanda Mesquita Boafó & Rafaela Siegenthaler (Leiterinnen von Empowerment- und Antirassismusworkshops)

Antirassistische Bildung beschreibt den engagierten Anspruch, die eigene Verstricktheit im gesellschaftlichen Machtsystem von Rassismus, Sexismus und weiteren Diskriminierungsformen zu hinterfragen. Dies kann nur gelingen, wenn sich Vermittelnde als Teil diskriminierender Strukturen begreifen und ihre Position sowohl als Lehrende, wie auch als Lernende verstehen. Der Blick richtet sich dabei auf die Konstruktion der Kategorie weiß-Sein, sowie auf die damit in Verbindung stehenden Privilegien: Was wird als Wissen und damit auch als antirassistische Strategie anerkannt? An wen richten sich die antirassistischen Lehrinhalte? Was wird wie gelehrt, wer lernt dabei was? Wie kann eine gewaltfreie Pädagogik ermöglicht werden?

AG 5 | Soziale Ungleichheiten – ein Thema im Unterricht?

INPUTS

Teclaire Ngo-Tam & Michaela Krimmer (Südwind Agentur)

Was braucht es, damit SchülerInnen sich nicht fremd oder ausgeschlossen fühlen? Welche Rahmenbedingungen fördern inklusive Begegnungs- und Lernprozesse? Wie definieren junge Menschen ihre Positionen in kulturell heterogenen Gemeinschaften?

Mit dieser AG regen wir die Teilnehmenden zu einem Perspektivenwechsel an. Im Mittelpunkt stehen SchülerInnen, die als GesprächspartnerInnen ihre Erfahrungen mit Diversität, Diskriminierung, Mehrsprachigkeit vor allem aber auch mit rassismuskritischen Projekten und interkulturellem Lernen reflektieren. Die Selbstpositionierungen der SchülerInnen sollen Ausgangspunkt für den Dialog sein. Gesprächsinseln laden zum Erzählen, Fragen und Diskutieren ein.

Im Anschluss werden gemeinsam Strategien zur Vermeidung von Ausgrenzung und rassistischen Praktiken sowie Möglichkeiten des Empowerments aller Akteure entwickelt.

AG 6 | Empowerment der Betroffenen und Handlungsoptionen

INPUTS

Bianca Schönberger (ZARA Training GmbH)

Lilian Levai (ZARA-Beratungstelle für Opfer und ZeugInnen von Diskriminierung)

Ein nicht unerheblicher Teil der von ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit - dokumentierten rassistischen Diskriminierungen spielt sich im Bildungssektor ab, sei es, dass SchülerInnen von ihren KollegInnen rassistisch beschimpft werden oder BewerberInnen aufgrund ihrer Herkunft von Bildungsprogrammen ausgeschlossen werden. In der Arbeitsgruppe informieren wir über Anti-Diskriminierungsrecht und Möglichkeiten der Intervention bei rassistischen Vorfällen und Übergriffen.

Die ZARA Training GmbH ist für die Präventionsarbeit des Vereins zuständig und bietet ein breites Spektrum an Trainings und Workshops für Jugendliche und Erwachsene, von einer Sensibilisierung für Unterschiede ("Umgang mit Vielfalt") bis hin zur Auseinandersetzung mit Radikalisierung im Netz ("Cyber Hate"). Diese Trainings unterstützen das Empowerment von Betroffenen sowie die Herausbildung von Kompetenzen für eine anti-rassistische Organisationskultur in Schulen, Behörden, Unternehmen und Vereinen. Die Angebote werden in der Arbeitsgruppe näher vorgestellt.

18.20 Uhr | Vortrag

Astride Velho (Erzieherin und Diplompsychologin, München)

Un/Tiefen der Macht

Auswirkungen von Rassismuserfahrungen und sozialer Exklusion

Der Vortrag beleuchtet die Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die psychische Gesundheit und die Subjektivität von Kindern und Jugendlichen und entfaltet Perspektiven für eine veränderte Praxis.

19.20 Uhr | Zusammenfassung und Abschluss

Helmuth Hartmeyer (ADA und Strategieguppe Globales Lernen)



Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Dokumentation der Tagung Globales Lernen 2012
Reihe Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung Heft 10, Wien/ Salzburg 2013.



Ökonomische Krisen & zukunftsfähige Bildung. Dokumentation der Tagung Globales Lernen. Potenziale und Perspektiven 2013.
Reihe Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung Heft 11, Wien/Salzburg 2014.

ANALYSEN & IMPULSE

komment papers 01



Mit „ANALYSEN & IMPULSE“ startet KommEnt eine Publikationsreihe, die Anlässe für kritische Auseinandersetzungen mit aktuellen politischen und pädagogischen Fragen aufgreift. Wir geben damit Einblick in Tagungen und Veranstaltungen, halten wichtige Impulse aus Vorträgen und Diskussionen fest, greifen relevante Themen aus unseren Arbeitsfeldern auf und regen zur weiteren Auseinandersetzung an.

KommEnt widmet sich Bildungs- und Lernprozessen, die die kritische Analyse von Weltverhältnissen, die Auseinandersetzung mit alternativen Entwicklungswegen, die Förderung politischer Teilhabe und die Reflexion des eigenen Denkens und Tuns zum Ziel haben.

KONTAKT

KommEnt

Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung

Elisabethstraße 2/5. Stock • 5020 Salzburg

T. +43 662 84 09 53 • office@komment.at

www.komment.at

komment

Gesellschaft für
Kommunikation | Entwicklung | dialogische Bildung