



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Rassismuskritische Bildungsarbeit an Schulen“

verfasst von / submitted by

Parya Bakhshandeh

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Dr. Maria Heinemann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Juli 2016

Parya Bakhshandeh

Danksagung

Diese Arbeit ist von Herzen meinen Eltern gewidmet, die mich immer auf meinem Bildungsweg unterstützt haben und als MigrantInnen erster Generation nicht die sozioökonomischen Möglichkeiten hatten, eine Arbeit wie die vorliegende zu verfassen. Ich danke ihnen für ihre Liebe, Geduld und Unterstützung während meines gesamten Studiums.

Meine tiefste Dankbarkeit richtet sich auch an meine Betreuerin, Dr.in Alisha M.B. Heinemann, die mich in meinem Vorhaben motiviert hat und durch Anregungen, Feedback und Literaturhinweise unterstützt und ermutigt hat.

Vielen Dank an die FreundInnen und StudienkollegInnen an meiner Seite, die immer ein offenes Ohr und motivierende Worte für mich parat hatten.

Ein besonderer Dank gilt Julian, der mir viele Stunden und Tage während des gesamten Schreibprozesses immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat und der endlose Geduld mit mir hatte. Ich danke dir von ganzem Herzen für alles.

In Erinnerung an Badri und Jila.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Zum Rassismusbegriff – Eine Annäherung an ein soziales Verhältnis. 2	
1.1. Historizität des Rassismus	3
1.2. Begriffsdefinition.....	6
1.3. Weitere relevante Differenzlinien	14
2. Diskurse über Rassismus.....	20
3. Arten von Rassismus.....	22
3.1. Alltagsrassismus	22
3.2. Struktureller / Institutioneller Rassismus	26
4. Rassismus in der Schule	28
Die Rolle der Lehrkräfte.....	32
5. Begriffsdefinition – Bildung	35
5.1. Bildung im geschichtlichen Wandel.....	35
5.2. Kritische Bildung	37
5.3. Menschenrechtspädagogik	40
5.4. Bildung vs. Erziehung.....	42
6. Konzepte um Rassismus (an Schulen) entgegenzuwirken	44
6.1. Der interkulturelle Ansatz	47
6.2. Der antirassistische Ansatz	52
6.3. Der rassismuskritische Ansatz	55
7. Effekte rassismuskritischer Bildungsarbeit an Schulen.....	61
8. Fazit	69
9. Literaturverzeichnis	73
10. Anhang	83
10.1. Abstracts	83
10.1.1. Deutsch	83
10.1.2. English	84
10.2. Curriculum Vitae.....	85

Einleitung

Spätestens seit der letzten Bundespräsidentenwahl in Österreich steht fest, dass rassistische Ressentiments nach wie vor zentrale Phänomene in der österreichischen Gesellschaft sind. Die Lehren, die man aus der NS-Zeit zu ziehen versucht hat, scheinen angesichts aktueller Herausforderungen zu verblasen. Der Aufschwung der Rechten, speziell in Europa, das sich seit langer Zeit seiner liberalen, weltoffenen Werte rühmt, zeigt, dass der Kampf gegen Rechtspopulismus keinesfalls ein Relikt aus der Vergangenheit darstellt bzw. darstellen darf. Eine Widerstandsstrategie, die sich gegen rechte populistische Politik wendet, die mit diffusen Ängsten von BürgerInnen spielt und auf Desinformation setzt, beinhaltet ganz wesentlich auch ein kritisches Verständnis von Bildung. Ein solches muss unter anderem den Auftrag annehmen, das Wissen über Vorurteile, Stereotype sowie Funktions- und Erscheinungsweisen von Diskriminierung und Rassismus den Menschen näherzubringen. Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, sich konkret mit den wesentlichen Elementen rassismuskritischer Bildungsarbeit zu beschäftigen. Die zentrale Frage, der sich diese Arbeit widmet ist, ob der derzeit im schulischen Kontext angewandte Ansatz der rassismuskritischen Bildungsarbeit, diesem Auftrag gerecht werden kann bzw. in Bezug auf welche Aspekte Verbesserungspotential bestehen könnte. Dazu wird zunächst eine Begriffsdefinition von Rassismus, so wie er im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, vorgenommen und der Begriff in seiner Historizität betrachtet. In diesem Zusammenhang wird das umstrittene Konzept von Rasse selbst beleuchtet. Auch wird ein Blick auf den gesellschaftlichen Diskurs zu diesem Themengebiet geworfen. Des Weiteren werden die Formen des Alltagsrassismus und des Institutionellen bzw. Strukturellen Rassismus genauer dargestellt und vor dem Hintergrund der schulischen Bildungsarbeit beleuchtet. Bevor schließlich außerschulische Bildungsarbeit mit Hinblick auf interkulturelle, antirassistische bzw. rassismuskritische Konzepte präsentiert wird, wird geklärt, welche Auffassung von Bildung für diese Arbeit als Basis angesehen werden soll.

Aus dem Vergleich der verschiedenen Ansätze mit den aktuellen Anforderungen soll dann eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation abgeleitet und mögliche Entwicklungspotentiale aufgezeigt werden.

1. Zum Rassismusbegriff – Eine Annäherung an ein soziales Verhältnis

„Rassismus ist essentiell, damit eine Mehrheit weiß, wer sie ist.“

(Mecheril 2007: 4)

In diesem Zitat wird viel über das komplexe Konzept von Rassismus und seine Funktionsweisen ausgedrückt bzw. vorweggenommen, was im Laufe dieser Arbeit thematisiert wird. Die Frage, warum immer noch über die Definition des Rassismusbegriffs diskutiert wird und werden muss, lässt sich damit beantworten, dass es aufgrund seiner Komplexität und seiner Verflechtungen in politische Debatten sehr diffuse Vorstellungen darüber gibt, was nun Rassismus sei und was nicht (vgl. Rommelspacher 2009: 25).

Hier möchte ich gleich zu Beginn vorwegnehmen, dass es so etwas wie den Rassismus per se nicht gibt. Es gibt vielmehr verschiedene Ausprägungen von rassistischem Handeln und Denken auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und in verschiedenen Kontexten.

Im Folgenden soll nun Schritt für Schritt versucht werden, den Begriff des Rassismus und die dahinterstehenden Phänomene zu erläutern. Dies umfasst historische Entwicklungen und Diskurse, beginnend bei den ersten bekannten schriftlichen Erwähnungen der Menschheitsgeschichte, weiter über den Kolonialismus zu Postkolonialismus.

Das Wort Rassismus impliziert den umstrittenen Begriff der Rasse. Umstritten unter anderem insofern, als dieser im angloamerikanischen Raum nach wie vor Verwendung findet, jedoch in Europa, seit dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust in offiziellen Diskursen vermieden wird, da er mit der Rassenlehre der Nationalsozialisten und deren verheerenden Folgen assoziiert wird. Diese negative Konnotation bestehe nach Kerner (2009) zu Recht, da über die

Tatsache, dass es keine klare Trennlinie gebe, die eine eindeutige Kategorisierung von Menschen zuließe, mittlerweile neben der politisch-historischen auch aus naturwissenschaftlicher Perspektive weitgehender Konsens herrsche, da sich postulierte Unterschiede oft nicht einmal auf molekularbiologischer Ebene finden ließen (vgl. 2009: 113). Darauf, dass es Rassismus auch ohne einen solchen Rassebegriff geben kann, wird später in dieser Arbeit eingegangen. Die Klassifizierung von Menschen zu einer „Rasse“ bzw. einem „Volk“ beschreibt Wallerstein (1998) in seinem Werk über die Verflechtungen und Widersprüche der Konzepte von Rasse, Klasse und Nation, als auf den ersten Blick leicht durchführbar, da diese Gruppen von Menschen spezifische Namen und einen gemeinsamen geschichtlichen Hintergrund hätten. Doch entgegnet er sofort, dass allein schon die Frage „Wer seid ihr?“ an Personen aus dem vermeintlich selben „Volk“ verschiedenste Antworten und Definitionen produziere, bzw. die Namensgebung von etwaigen „Völkern“ leidenschaftliche politische oder religiöse Diskussionen provoziere (vgl. Wallerstein 1998: 87). Solche Diskussionen bezüglich Zugehörigkeiten bzw. Kategorisierungen von Menschen lassen sich, wenn überhaupt, nur unter Berücksichtigung geschichtlicher Entwicklungen verstehen. Daher möchte ich an diesem Punkt nun einen geschichtlichen Exkurs zu dieser Thematik präsentieren.

1.1. Historizität des Rassismus

Die Schwierigkeit den Begriff des Rassismus und, damit implizit, den umstrittenen Begriff der Rasse zu definieren, hat primär damit zu tun, dass auch die Frage nach dessen Ursprüngen multiperspektivisch diskutiert wird (vgl. Kerner 2009: 59). Dieser Ursprung werde bereits im 1. Jahrhundert n. Chr. verortet, mit Verweis auf die Naturgeschichte von Plinius des Älteren, der physiologische und kulturelle Charaktereigenschaften „imaginierte Anderer“ (Kerner 2009: 60) beschreibt. Ein noch älterer Beleg für Rassismus werde noch früher datiert, im Alten Testament im Buch Mose, wo Noah zwischen seinen Nachfahren Japhet, Sem und Ham, die symbolisch für die drei „Rassen“ der Europäer, Semiten und Negriden stehen sollen, Unterschiede postuliert und

dabei die Negriden zu ewiger Knechtschaft verfluche (vgl. Geiss 1988 zitiert nach Kerner 2009). Hier spricht Kerner von einem sogenannten „Protorassismus“ (ebd. 61). Den Beginn der „engeren Vorgeschichte des Rassismus“ (ebd.) bzw. des „Rassismus im engeren Sinne“ (ebd.) verortet Geiss um 1492, und meint damit den Beginn des Kolonialismus. Das Ende dieser Phase postuliert Geiss um 1775, dem Beginn des sogenannten „neuzeitlichen Rassebegriffs“ (ebd. 62), in dem die Existenz klarer biologisch determinierter Rassen, mit unterschiedlichen geistigen und moralischen Wertigkeiten verfestigt worden sei.

In Bezug auf „moderne Rassentheorien“ (Kerner 2009: 64) wird die Zeit der Aufklärung als „gleichzeitig Gegner und Ursprung“ (vgl. Poliakov u.a. 1984: 77 zitiert nach Kerner 2009: 64) dieser Art von Rassismus beschrieben. So habe zum Beispiel Kant 1802 seine Rassentheorien über die Beschäftigung mit „Physischer Geographie“ (Kerner 2009: 65) entwickelt und im Zuge dessen vier menschliche Rassen postuliert: die „Race der Weißen“, die „N*race“¹, die hunnische Race“ und die „hinduische bzw. hindistanische Race“ (ebd.).

In diesem Spannungsfeld lassen sich auch die Protestaktionen des letzten Jahres an deutschen Universitäten verorten, wo Vorlesungen über Kant auf Grund des Vorwurfs von Rassismus gestört wurden.

Die Mehrheit der gegenwärtigen RassismusforscherInnen verortet den Ursprung von Rassismus erst viel später, im 18./19. Jahrhundert (vgl. Mecheril/Scherschel 2011; Rommelspacher 2009; Hund 2007). Demnach sei dieser zur Legitimation der kolonialen Eroberungen entstanden und daher aus historischer Perspektive als ein relativ neues Phänomen zu betrachten. Als Ausgangspunkt des modernen Rassismus wird dabei Europa gesehen. Hier habe dieser jedoch nicht als verwerfliche ethische Haltung gegolten, sondern vielmehr als eine Wissenschaft vom Menschen. Als Instrument um Menschen bzw. Menschengruppen zu selektieren und in verschiedene Rassen zu klassifizieren, wurde primär die Hautfarbe herangezogen. In solch einer hierarchischen Anordnung der Gruppen stehe der weiße Europäer an oberster Stelle, und dementsprechend würden alle Bewertungen äußerer und innerer

¹ Der ursprüngliche Begriff wird hier nicht verwendet, da dieser selbst eine rassistische Diffamierung im postkolonialen Sinn darstellt und somit nicht der political correctness entspricht.

Merkmale anhand der Kriterien der führenden Gruppe erfolgen. Im Rahmen solch einer rassistischen Ideologie werden demnach Hierarchien geschaffen, die resistent seien gegen soziale Veränderungen und somit eine gewisse Konstanz aufweisen (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 42).

Hier zeigte sich im Verlauf bis zur Gegenwart jedoch eine Veränderung bei der Art der differenzierenden Merkmale. Nach der Unterscheidung auf Grund von biologischen und körperlichen Merkmalen, wurde rassistische Unterscheidung und Begründung später auf Kultur bezogen (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 48). Balibar (1998: 23) bezeichnet dies als „Neo-Rassismus“. Der Begriff der Kultur diene hier also genauso, wie vorher der Begriff der Rasse dazu, Diskriminierung und Ausgrenzungen zu rechtfertigen.

Das Wertesystem von kulturellen Gemeinschaften werde in rassistisch motivierten Diskursen als gegensätzlich dargestellt gesehen, und es werde durch solche unterschiedlich dargestellten Wertesysteme, ein System von unüberbrückbaren Differenzen hergestellt. (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 49).

Ein weiterer von Balibar verwendeter Begriff ist in diesem Zusammenhang der, des „differentialistischen Rassismus“ (Balibar 1990: 28 zitiert nach Broden/Mecheril 2011: 15). Der Begriff Kultur schließe an das Denken an, das durch „Rassekonstruktion“ möglich wurde und ersetzt den Begriff Rasse. In der postkolonialen Zeit diene „Kulturelle Differenz“ dazu, die „nützlichen Anderen“ von den „weniger nützlichen Anderen“ oder die „Integrationsunwilligen“ von den „Integrationsbereiten“ zu unterscheiden (vgl. Broden/Mecheril 2011:15).

In dieser neuen Form des Rassismus stehe demnach nicht die Reinheit der Rasse als Argument im Forderung, sondern es gehe vielmehr um den Schutz der eigenen ‚kulturellen Identität‘ (Morgenstern 2002: 112 zitiert nach Broden/Mecheril 2011:15). So werden, wenn über eine "Leitkultur" diskutiert wird, ungewollt und unbewusst auch rassistische Unterscheidungen reproduziert.

Rassistische Ordnungen zeigen bestimmte semantische Codes auf, die durch symbolische und materielle Ressourcen- und Machtverteilung gekennzeichnet sind und als gesetzliche Regeln auftauchen (vgl. Broden/Mecheril 2011: 16).

Balibar (1998: 28) argumentiert weiter, dass die Position als Rassist in Europa, spätestens seit den Erfahrungen durch den Nationalsozialismus, diskreditiert und vom Neorassismus bzw. dem kulturellen Rassismus abgelöst wurde, wonach der Begriff Kultur das Vokabel Rasse bloß ersetzt habe. Mecheril (2007: 9) meint hierzu ebenfalls, dass die Frage, wer zugehörig ist und wer nicht, nicht nur abhängig von phänotypischen Merkmalen beantwortet wird, sondern auch mit Bezug auf Kultur und diesbezüglich zugeschriebenen Differenzen. Zuschreibungen, die sich auf bestimmte kulturelle Fertigkeiten beziehen, können aus rassismuskritischer Perspektive als machtvolle Zuschreibung beschrieben werden (ebd.).

Aufgrund der vielfältigen theoretischen Zugriffe und historischen Einflüsse, die auf den Themenkomplex des Rassismus wirken, werde ich mich im Folgenden primär auf die weit rezipierte Darstellung von Birgit Rommelspacher beziehen, da sie für den migrationspädagogischen Rahmen der vorliegenden Arbeit, eine hohe Relevanz hat.

1.2. Begriffsdefinition

Rassismus kann als ein System, das Diskurse und Praktiken umfasst, die aus der Vergangenheit stammen und zur Legitimierung und Reproduktion gegenwärtiger Machtverhältnisse beitragen, definiert werden (vgl. Rommelspacher 2011: 29). Demnach sei in modernen westlich geprägten Gesellschaften Rassismus auf einer Theorie aufgebaut, die menschliche Rassen aufgrund biologischer Merkmale unterscheidet. Diesbezüglich könnten nach Rommelspacher vier, als eine Art Grundpfeiler ansehbare Prozesse unterschieden werden, und zwar die „Naturalisierung“, „Homogenisierung“, „Polarisierung“ und „Hierarchisierung“ (Rommelspacher 2011: 29f).

So wurden und werden immer noch zum Beispiel soziale und kulturelle Unterschiede naturalisiert (Naturalisierung) und das Verhältnis von Menschen zueinander als angeboren und unveränderlich angesehen. So seien im postkolonialen Rassismus biologische Merkmale, hier speziell die Hautfarbe, als zentrales Kriterium in den Vordergrund gerückt worden, um Mitgliedern

einer Gruppe eine bestimmte Wesensart zuzuschreiben. Auf diese Weise seien soziale Differenzen naturalisiert worden, d.h. sie wurden als Ausdruck einer unterschiedlichen biologischen Anlage gedeutet. Durch solch eine Kategorisierung in einheitliche Gruppen würden Individuen des Weiteren vereinheitlicht (Homogenisierung). Es werde also eine Binarität zwischen einer Wir-Gruppe und einer Gruppe der Anderen erzeugt (ebd.). Als differenzierend können hier verschiedene Faktoren angesehen werden. Seien es biologische, religiöse, oder vermeintlich kulturelle, wie man es derzeit in der medialen Debatte zum Thema Werte in Österreich sehen kann.

Diese Gruppe bzw. Gruppen der Anderen werde infolge als unterschiedlich und als nicht zusammen verträglich mit der Wir-Gruppe verglichen und dargestellt (Polarisierung), was letztendlich zu der Herstellung einer gesellschaftlichen Rangordnung führe (Hierarchisierung) (ebd.).

Diese Prozesse, die nicht nur auf Individuen bzw. Gruppen außerhalb der eigenen ethnischen Gruppe, sondern auch innerhalb angewandt werden können, veranschaulicht Rommelspacher am Beispiel des Antisemitismus und des antiislamischen Rassismus (vgl. Rommelspacher 2011: 26f).

Demnach habe sich der vormoderne Antijudaismus, der auf religiösen Differenzen basierte, später durch solch eine Naturalisierung, argumentiert mit der Zugehörigkeit zur semitischen Sprachfamilie, zum modernen Antisemitismus bzw. antisemitischen Rassismus gewandelt, bei dem statt religiöser Differenzen, nun biologische und somit angeborene Merkmale der sogenannten „semitischen Rasse“ (ebd.) im Vordergrund standen.

Dieselben Prozesse von Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung könne man auch derzeit bei der Transformation von religiös bedingten Vorurteilen gegenüber Muslimen hin zu einem antiislamischen Rassismus (ebd.) beobachten, wobei der „Rassifizierungsprozess“ (Rommelspacher 2011: 28) noch nicht abgeschlossen und daher noch sehr inkonsistent sei. Rassifizierung bedeutet in diesem Zusammenhang „Prägung von Identität durch Konstruktionen von Rasse und Ethnizität“ (Eggers 2004: 2 zitiert nach Fereidooni 2016: 24).

In so einer, laut Mecheril und Scherschel (2011) gegen soziale Veränderungen resistent scheinenden, hierarchischen Anordnung verschiedener Gruppen, stehe, wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, der weiße Europäer an oberster

Stelle. Diese Beschreibung, dass an der Spitze weiße Europäer, nicht aber Europäerinnen stünden, betrifft auch das Ungleichverhältnis von Männern und Frauen, worauf später in dieser Arbeit im Zuge der Behandlung von Rassismus im weiteren Sinne kurz eingegangen wird.

Rassismus basiere demnach also nicht auf individuellen Vorurteilen, sondern es handelt sich dabei um die Rechtfertigung von in der Gesellschaft vorherrschenden Rangordnungen, die auf der Benachteiligung bestimmter konstruierter Gruppen beruhen. Daher sei Rassismus stets als gesellschaftliches Verhältnis zu sehen (Rommelspacher 2011: 29).

Das Ziel solch einer rassistischen Hierarchisierung sei es, bestimmten Gruppen die Möglichkeit zu nehmen, gewisse Ressourcen zu nutzen, und diese nur für privilegierte Gruppen zu schützen. Daher umfasse Rassismus alle sozialen Bereiche und arbeite nicht nur auf der individuellen sondern eben auch auf der institutionellen und strukturellen Ebene (vgl. Gomolla 2009: 45). Rassismus funktioniere mit Unterscheidungen, die gemacht werden, um sich von anderen abzugrenzen. Die Einteilung in diese Gruppen erfolge aufgrund von eigenen Interessen verfolgenden Kriterien, zum Beispiel die Herkunft oder Hautfarbe. Durch die Bildung dieser Gruppen würden gewisse Ziele angestrebt, beispielsweise die Erschaffung von Vorurteilen (vgl. Hall 2004). Diese Analyse teilt auch Rommelspacher (2011), wenn sie die Gründe für gesellschaftlich konstruierte rassistische Rangordnungen an individuellen, interaktionellen sowie strukturellen bzw. institutionellen Faktoren festmacht.

Demzufolge sei es auch, wie anfangs in dieser Arbeit bereits erwähnt, nicht sinnvoll von dem Rassismus als einheitliches Phänomen zu sprechen, sondern es bedarf einer Kategorisierung in verschiedene Arten von Rassismus bzw. Rassismen, die ihrerseits auch nach den jeweiligen lokalen und situativen Umständen differenziert werden müssten (vgl. Rommelspacher 2011: 30). Genau diese Differenzierung wird im Verlauf dieser Arbeit in den verschiedenen Kapiteln auch dargestellt.

Wie ebenfalls bereits erwähnt, funktioniert Rassismus über den Zugang zu wirtschaftlichem, gesellschaftlichem und kulturellem sowie symbolischem Kapital.

Dieser Vorgang regle sich durch ein sogenanntes „Zugehörigkeitsmanagement“ (Rommelspacher 2011: 32), das Menschen entweder als dazugehörig oder als außenstehend bewerte.

Den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft stehe dadurch das Privileg zu, der Norm entsprechend zu leben und diese Norm für die „Anderen“ festzulegen.

Diesen leichteren Zugang zu Arbeit, Bildung und Ansehen in der Gesellschaft würden diese jedoch nicht als Privileg, sondern als Selbstverständlichkeit ansehen. Auch die Diskriminierung der „Anderen“ könnten sie nicht wahrnehmen, und dies sei mitunter ein Grund, warum Rassismus so ungern thematisiert werde (ebd.). Auf dieses Phänomen, also den Diskurs über Rassismus, wird im Verlauf dieser Arbeit noch näher eingegangen.

Das Zusammenwirken unterschiedlicher Ausgrenzungsmechanismen führe zu „Segregationslinien“ (Rommelspacher 2011: 30), die sich in unserer Gesellschaft durchstrecken. Hier können der Autorin zufolge drei Arten von Segregation unterschieden werden: „Ökonomische Segregation“, „Politische Segregation“ und „Kulturelle Segregation“ (ebd.).

Solch eine ökonomische Segregation resultiere aus den Benachteiligungen im Bildungsbereich und zeige sich in der hohen Anzahl an arbeitslosen und armutsgefährdeten MigrantInnen. Dieses Kriterium wurde bereits weiter oben im Text als relevant für die Unterscheidung zwischen prototypischem postkolonialen Rassismus einerseits und Antisemitismus andererseits beschrieben. Eine politische Segregation entstehe durch die ungleiche Behandlung durch Gesetzgeber und drücke sich in den Hürden und Sonderregelungen für MigrantInnen aus. Hierunter würden zum Beispiel die derzeit in Österreich heiß diskutierte Senkung der Mindestsicherung fallen bzw. die ungleiche Zuteilung von Kindern an Schulen, worauf in einem späteren Kapitel noch detaillierter eingegangen wird. Die soziale Segregation zeige sich darin, wie die Menschen in einer Bevölkerung miteinander umgehen. Hierzu werden im späteren Kapitel über Alltagsrassismus mehr Details genannt. Durch die kulturelle Segregation schließlich würden schon kleine Kinder zwischen „Wir“ und „Ihr“ unterscheiden, da sie vermittelt bekämen, dass andere „Fremde“ seien, von denen sie sich distanzieren sollten (ebd.).

Somit gehe es bei kultureller Segregation um symbolische Macht, wobei festgelegt werde, welche Stellung Menschen in der Gesellschaft haben.

Symbolische Diskriminierung funktioniere dadurch, indem die „Anderen“ als unbedeutend dargestellt würden und ihnen gesellschaftliches Ansehen verwehrt werde. Zum Beispiel würden Themen, welche sie selbst anbelangen ignoriert oder nur zur Problematisierung und Ausgrenzung der „Anderen“ genutzt.

Anhand eines sogenannten „Zugehörigkeitsregimes“ (Rommelspacher 2011: 31) werden also Einzelne anhand von diversen Mechanismen von bestimmten Gruppen ausgeschlossen oder als dazugehörig erklärt. Solch eine Segregation implementiere auch das sogenannte „law of non-interaction“ (Taketzawa 2005: 11 zitiert nach Hund 2007: 113), das als rassistisches Grundgesetz gelte und jegliche Art von Beziehungen zwischen Diskriminierenden und Diskriminierten untersage. Als weiteres Motiv für Rassismus, neben der Herstellung von Macht- und Besitzverhältnissen, ist, wie bereits im Zitat am Beginn dieser Arbeit angedeutet wurde, das Gefühl der Zugehörigkeit und der Identität zu nennen. So kann Rassismus als ein Terminus der „Diskriminierungs- und Distinktionspraxis“ (Mecheril/Scherschel 2011: 48) in Form von „Wir-Ihr-Zuschreibungen“ (ebd.) beschrieben werden. Durch solch einen Distinktionsmechanismus werde festgelegt, wer die Fremden und Anderen seien, und dadurch auch gleichzeitig das Nicht-Fremde und Eigene bestimmt.

Diese vermeintlich identitätsstiftende Rolle von Rassismus zeigt sich zum Beispiel auch im prägnanten Namen der rechtsextremen Identitären Bewegung. Diese aus Frankreich stammende und mittlerweile in Großteilen Europas aktive Bewegung, die sich selbst als Neue Rechte bezeichnet, bediene sich laut Bruns/Glösel/Strobl (2014) einem kulturalistischen Rassismus, und habe als primäres Ziel die Verbreitung einer Ideologie der Ungleichheit (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2014: 218).

Als Ideal werde dabei die „völkische Kultur“ (ebd.) gesehen, die von einem homogenen Volk getragen werden müsse. Hier werde in Anlehnung an die Alte Rechte von höher- und minderwertigen Völkern und Kulturen ausgegangen, wobei speziell der oben erwähnte antiislamische Rassismus betrieben werde (vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2014: 218f).

Es seien eben solche rassistischen Zuschreibungen, welche Beziehungen der Überlegenheit zwischen Gruppen durch Herabwürdigungsprozesse bestätigen und in verschiedener Weise hervorrufen würden (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 48).

Die Grundhaltung des Rassismus liege also darin, ein oder mehrere Merkmale als Kriterium für die Bezeichnung einer Gruppe zuzuweisen. Diese Merkmale würden infolge als naturgegeben und unveränderbar im Ursprung gesehen. Zusätzlich würden den betreffenden Gruppen negative Merkmale zugewiesen und diese würden infolge als Bedrohung für andere Gruppen, speziell die eigene, präsentiert (ebd.).

Wichtig ist hier noch einmal anzumerken, dass aus dieser Perspektive, Rassismus kein Phänomen ist, das auf individuellen Einstellungen von Personen basiert, sondern einen Prozess bezeichnet, wie in der Gesellschaft Unterscheidungs- und Deutungspraktiken vor sich gehen (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 52).

Rassismus könne also als eine Art symbolische Ordnung gesehen werden, die auf das Zusammenleben der Menschen in gewisser Weise regelnd wirke. Der Begriff beschreibe demnach die Komplexität zusammenhängender Phänomene der unbewussten und bewussten, individuellen und kollektiven, gewalttätigen und symbolischen Konstruktion und Privilegierung des Eigenen und der Konstruktion und Deprivilegierung des „Anderen“. Rassismus niste sich somit nicht nur gesellschaftlich, sondern auch in der Psyche der Menschen ein. Solch eine rassistische Ordnung wirke demnach produktiv, da sie sich auf Selbstverständnisse auswirke (Mecheril/Scherschel 2011: 53f).

Eine ähnliche Argumentation wie die bisher genannten AutorInnen postuliert auch Bönkost (2013: 4), wenn sie meint, dass Rassismus kein individuelles „Problem“ sei, sondern die gesamte Gesellschaft durchziehe und daher weitgehend in allen Lebensbereichen gegenwärtig sei. In der Diskussion über Rassismus in der Gesellschaft, werde dieser jedoch oftmals als natürlich dargestellt. Diese Normalität, die dem Rassismus zugesprochen werde, mache ihn so komplex und undurchschaubar. Der wirkende Mechanismus von Rassismus funktioniere, indem Gruppen von Menschen, die ein konstruiertes Produkt dieses Mechanismus seien, in der Gesellschaft Positionen zugeteilt bekämen. Diese Einteilung erfolge auf Grund von Eigenschaften, die vermeintlich alle Angehörigen einer Gruppe besitzen. Damit sei jeder Einzelne in unterschiedlicher Schwere von Rassismus betroffen. Die dadurch konstruierten Differenzen würden dazu führen, dass, im Sinne einer self-

fulfilling prophecy, durch ungerechte Verteilung von kulturellen, sozialen, ökonomischen, symbolischen und gesundheitlichen Ressourcen, zwischen jeweiligen Bevölkerungsgruppen tatsächlich feststellbare Unterschiede geschaffen würden. Durch solche als natürlich angesehenen Differenzen wiederum, würden Mitgliedern solcher Gruppen unterschiedlich viel Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeit zustehen. Dieses Ungleichverhältnis werde dementsprechend als normal angesehen (vgl. Bönkost 2013: 5).

Ein Folgeproblem solch einer Normalität des Rassismus sei, dass verschleiert würde, dass Rassismus ein gesellschaftlich weit verbreitetes Phänomen sei, und keine individuelle Gesinnung. Dieses Phänomen manifestiere sich in der stark verbreiteten Tendenz, rassistische Verhältnisse prinzipiell nicht zu thematisieren (vgl. Scharathow 2015: 162). Auf den gesellschaftlichen Diskurs über Rassismus wird später in einem eigenen Kapitel näher eingegangen.

So komme es zum Auftreten subtiler Rassismusformen, die kaum in ihren vielfältigen Erscheinungsformen wahrgenommen würden. Das hänge auch damit zusammen, dass Rassismus, wie weiter oben erläutert, immer noch eng mit dem Nationalsozialismus assoziiert werde und ein damit sehr belasteter Begriff sei, der im öffentlichen Diskurs gemieden werde. Vor allem jene, die durch Rassismen eine Sonderstellung genießen und nicht tagtäglich rassistische Erfahrungen von Ausgrenzung und Benachteiligung machen, würden Rassismuserfahrungen negieren. Dies sei mitunter ein Grund dafür, warum die Realität von Rassismus in der Gesellschaft dethematisiert werde (vgl. Scharathow 2015: 163). Diejenigen, die nicht von Rassismus betroffen seien, würden demnach oft ihre Involviertheit in der Reproduktion von Rassismus abwehren (ebd.).

Ein weiterer Grund für dieses Nichtwahrnehmen von Rassismus in der Gesellschaft sei, dass sich, wie weiter oben im Text erwähnt, der Rassismus basierend auf Rasse zu einem Rassismus basierend auf Kultur gewandelt hat, und somit, wie am Beispiel der Identitären Bewegung oder der Freiheitlichen Partei Österreichs, als Patriotismus oder Heimatverbundenheit in Erscheinung tritt

Im Zusammenhang mit so einem „Rassismus ohne Rassen“ verweist Hund (2007: 9) darauf, dass dessen Diskriminierungspotenzial einen kulturellen Kern

habe, der sich auch im Rassenbegriff wiederfinde. Dessen konkrete Filiation mache deutlich, dass der mit ihm operierende Rassismus sich nie mit dem Entwurf einer Rassenhierarchie begnügt habe, sondern, sich das darin enthaltene Element des Mangels und der Unvollkommenheit auch auf die Beziehungen der Geschlechter, Klassen und Nationen beziehe (ebd.).

Auf diese Thematik wird später in dieser Arbeit im Unterpunkt „Rassismus im weiteren Sinne“ näher eingegangen.

Der in der Rassismuskonstruktion benutzte Begriff der Rassenkonstruktion dürfe jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei um einen gesellschaftlichen Prozess handle, der nicht nur strukturelle und ideologische Dimensionen habe, sondern durch soziales Handeln immer wieder neu hergestellt werde. Seine Bedingungen seien den rassistisch diskriminierenden „Anderen“ zwar in der Regel gewaltsam vorgeschrieben und in seinem Verlauf seien deren Handlungsmöglichkeiten häufig extrem eingeschränkt. Trotzdem seien diese nicht nur passive Opfer rassistischer Zuschreibungen und Misshandlungen, sondern würden im Umgang damit unterschiedliche Strategien der Verweigerung, des Ertragens und des Widerstands entwickeln.

Schon deswegen müsse Rassismus als soziales Verhältnis begriffen und diskutiert werden. Dies sei auch deswegen unerlässlich, da sich letztlich nur so der von allen Rassismen verbreitete Schein zerstören ließe, er richte sich auf und gegen „von Natur aus Andere“ (Hund 2007: 10). Obwohl also der Rassismus älter sei als der Begriff der Rasse selbst, werde dieser immer noch darauf bezogen. Dies ist kritisch zu sehen und kann durch die soziale Konstruktion von Rassen und der Konfrontation mit neuen Arten kulturalistischer Rassismen erklärt werden. Demzufolge könne man argumentieren, dass Rassen Produkte des Rassismus seien und nicht die Ursache (vgl. Hund 2007: 120). Die Rassismusforschung müsse sich damit befassen, dass verschiedene Schemata rassistischer Diskriminierung in der Vergangenheit vorhanden waren und auch in der Gegenwart gegeben sind und sich daher von der Festlegung auf die Rassenkategorie trennen (ebd.).

Die bisherigen Erläuterungen zum Thema Rassismus haben sich auf Rassismus im engeren Sinne bezogen. Das heißt im Kontext dieser Arbeit, dass es um einen, postkolonialen Perspektive abgeleiteten Rassismusbegriff

geht, der auf Unterschieden bezüglich Hautfarbe oder Rasse bzw. dem, vom Rassebegriff abgeleiteten Begriff des kulturalistischen Rassismus basiert.

Folgend wird ein kurzer Exkurs über Rassismus im weiteren Sinne gegeben, wie er bereits weiter oben im Text unter anderem von Hund (2007) angeschnitten wurde.

1.3. Weitere relevante Differenzlinien

Die rassistische Ideologie verwendet, wie bereits weiter oben im Text angemerkt, nicht nur die kulturell konstruierte Hierarchie und das damit verbundene Konzept von Rassen, sondern bedient sich auch anderer Kategorien gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion. Dabei gehören laut Cashmore (2004: 307) „the Big Three of race, class and gender“ bzw. laut Balibar/Wallerstein (1998) „Rasse, Klasse, Nation“ und Anthias/Yuval-David (1992) „Race, Nation, Gender“ dazu. Das hier herrschende Verhältnis dieser drei Kategorien sei den genannten AutorInnen zufolge überlagert, vermischt und vielfach verknüpft. Die Verbindung dieser Kategorien funktioniere in beide Richtungen, indem das eine das andere unterstreiche und verstärke. Crenshaw (1989 zitiert nach Bauschke-Urban 2010: 110) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Intersektionalität“, wonach sich verschiedene Arten der Diskriminierung überschneiden würden. Die Rassisierung von Frauen, Klassisierung von Rassen und die Rassisierung von Klassen diene als Ausgrenzungsstrategie, unterstütze die Konstruktion sozialer Hierarchie und schaffe einen ideologischen Raum, wohin die angeblich asozialen bzw. sozial und politisch unerwünschten Teile der Bevölkerung abgeschoben werden können (vgl. Hund 2007: 16).

Hier kommt der Begriff des Klassenrassismus zum Tragen, der es Individuen erlaube, sozial Benachteiligte aufgrund politischer, ideologischer und physischer Gründe auszuschließen. Es werden Orte geschaffen, die außerhalb der Mehrheitsgesellschaft liegen und wohin zum Beispiel physisch oder mental Kranke verwiesen werden könnten. Dies erinnert an die nationalsozialistische Rassenlehre, der ebenfalls Menschen mit physischen und psychischen Behinderungen zum Opfer fielen. Somit ließe sich argumentieren, dass alle

Formen rassistischer Diskriminierung ein Konstrukt der Gesellschaft seien. Ebenso wie die Kategorien Geschlechter, Klassen, Nationen und Kultur, würden auch rassistisch motivierte Konstrukte durch Prozesse der sozialen Inklusion und Exklusion hergestellt, wie es bereits weiter oben im Text beschrieben wurde. Diese Thematik über die Verflechtungen von Rasse, Geschlecht und sozialer Schicht ist sehr komplex und verdiene ebenfalls einer näheren Auseinandersetzung, dies würde jedoch am konkreten Thema dieser Arbeit vorbeigehen und bleibt daher im Folgenden unberücksichtigt.

Des Weiteren verspreche Rassismus einerseits ein utopisches Konstrukt von Gemeinschaft und wolle andererseits eine gestaltlose Identität erschaffen. Diese Idee von Gemeinschaftlichkeit sei jedoch irreführend und kontraproduktiv, da sie das vorhandene soziale Ungleichgewicht intensiviere und nicht abschaffe (vgl. Hund 2007: 121).

Die einzelnen Formen des Rassismus seien charakterisiert durch die Dominanz diverser flexibler kombinierbarer und miteinander verbundener Legitimationsstrategien. In allen Varianten der Ausgrenzung zeigen sich jedoch die Grundzüge rassistischer Diskriminierung. Die Aufrechterhaltung hierarchisch geordneter Gesellschaften funktioniere demnach dadurch, dass den unterdrückten und diskriminierten Gruppen eine Illusion von Gemeinschaft geboten werde. Die verschiedenen Arten des Rassismus haben so zu einer Bildung von unterschiedlichen und akzeptierten Verhältnissen geführt, deren Gemeinsamkeit darin liege, soziale Konflikte in rassistische Herabwürdigungen umzuformen. Überspitzt formuliert bedeute das laut Hund, dass der Zusammenhalt rassistischer Gesellschaften nicht durch die Ausgrenzung anderer Menschen, sondern durch die Leugnung deren Existenz als menschliche Lebewesen funktioniere (vgl. Hund 2007: 123).

Rassistische Abgrenzung könne laut Hund (2007: 125f) verschiedene Formen annehmen und von Versklavung, über Vertreibung bis hin zur Vernichtung gehen. In allen auftretenden Formen verweigere sie den Betroffenen das Menschsein und erlaube dadurch, dass diese ausgenutzt und verfolgt werden. Gleichmaßen wird rassistisch Diskriminierten jegliche Individualität verweigert und die Ausgeschlossenen gelten dadurch nur als charakterlose Repräsentanten des minderen und mangelhaften Menschseins (Hund 2007: 126).

Eine dadurch produzierte Desozialisation und Entfremdung lege das Fundament für den Prozess der Entmenschlichung. Solch eine Entfremdung beziehe sich sowohl auf den Vorgang des Fremdenmachens, als auch auf den, der Fremdwerdung (vgl. Hund 2007: 83). Solch eine Desozialisation umfasse die Infragestellung kultureller Eigenheit, sowie die Abweisung sozialer Hervorhebung. Ihr Ziel sei es, gesellschaftlich festgelegte Rollen zu missachten und Anerkennung von Prestige und Status aufzulösen. In Verbindung mit anderen Diskriminierungen wie „Desexualisierung“ und/oder „Deklassierung“ zielen sie auf „Dekulturalisierung“ ab (Hund 2007: 91). Dies führe dazu, dass andere Kulturen entwertet und geleugnet würden, als schädlich bewertet würden und schlussendlich deren Vernichtung gefordert werde (ebd.).

Die ideologische Rechtfertigung der rassistischen Diskriminierung werde somit durch Differenzierung und Inferiorisierung betrieben. Durch dieses Zusammenwirken seien unterschiedliche Ebenen von Gründen möglich, welche aber immer prinzipiell nicht miteinander vereinbar sind. Differenzierung könne hier als flexibles Instrument gesehen werden, dass an veränderte Problemlagen angepasst werden kann, ohne dabei seine Funktion einzubüßen.

Eine solche Inferiorisierung leugne die sozialen Besonderheiten der Diskriminierung und hebe das zugewiesene Anderssein hervor. Im Rassismus gebe es demnach keine gleichberechtigten Lebensweisen, da eben nicht parallelisiert sondern hierarchisiert werde (vgl. Hund 2007: 94ff).

Für die Visualisierung rassistischer Denkweisen und die Hervorhebung der rassistisch Diskriminierten dienen Stigmatisierung und Verkörperung. Hund (2007: 99ff) argumentiert hier, dass die Logik der Entmenschlichung den Nachweis natürlicher Minderwertigkeit einschließe. Demnach beruhe auch der mit Hautfarbe argumentierte Rassismus, genau wie der kulturalisierte Rassismus, auf keinem naturgegebenen Merkmal von Menschengruppen, sondern arbeite vielmehr mit komplexen ideologischen Mustern als Stigma sogenannter Rassen, wie bei der Darstellung der Entwicklung des Antisemitismus weiter oben im Text von Rommelspacher gezeigt wurde. Alle Merkmale, die verwendet werden um rassistische Unterscheidungen zu repräsentieren, seien künstlich erzeugte Zeichen die körperliches Anderssein hervorheben würden (vgl. Hund 2007: 108).

Ein weiterer wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist der der Assimilation. Der Prozess der Assimilation diene laut Baumann (1998: 38 zitiert nach Hund 2007: 109) der Vereinheitlichung der Bevölkerung. Genau genommen ließe sich eine Assimilation die Ausbreitung rassistischer Diskriminierung auch auf Menschen in der eigenen Bevölkerung zu, die als unangepasst angesehen werden und erlaube eine Anpassungslogik für als „fremd“ definierte Andere. Dies entspricht Hunds (2007) Ausführungen über Rassisierung und den Umgang mit unerwünschten Teilen der Bevölkerung, wie weiter oben im Text bereits dargestellt wurde. Höhne (1995: 44 zitiert nach Messerschmidt 2007: 66) füge hier hinzu, dass das Denken in Kategorien der „Rasse“ zwar offiziell gescheut werde, aber in den Denkweisen im Alltag noch aktuell sei. Durch Kategorisierung nach Rassen entstünden in der Welt Binartitäten. Die Konstruktion von Wissen über „Andere“, anhand derer Erklärungen für deren „Andersheit“ geliefert werde, sei der Anlass für hierarchische Identifizierungen. Um rassistische und fremdenfeindliche Phänomene zu veranschaulichen, könnten laut Allport (1971:306 ff zitiert nach Mecheril/Scherschel 2011: 45) verschiedene Ansätze herangezogen werden, die sich auf den Einzelnen oder auf Gruppenprozesse beziehen würden. Diese seien der psychologische, der psychosoziale und der sozialisationstheoretische Ansatz. In Bezug auf den erstgenannten Ansatz bezieht sich Allport hier auf die sogenannte „Frustrations-Aggression-These“ sowie auf die „Sündenbocktheorie“ (ebd.). Des Weiteren argumentiert der Autor, dass Generalisierungen und Feindseligkeiten zum natürlichen Repertoire von Menschen gehören würden (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 45).

Der zweite genannte Ansatz setze sich mit rassistischen Phänomenen, zusammenhängend mit modernen Entwicklungen auseinander. Hierbei werden bei der Analyse die Verteilungsfragen und das Machtgefüge zwischen der Mehrheit und der Minderheit in der Gesellschaft betrachtet. Bei dieser Perspektive werde der Rassismus als Ideologie angesehen. Hier gebe es Mecheril/Scherschel (2011: 46) zufolge, einen fließenden Übergang vom ersten zum zweiten Ansatz, wobei es jedoch Kriterien gebe, die die Unterschiede hervorheben würden. Der individual- und sozialpsychologisch ausgerichtete Ansatz untersuche demnach, was zu Feindseligkeit und gewaltsamen Einstellungen gegenüber „Fremden“ führe. Der zweite Ansatz versuche die

kulturellen, ökonomischen und politischen Vorraussetzungen herauszufinden, die erklären, warum ein spezifischer Unterschied zwischen Menschen gemacht wird. In diesen Ansätzen würde die Formulierung der Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, zwischen Fremden und Nicht-Fremden, zwischen „Nicht-Anderen“ und „Anderen“ nicht thematisiert. Es gebe dabei keine Erläuterung, wie und warum gerade diese Gruppe(n) als „fremd“ und jene Gruppe(n) als „nicht fremd“ charakterisiert werden. Bei den individuumszentrierten Ansätzen würden die sozialen, rechtlichen, kulturellen und historischen Vorraussetzungen, die so eine spezifische Unterscheidungsweise in Fremd und Nicht-Fremd ermöglichen, nicht berücksichtigt. Diese Vorraussetzungen würden im Rassismus-theoretischen Ansatz genauer betrachtet (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 47). Broden (2007: 19) hingegen verdeutliche die rassistische Perspektive, indem sie eine Dichotomisierung in ein „Wir“ und ein „Sie“ aufzeigt. Unter „Wir“ würden die aufgeklärten, demokratisch, frauenfreundlichen Menschen zusammengefasst und mit „sie“ hingehen, seien vormoderne, unaufgeklärte, undemokratische, frauenfeindliche Personen vereinheitlicht.

Dies sei auch der Fall in der aktuellen Repräsentation muslimischer MigrantInnen oder Menschen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund. Die Differenzierung zwischen „Uns“ und „Ihnen“ wird als Normalität akzeptiert. Dies ist auch sichtbar und wird tagtäglich in Texten im medialen Diskurs reproduziert, und eben solche Texte verstärken dadurch die Differenzierung der Realität von Minderheit und Mehrheit (ebd.).

Daraus ergebe sich das Phänomen, dass selbst jene, die keine bewusste Intention hätten, rassistisch zu denken oder zu handeln, durch ihre Position in der dominierenden Kultur, als weiße Menschen von Privilegien profitieren würden, und somit zur Stabilisierung der beschriebenen gesellschaftlichen Dichotomisierung von „fremd“ und „zugehörig“ beitragen bzw. dieser zumindest nicht entgegenwirken würden (vgl. Mecheril 2007: 21). Diese Gruppe genieße oft unbewusst die psychischen, materiellen, kulturellen und/oder symbolischen Vorteile aus dem bestehenden rassistischen Ordnungssystem. Dies könne auch als „Kampf um die (Definitions-)Macht und um Privilegien“ (Broden 2007: 22) beschrieben werden, was in Zukunft vermehrt aufscheinen würde. Dies zeigt sich gegenwärtig sehr stark in der Islamfeindlichkeit, in Beschlüssen restriktiver Asylgesetze, der wachsenden rassistischen Denkweise und der

Rhetorik aus der Mitte der Gesellschaft und der Aggression in Form von Gewalt gegenüber Menschen deren Aussehen als „anders“ wahrgenommen wird (ebd.). Ein Punkt, der hier nochmals thematisiert werden sollte, ist die Perspektive, dass Rassismus primär ein weißes Projekt sei (vgl. Bönkost 2013: 5) und jeder Einzelne unabhängig von seiner Denkweise dieses Projekt unterstütze oder bekämpfe und es daher in dem Bezug kein neutrales Handeln gebe. Bönkost unterstreicht, dass Menschen rassistisch zugeteilt werden oder selber zuteilen, wobei hier die Differenzierung zwischen Rassismus aus weißer Perspektive und der Reproduktion von Rassismus aus der Perspektive von rassistisch ausgegrenzten Menschen von Bedeutung sei.

Schwarze und People of Color hätten wegen der rassistischen gesellschaftlichen Verhältnisse keine Macht, sodass Weiße keinen Rassismus erfahren könnten (vgl. Bönkost 2013: 5f). Jeder müsse in diesem Rassismuskurs mitwirken, denn auch struktureller und institutioneller Rassismus stehe in Verbindung mit den Handlungen von Individuen. Es seien Institutionen von Weißen, die ihre eigenen Privilegien in den Vordergrund stellen und dadurch sowohl Schwarze als auch People of Color diskriminieren würden. Die Mehrheit der Gesellschaft sehe Rassismus oder Diskriminierung als eine individuelle Sache mit rassistischen Einzelfällen als Folge, und so bestehe der Glaube, dass diese Einstellung mit einer einfachen Verhaltensänderung schwinden würde (ebd.). Dies führe dazu, dass die akademisch beschriebene Funktionsweise von Rassismus dementiert wird, also Rassismus werde durch die herkömmliche weiße Auffassung von Rassismus wieder-gegeben und verstärkt. Somit stelle der Rassediskurs alle Schienen für die vorherrschende weiße Vorstellung von Rassismus, indem er ihn produziere, organisiere und äußere. Der als Problem wahrgenommene Rassismus sei jedoch ein Ausdruck bestehender gesellschaftlicher Normen (vgl. Bönkost 2013: 6). Ein wichtiger Aspekt, der die Entstehung bzw. den Fortbestand von Rassismus in einer Gesellschaft stark beeinflusst, ist der Diskurs darüber.

Das anschließende Kapitel, beschäftigt sich nun genauer damit, wie mit der Thematik des Rassismus in der Bevölkerung umgegangen wird, und welche Konsequenzen dies mit sich bringt.

2. Diskurse über Rassismus

Wie bereits weiter oben im Text mit dem Schlagwort Dethematisierung angeführt wurde, bestehe die Tendenz das Thema Rassismus zu tabuisieren. Messerschmidt (2007: 56) führt hierzu vier Distanzierungsmuster an, wenn es um das Sprechen über Rassismus geht: „Skandalisierung“, „Verschiebung in den Rechtsextremismus“, „Kulturalisierung“ und „Historisierung“.

Es gebe also die Form von Diskurs, die die Benennung des Rassismus an sich skandalisiert. Des Weiteren gebe es die Form, die die Erscheinung von Rassismus auf bestimmte, als rechtsextrem angesehene, Randgruppen der Gesellschaft verlagert. Das dritte Muster sei die Vermeidung des Rassismusbegriffs durch den Ersatz mit dem Kulturbegriff, wie bereits weiter oben im Text erläutert wurde. Eine vierte Form einen solchen Diskurs zu führen, sei schließlich die Entnormalisierung von Rassismus dadurch, dass er in eine als abgeschlossen erklärte Vergangenheit verlagert wird und durch eine vermeintlich durchgeführte Aufarbeitung als überwunden angenommen wird (vgl. Messerschmidt 2007: 60f).

Indem der Begriff der Rasse durch den der Kultur ersetzt werde, sei eine Vermeidungsstrategie im Gange, die Rassismus prinzipiell nicht zum Thema mache und dennoch Ungerechtigkeiten hervorrufe. Hier wird kritisiert, dass man sich ständig nur auf die Täter des Rassismus konzentriere, wobei vielmehr an dem Diskurs, der in der Gesellschaft stattfinde und rechte Ideologien vermittele, gearbeitet werden müsse. Es werde demnach eine intensive Arbeit an den gesellschaftlichen Strukturen benötigt (vgl. Messerschmidt 2007: 62). Eine von vielen Widersprüchlichkeiten dieses so geführten öffentlichen Diskurses sei zum Beispiel, dass MigrantInnen oft vorgeworfen werde, dass sie aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse und Integrationsbereitschaft selber die Schuld tragen würden an ihrer Benachteiligung (vgl. Mecheril 2007: 10ff). Mit dieser Art von verdrehten Realitätsdarstellungen hätten auch antirassistische Ansätze zu kämpfen, da diese vermischt seien mit rassistischen Denk- und Handlungsweisen (ebd.). Auf diese spezielle Problematik wird in einem später folgenden Teil genauer eingegangen. Es gebe also eine grundlegende Abwehr gegen die Thematisierung von Rassismuserfahrungen in der Gesellschaft.

Menschen die von Rassismus profitieren, würden nicht darüber reden wollen, da sie dadurch über ihre Vorteile sprechen müssten, und diejenigen, die Rassismus erfahren, würden sich nicht trauen diese Erfahrungen öffentlich zu machen, weil dann ihre Deprivilegierung im Mittelpunkt stehe und sie wohl keinen guten Zuspruch dafür bekämen (ebd.).

Man könne also vereinfacht sagen, dass die Gewöhnung an Rassismus durch dessen Konsequenz erfolgt, dass diejenigen, die davon betroffen sind entstimmt und entmachtet würden (Mecheril 2007: 15).

Ein weiteres Phänomen diesbezüglich sei, dass oft weder die alltagsrassistische Einstellung der Angehörigen der Dominanzkultur gegenüber MigrantInnen noch der Alltagsrassismus von MigrantInnen gegenüber anderen MigrantInnen thematisiert bzw. als nicht rassistisch angesehen würden (vgl. Deilami 2009: 369). Ein weiterer Grund, der den Rassismuskurs schwierig gestalte, sei auch der Umstand, dass Rassismus nicht nur als analytischer, sondern auch als bewertender und normativer Begriff verstanden werde (vgl. Mecheril 2004: 200 ff. in Mecheril/ Scherschel 2011: 50).

Wenn Rassismus zum Thema wird, gebe es auf der einen Seite eine ablehnende Haltung, dies überhaupt zu thematisieren und auf der anderen Seite eine Neigung es zu simplifizieren. Es herrsche demnach eine Tendenz zur reduktiven Simplifizierung und zu einer moralischen Vereinseitigung (ebd.).

Dieses Risiko, dass Rassismus bagatellisiert werde, sei vor allem bei Autoritätspersonen dann groß, wenn sie das Ausmaß von Rassismuserfahrungen nicht anerkennen, sich durch die Auseinandersetzung und die Schilderung der Rassismuserfahrungen angegriffen fühlt und nicht mit dem Affekt der Betroffenen umgehen können, sowie, wenn sie sich als Mehrheitsangehörige nicht ihrer Verantwortung entziehen und ihre privilegierte Stellung in dieser Situation leugnen wollen (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 55).

Somit seien besonders Weiße Professionelle gefordert auf rassistische Vorkommnisse zu achten, Rassismuserfahrungen vor Verharmlosung zu schützen und den Betroffenen gegenüber respektvoll zu sein. So zum Beispiel auch Personen des öffentlichen Lebens bzw. Medienvertreter, die Stimmungstendenzen in einem Land oft prägend (re)produzieren (ebd.).

Dies führt thematisch zum nächsten Unterkapitel, das nun den Rassismuskurs im Kontext der Medien beleuchten soll.

Nachdem nun der Begriff des Rassismus hergeleitet wurde, und Faktoren zu dessen Aufrechterhaltung und Verbreitung behandelt wurden, inklusive der Rolle des gesellschaftlichen Diskurses darüber, soll dieser, doch sehr komplexe Begriff nun im Anschluss in konkretere, wissenschaftlichere Termini kategorisiert werden, um besser damit arbeiten zu können.

3. Arten von Rassismus

Wie bereits anfangs erwähnt, gibt es verschiedene Ausprägungen von rassistischem Handeln und Denken auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und in verschiedenen Kontexten. Insbesondere sollen in diesem Kapitel die Formen des Alltagsrassismus bzw. strukturellen/institutionellen Rassismus gegenübergestellt sowie deren Verflechtungen detaillierter dargestellt werden, da dies für das Thema dieser Arbeit, sprich, die rassismuskritische Bildungsarbeit von großer Relevanz ist. In der Schule werden, wie später im Text dargestellt wird, diese Erscheinungsformen des Rassismus sowohl von Seiten des Schulpersonals, als auch von Seiten der SchülerInnen reproduziert.

3.1. Alltagsrassismus

„Nicht nur süße und bittere Worte machen es schwer, Rassismus zu identifizieren; sondern das Spiel süßer und bitterer Worte ist eine Form, in der Rassismus produziert wird. Die Schwierigkeit, Rassismus zu identifizieren, ist nicht nur funktional für Rassismus, sondern Teil des Rassismus selbst.“
(Ferreira 2003: 156 zitiert nach Broden/Mecheril 2011: 13)

Dieses Zitat zeigt sehr treffend die Kernproblematik des Alltagsrassismus auf, nämlich dessen beiläufigen Charakter, der Bestandteil der Alltagskultur und in der Regel weit weg vom Willen zur Diskriminierung sei (vgl. Rommelspacher 2003: 1). Beim Alltagsrassismus geht es um die Rechtfertigung gesellschaftlicher Vorgangsweisen bei der Produktion von Ungleichheit durch Bezug auf nationale, ethnische und kulturelle Herkunft (vgl. Rommelspacher 2003: 4). Ein Umstand, der Rassismus so wirkungsvoll mache, sei, dass auch Alltagsrassismus ohne bewusst rassistisches Handeln die realen

Machtverhältnisse festige. Seine Bekämpfung sei dadurch massiv erschwert, dass Rassismus die Verhältnisse, von denen die Mehrheit oder die dominante Gruppe profitiere, stabilisiere, aber nicht ernsthaft hinterfrage und Veränderungen nicht thematisiert würden (vgl. Broden, 2007: 19). Der „am Rande auftauchende Rassismus“, wie Rommelspacher (2003: 1 zitiert nach Broden 2007: 23) den Alltagsrassismus bezeichnet, gehöre zur Alltagskultur dazu, weswegen man ihn auch bei links, liberal oder konservativ denkenden Menschen erlebe, welche die demokratischen Grundwerte unterstützen. Alltagsrassismus habe aber meistens nicht nur nicht die Absicht zu diskriminieren, sondern oft stehe dahinter sogar die gegenteilige Intention, die Menschen nicht zu differenzieren (ebd.). So könne Alltagsrassismus beispielsweise mit einer einfachen freundlich gemeinten Interessensbekundung einhergehen.

Obwohl Neugierde großteils positiv mit Adjektiven wie „aufgeschlossen“ und „interessiert“ assoziiert werde, könne diese auch, wie zu selten wahrgenommen werde, verletzen (ebd.).

So könne laut dem, bereits weiter oben im Text zitierten, Rassismusforscher Stuart Hall (2000: 7) eine Äußerung die zwar keine rassistische Absicht habe, dennoch rassistische Effekte oder sogar eine Erniedrigung der Betroffenen zur Folge haben. Als Beispiel wird hier die Frage nach der Herkunft genannt, die nicht immer bzw. selten böse gemeint sei, aber ein gutes Beispiel für eine ambivalente, von MigrantInnen, aber auch in Österreich geborenen StaatsbürgerInnen, häufig auch als rassistisch wahrgenommene Frage sei. Auf der einen Seite werde Interesse der fragenden Person gegenüber der als „fremd“ wahrgenommenen Person geäußert, auf der anderen Seite bewirke die Frage jedoch eine Form von Ausgrenzung. So eine Frage beinhalte demnach die Aussage, dass jemand nicht dazugehörig sei. Die Irritation, den Ärger oder die Verletzung mit der die Befragten oft reagieren würden, treffe deswegen oft auf Unverständnis und werde dementsprechend als unangebrachte Reaktion eingestuft. Die aufkommenden Emotionen der befragten Person würden dabei nicht als Anlass gesehen, über die gestellte Frage und die damit unterschwellig mitschwingende Ausgrenzung zu reflektieren, sondern im Gegenteil werde die Fremdheit dieser befragten Person bestätigt, da diese eine subjektiv als unpassend empfundene Reaktion zeige (vgl. Hall 2000: 7f). Ein Grundproblem

sei also, dass die Angehörigen der Mehrheit sich und ihre Äußerungen nicht hinterfragen und somit die Macht, das Geschehen zu deuten, die Dominanzgesellschaft habe. Es bedürfe demnach einem Mehr an Reflexion bei der Dominanzgesellschaft, worauf später in dieser Arbeit in Zusammenhang mit rassismuskritischen Ansätzen näher eingegangen wird. Personen seien also dazu aufgefordert, sich in Mitglieder von Minoritäten hineinzusetzen, wenn diese, um bei dem gegebenen Beispiel zu bleiben, andauernd nach ihrer Herkunft gefragt würden um folglich zu begreifen, dass die Folge einer solchen Frage nicht immer mit dem, was eigentlich bezweckt war, kongruieren muss (vgl. Rommelspacher 2003: 1).

Der eigene kollektive und persönliche Alltagsrassismus sowie deren Bestehungsbedingungen seien Teil der kulturellen Formen und Muster in den meisten Ländern der Welt und würden von vielen Beteiligten als Thema vermieden. Daher gebe es auch keine Entwicklung eines selbstkritischen Blickes auf die eigenen persönlichen und kollektiven Alltagsrassismen innerhalb einer Gesellschaft, weswegen sowohl die Angehörigen, als auch die Nichtangehörigen der Dominanzkultur weiterhin Kultur zur Rechtfertigung ihrer jeweiligen Ideologien verwenden würden (vgl. Deilami 2009: 368).

Im Gegensatz zu dieser Perspektive auf Alltagsrassismus, wonach dieser primär als eine Art Missverständnis dargestellt wird, beschreiben ihn AutorInnen, wie Broden (2007: 24) als eine Form von Rassismus, bei der soziale Machtverhältnisse und Ungleichheitskonstruktionen in der Gesellschaft, aufgrund von nationalen, ethnischen und kulturellen Kriterien bestimmt würden. Hauptziel sei es zu bestimmen, welche Position Menschen in der Gesellschaft einnehmen können:

„Wer hat Prestige, wer hat das Sagen, wessen Stimme wird gehört und welche wird zum Schweigen gebracht?“ (Rommelspacher 2003: 4)

Solch rassistische Zugehörigkeitsordnungen differenzieren, indem sie Menschen unterschiedliche Positionen in der Gesellschaft zuweisen und diese Zuweisungspraxis und die damit verbundenen Konsequenzen für die Menschen als legitim angesehen werden (vgl. Broden/Mecheril 2011: 14).

Dabei würden nicht nur körperliche Merkmale unterschieden sondern auch „kulturell“ oder „ethnisch“ verbundene Merkmale können zur rassistischen Unterscheidung herangezogen werden. Mit diesen Unterscheidungen, die Kultur und Ethnizität der Menschen betreffend, würden Unterschiede zwischen Menschen so verknüpft, dass diese „seelischen Unterschiede“ (Brodén/Mecheril 2011: 15) zur Rechtfertigung von der unterschiedlichen Verteilung von Privilegien genutzt würden.

Diese Sichtweise entspricht den weiter oben im Text angeführten Definitionen von Rassismus im kulturalistischen Sinne.

Der Alltagsrassismus führe für die Betroffenen zu einem Prozess der Entfremdung, indem sie sich über die Zeit dem ihnen zugeschriebenen Bild angleichen. Dabei würden sie die auferlegten Erwartungen im Sinne einer self-fulfilling-prophecy mehr und mehr erfüllen und dabei Gefühle der Unterlegenheit, Ungebildetheit, Fremdheit und Andersartigkeit entwickeln. Diese Anpassung an die Zuschreibungen ende letztlich oft in einer inneren Spaltung der Betroffenen. Dieser Zuschreibungsprozess werde als „othering“ bezeichnet (Brodén 2007: 24).

Ein Beispiel für ein Ergebnis dieses othering-Prozesses seien MigrantInnen, die ihre Zweisprachigkeit abwerten und primär ihre Schwächen in der deutschen Sprache sehen würden. Wenn auf Fremdheit, kultureller Differenz und der Unvereinbarkeit, vor allem der muslimischen Religion und Kultur mit christlichen Kulturen und Werten beharrt werde, würden die betroffenen Menschen dadurch an den Rand der Gesellschaft getrieben (ebd.)

Dieses Phänomen ist insofern relevant für diese Arbeit, als es, wie später in diesem Text zu lesen ist, eine Form von Rassismus darstellt, die LehrerInnen, oft auch unbewusst, ihren SchülerInnen gegenüber produzieren.

Viel schwerwiegender in seinen Folgen als der Alltagsrassismus, ist jedoch der strukturelle bzw. institutionelle Rassismus, der nun im nächsten Kapitel behandelt werden soll, mit speziellem Fokus auf die Situation in Bildungsinstitutionen.

3.2. Struktureller / Institutioneller Rassismus

Von strukturellem Rassismus werde gesprochen, wenn die gesellschaftliche Anordnung mit seinem Rechtssystem und den politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten zu einer Ausschließung führe (vgl. Rommelspacher 2011: 30). Hier sei die Diskriminierung also Teil jener sozialen Ordnung, die durch konformes Handeln mit den vorhandenen Normen, betrieben und weiter verstärkt werde, ohne, dass sich jemand eines Unrechts bewusst werde (vgl. Wagner/Sulzer 2009: 216). In der direkten Auseinandersetzung gehe es daher nicht um eine abschätzige Differenzierung anhand der Kategorien der Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion oder Herkunft, sondern darum, dass Rassismus im gesellschaftlichen Zusammenleben so eingeordnet sei, dass inkludierte Menschengruppen die exkludierten Menschengruppen bevorteilen. Durch die Anpassung an diese vorgegebenen Bedingungen mache man sich demnach mitschuldig an der Diskriminierung der Nicht-Dazugehörigen. Der Grund für die Ausgrenzung sei hier nicht die „Andersheit“, wie es in den bisher in dieser Arbeit angeführten Definitionen der Fall war, sondern ein Rassismus, der in seinem Mechanismus die Ungleichbehandlung durch die Abwertung der Merkmale der sogenannten beherrschten Gruppe rechtfertige und somit die Mehrheit als überlegen darstelle (ebd.). Fereidooni (2011) schreibt hierzu, dass Institutionelle Diskriminierung als Benachteiligung von Personen durch das organisatorische Handeln zentraler Institutionen der Gesellschaft definiert werden könne. Da diese aus gesellschaftlichen Prozessen resultiere, könne sich die Ungleichbehandlung ohne jegliche verbale oder körperliche Angriffe zeigen. Die Benachteiligungen müssten nicht von einzelnen Personen kommen, sondern würden sich auch auf Strukturen von Organisationen und deren Handlungsweisen beziehen. Im Gegensatz zur direkten Diskriminierung, sei die institutionelle Diskriminierung folglich in der Art, wie sie wirkt und entsteht komplizierter, aus dem Grund, dass sie nicht absichtlich geschehe. Dementsprechend werde sie auch indirekte oder versteckte Diskriminierung genannt, und darum sei ihre Abschaffung auch schwieriger als die, der direkten Diskriminierung (vgl. Fereidooni 2011: 23).

Ein wichtiger Aspekt von institutioneller Diskriminierung sei dessen Vorkommen in Betrieben. Demnach würden zum Beispiel Betriebe einerseits systematisch eigenlogische Entscheidungen treffen, die eine ungleiche Verteilung von Bewerbungserfolg bzw. -misserfolg für unterschiedliche Bewerber(gruppen) mit sich bringe. Der entscheidende Faktor sei hierbei oft die nationale Herkunft, wobei versucht werde, die offizielle Begründung an anderen objektiven Faktoren festzumachen, so zum Beispiel der Erfolgswahrscheinlichkeit der BewerberInnen (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 264).

Durch das Zusammenspiel von strukturellem bzw. institutionellem und individuellem Rassismus entstehe eine Art unsichtbare Mauer, die durch den Arbeitsmarkt, Betrieben, Schulen bzw. die Gesellschaft als Ganzes ziehe (vgl. Rommelspacher 2011: 30f). Hier könne ähnlich wie bereits weiter oben bei Gomolla/Radtke (2002) erwähnt, zwischen einer impliziten oder expliziten Form beziehungsweise einem intentionalen und einem nichtintentionalen Rassismus unterschieden werden. Bei der expliziten Form seien die Maßnahmen nicht direkt mit der davon betroffenen Gruppe verbunden. Eine implizite Form des Rassismus sei zum Beispiel das Phänomen, dass in Schulen die Bildungsinhalte auf Kinder der Mehrheitsgesellschaft angepasst seien und somit Kinder mit Migrationshintergrund Benachteiligungen erleben würden (vgl. Rommelspacher 2011: 31).

Schule und Bildung ist in diesem Zusammenhang ein sehr wichtiges Stichwort. Als eine, alle Bevölkerungsschichten betreffende und für die Gesellschaft essentielle Institution, liegt Schule natürlich in besonderem Fokus, wenn es um institutionellen Rassismus geht. Daher wird sich das folgende Kapitel, rassistischen Erscheinungsformen widmen, die speziell im schulischen Alltag anzutreffen sind.

4. Rassismus in der Schule

Rassismus tauche in formellen Bildungsinstitutionen prinzipiell auf zwei Arten auf. Einerseits als Bildungsgegenstand, wo rassistischem Denken und Handeln entgegengewirkt werden soll. Dies wird später im Rahmen dieser Arbeit noch genauer erläutert. Andererseits als Phänomen, bei dem rassistische Unterscheidungen in den Bildungsinstitutionen selbst konstruiert und bestärkt würden (vgl. Melter/Mecheril 2009). Wie bereits mehrmals in dieser Arbeit erläutert, werde Rassismus sehr oft nicht als solcher wahrgenommen, da sein Auftreten als Normalzustand des Systems gesehen werde bzw. Personen gewisse Verhaltensmuster und Gegebenheiten nicht anders kennen würden. Ein zentraler Ort für solche Erfahrungen ist hier leider die Schule, die Menschen in den entscheidenden Jahren ihrer Entwicklung prägt. Ein Beispiel für so eine Normalität des Rassismus sei laut Mecheril (2007: 5f) die Regelmäßigkeit mit der beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überproportional an Sonderschulen bzw. Mittelschulen vertreten seien.

Solch eine Zuweisung folge einer bestimmten Überweisungspraxis, welche beispielsweise in der Studie von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke mit dem Titel „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ erläutert wird (vgl. Gomolla/Radtke 2002).

Dieser Studie könne man entnehmen, dass an bestimmten kritischen Entscheidungspunkten, so beispielsweise bei der Einschulung, sowie beim Übergang zur Sekundarstufe oder beispielsweise bei der Aufnahme an eine Mittelschule, viele Schulen auf das Kriterium der Ethnizität, das ihnen zur Verfügung steht, zurückgreifen würden, um Entscheidungen zu fällen. Gemäß der genannten Studie von Gomolla und Radtke sei es Teil des Alltags und die Normalität in der Schulpraxis, sich auf solche Unterscheidungsweisen zu beziehen, welche die Konstruktion von systematischen Ungleichheiten fördern würden. Die Bildungspolitik habe diese Erkenntnisse schon seit vielen Jahren. Die Gesellschaft hat sich jedoch daran gewöhnt, dass es, wie weiter oben besprochen, keinen Diskurs darüber gebe und, dass diese Ungleichberechtigungen existieren. Dazu komme die Realität, dass die Betroffenen oft nicht über die erlebte Diskriminierung reden können bzw.

wollen. Die Unterscheidungspraktiken, mit denen der Rassismus in der Schule auftauche, würden sich zum Beispiel auch darin äußern, dass SchülerInnen sozialen Gruppierungen zugeteilt würden, die mit bestimmten Zuschreibungen assoziiert seien. Damit werde versucht, bestimmtes Verhalten und Regelungen zu begründen und zwischen Zugehörigkeiten wie „Wir“ und den „Anderen“ differenziert. SchülerInnen würden durch diese Unterscheidungen von „Wir“ und die „Anderen“ auch in der Schule Erfahrungen mit Rassismus machen und diese seien für die Betroffenen durchaus bedeutsam (vgl. Mecheril 2007: 5).

Dies beschreibt auch Cummins (2006: 56) in ähnlicher Weise, wenn er argumentiert, dass sich die Normalität rassistisch aufgeladener Zuschreibungen entlang einer Wir-Sie-Einteilung sowohl auf die Strukturen des Bildungswesens, als auch auf die Definitionen der Lehrerrolle auswirke, sowie den erzwungenen Machtbeziehungen zwischen herrschenden Institutionen und den benachteiligten Gruppen. Hier sei es von großer Wichtigkeit, wie Schule als sozialer Ort wahrgenommen werde, denn zum einen sei Schule ein von Machtbeziehungen und Dominanzkultur geprägter Ort, wo die Selbstdefinierungen und das Bild der „Anderen“ konstruiert würden. Zum anderen sei die Schule abhängig von der Dominanzkultur selbst, die laut Birgit Rommelspacher (1995: 23 zitiert nach Quehl 2007: 104) ein Netz von unterschiedlichen zusammenhängenden und sich gegenüberstehenden Machtdimensionen sei. Des Weiteren sei die Schule ein Ort wo eben soziale Bedeutungen konstruiert würden. Ausschlaggebend für die Dominanzkultur sind die in der Gesellschaft vorkommenden Praxen und die zusammen konstruierten Bedeutungen, welche den aktuellen Stand der Gesellschaft repräsentieren würden. Die Komplexität die der Begriff Dominanzkultur mit sich trage, müsse vor Augen geführt werden. Die Dominanzkultur gebe Verhalten, Einstellungen und Gefühle jener vor, die in der Gesellschaft leben, aber kann nicht als Einheit verstanden würden, sondern sei vielmehr ein Netz, das aus verschiedenen Machtdimensionen bestehe, die aufeinander bezogen sind (vgl. Quehl 2009: 231).

Die Wissensvermittlung und soziale Bedeutung finde nicht nur zwischen LehrerInnen und SchülerInnen statt, sondern auch die Schule als Institution selbst bilde aus. Quehl (2009: 233) erwähnt diesbezüglich die Existenz des sogenannten „heimlichen Lehrplans“ in der Schule, bei dem es um „lautlose

Mechanismen“ gehe, mit denen die Regeln und Rituale der Schule gelernt und das Einstudieren von der hierarchischer Denkweise, Konkurrenzdenken in Bezug auf Leistung und Anpassung an die Norm erfolge. Demnach würden in der Schule nicht nur zwanghaft Ideologien vermittelt, sondern aktiv produziert werden (vgl. Quehl 2009: 233). Des Weiteren würde durch den heimlichem Lehrplan an Schulen Wissen über den „Anderen“ hervorgebracht und der „Andere“ werde als „Anderer“ wahrgenommen, wodurch sich rassistisches Wissen konstruiert würde. Gleiches gelte für den Bereich der Sprache, wo rassistisches Wissen produziert, diskutiert, abgelehnt und wie Mecheril (2004: 210) meint, dekonstruiert werden könne (vgl. Quehl 2009: 234). Das größte Problem in diesem Zusammenhang sei also, dass sich in der Schule das Erkennen und Verhindern von Rassismus oft als sehr schwierig darstelle, im Gegensatz zu dessen Produktion bzw. Förderung (vgl. Scharathow 2015: 162). So würden SchülerInnen auf verschiedene Weise ein Unterscheidungskwissen erfahren, dass darstelle, wer als zugehörig betrachtet werde und wer nicht. Medien, wie bereits weiter oben in dieser Arbeit erläutert, würden ein sozial hergestelltes Wissen vermitteln, was in Folge zu Rassismen in Schulen führe, weil dort oft eben diese Bedeutungskonstruktionen verwendet bzw. reproduziert würden (ebd.). Aber nicht jede Ausgrenzungspraktik und Zuschreibung könne immer klar ersichtlich als rassistische Praktik eingeordnet und verurteilt werden, da sie zwar für Betroffene wirkungsreich, aber für die „Anderen“ oft nicht sichtbar sei. Für die Privilegierten würden der Rassismus und dessen ausgrenzende Strukturen und Zuschreibungen oft verborgen bleiben (ebd.).

In der Diskussion über die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gebe es neben der aktuellen Fachdiskussion, die sich mit den organisatorischen Mängeln in Schulen sowie Defiziten im Sprachunterricht und der Didaktik beschäftige auch in der Gesellschaft und in den Schulen selbst Diskussionen, bei der die Probleme jedoch nicht in der Schule, sondern bei den Familien mit Migrationshintergrund selbst gesucht würden. Dies würden Schulen als Erklärung nutzen, mit der sich die schlechten Leistungen von SchülerInnen aus Einwandererfamilien begründen ließen, womit sich die Schulen aber gleichzeitig selber schaden würden. Die Benachteiligungen im Bildungssystem seien demnach vielmehr Hinweise für rassistische Bilder und

Zuschreibungen in der Gesellschaft (vgl. Quehl 2007: 100). Es müsse in Schulen also eine „Diskurs-Sensibilität“ entwickelt werden, mit der interne Themen, welche die Schulorganisation an sich betreffen, aber auch die Lebens- und Lernbedingungen der Kinder und Jugendlichen nach Außen, in einer nicht diskriminierenden, nicht ethnisierenden Weise beschrieben werden können (vgl. Quehl 2007: 101). Als Ausgangspunkt für diskurs-sensible Ansätze und Reflektionen in Schulen könnten die Erfahrungen der Beteiligten, sowie Diskrepanzen und Konflikte im Alltag dienen.

LehrerInnen könnten im schulischen Alltag viele Zuschreibungen verwenden und sich in ihrer Kommunikation mit SchülerInnen und Eltern auf rassistische Vorurteile und Interpretationsschemata stützen. Man könne also argumentieren, dass die Normalität des Rassismus in Schulen, durch die Verbindung von schlechtem Umgang mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität der SchülerInnen und der systematischen Schlechterstellung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund produziert werde (ebd.). Jedoch gehe der Rassismus an Schulen natürlich nicht immer nur vom Schul- oder Lehrpersonal aus, sondern es bestehe auch, wie Fechter (2003) anmerkt, bei vielen SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine rassistische Ordnung in Klassen. Obwohl sie selber oft von rassistischer Diskriminierung betroffen seien, komme es eben auch unter den SchülerInnen selbst zur Reproduktion rassistischer Diskurse. Eine Rangordnung unter den Nationalitäten komme öfter vor als gedacht und viele Jugendliche würden von zu Hause Einstellungen und Ideologien mitbringen, die rassistisch und/oder nationalistisch und somit konfliktbildend sein könnten. Dabei betont Fechter, dass die Rangordnung, die in der Klasse entstehe, nicht zwangsläufig von der gesellschaftlichen Rangordnung beeinflusst sein müsse, da Klassen ihre eigene kleine Gesellschaft formen würden (vgl. Fechter 2003: 116f).

Da jedoch der institutionelle Rassismus, wie weiter oben in dieser Arbeit argumentiert wurde, primär vom Schul- bzw. Lehrpersonal ausgehe, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit der Frage, wie PädagogInnen diesen bewusst oder unbewusst an Schulen bzw. in Klassen konkret fördern bzw. aufrechterhalten.

Die Rolle der Lehrkräfte

Das beschriebene Phänomen, dass Rassismen im schulischen Umfeld oftmals nicht erkannt werden und ausgrenzende Bedeutungskonstruktionen teils zum unreflektierten Teil des Schulalltags gehören würden, betreffe natürlich auch LehrerInnen, speziell, wenn sie, wie der Großteil der Lehrkräfte, Mitglieder der Mehrheit sind (vgl. Scharathow 2015: 165).

So könnten etwa einzelne Fragen von LehrerInnen als bedenkenlos angesehen werden, die jedoch häufig im Unterricht zu einer Ausgrenzungsmethode mutieren würden. So hätten Fragen, die nur an bestimmte SchülerInnen im Rahmen bestimmter Themen gestellt werden, nicht viel mit „nur Interesse“ zu tun, sondern würden als eine für SchülerInnen unangenehme und ausgrenzende Praxis der „Besonderung“ angesehen. Mit derlei Fragen werde zwischen den befragten SchülerInnen und den anderen unterschieden und sie würden somit als „Andere“ dargestellt und als Außenseiter positioniert (vgl. Scharathow 2015: 166f). Ein ähnliches Phänomen von nicht-intendiertem Rassismus durch unreflektiertes Fragen wurde bereits in Bezug auf Alltagsrassismus weiter oben in dieser Arbeit beschrieben. Solche spezifischen Fragen hätten Bezug zu bestehendem Wissen, in dem festgelegt sei, wer als „normal“ und dazugehörig gilt. Daher symbolisiere das Stellen solcher Fragen, dass die befragte Person nicht das repräsentiert, was als „normal“ gilt und angenommen wird, also, dass bei ihm/ihr Dinge anders seien. Demnach werde also schon im Vorfeld von der fragenden Person auf das „Anders-Sein“ der SchülerInnen Bezug genommen und dieses durch die Fragen dann erst recht hergestellt. So eine Assoziierung von bestimmten Themen im Unterricht und eine Zuschreibung von SchülerInnen zu einer Gruppe mit daraus resultierenden Fragen darüber, sei etwas, mit dem viele SchülerInnen konfrontiert in ihrem Schulalltag seien (vgl. Scharathow 2015: 166f).

Lehrkräfte würden oft nicht wahrnehmen, welche Auswirkungen ihre diskriminierenden Handlungen haben. Dies sei verbunden mit einem gewissen Selbstbild, das LehrerInnen von ihrer Arbeit haben. So würden sich LehrerInnen tendenziell als Opfer der vorgegebenen bürokratischen und amtlichen Vorgaben der Schule empfinden (vgl. Fechter 2003: 110).

Scharathow meint hierzu, dass solch ein konstruiertes Wissen, dass als gewiss empfunden werde, sehr viel Einfluss habe. Die rassistisch hergestellte Kombination von Wissen und Macht führe dazu, dass SchülerInnen mit generalisierenden Meinungen konfrontiert und damit im Unterricht zu VertreterInnen und ExpertInnen für bestimmte Gruppen und Themen ernannt würden. Durch Fragestellungen und die aufgedrückte Expertenrolle, die solche verallgemeinernde und vereinheitlichende Projektionen mittragen würden, bekämen SchülerInnen das Gefühl, dass sie nicht zur Norm gehören (vgl. Scharathow 2015: 167). Scharathow argumentiert weiter, dass LehrerInnen unbewusst dadurch Differenzen herstellen würden, auch wenn dies ungewollt passiere, mit dem Gedanken nur eine Frage aus Interesse gestellt zu haben. Solch diskriminierende Fragepraktiken scheinen zwar eine frequent auftretende Realität im Unterricht zu sein, aber sei dennoch ist kein Fehler den LehrerInnen individuell machen würden, sondern vielmehr ein grundlegendes systemisches Problem (vgl. Scharathow 2015: 168f). Daher könnten solche Unterrichtsmethoden, die zur Konstruktion und Manifestierung von Unterscheidung und Ungleichheit beitragen, zu institutionellem anstatt zu individuellem Alltagsrassismus Rassismus gezählt werden (vgl. Scharathow 2015: 169).

Ein zusätzliches Problem sei, dass solch eine unbewusste Herstellung von Exklusion durch ausgrenzende Zuschreibungen und Praktiken die betroffenen SchülerInnen oft als einzige wahrnehmen würden, da ihre KollegInnen dies nicht miterleben und sie als normal und die LehrerInnen die Betroffenen als zugehörig sehen würden. Dieses Gefühl nicht dazuzugehören, sei auf längere Sicht natürlich keinesfalls unproblematisch, da die Betroffenen zum einen gegen die Zuschreibungen angehen wollten, aber gleichzeitig noch mehr das Verlangen hätten, als zugehörig zu gelten und nicht aufzufallen. Dieser Zwiespalt führe zu einem Dilemma für diese SchülerInnen, da sie nicht wüssten, wie sie in solchen Situationen (richtig) reagieren sollen (vgl. Scharathow 2015: 170). Eine Antwort auf eine diskriminierende Frage zu geben, würde die Annahme der Position als anders verstärken und stünde dem Bedürfnis im Wege, als normal angesehen zu werden. Der Versuch die Sichtweisen zu korrigieren, würde jedoch wiederum zu einer vermehrten Ausgrenzung führen (vgl. Scharathow 2015: 171).

SchülerInnen, die solche nicht auffallenden rassistischen Erfahrungen im Schulalltag machen, werde somit nicht nur der Anschluss an dem gesellschaftlichen „Wir“ verwehrt, sondern sie würden auch aus dem klassengemeinschaftlichen „Wir“ ausgeschlossen (vgl. Scharathow 2015: 165). Auf diese Form von Diskriminierung nicht einzugehen, sei folglich sehr herausfordernd und etwas entgegensetzen könne für die Betroffenen riskant sein, denn inwieweit die jeweilige Antwort dann akzeptiert werde, hänge davon ab, ob diese mit dem bereits angenommenen Wissen der Fragenden übereinstimme und die dominant wahrgenommene Wahrheit bestätigt werde. Die Definitionsmacht, um den Begriff von Broden (2007) aufzugreifen, darüber, was wahr und was falsch ist, liege also nicht bei den zu ExpertInnen und RepräsentantInnen erklärten SchülerInnen, sondern bei den Fragenden selbst (vgl. Scharathow 2015: 172). Bei dem beschriebenen Dilemma, dem SchülerInnen regelmäßig ausgesetzt seien, spreche man von „double blind“ (Räthzel 2003: o.S), also der ambivalenten Anforderung an SchülerInnen gleichzeitig sowohl normal als auch anders zu sein.

Die SchülerInnen würden mit diesen Herausforderungen jeweils unterschiedlich umgehen. Einerseits würden sie diese Ausgrenzungen übergehen oder sie würden versuchen, durch Diskussionen in der entgegengesetzten Rolle die Meinungen zu ändern und sich selbst zu schützen.

Eine weitere Praxis bestehe darin, dass versucht werde den Fragepraktiken zu entgehen, indem Möglichkeiten gesucht werden, wie die SchülerInnen ihr Wissen äußern können ohne vorher genannten Risiken ausgesetzt zu sein (vgl. Scharathow 2015: 175). Vielmehr sollte jedoch das Ziel sein, dass LehrerInnen zusammen mit ihren SchülerInnen die Möglichkeiten, gegen Rassismus zu handeln, erweitern und die Bedingungen, die Rassismus und Ausgrenzung fördern, zu mindern (vgl. Scharathow 2015: 178).

Lüddecke (2003: 24) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Untersuchungen bezüglich Vorurteile unter LehrerInnen selten seien, und es bei den wenigen Studien, die es gibt, die Fragen nach der Wahrnehmung und dem Ignorieren ethnischer Unterschiede in Klassen im Mittelpunkt stehen würden. Dabei stelle sich heraus, dass LehrerInnen die Institution Schule als Ort definieren würden, der die Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund bearbeiten müsse und sie in diesem Zusammenhang pädagogische Sonderkonzepte anwenden

müssten. Vor allem bei Kopftuchträgerinnen in Klassen würden befragte LehrerInnen zu Pauschalisierungen, Zuschreibungen und Generalisierungen von Verhaltensweisen greifen. Andererseits gäben LehrerInnen an, keine Unterschiede oder Defizite bei den SchülerInnen wahrzunehmen und ihnen die gleiche Behandlung zukommen zu lassen. In vielen Schulen gebe es aber große Unterschiede in der Art, wie mit der Vielfalt an SchülerInnen umgegangen wird (vgl. Lüddecke 2003: 26).

Die Vermeidung von rassistischen Praktiken oder Strukturen sollte jedoch nicht Aufgabe einzelner SchülerInnen oder LehrerInnen sein, sondern das System bzw. die Institution Schule selbst sollte sich diesem Problem im Allgemeinen annehmen.

5. Begriffsdefinition – Bildung

Bevor nun aber ausführlich auf die verschiedenen pädagogischen Ansätze, um Rassismus entgegenzuwirken, eingegangen wird, muss vorher geklärt werden, welches Verständnis des Begriffs Bildung in dieser Arbeit angenommen wird.

5.1. Bildung im geschichtlichen Wandel

Was unter dem Begriff Bildung verstanden bzw. subsummiert wird, kann je nach theoretischer Ausrichtung stark variieren. Begriffshistorisch aus religiöser Sicht sei mit dem Konzept der Bildung die Formung und Gestaltung eines heranwachsenden Subjekts von außen gemeint (vgl. Bernhard 2014: 54). Diese Perspektive wurde jedoch vom pädagogisch-aufklärerischen Bildungsbegriff abgelöst, der im 17. Jahrhundert aus dem Säkularisierungsprozess resultiert sei. In dieser säkularisierten Form beziehe sich Bildung vor allem auf die Herstellung eines „tätig-intellektuellen Subjektvermögens“ (ebd.) des Menschen. Somit sei Bildung eine Fähigkeit des Menschen durch Wissen ein solches intellektuelles Subjektvermögen zu entwickeln und dies als Grundlage

für seine gesellschaftlichen Handlungen zu nutzen (ebd.). Ihren stärksten Antrieb habe die Idee der Bildung durch die Veränderungen in der gesellschaftlichen Lebensweise durch den Aufstieg des Bürgertums erlebt. Durch Bildung solle sich der Mensch also aus den gegebenen Abhängigkeitsstrukturen und seiner Unmündigkeit befreien (vgl. ebd. 59).

Im 18. Jahrhundert habe sich schließlich die Idee durchgesetzt, dass der Mensch zum alleinigen Antreiber seiner persönlichen und politischen Geschichte werde, wobei Bildung hierfür die wichtigste Kraft darstelle. Diese Aufklärungspädagogik könne demnach als „utilitaristisches Bildungsprinzip“ (Bernhard 2014: 61) bezeichnet werden. Diesem Konzept entsprechend argumentierte auch Jean-Jaques Rousseau für eine allgemeine Menschenbildung im Gegensatz zur Beschränkung auf bloße Ausbildung bzw. bestimmte gesellschaftliche Klassen (ebd.). Dieser Aufklärungspädagogik folgte der „Neuhumanismus“ (Bernhard 2014: 63) als pädagogische Gegenbewegung, mit namhaften Vertretern wie unter anderen Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schiller. Das darin vertretene Ideal sei gewesen, dass dem Menschen eine umfassende und vielseitige Bildung zukommen solle, um dadurch ein umfassenderes Welt- und Selbstverständnis zu erlangen (vgl. Bernhard 2014: 63ff).

Der klassische Bildungsbegriff sei demnach eine Kombination von Aufklärungspädagogik und neuhumanistischen Elementen, in den somit die Grundgedanken von unter anderen Kant, Herder, Pestalozzi, Schiller, Humboldt, Schleiermacher einfließen würden. Demzufolge stehe das menschliche Subjektvermögen im Zentrum, wobei aber auch die Dimension der Erkenntnis eine essentielle Rolle spiele. Oder anders ausgedrückt könne gesagt werden, dass es um die Vermittlung humaner Rationalität im Gegensatz zur instrumentalen Rationalität gehe. Das dabei vorausgesetzte Menschenbild verstehe den Menschen über die Vernunft (vgl. ebd. 67).

5.2. Kritische Bildung

Nach dem soeben dargestellten Verständnis befähige Bildung also zu einer rationalen Auseinandersetzung mit der vorgegebenen gesellschaftlichen Realität. Dadurch könne sich ein universales Bewusstsein bilden, das nicht auf die alltäglichen Probleme fixiert und beschränkt sei (Bernhard 2001: 66).

In starkem Kontrast zu dieser Idee von Bildung, spricht Adorno von der sogenannten „Halbbildung“ (Bernhard 2001: 71), die ein Wissen beschreibe, das nicht mehr als eine flüchtige und oberflächliche Informiertheit sei und keinesfalls einer kritischen Bildung des Bewusstseins entspreche. Solch eine Halbbildung beruhe auf willkürlicher Aneignung von beliebigen Bildungselementen, die über die Kulturindustrie vermittelt würden, und das dadurch entstehende Bewusstsein sei inkonsistent, instabil und diskontinuierlich, was in letzter Konsequenz dazu führen könne, dass es manipulierbar sei (ebd.). Diese Möglichkeit bzw. Gefahr der Manipulation, mache Bildung immer auch zu einer Gesellschafts- und Machtfrage. Da auch Bildung, wie die meisten Bereiche des gesellschaftlichen Lebens von politischen Auseinandersetzungen umgeben sei, sei deren Aufgabe, die wichtige Frage bezüglich des Verhältnisses von Macht und Bildung zu stellen. Kritische Bildung müsse folglich Bildung als umkämpftes Machtfeld wahrnehmen, das nicht nur Arbeitsvermögen herstelle, sondern auch kulturelle Hegemonie (Gramsci) reproduziere (vgl. Bernhard 2001: 69).

Wenn über Probleme und Perspektiven von Bildung diskutiert wird, sei dieser Diskurs immer an die jeweilig vertretenen Interessen in der Gesellschaft geknüpft und stehe unter Einfluss herrschender Machtverhältnisse.

Das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft sei demnach geprägt von Abhängigkeit, und auch das Verständnis von Bildung werde durch gesellschaftliche Machtverhältnisse stets mitbeeinflusst (vgl. Bernhard 2014: 51). In Bezug auf eben diesen Umstand, werde Pädagogik oft aufgrund ihrer ungenügenden theoretischen und politisch-praktischen Grundlage, die für eine kritische Betrachtung des vorherrschenden Systems im Sozialbereich, in der Politik und in der Wirtschaft erforderlich wäre, kritisiert. Angesichts des Fehlens dieser Kritik mangle es der Pädagogik an einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der Erziehung, als unterlegen angesehener

Gesellschaftsschichten (vgl. Messerschmidt 2009: 30). Hier müsse eine kritische Pädagogik im Kontext der Globalisierung die gesellschaftlichen Muster hinterfragen, welche im Zusammenhang von sozialer Strukturierung, kultureller Abgrenzung und patriarchalischer Diskriminierung hervorgerufen wurden (ebd.). Pädagogik habe demnach eine Verantwortung bezüglich der Gesamtentwicklung der Weltgesellschaft und gleichzeitig müsse sie reflexiv und kritisch gegenüber der zugrunde liegenden Subjektkonzeption sein (vgl. Messerschmidt 2009: 32). Bildung müsse also verstärkt als kritische Bildung und Kritik der Bildung erfahren werden, die eine Haltung vertrete, die für Wahrheit und Wissen sowie für Vernunft und vernünftige Verhältnisse eintritt, und es als selbstverständlich ansehe, Verhältnisse in der Gesellschaft zu kritisieren und abzulehnen, wenn diese nicht entsprechen würden (vgl. Demirovic 2010: 75). Die Produktion von kritischem Wissen solle einen Bildungsprozess initiieren, der das Individuum soziale Verhältnisse autonom gestalten lasse und die Freiheit für alle erweitere (ebd.).

Im Mittelpunkt solch einer kritischen Bildungstheorie stehe die „emanzipative Subjektwerdung des Menschen“ (Bernhard 2014: 70) in Mitten der widersprüchlichen Beziehung der Entwicklung des Individuums und gesellschaftlicher Reproduktion. Dabei untersuche die kritische Theorie der Bildung die, in der Gesellschaft vorhandenen, Strukturen und Vorgänge, denen das sich heranbildende Subjekt untergeordnet sei. Parallel dazu informiere die kritische Bildungstheorie darüber, welche Umstände dazu beitragen würden, Bildung als emanzipatives Mittel zu ermöglichen. Die Reflexion über Bildung müsse der elementaren Frage nach dem Verhältnis von Macht und Bildung nachgehen und herausfinden, welche dominanten Mächte in der Gesellschaft in der Bildungslandschaft Einfluss nehmen, welchen Zielen sie mit bestimmten Bildungszielen nachgehen und wie sie Bildungsprozesse mitgestalten. Erst nach der Analyse und Reflexion, welchen ökonomischen und ideologischen Nutzungen Bildung unterliege, könne über dessen Loslösung nachgedacht werden (vgl. Bernhard 2014: 71).

Im Gegensatz zur klassischen Bildungsidee, die grundlegend von einer vernünftigen Gesellschaft ausgehe, zweifle die kritische Bildungstheorie eben solch eine vernünftige Organisation der Gesellschaft an, da bzw. indem sie in der Gesellschaft viele Widersprüchlichkeiten und Irrationalitäten feststelle.

Das lineare Fortschrittdenken und die Annahme, dass Bildung die Weiterentwicklung des Menschen bis zum höchsten Maße garantiere, die stark in der klassischen Bildungsidee vertreten sei, werde demnach von der kritischen Bildungstheorie nicht geteilt, da sie aufgrund von Erfahrungen wie Auschwitz durch ein „gebrochenes Fortschrittsdenken“ (Bernhard 2014: 70) charakterisiert sei. Im Vergleich zur bürgerlichen Bildungstheorie, die das denkende Subjekt unabhängig von den gesellschaftlich-historischen Verhältnisse verstanden habe, gehe die kritische Bildungstheorie von einem Subjekt aus, dass gesellschaftlich bestimmt sei und dessen Handlungen nur im Kontext von gesellschaftlichen Bedingungen analysiert werden könne. Bildung müsse somit aus der Perspektive einer kritischen Bildungstheorie immer die gesellschaftlichen Aspekte und die Historizität des Menschen berücksichtigen (ebd.). Kritische Bildung gründe sich sozusagen auf einer Haltung, die von Foucault zum Kernelement der Aufklärung gemacht wurde (vgl. Wieser 2004: 165f). Damit sei ein Perspektivenwechsel verbunden, wo angenommen werde, dass Bildung vom Subjekt und nicht von Lehrenden ausgehe. Folglich sei Bildung kein Vorgang bei dem Lehrende etwas mit einem Lernenden mache, sondern bei dem man etwas mit sich selbst macht. Wesentlich dabei sei es, dies als Chance zu sehen, nicht allzu stark gelenkt zu werden. Im Zentrum des foucaultschen Denkens stehe demnach, das eigene Leben zu formen, unfolgsam zu sein und sich nicht allzu sehr regieren zu lassen.

Kritische Bildung könne demzufolge als Bestrebung verstanden werden, nicht zu sehr beherrscht zu werden und als wachsame Diskussion über jene Vorgänge, die uns formen würden (vgl. Wieser 2004: 165f).

Man könne also argumentieren, dass der kritische Kern solch eines Bildungsbegriffs, in der pädagogischen Distanzierung von den Forderungen und Regeln liege, die das Leben determinieren wollen (vgl. Bernhard 2001: 68). Anders formuliert, setze sich Kritische Bildungstheorie mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Mechanismen auseinander, welche verhindern sollen, dass selbstbewusste Subjekte entstehen und gleichzeitig kläre sie auf, welche Voraussetzungen gelten müssten, damit Bildung als emanzipative Kraft wirken könne (vgl. Bernhard 2001: 69). Die Frage, die gestellt werden müsse sei folglich, welche sozialen, politischen und vor allem

auch subjektiven Bedingungen möglich sein müssten um nicht von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen abhängig zu sein (vgl. Mecheril 2010a: 247).

5.3. Menschenrechtspädagogik

Ein Grundprinzip, nach dem man sich hierbei richten könne, sind die allgemeinen Menschenrechte. Für den Umgang mit der Heterogenität der heutigen Gesellschaft, die durch die Begegnungen und das Zusammenleben von verschiedenen Kulturen geprägt sei, könne eine sogenannte Menschenrechtsbildung richtunggebend sein (vgl. Kirschschläger & Kirschschläger 2010: 133). Nicht nur ermutige solch eine pädagogische Herangehensweise Heterogenität als Chance zu sehen, sondern befähige auch dazu den Horizont vom Lokalen bis hin zum Globalen zu erweitern (ebd.).

Die Gründe, warum jeder Anspruch auf Menschenrechte hat, werden im Rahmen von Menschenrechtsbildung verdeutlicht. Hierbei werde über die Grundelemente des Zusammenlebens in einer Gesellschaft nachgedacht um zu erläutern, dass Menschenrechte real sind, jedoch erst eingefordert werden können, wenn Menschen wissen, dass sie existieren. Durch verschiedene Prognosen über die Bevölkerungsentwicklung und Migrationsbewegungen, sei es deutlich, dass sich die Heterogenität auch in Zukunft steigern werde (ebd.). Somit werde auch die Diskussion um die Auffassung und die Umsetzung von Menschenrechten zu einem Kernpunkt der derzeitigen Gesellschaft werden. Wie damit umgegangen wird, sei die Grundvoraussetzung für Humanität und für Lebensmöglichkeiten der zukünftigen Generationen. Eine verstärkte Menschenrechtsbildung sei folglich eine erforderliche Vorgehensweise, damit das Selbstverständnis und die eigene Stellung innerhalb der zukünftigen „Weltgesellschaft“ (Kirschschläger/Kirschschläger 2010: 133) stabilisiert würden. Menschenrechtsbildung könne somit effektiv dazu beitragen, das gesellschaftliche Verhalten respektvoller zu gestalten und ein friedliches Klima im Umgang miteinander, das auf Akzeptanz aufbaue, zu erschaffen (ebd.).

Eine solche menschenrechtliche Qualität der Bildung sei dadurch zu erreichen, dass dem Individuum ermöglicht werde, am sozialen, politischen und rechtlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen und aktiv mitzugestalten. Die Vermittlung von Menschenrechten in der Schule sei folglich nicht an ein bestimmtes Fach gebunden, sondern werde vielmehr als Aufgabe gesehen, die quer durch viele Bereiche geht. Dennoch solle Menschenrechtsbildung, aus didaktischer Sicht, ein Ort im Unterricht zugewiesen werden, wo eine betonte und sachlich strukturierte Reflektion über Menschenrechte und dem Zusammenhang zu anderen Fachrichtungen stattfinden könne (vgl. Kunze 2009: 150). Schule habe eine Vorbildfunktion und sei keinesfalls ein rechts- oder moralfreier Raum. Menschenrechte gelten also gleichfalls im Schulleben und im Unterricht. Man könne also postulieren, dass Menschenrechtsbildung immer dort stattfinde, wo die Schule gemäß den Normen der Menschenrechte handelt und durch ihr Handeln eine Kultur vorlebt, die dazu beiträgt Menschenrechtsverletzungen präventiv entgegenzuwirken (vgl. Kunze 2009: 152). Menschenrechtsbildung in der Schule solle somit das Bewusstsein für Unrecht wecken, Solidarität hervorrufen und eine Energie freisetzen, damit bestehende Realitäten verändert werden können. Es müsse zusätzlich auch die Fähigkeit vermittelt werden, moralisch vernünftig urteilen und handeln zu können, um Grundkonflikte zu lösen und sich immer wieder von Neuem nach mehr Gerechtigkeit in der Gemeinschaft zu bemühen (vgl. Kunze 2009: 153).

Die genaue Charakterisierung von Menschenrechtsbildung sehe demnach wie folgt aus: Bildung sei persönlich, also das, was der Bildende versucht aus sich zu machen. Zudem sei Bildung praktische Bildung, sprich Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die dem Menschen das Leben und Überleben in der Gesellschaft ermöglichen. Und schließlich sei Bildung auch immer politische Bildung, ergo, das Wissen über und die Einhaltung von Rechten und Pflichten um ein friedvolles Zusammenleben zu ermöglichen (vgl. Bayer 2010: 73f).

Daher müsse Bildung, nach dem Standpunkt der Menschenrechtsbildung, über das Wissen bezogen aus Büchern, Informationsbeschaffung aus dem Internet und Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben hinausgehen. Sie ziele vielmehr darauf ab, dass das Individuum lernt, die Würde und Rechte anderer Menschen zu respektieren und die Durchsetzung eigener Rechte auf Kosten anderer zu

unterlassen. Zugleich richte sie sich an die Gemeinschaft, in der über den Diskurs bezüglich Menschenrechte genauer bestimmt würde (ebd.).

Ein in diesem Zusammenhang oft angeführtes Schlagwort, ist das des „Empowerments“ (Bayer 2010: 75), womit das aktive Eintreten bzw. Lernen für Menschenrechte gemeint sei.

Die Basis für eine erfolgreiche Bildungsarbeit sei also ein ganzheitliches Menschenrechtsverständnis, was bedeutet, dass es im Unterricht um viel mehr, als nur um Wissensvermittlung gehen müsse. Es gehe um das Aufzeigen von Strategien, sich für Menschenrechte einzusetzen und diese nicht außer Acht zu lassen. Dafür müsse der rechtliche, politische und moralische Umfang der Menschenrechte im Unterricht besprochen werden. Der hier bestehende Handlungsbedarf dürfe nicht mit dem Argument abgetan werden, dass Menschenrechtsbildung seit 1978 als Teil der politischen Bildung grundlegender Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern und Schulstufen sei, da eine vom Zentrum „polis – Politik Lernen in der Schule“ (Bayer 2010: 75) von 2005 bis 2007 an österreichischen Schulen durchgeführte Studie zeigte, dass das Menschenrechtswissen und das Bewusstsein von Lernenden und Lehrenden in Österreichischen Schulen für Menschenrechte mangelnd sei. Dies zeige die dringende Notwendigkeit, dass die Lehrerinnenbildung verstärkt das Thema Menschenrechtsbildung in ihre Aus- und Fortbildung einbeziehen müsse (vgl. Bayer 2010: 76). Hier steht also, wie beim weiter unten im Text dargestellten rassismuskritischen Ansatz, die Reflexion über Umstände und eigenes Verhalten im Mittelpunkt.

5.4. Bildung vs. Erziehung

All die erwähnten Ansätze für und an Schulen würden ein Extrabudget benötigen, weswegen diese aufgrund der oftmals geringen finanziellen Ressourcen von Bildungsinstitutionen auf Widerstand stoßen würden. Eine Streitfrage sei hier, ob Schulen prinzipiell für Bildung oder für Erziehung zuständig seien. In der Sprache des Alltags und auch manchmal in der

Wissenschaft würden die Begriffe Erziehung und Bildung synonym verwendet werden, obwohl sie nicht dasselbe bezeichnen. Dabei beziehen sich die Begriffe auf Prozesse, die dem Fortbestand der Gesellschaft dienen (vgl. Bernhard 2001: 64f).

Erziehung und Bildung umfassen demnach die Wiederherstellung von Erfahrungen, Kenntnissen und Wissensbeständen und Handlungen, welche die Gesellschaft benötige, um weiterhin fortzubestehen und sich weiterentwickeln zu können. Erziehung beinhalte demzufolge ein grundlegendes Erlernen gesellschaftlicher Regeln, die nicht rational, sondern durch das Übernehmen von Vorbildern und auch durch Erfahrung im sozialen Umfeld vermittelt würden. Bildung hingegen habe überdies noch zusätzliche Funktionen, denn Bildung sei verbunden mit Bewusstseinsentstehung. Somit gehe Bildung zwar aus Erziehung hervor und bleibe mit dieser verknüpft, aber ermögliche etwas, was Erziehung nicht könne - die geistige Erschließung der Welt sowie die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Somit würden die Heranwachsenden Bewusstsein von der Welt, von den Gegenständen auf der Welt und Bewusstsein von sich selbst als erlebendes und erkennendes Subjekt erlangen. Denn nur als selbstbewusste Subjekte seien sie im Stande ihre Positionen und Perspektiven in der Gesellschaft selbst festzulegen (vgl. Bernhard 2001: 65).

Diese Problematik, welche Aufgabe(n) Schule nun wahrnehmen soll, was wie gerade aufgezeigt, schon bei der Begriffsdefinition ihren Anfang nimmt, führt in der Gesellschaft zu widersprüchlichen Anforderungen an bzw. Vorstellungen von Schule. Einerseits liege gegenwärtig der Fokus der Schulen mehr auf der Vermittlung von Kompetenzen, die für den Arbeitsmarkt relevant sind, wodurch andere essentielle Funktionen der Pädagogik nur wenig beachtet würden (vgl. Hormel/Scherr 2004: 31). Heydorn spreche in diesem Zusammenhang von einem „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Bernhard 2001: 69), da in der heutigen Gesellschaft Bildung mehr denn je zum Humankapital geworden sei, das primär dazu diene, den gesellschaftlichen Reichtum zu steigern. Nicht mehr das Interesse an Mündigkeit bewege zu Investitionen in die Bildung, sondern wirtschaftliche Ziele, und die Stabilität der Macht und Herrschaftsverhältnisse sollen durch Bildung sichergestellt werden (ebd.).

Andererseits werde von der Gesellschaft, hier speziell den Eltern, die Bildungsaufgabe in erster Linie der Schule zugeordnet, die als Ort gesehen werde, an dem Bildung provoziert und freigesetzt werde. Bildung solle jedoch nicht auf den schulischen Bildungsraum beschränkt bleiben, da sich das Subjektvermögen und die Fähigkeit zur Reflektion auch außerhalb der Schule erweitere (vgl. Bernhard 2001: 65f). Eine Persönlichkeitsentwicklung, bei dem die Welt und das Ich in gleicher Weise erschlossen werde, könne sich zu einem gesellschaftskritischen Lernprozess entwickeln, unter der Voraussetzung, dass die im Sozialisationsprozess entstehenden Kränkungen, Einschränkungen sowie Selbstunterdrückungs- und Unterwerfungsmechanismen als gesellschaftliche Behinderung der emanzipativen Selbstwerdung erkannt und in politische Bildungsprozesse umgewandelt werden können (vgl. Bernhard 2001: 67).

Dieser kritische Bildungsbegriff stellt den Ausgangspunkt für diese Arbeit dar und wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit speziell unter dem Gesichtspunkt der Rassismuskritischen Bildung weiter erläutert.

6. Konzepte um Rassismus (an Schulen) entgegenzuwirken

Die Diskussion um die Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist aktueller denn je und wird zunehmend zur gesamtgesellschaftlichen Debatte. Die Benachteiligung dieser SchülerInnen werde, wie weiter oben im Text erläutert, teils immer noch als Defizit ihrer Familien und nicht als Defizit des Bildungssystems gesehen. Hierbei werde laut Mecheril (2004: 163) die Ausländerpädagogik der 1970er Jahre wieder hervorgebracht. Diese vertrete die Stellung, dass die Ursache für die bestehenden Ungleichheiten nicht in der Gesamtgesellschaft verankert sei, sondern bei den „Anderen“ liege (vgl. Quehl 2009: 226).

Die Vorschläge der vergangenen Jahre, mit dem Ziel den gesellschaftlich wachsenden Rassismus zu bekämpfen und die Benachteiligung von

SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu minimieren, hätten sich vordergründig damit beschäftigt, die unterschiedlichen Themen rund um Organisation, Lehrplan, Mehrsprachigkeit, Eltern, SchülerInnen und die Einstellung und Selbstreflexion der LehrerInnen zu thematisieren.

Da Kinder und Jugendliche noch in ihren ideologischen Ausrichtungen noch formbarer seien, seien sie besonders geeignet für Bildungsarbeit. Die Bildung von fundamentaler politischer Orientierung sollte dabei nicht dem sozialen Umfeld überlassen und darauf vertraut werden, dass sich bei den Jugendlichen menschenrechtliche und demokratische Überzeugungen natürlich herausbilden würden. Die Bildungsherausforderung die damit verbunden ist, sei Aufgabe von Schulen und außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Hier zeige sich jedoch ein Problem, da der Fokus der Schulen gegenwärtig mehr auf der Vermittlung von Kompetenzen, die für den Arbeitsmarkt relevant sind, liege, und die Notwendigkeit einer demokratischen Pädagogik dadurch nur wenig beachtet werde (vgl. Hormel/Scherr 2004: 31). Die Aufgabe der Bildung für MigrantInnen liege demnach laut darin, sich mit den gegenwärtigen Realitäten der Einwanderungsgesellschaft auseinanderzusetzen und darüber zu diskutieren sowie gegenüber Diskriminierungen und rassistischen Einstellungen kritikfähig zu sein (vgl. Hormel/Scherr 2004: 32).

Im deutschsprachigen Raum sowie auf internationaler Ebene haben sich verschiedene Konzepte entwickelt, deren Ziel es ist mit pädagogischen Mitteln gegen Rassismus vorzugehen, die sich zwar teilweise überschneiden aber nur wenig aufeinander eingehen. Dazu gehören um nur einige zu nennen: Demokratieerziehung und Menschenrechtspädagogik, interkulturelle und multikulturelle Pädagogik, antirassistische Pädagogik, Race-Equality Programme, die Pädagogik der Vielfalt, Diversity Training und schlussendlich die rassismuskritische Bildungsarbeit.

Da diese alle als eigenständige Programme bestehen, aber sich inhaltlich überschneiden, könne hier laut Hormel/Scherr (2004: 32f) von einer nicht übersichtlichen Pluralität gesprochen werden. Ein großes Problem stelle auch die nicht einheitliche Verwendung von Begriffen dar, die es verwehren würden einen klärenden fachlichen Diskurs zu diesen Ansätzen zu führen. Es würden zusammenfassende Sammelbegriffe verwendet, wie zum Beispiel im Fall von

„multikultureller Erziehung“ und „interkultureller Erziehung“. Die Methodik der Konzepte werde unterschiedlich dargelegt, ohne dass eine konkrete praktische Umsetzung in Verbindung zur Theorie bestehe (ebd.).

Die Diskussion in Deutschland über die Einführung von institutioneller Diskriminierung als Analyse-Mittel sei ausschlaggebend gewesen für eine Studie von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) zur Schlechterstellung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Bielefelder Schulen (vgl. Quehl 2007: 94). Demnach könnten in der Schule viele Veränderungen vorgenommen werden, damit Rassismus und Benachteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in den Institutionen der formalen Bildung vermindert werden. Die Bereiche, wo Veränderungen notwendig seien, wären demnach Organisation und Personal, unter Anbetracht von Mehrsprachigkeit, Anpassung des Curriculums, Fortbildungen in Didaktik und Unterrichtsgestaltung, Mitspracherecht von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften sowie die Selbstreflexivität der LehrerInnen (vgl. Krüger-Portratz 2005, 75; Gomolla 2005, 268ff zitiert in Quehl 2007: 95).

Quehl (2007: 97) betont, dass bei einer rassismuskritischen Perspektive auf die Institution Schule zu beachten sei, dass keine spezielle Art von Wissen vorhanden sei, aber ein Wissen, dass vielfältig wirke. In der Schule sei die Diskussion über die offizielle Sprachpolitik bezüglich Einsprachigkeit ein wichtiger und detailliert besprochener Bereich (vgl. Mecheril/Quehl 2006).

Des Weiteren sei es wichtig, neben Sensibilitätsbildung gegenüber Alltagsrassismus, auch Vorkehrungen zu treffen und Konzepte zu entwickeln und umzusetzen unter Miteinbezug der verschiedenen Formen von Rassismen. Rassismus müsse also auf verschiedenen Ebenen entgegengewirkt werden (vgl. Leiprecht 2015: 131). Dadzies (2000, zitiert nach Leiprecht 2015: 131) unterscheidet hier zwischen der Ebene der persönlichen Entwicklung, der Curriculumsentwicklung und der Organisationsentwicklung. Lüddecke (2003, zitiert nach Leiprecht 2015: 131) nenne in diesem Zusammenhang die personelle, unterrichtliche, curriculare und schulorganisatorische Ebene. Die Konzepte die von Dadzies und Lüddecke vorgebracht werden, ähneln einer interkulturellen Öffnung und betreffen die Gesamtstruktur von Institutionen. Den

zwei Autoren zufolge, solle auf das Thema Rassismus genauer in speziellen schulischen oder außerschulischen Projekten eingegangen werden.

Solche schulischen oder außerschulischen Projekte, können, wie erwähnt, auf verschiedenen theoretischen Ausrichtungen basieren. Die drei in dieser Arbeit relevanten und näher beschriebenen Ansätze sind folgende: der interkulturelle Ansatz, der antirassistische Ansatz und der rassismuskritische Ansatz.

Diese Ansätze wurden gewählt, weil sie ein gutes Abbild der Entwicklungen im Bereich der Rassismuspädagogik der letzten Jahrzehnte darstellen, da sich diese Konzepte in der dargestellten Reihenfolge mehr oder weniger ablösen, wenngleich es auch heute noch immer Projekte gibt, die auf Interkulturalität bzw. Antirassismus basieren. Viele AutorInnen würden eine Mischung aus interkulturellen und rassismuskritischen Ansätzen vorschlagen, wobei dies nur angemessen sei, wenn dabei keine kulturalisierenden Denkweisen und Methoden eingeführt würden, sondern versucht werde, Kulturalisierung entgegenzutreten (vgl. Leiprecht 2015: 132).

In den folgenden Kapiteln wird nun auf diese drei Ansätze sowie ihre Vor- und Nachteile näher eingegangen, wobei der Hauptfokus auf dem aktuellsten Konzept, dem rassismuskritischen Ansatz liegen wird.

6.1. Der interkulturelle Ansatz

Interkulturelle Pädagogik ist in den siebziger Jahren im Zuge der Kritik an der Ausländerpädagogik entstanden. Sie nimmt an, dass grundlegende Probleme der heutigen Migrationsgesellschaft nur mit einer Anerkennung der kulturellen Vielfalt und Gemeinsamkeit von Angehörigen der Mehr- und Minderheiten gelöst werden könnten. Interkulturelle Pädagogik könne als eine notwendige Maßnahme definiert werden bezüglich einer Kultur die langfristig mit Migration aus anderen Kulturen und den daraus resultierenden entmischten Minderheiten bestehe. Daher sei sie eine notwendige Antwort auf eine multikulturelle Gesellschaft (vgl. Nieke 2000: 35).

Die Interkulturelle Pädagogik basiere also auf der Idee einer multikulturellen Gesellschaft und stehe auf zwei Grundbausteinen, nämlich der Anerkennung und der Gleichheit. Die Leitmotive seien daher das Eintreten für Gleichheit aller Personen, unabhängig von der Herkunft und die respektive Haltung gegenüber Andersheit. Nur durch diese Haltung könne das übergeordnete Ziel der interkulturellen Pädagogik erreicht werden, nämlich die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und zum interkulturellen Dialog. Demzufolge sollte die antirassistische Erziehung, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird, ein Teil der interkulturellen Pädagogik sein (vgl. Auernheimer 2016: 20f).

In Anlehnung an Mecheril (2004), könne man sagen, dass interkulturelle Pädagogik davon ausgehen sollte, zu erkennen, dass der Andere different und nicht verstehbar sei und nicht der Anspruch bestehen sollte den „Anderen“ zu verstehen (vgl. Wulf 1999: 62).

Die Gefahr, dass eine Angleichung passiere, mindere sich, wenn sich die „hermeneutische Unzugänglichkeit“ des „Anderen“ (Mecheril 2004: 128) bzw. das „heterologische Denken“ (Wulf 1999: 128 zitiert nach Broden 2009: 130) zum Ausgangspunkt von interkulturellen Bildungsprozessen würden. Voraussetzung für so ein Denken sei, dass das Fremde im „Anderen“ und das Fremde im Eigenen sowie die „Anderen“ als „Andere“ und das Andere im Eigenen erkannt und verstanden werde (Brodén 2009: 130). Gleichzeitig sollte realisiert werden, dass das Verstehen begrenzt ist und, dass damit Gefahren einhergehen würden, welche auch wahrgenommen und anerkannt werden sollten. Daher sei diese Art zu denken mit viel Selbstreflexion verbunden. Sie sei sich dem Verstehensprozessen bewusst und stehe diesen auch kritisch gegenüber (ebd.). Broden unterstreicht, dass mit der Begegnung mit „Anderen“ das Eigene abgeschwächt und als weniger starr gesehen werde. Eine selbstreflektierte kritische Haltung bewirke demnach eine Distanzierung vom eigenen Selbst und somit „unhinterfragten Erfahrungen, Erwartungen, Deutungsmustern und Wissenstrukturen“ (vgl. Broden 2009: 131). Aber wie soll nun so eine interkulturelle Pädagogik ausgelegt sein bzw. was genau sind deren Ziele?

Nieke (2000) zufolge seien die Ziele der Interkulturellen Erziehung eine Begegnung zwischen der Mehrheit und der Minderheit herzustellen und die dafür notwendigen interkulturellen Kompetenzen zu fokussieren, sowie die

Eliminierung von Rassismus, Diskriminierung, Vorurteilen und Ethnozentrismus, sodass gleiche Chancen für alle entstehen könnten (vgl. Nieke 2000: 35).

Der Einsatz von interkultureller Pädagogik an Schulen werde angesichts der Ansicht, dass es sich um eine nachweislich heterogene Gesellschaft handle und dies sich auch in den Klassenzimmern widerspiegle, von Autoren wie Lüddecke (2003) als hilfreich angesehen.

Lüddecke (2003) beschreibt die dahinterstehenden Ziele folgendermaßen: Durch Interkulturelle Pädagogik sollen SchülerInnen sowohl ein bzw. mehr Bewusstsein über ihre kulturelle Sozialisation erwerben, als auch Kenntnisse über andere Kulturen erlangen. Ebenfalls solle eine gewisse Neugier, Offenheit und ein Verständnis für andere Kulturen entwickelt werden. Ein weiterer Aspekt sei das Begegnen von und die Auseinandersetzung mit kulturellen Andersheiten sowie das Aushalten bestehender Differenzen. Vorurteile gegenüber Fremden sollen wahr- bzw. ernst genommen und das Anderssein solle respektiert werden. Essentiell seien ebenfalls das kritische Reflektieren der eigenen Einstellungen sowie die Offenheit und das Verständnis für andere Standpunkte. Gemeinsamkeiten und Grundlagen für das Zusammenleben sollen gefunden werden und Konflikte, die aufgrund von kulturellen religiösen und ethnischen Differenzen vorkommen würden, solle man ohne Gewalt austragen und durch gemeinsame Regeln aushandeln können (vgl. KMK, 1996: 5f zitiert nach Lüddecke 2003: 34).

Diese Konzepte klingen theoretisch aussichtsreich, jedoch wurde in der Literatur auch einige Kritik an diesem Ansatz laut.

Ein Kritikpunkt am interkulturellen Lernen sei, dass primär die Differenzen betont und die schon überwundenen Differenzen und die erreichten Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten zu wenig beachtet würden. Infolge würden Kinder mit Migrationshintergrund interkulturelles Lernen als ständige Belastung wahrnehmen, da ihre Fremdheit auch dann angesprochen werde, wenn sie schon nicht mehr vorhanden sei (vgl. Broden 2009: 131).

Die kulturelle Differenz dürfe trotz ihrer Problematik nicht unberücksichtigt bleiben. Wenn dies passiere, sei das die Bestätigung für die herrschenden Dominanzstrukturen in der Kultur, denn in einem differenzempfindlichen Modell würden Differenzen berücksichtigt und die Unterschiede geachtet, was die Basis für „Chancengleichheit“ bilde (vgl. Mecheril 2004: 95). Diese kulturelle

Differenz sollte nicht nur als ethnisch gedeutet werden, sondern auch als Hinweis, dass die kulturellen Differenzierungen in der Gesellschaft durch Migration nicht vermindert würden. Ins Zentrum der Analyse und der praktischen Umsetzung sollten Verstehens- sowie herrschaftskritische und auch selbstreflexive Prozesse rücken (ebd.).

Die Anforderungen an solch eine positive Utopie der multikulturellen Gesellschaft formuliert Auernheimer folgendermaßen:

„[...] Wichtig wären Toleranz, Neugier, Interesse füreinander, die Bereitschaft voneinander zu lernen und die Fähigkeit, sich produktiv miteinander auseinanderzusetzen. Es ginge um die gemeinsame Kontrolle der gesellschaftlichen Entwicklung. Das gemeinsame Verpflichtende für alle Gruppen wäre die Mitarbeit an den Aufgaben, die für diesen Zweck letztlich für das Überleben der Menschheit, zu leisten sind (1990: 243 zitiert nach Leiprecht 2009: 245)“.

Im Kontext solch einer Utopie sei der Begriff multikulturell ein normativer Begriff der konkrete Zielvorstellungen beschreibe.

Die kulturelle Vielfalt und sozialen Probleme seien die Folgen von Migration.

In der pädagogischen Arbeit seien demnach zwei Grundprinzipien ausschlaggebend mit denen soziale Institutionen seit langem arbeiten: *Gleichbehandlung* und *Lebensweltbezug*. Diese zwei Prinzipien seien die Basis von sozialen Dienstleistungen, und entsprächen somit auch den Grundmotiven der interkulturellen Pädagogik, welche Gleichheit und Anerkennung seien (vgl. Auernheimer 2001: 9). Vor allem das Gleichheitsgebot sei hier von großer Bedeutung, da es sich gegen den „strukturellen Rassismus“ richte und dementsprechend auch gegen den Alltagsrassismus. Der Grundsatz der Anerkennung sei in diesem Kontext nicht vom Gleichheitsgrundsatz zu trennen. Mitbestimmungsrechte und Zugang zu Ressourcen müssten gegeben sein, damit alle Beteiligten selbst über ihre Identität und Differenz ebenbürtig sprechen könnten (vgl. Benhabib 1999: 80 zitiert nach Auernheimer 2001: 11).

In diesem Zusammenhang könne auch von einem „Mythos interkultureller Lösungen“ (Kaiser/Thrien 2015: 59) gesprochen werden, dem man oft in interkulturellen Trainings begegne. Dabei handle es sich die Begegnungen von Personen aus verschiedenen Kulturkreisen, und diese Kulturangehörigkeit führe laut KursteilnehmerInnen zu Konflikten da bestimmte Verhaltensweisen den Erwartungen widersprechen würden.

Somit berichten sie von einer Logik von interkultureller Pädagogik, die laut Kalpaka/Mecheril (2010: 77) nicht unproblematisch sei.

Es bestehe der Wunsch durch das Verstehen und Kennenlernen von fremden Kulturen und durch den Einsatz dieses Wissens Missverständnisse zu verhindern und Probleme zu lösen. Wenn Probleme nur durch kulturelle, Differenzen definiert würden, seien sie aber nicht für Lösungen hilfreich sondern sogar gefährlich. Kulturelle Zugehörigkeit sei nicht starr sondern flexibel und könne nicht nur auf eine Ebene reduziert werden. Personen könnten verschiedenen Gruppen angehören und unterschiedliche Zugehörigkeiten haben, welche sich gegenseitig beeinflussen würden und immer wieder im Wandel wären. Wenn aber Personen durch eine eingeschränkte Kulturdefinition in eine bestimmte Zugehörigkeit eingeordnet würden, laufe dies zwangsläufig auf eine Konstruktion von „Wir“ und die „Anderen“ hinaus. Es werde damit eine konstruierte Zugehörigkeit durch den Prozess des, bereits weiter oben in dieser Arbeit erwähnten, „othering“ geschaffen, durch die es zu einer Gruppe der „eigenen Kultur“ käme und die Angehörigen einer anderen Kultur als Fremde gezählt würden. Solch eine Entwicklung fördere Diskriminierung und verhindere den Austausch zwischen Personen (vgl. Kaiser/Thrien 2015: 59).

Neuere Varianten reflektierter interkultureller Pädagogik würden sich gegen eine Einteilung von Menschen als Angehörige bestimmter Gruppen aussprechen (vgl. Hormel/Scherr 2004: 35).

Zwei weitere Kritikpunkte seien schließlich noch, dass zum einen soziale Probleme durch interkulturelle Pädagogik pädagogisiert würden und migrationsbedingte Probleme an die Schule gebracht würden. Des Weiteren fokussiere sich die Interkulturelle Erziehung auf den Kulturbegriff und produziere eine Unterscheidung, die im Schulischen Kontext nur geringe Bedeutung habe. Es werde somit angenommen, dass interkulturelle Pädagogik nicht geeignet ist, um eine umfassende Analyse von Vorurteilsideologien zu untersuchen, da sie sich zu sehr auf kulturelle Differenzen konzentriere (vgl. Lüddecke 2003: 41).

Aufgrund der Anzahl an Kritikpunkten, wie die dargestellten, gab es parallel neue Strömungen, die mehr und mehr vom interkulturellen Ansatz abweichen und eher den Überlegungen des *antirassistischen Ansatzes* folgen, der nun im folgenden Kapitel dargestellt werden soll.

6.2. Der antirassistische Ansatz

Wie der Begriff schon nahelegt, steht Antirassismus Rassismus entgegen, benennt diesen und versucht ihn zu beseitigen.

Die antirassistische Pädagogik leiste im Gegensatz zur interkulturellen Pädagogik eine ideologietheoretische Analyse. Zwei Perspektiven sind in diesen antirassistischen Konzepten von Bedeutung:

die Berücksichtigung der Erfahrung von Minderheiten mit institutionellen und Alltagsrassismus und die kritische Reflektion über die Rolle von Bildung bei der Einführung dieser Ideologien. Es wird hinterfragt, wie das Bildungssystem rassistische Mechanismen wie Exklusion und Benachteiligung unterstützt (vgl. Lüddecke 2003: 45). Im deutschsprachigen Kontext gibt es einige antirassistische Konzepte, aber kaum festgelegte Strategien im pädagogischen Bereich dazu. Aus Perspektive der antirassistischen Pädagogik wird, wie oben erwähnt, die interkulturelle Pädagogik kritisiert, da ihr vorgeworfen wird, ein Herrschaftsinstrument der Mehrheitsgesellschaft über Minderheiten zu sein.

Die Möglichkeit der Maßnahmen antirassistischer Pädagogik im schulischen Umgang liege darin, rassistische Denkweisen in der Gesellschaft und in den Institutionen zu offenbaren. Die Maßnahmen würden ähnlich wie bei Interkultureller Pädagogik auf der personalen, unterrichtlichen, curricularen und institutionellen Ebene ansetzen (vgl. Lüddecke 2003: 46). Für die praktische Umsetzung ergeben sich oft Schwierigkeiten, da es an Handreichungen für LehrerInnen fehlt und/oder unterrichtsorientierte Konzepte, um dem institutionellen Rassismus entgegenzuwirken nicht vorhanden sind. Des Weiteren gibt es die Forderung, dass es länderspezifische antirassistische Konzepte geben müsse, da die rassistischen Ideologien in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich seien. Ein Problem stelle der Umstand dar, dass der Terminus „rassismuskritisch“ übermäßig oft verwendet werde, so dass er seinen wissenschaftlichen Wert verlieren könnte (vgl. Lüddecke 2003: 47f).

In Großbritannien gebe es seit 1970 zahlreiche Diskurse über antirassistische Pädagogik, welche von Beginn an unter Kritik gestanden, da der Antirassistische Ansatz als moralisierend empfunden und Rassismus primär als Problem der Weißen thematisiert werde. Weiße würden als Täter und Schwarze als Opfer charakterisiert. Es handle sich demnach um einen politischen Begriff,

der dadurch wirke, dass er vorgebe das „Richtige“ und „Falsche“ zu unterscheiden (vgl. Mecheril/Melter 2010: 170). Eine Falle der antirassistischen Arbeit sei es, die Betroffenen von Rassismus zu vereinheitlichen und als Opfer darzustellen. Ein weiteres Problem, das in der antirassistischen Arbeit auftauche, sei die reduktionistische Auffassung von Rassismus. So werde Rassismus als falsches Vorurteil oder Propaganda dominanter Klassen bezeichnet oder generell jede Form von Diskriminierung als rassistische Diskriminierung eingeordnet. Auf diese Problematik wurde bereits weiter oben in dieser Arbeit bei den Erläuterungen zu Rassismus im engeren Sinne bzw. Rassismus im weiteren Sinne eingegangen.

Mit dieser Simplifizierung werde die Möglichkeit genommen konkrete Probleme zu thematisieren und die Vorgangsweise von Diskriminierung zu verändern (ebd.).

Ein weiteres Problem, das sich in den letzten Jahren herauskristallisiert habe, sei, dass sich Antirassismus zu einer Art Bequemlichkeit gewandelt habe (vgl. Leiprecht 2015: 134). Dadurch würden Personen zwar gegen etwas Stellung nehmen, aber parallel dazu ihre eigene rassistische Involviertheit außer Acht lassen. Leiprecht betont, dass man dabei in die Falle tappe, sich selber auf der „guten“ Seite zu positionieren, die sich gegen das Unrecht stelle. Daher sei der Begriff rassismuskritische (Bildungs-)Arbeit passender, weil dieser eine selbstkritische Sichtweise suggeriere. Auf diesen Ansatz wird im nächsten Kapitel im Detail eingegangen.

Mecheril (2010b) kritisiert antirassistische Ansätze in zwei Punkten. Der erste Kritikpunkt ist die Herangehensweise an das Problem Rassismus durch psychologische Ansätze und durch den Gebrauch des Begriffs „Fremdenfeindlichkeit“. Denn die Feindlichkeit unterstelle den Betroffenen fremd zu sein und nicht dazugehörig. Der Begriff werde somit als gegebene menschliche Reaktion dargestellt und dadurch gerechtfertigt.

Der zweite Kritikpunkt ist, dass die Rassismusproblematik in Opposition zum Antirassismus gestellt werde. Außerdem bewirke die moralische Haltung des „Antirassismus“ eine Trennung in Schwarz und Weiß. Antirassismus reproduziere folglich die Denkweise des Rassismus, die er eigentlich beseitigen sollte. Auch lasse die Normativität des Moralismus eine Auseinandersetzung

nicht zu und verhindere somit die Abschaffung von Rassismen (vgl. Mecheril 2010b: 165).

Solche Initiativen gegen Rassismus würden keine Stellung zur staatlichen Politik und ihrem ungerechten Umgang mit MigrantInnen und Flüchtlingen nehmen. Es müsste als Teil der pädagogischen Selbstreflexion hinterfragt werden, welche Möglichkeiten die Pädagogik für eine kritische Reflexion der in der Gesellschaft herrschenden Dominanzverhältnisse schaffe (vgl. Messerschmidt 2007: 62). Ein Problem dieser Pädagogik sei also, dass Rassismus in den rechtsextremistischen Bereich ausgegliedert werde, was die Auseinandersetzung mit innerpädagogischen Rassismen erschwere. Dieses Phänomen der Verschiebung in den Rechtsextremismus wurde bereits im Kapitel zum gesellschaftlichen Diskurs näher erläutert. Messerschmidt erwähnt auch, dass im öffentlichen Diskurs die Meinung vertreten sei, dass PädagogInnen die Kompetenz hätten sich gegen Rassismus zu stellen und über dessen Gründe und Folgen zu informieren. Eine selbstkritische Praxis im pädagogischen Umgang mit Rassismus sei also gefordert, welche eine selbstreflexive Haltung und Reflexion über ihre gesellschaftliche Ausgangsbedingung bedinge. Das Selbstbild welches PädagogInnen von sich haben, verhindere das sie sich bewusst werden in wie weit sie im strukturellen Rassismus involviert sind (ebd.). Somit könne argumentiert werden, dass unter Berücksichtigung der genannten Schwachpunkte der Interkulturellen Pädagogik und der Antirassistischen Pädagogik, eine Verbindung der beiden Perspektiven ratsam wäre (vgl. Lüddecke 2003: 48).

Als Reaktion auf die Kritik an und die Probleme mit antirassistischer Pädagogik, entstand schlussendlich der, in diesem Kapitel bereits kurz angesprochene rassismuskritische Ansatz.

6.3. Der rassismuskritische Ansatz

Rassismuskritik hat das Anliegen zu thematisieren wie Handlungsweisen und Selbstverständnisse von Einzelnen, Gruppen, Institutionen und Strukturen aufgrund von Rassismen weitergegeben und legitimiert würden.

Es werden Macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen inkludiert. Die Intention der Rassismuskritik ist es, gerechtere Verhältnisse zu schaffen und die eigene Position in den gegebenen Strukturen kritisch zu reflektieren um Veränderungsprozesse überhaupt einleiten zu können (vgl. Mecheril/Melter 2010: 172f). Des Weiteren fordert eine rassismuskritische Perspektive eine Hinterfragung der eigenen Stellung und des eigenen Handelns innerhalb des Rassismus. Rassismuskritik sei definiert als „notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis“ (Leiprecht/Mecheril/Scharathow/Melter 2009: 9). Eine rassismuskritische Perspektive innerhalb des Rassismus bedeute somit eine kritische Distanz zum eigenen Denken und Handeln einzunehmen, weswegen antirassistische Praxen abgelehnt würden und auf die rassistischen Strukturen in der Gesellschaft aufmerksam gemacht werde. Es gehe also ganz konkret um Kritik als subjektive Meinungsäußerung, die begründet sei und dazu beitragen solle ein Problem zu lösen, und dabei auch nie neutral oder unparteiisch sein könne, da es immer im Interesse des Kritisierenden liege die jeweiligen Missstände zu verbessern (vgl. Bönkost 2013: 2). Die entscheidende Frage die sich stelle, sei nun, wie Kritik in Verbindung zu Rassismus steht bzw. stehen kann. Die Kritik am Rassismus eröffne die Möglichkeit über rassismuskritische Handlungsalternativen zu reflektieren und verdeutliche, dass eine Veränderung nicht ausgeschlossen sei (vgl. Bönkost 2013: 2).

Der entscheidende Faktor, der den wichtigen Unterschied zwischen antirassistisch und rassismuskritisch ausmacht, sei neben der Kritik selbst, die Selbstreflexion. Bei den Fremdverstehensprozessen werde demnach nicht versucht, mit Vergleichen zu arbeiten, sondern mit Selbstreflexion, Selbstkritik und bewusster Wahrnehmung vom Eigenen und Fremden vorgegangen. Dazu müssten Distanz und ein klarer Blick auf die Unterschiede des Eigenen und des Fremden gegeben sein (vgl. Kögler 2007: 82). Hieraus ergebe sich ein gewisser

Zwiespalt des rassismuskritischen Ansatzes, da man sich einerseits vom Gedanken des Verstehens der „Anderen“ lösen müsste, weil es sich hierbei um eine nicht reale Vorstellung handle, andererseits das Verstehen jedoch ebenfalls relevant sei (vgl. 2007: 25f). Das Problem mit Verstehensprozessen sei, dass sie dazu neigen würden, Prozesse der Begegnung abzuschließen und nicht zu öffnen (vgl. Mecheril 2004: 127). In Anbetracht dessen, könne Rassismuskritik als eine Praxis angesehen werden, die „kunstvoll, kreativ, reflexiv und beständig zu entwickeln und unabschließbar“ (Scharathow, Melter, Leiprecht/Mecheril 2011: 10) sei, und den Standpunkt vertrete, dass es nicht sinnvoll sei sich von rassistischen Haltungen in jeglicher Handlungs-, Erfahrungs- oder Denkform führen zu lassen (ebd.). Deilami (2009: 367) ergänzt hierzu, dass es bei einer rassismuskritischen Perspektive im Kontext von Migration vor allem um eine kritische und gleichzeitig selbstkritische Haltung zu den eigenen und fremden rassistischen Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern gehe. Ihr gehe es dabei nicht um die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, sondern um die Rolle der MigrantInnen selbst. Sie beschäftige sich mit der Frage, ob und wie sich die Nichtangehörigkeit der Dominanzkultur sich selbst innerhalb der alltagrassistischen Erzeugungsprozesse des „Eigenen“ und des „Anderen“ positionieren würden. Durch Fragen bezüglich wie MigrantInnen selbst „Andere“ konstruieren und es akzeptieren als „Andere“ konstruiert zu werden möchte sie eine Auseinandersetzung mit eigenen Verstrickungen und mit der Herstellung und Durchführung von Herrschaftsmechanismen. Die Herausforderung bestehe demnach darin, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen Mehrheits- und Minderheitsangehörige, was bedeuten würde, dass Diskrepanzen weder geleugnet noch übertrieben werden. Hierfür müsse eine Balance zwischen Anerkennung von Unterschieden und der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten gegeben sein (vgl. Rommelspacher 2003: 6). Um dies umsetzbar zu machen, müssten Angehörige der Mehrheitsgesellschaft über die eigene Position nachdenken und wahrnehmen, wie oft Unterschiede selbst hergestellt würden und diese in der Folge versuchen zu beseitigen oder zu bestreiten. Rassismuskritik und rassismuskritische Praxis komme also um den schwierigen Balanceakt der notwendigen Wahrnehmung von Differenz einerseits und der immer wieder auch notwendigen Nicht-Berücksichtigung dieser Unterschiede andererseits

nicht herum (ebd.). Dass dieser Balanceakt nicht ohne Paradoxien auskomme, zeige sich beim als „Farbenblindheit“ (colour blindness) bezeichneten Ansatz, der Ignorierung von Hautfarbe, die als antirassistische Strategie keine Wirkung zeige, denn sie verschweige die gegebenen Machtverhältnisse und die Rassismuserfahrungen von Schwarzen und Immigrierten. Des Weiteren werde von einer nicht vorhandenen Chancen- und Partizipationsgleichheit ausgegangen. Die Konsequenz daraus sei, dass Rassismus und Diskriminierung nicht entgegengetreten werde, sondern diese nur verborgen würden (vgl. Broden 2007: 25).

Da, wie im Kapitel zur Begriffsdefinition erläutert wurde, mit dem Prädikat „rassistisch“ sowohl Denkformen, Handlungen, Menschen, als auch Symbole und Institutionen beschrieben werden könnten, und Personen, die diese Bedingungen erfüllen, zur gesellschaftlichen Reproduktion von Rassismus beitragen und somit helfen würden, das rassistische System in der Gesellschaft weiterzutragen, habe Rassismuskritik also den Auftrag Kritik an Handlungen, Einstellungen, Motiven, Intentionen rassistischer Art, sowie an Personen und Institutionen auszuüben (vgl. Schrödter 2014: 55). Folglich würden aus dieser Perspektive auch LehrerInnen als Teil des Problems gesehen, was bereits im Kapitel zur Rolle der Lehrkräfte aufgezeigt wurde. Die Praxis der PädagogInnen müsse als nicht trennbar von den gesellschaftlichen, verpflichtenden Machtstrukturen des Bildungssystems gesehen werden (vgl. Broden 2008: 31). Zu den Grundzügen einer rassismuskritischen Pädagogik würden folgende Merkmale gehören: fortlaufende (Selbst)Reflexion der Lehrpersonen, Konfrontation mit Diskursen und Ideologien des institutionellen Rassismus und In Betracht ziehen von Widersprüchen bei Argumentationen und Positionen sowie verhärteten Täter-Opfer Konstellationen (vgl. Leiprecht 2005: 331ff).

Die Zusammenfügung der oben genannten Grundzüge und Merkmale würden ein standhaftes Gerüst für eine rassismuskritische Schulpädagogik bieten, denn nur eine Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen von Schule in einem theoretischen und dann auch praktischen Rahmen mache eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu einer rassismuskritischen Schulpädagogik (vgl. Quehl 2009: 228).

Elverich/Randlmeier (2006: 31 zitiert nach Quehl 2009: 229) betonen in ihrem vorgestellten Fortbildungskonzept „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“

wie hilfreich es sei, sich mit den drei Ebenen von Rassismus zu befassen welche durch ihr Zusammenwirken diesen erst hervorbrächten. Diese drei Ebenen würden sich in subjektiven Denk- und Handlungsweisen, gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen und sozialen Bedeutungen manifestieren (vgl. Lang/Leiprecht 2000: 450). In der Schule zeige sich die Ebene der subjektiven Denk- und Handlungsweise in der Beziehung zwischen LehrerInnen und Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen sowie in der Art, wie die LehrerInnen ihre SchülerInnen beurteilen. Die gesellschaftlich-strukturelle Ebene werde in der Schule deutlich durch den Standpunkt der Einsprachigkeit unterstützt und in der hohen Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund die an Sonderschulen verwiesen würden. Diese Problematik wurde in dieser Arbeit bereits im Kapitel zu Rassismus in der Schule näher beleuchtet.

Die soziale Bedeutung werde zum Beispiel durch soziale und politische Auseinandersetzung mit dem Thema deutlich. Der öffentliche Diskurs, wie er in diversen Medien stattfinde, fördere, wie ebenfalls bereits erläutert, oftmals den Rassismus (vgl. Quehl 2009: 229).

Lang/Leiprecht (2000: 450) und Elverich/Reindlmeiner (2006: 31 zitiert nach Quehl 2009: 229) heben hervor, dass die soziale Bedeutung zwischen den institutionellen Praktiken und der subjektiven Alltagsebene eine Verbindung herstellen würden. So stünden die angesprochenen drei Ebenen in einer engen Wechselwirkung zueinander, weswegen man bei der rassismuskritischen Schulpädagogik alle drei Ebenen gleichwertig berücksichtigen müsse. Da in der Schule (soziale) Bedeutung nicht nur vermittelt sondern auch entwickelt werde, sei es wichtig zu ermitteln, wo und wie Wissen gelehrt und erzeugt wird, das in Bezug auf Rassismuskritik beachtet werden müsse (vgl. Quehl 2009: 230). Um ermitteln zu können wie genau die drei Ebenen in der Schule zusammenwirken, sei es notwendig mit allen Beteiligten darüber zu reflektieren, in welcher Art diese drei Variablen miteinander verbunden seien.

Die Basis für rassismuskritische Reflektion über das eigene Handeln sei dabei eine grundlegende Sache in der pädagogischen Professionalität in der Einwanderungsgesellschaft, die jedoch oft noch nicht gegeben sei. Es gehe dabei konkret um die individuellen Denk- und Handlungsweisen der LehrerInnen und die Auseinandersetzung damit, ob diese durch die Institution und die Struktur hervorgebracht würden und welche Folgen diese auf die

pädagogische und institutionelle Arbeitsweise hätten. Notwendig sei es auch herauszufinden, wie PädagogInnen damit umgehen und ihre Involviertheit in der Struktur ohne Schuldzuweisungen zu thematisieren. Grundlegend könne in allen zuvor genannten erforderlichen Entwicklungsbereichen, eine tendenziell differenz-sensible, diskriminierungsbewusste und rassismuskritische Perspektive eingenommen werden, jedoch könne es ebenso eine tendenziell differenz-unsensible, diskriminierende und rassistische geben. Somit würden die Erzeuger des aktuellen Zustands als Ventil für Veränderungen gelten. Jedoch dürfe hier nicht außer Acht gelassen werden, worauf Paul Mecheril (2004: 175) hingewiesen hat, und zwar, dass Reflexion keine Zauberformel sei. Die PädagogInnen müssten in der Schule kritisch über ihre eigenen Handlungsweisen reflektieren und die rassistische Normalität in der Schule könne nur dann beseitigt werden, wenn LehrerInnen Reflexionsräume bekämen, wo eine kritische Reflexion mit der eigenen Praxis möglich sei. Mecheril (2004) führt hierzu weiter an, dass die diskurs-sensiblen und diskriminierungskritischen Reflexionen der PädagogInnen auch auf höherer Ebene nicht ohne Folgen bleiben und Veränderungen bewirken sollten. Damit jede Schule sich an diesen Selbstevaluationen und Reflexionen beteilige, sollten diese obligatorisch sein.

Die Grundzüge rassismuskritischer Pädagogik würden demnach also immer die Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen, rassismuskritische Performanz, Stärkung des Handelns gegen Rassismus, Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen, Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster und Dekonstruktion eindeutiger Unterscheidungen beinhalten (vgl. Mecheril 2004: 174).

Folglich sei es notwendig, dass PädagogInnen über ihre Eingebundenheit in gesellschaftliche und institutionelle Machtbeziehungen und den Folgen reflektieren würden. Auch müsse der Diskurs über mehr Gerechtigkeit in der Bildung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund diskurs-sensibel und diskriminierungskritisch abgehalten werden. Erfolgsversprechend sei es, wenn rassismuskritische Ansätze von Bildungsarbeit auf die Schulen zugehen würden. Aber auch die Schulen müssten sich bewusst werden, dass rassismuskritisches Wissen in ihrer didaktischen Arbeit und ihren Schulentwicklungsprozessen integriert werden müsse, um eine Normalität zu

schaffen, die auch der Realität der SchülerInnen mit Migrationshintergrund gerecht werde (vgl. Cummins 2006: 53ff).

Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik und Bildung sei es also, in Hinblick auf das Wissen hinaus, dass rassistische Strukturen verworren und komplex seien, das eigene Verständnis von Normalität in Hinblick auf Rassismus zu überdenken sowie rassismuskritische Ansätze anzusprechen (vgl. Hong 2011: 89). Von wichtiger Bedeutung für den Entstehungsprozess von rassistischen Diskussionen sei auch die Polarisierung, weshalb solch eine Konstruktion bei einer rassismuskritischen Perspektive auf Schule wichtig sei. Dabei gehe es um eine Teilung in Dazugehörige und Nicht-Dazugehörige, was keine gegebene Sache, sondern vielmehr konstruiertes Wissen sei (vgl. Hall 2000: 14).

Nun, da drei einflussreiche und für die praktische Arbeit an österreichischen Schulen relevante Ansätze, um Rassismus entgegenzuwirken, dargestellt und in Bezug auf Stärken, Schwächen bzw. Probleme verglichen wurden, soll im nächsten Kapitel der Frage nachgegangen werden, was rassismuskritische Bildungsarbeit an Schulen konkret bewirken kann oder soll.

7. Effekte rassismuskritischer Bildungsarbeit an Schulen

“The paradox of education is precisely this
- that as one begins to become conscious
one begins to examine
the society in which he is being educated.”
— James Baldwin²

Da der antirassistisch orientierte Ansatz zwar auf theoretischer Ebene wirksam sei, aber von Kritikern als reduktionistisch und in der Praxis als moralistisch bewertet werde, würden sich Autoren, wie Paul Mecheril (2004: 200) für einen rassismuskritischen Ansatz an Schulen aussprechen. Mit diesem Ansatz solle der Reduzierung und Widersprüchlichkeit einiger antirassistischer Ansätze entgangen und trotzdem an der essentiellen analytischen Perspektive des Rassismus festgehalten werden (vgl. Quehl 2009: 228).

Rassismuskritische Konzepte und Theorien sollen demnach bewirken, dass sich die Beteiligten, wie im vorigen Kapitel erwähnt, selbst reflektieren und die eigene Involviertheit im Rassismus erkennen. Im Gegensatz zum Antirassismus lasse Rassismuskritik nicht zu, dass Beteiligte nichts mit der Aufklärung zu tun haben wollen und sich somit der Auseinandersetzung mit Rassismus entziehen würden (vgl. Messerschmidt 2014: 47).

Der pädagogische Ansatz der Rassismuskritik solle also einen Raum eröffnen, über die persönlichen rassistischen Denkweisen und Praktiken nachzudenken anstatt Rassismus als Anlass zu nehmen, sich jenseits davon zu positionieren (vgl. Messerschmidt 2014: 37). Messerschmidt sieht die Möglichkeit Bildung zu kritisieren als Verbindung zur Rassismuskritik und nennt diese involvierte Kritik (Messerschmidt 2009: 205ff). Die Autorin hebt des Weiteren hervor, dass erst, wenn es gelinge zu verdeutlichen, dass man sowohl strukturell als auch persönlich in die Rassismusproblematik miteingebunden sei, eine Chance entstehe, sich mit dieser Problematik herrschaftsanalytisch zu beschäftigen. Erst wenn einem bewusst werde, dass man sich in diesem „rassistischen

² Baldwin, James. Zitat auf Goodreads. Zugriff am 15.06.2016. Verfügbar unter <http://www.goodreads.com/quotes/1872-the-paradox-of-education-is-precisely-this---that-as>

Gefüge“ (Pech 2006: 86 zitiert nach Messerschmidt 2014: 39) befindet, würden sich die sozialen Verbindungen in Bildungsprozessen wandeln, da verdeutlicht werde, dass es sich um eine kollektive Problematik handle.

Die in dieser Arbeit bereits mehrmals angesprochenen und für dieses Thema zentralen Dominanzverhältnisse, welche in Schulen vorhanden seien, könnten demnach nur durch die verpflichtende Umsetzung von rassismuskritischen Ansätzen abgeschafft werden. Ein besonderes Anliegen sollte sein, dass bildungspolitisch die Lehrpläne unter einer interkulturellen Perspektive (vgl. Krüger-Portratz 2005:75 zitiert nach Quehl 2009: 235) reformiert werden, da rassismuskritische Bildung wichtig sei, um Wissen über die Einwanderungsgesellschaft zu vermitteln und den Gedanken der Dominanzkultur aufzulösen.

Aber nicht nur inhaltliche Aspekte des Curriculums müssten sich verbindlich rassismuskritischer Ansätze widmen, sondern auch der didaktisch-methodische Rahmen solle davon betroffen sein (vgl. Quehl 2009: 235). So ermögliche etwa ein sogenanntes dialogisches Arrangement in den Lernprozessen den SchülerInnen sich mit verschiedenen Inhalten und Machtbeziehungen auseinanderzusetzen, Bedeutungen zu konstruieren und zu dekonstruieren, und über Identitäten und Mehrfachzugehörigkeit zu reflektieren (vgl. Leiprecht 2001: 438).

Bezüglich der zugrunde liegenden didaktischen Eckpunkte rassismuskritischer Ansätze, variieren die Ansichten in der Literatur. So stehen bei Mecheril (2004: 206ff) die Verteilungsgerechtigkeit, die Vermittlung von Wissen über Rassismus, die Thematisierung und Reflexion von Zugehörigkeitserfahrungen und Zuschreibungen sowie die Dekonstruktion der für den Rassismus essentiellen binären Schemata im Mittelpunkt, während Leiprecht (2005: 331ff) eine fortlaufende Selbstreflexion der beteiligten PädagogInnen, eine Beschäftigung mit Diskursen, Ideologien und Fragen des institutionellen Rassismus sowie die Berücksichtigung widersprüchlicher Einstellungen fordert. Quehl (2003) nenne hier in Ergänzung zu Mecheril (2004) und Leiprecht (2005) folgende Empfehlungen: Rassismuskritische Ansätze sollten in der Schule in Verbindung mit anderen Unterrichtsthemen geplant werden.

Die Pädagogische Arbeit solle Lernformen, mit welchen die SchülerInnen vertraut sind verwenden und diese erweitern (vgl. Quehl 2003: 235f).

Des Weiteren solle das Vorwissen der SchülerInnen bei der Planung und Durchführung beachtet werden und auch gegenwertige globale politische Zusammenhänge müssten einbezogen werden (vgl. Kloeters 2003 a und b).

Durch vertrauensvoll geführte Dialoge solle schließlich eine untersuchend-reflexive Haltung gefördert werden (vgl. Leiprecht 2005: 32).

Die Übereinstimmung diverser Ungleichheitsverhältnisse sei inhaltlich und didaktisch wichtig, weil diese gemeinsame Erfahrungen kennzeichnen und soziale Kategorien als konstruiert darstelle. Vor allem aber helfe eine aktive reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur das herrschende und fixierte Verständnis von Kultur zu hinterfragen. Rassismuskritisches Wissen sei demzufolge ein „modellierbares“ Wissen (Quehl 2009: 237). Dabei sei zu beachten, dass Begriffe wie zum Beispiel „Kultur“, „Ausländer“ und „Identität“ feste Bestandteile der Diskurse seien, die in der Mehrheitsgesellschaft geführt werden. Wenn in der Schule eine Veränderung dieser Begriffe in Angriff genommen werden wolle, müsse nicht nur Wissen darüber vermittelt werden, sondern auch sich mit den Diskursen und Ideologien, mit welchen diese Begriffe verknüpft seien auseinandersetzen. Deshalb sei es notwendig für LehrerInnen in Betracht zu ziehen, sich Hilfe von außen zu holen, um mit neuen Methoden didaktisch heranzugehen. Wenn es keine Möglichkeiten zur Fortbildung zum Thema rassismuskritischer Bildungsarbeit gebe, könnten außerschulische Fachleute, die dialogische und teilnahmeorientierte Bildungsangebote durchführen, herangezogen werden (vgl. Quehl 2009: 237).

Es könne jedoch auch zu Problemen führen, wenn es misslingt, die rassismuskritischen Ansätze in der Schule einzugliedern und die LehrerInnen nicht aktiv mitmachen und an den Schulkontext anpassen würden.

Für dieses Dilemma sei eine Schulprogrammarbeit vorgesehen, die durch Aktionspläne schrittweise umgesetzt werden müsse. Solch eine Schulprogrammarbeit sehe vor, dass Rassismus und andere Diskriminierungsformen ernst genommen werden und alle Teilnehmer sich beteiligt fühlen und das Programm als realistisch ansehen sollten (vgl. Dadzies 2000 zitiert nach Quehl 2009: 238ff).

Jedenfalls sei rassismuskritische Schulpädagogik nur dann umsetzbar, wenn die Bildungspolitik eine Verbindlichkeit fordere und die Grundlagen dafür bereitstelle. Damit ist gemeint, dass genug Zeit und Personal zur Verfügung

gestellt werde, sodass die Beteiligten über den, im Kapitel zu Rassismus in der Schule besprochenen, „heimlichen Lehrplan“ und ihre Rolle in der Dominanzkultur reflektieren können und Fortbildungsmöglichkeiten wahrnehmen könnten. Für die ideale Verwirklichung von rassismuskritischer Pädagogik müsse den LehrerInnen also die Möglichkeit gegeben werden, über die Verknüpfung ihrer individuellen Handlungen mit Aspekten der Dominanzkultur und den Bedingungen in der Schule reflektieren zu können (vgl. Quehl 2009: 238).

Der schulische Alltag werde von den darin Beteiligten von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet. Somit hätten Menschen, die in der Schule lernen oder unterrichten und auch Eltern im schulischen Alltag verschiedene Aufgaben und würden den Alltag dort aktiv mitgestalten. Wenn in diesem beschriebenen Kontext jedoch die Frage nach der Normalität und der Alltäglichkeit von Rassismus gestellt werde, würden die Reaktionen von Irritation hin bis zu Abwehr reichen, da Rassismus in der Gesellschaft als individuelles Vorurteil betrachtet geworden sei und immer noch werde (vgl. Quehl 2007: 93).

Eine rassismuskritische Perspektive auf den Alltag in der Schule solle also mit Berücksichtigung darauf passieren, dass die Schule ein Ort sei, wo gesellschaftlich produzierte Ungleichheiten bekämpft würden und gleichzeitig die Positionen in der Gesellschaft eingeteilt und somit die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen stattfänden (vgl. Quehl 2007: 98).

Eine rassismuskritische Schulpädagogik habe somit die Aufgabe, sich die institutionell gegebenen Rahmenbedingungen in der Schule genauer anzusehen, durch die rassistisches Wissen reproduziert und manifestiert werde, und auch die (unbeabsichtigten) Hergänge, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund benachteiligen würden. Die subjektiven Denk- und Handlungsweisen, die gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen und die sozialen Bedeutungen könnten in diesem Zusammenhang als Referenz dienen, da eben ihr Zusammenspiel Rassismus erst wirkungsvoll mache. Subjektive Denk- und Handlungsweisen würden sich auf die Beziehung der Lehrkräften und SchülerInnen bzw. Eltern beziehen (vgl. Lang/Leiprecht 2000: 450; Elverich/Reindlmeier 2006: 31).

Es sei demnach aus einer rassismuskritischen Perspektive ratsam Strukturen und Vorgehensweisen in Bildungsinstitutionen, die zu einer ungleichen Verteilung führen würden zu thematisieren. Die Bildungsinstitutionen müssten ihre organisatorische, didaktische und curriculare Struktur verändern um Ungleichheiten zu mindern. Dies bezieht sich, wie oben dargestellt, auf Interkulturelle Öffnung auf allen Ebenen, Weiterbildungen für LehrerInnen sowie vermehrte Durchführung inner- und außerschulischer Projekte. So seien auch die von LehrerInnen, Schulen und Organisationen dargestellten symbolischen Statements gegen Rassismus und gegen Degradierung sowie das Beharren auf „political correctness“ Grundlage eines rassismuskritischen Ansatzes. Hier werde von den Involvierten an Schulen gefordert, das Engagement gegen Rassismus anzusprechen, zu stärken und gegen Rassismus vorzugehen.

Das *Wissen über Rassismus*, sei es geschichtlich oder empirisch, sei ein wichtiger Aspekt der Rassismuskritik (vgl. Mecheril/Melter 2010: 172ff). Es gehe bei der rassismuskritischen Perspektive also vor allem um die Vermittlung von Wissen über Unterscheidungskriterien und Ausgrenzungen aufgrund von Rassekonstruktionen und von Nationalstaaten beschlossenen Regelegungen. Auch *konkrete Erfahrungen* wie Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster sowie Zugehörigkeitskonzepte würden in der rassismuskritischen Perspektive berücksichtigt. Dabei sei es bedeutend, dass kommunikative Handlungs- und Beziehungsmaximen bei der Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen differenziert werden. Dazu würde unter anderem die Ermöglichung sich mit Rassismuserfahrungen auseinanderzusetzen und diese anzuerkennen und nicht zu verharmlosen gehören. Ein weiterer wichtiger Teil der rassismuskritischen Herangehensweise sei es, beim Lesen von Texten, die darin binären Oppositionen frei zu legen und Ausgrenzungen sichtbar zu machen sowie dominante homogenisierende Interpretationen zu destabilisieren. Bei der *Dekonstruktion* von Texten könne Heterogenität hervorgehoben und dadurch Mehrfachzugehörigkeiten und Hybridität anerkannt werden, welche mehr als alle anderen Dinge dem Rassismus entgegenhalten würden (vgl. Mecheril/Melter 2010: 174ff).

Um gegen dieses Dilemma vorzugehen, sei die Etablierung einer rassismuskritischen pädagogischen Praxis gefragt. Genau genommen, sei es, um den in der Schule und im Unterricht auftretenden Rassismus und

Ausgrenzung entgegenzuwirken notwendig, dass LehrerInnen ihre eigene Stellung in dieser rassistisch hergestellten und gestaffelten Ordnung kritisch reflektieren und hinterfragen, wie sehr sie selber zu diesem Problem beitragen würden. Solch ein Bewusstwerden und Wahrnehmen der Ausgrenzung und des Rassismus seien die Basis für Rassismuskritik. Rassismuskritisches Handeln verleugne nicht und spiele Rassismus und Rassismuserfahrungen nicht runter, im Gegenteil würden diese anerkannt und hinterfragt. Es müsse folglich *Verantwortung* übernommen werden für Verhaltensweisen und Praktiken die Rassismen (re-)produzieren würden (vgl. Scharathow 2015: 176).

Hier sei auch wichtig zu erwähnen, dass LehrerInnen und SchülerInnen, auch wenn sie nicht über Erfahrungen mit Rassismus sprechen würden, dies nicht bedeute, dass sie keine Rassismuserfahrungen machen würden und nicht darüber sprechen und Hilfe bekommen wollten (ebd.).

Nun stelle sich die Frage, in welchem Zusammenhang rassismuskritisches Wissen und schulisches Wissen zueinander stehen. Hier würden vier Facetten unterschieden, deren Unterscheidung helfe, die Handlungsräume in Schulen zu vergrößern.

Die erste Facette sei, dass es sich um ein Spannungsfeld handle, da schulisches Wissen von Macht- und Dominanzbezügen beeinflusst sei und Rassismuskritik genau diese zum Vorschein bringe und hinterfrage. Damit rassismuskritische Bildungsarbeit in der Schule eingebaut werden könne, sei es essentiell zu wissen, wie sich formales Bildungswissen umsetze. Hier gebe es wiederum drei Aspekte, und zwar, was das Curriculum festlege, was die Pädagogik definiere und was die Evaluation bestimme, was als legitimes Wissen angesehen werde. Die Macht- und Dominanzverhältnisse würden daher nicht nur bestimmen, was sich an Wissen ausbreite, sondern auch, wie sich dies vollziehe, sprich, wie Wissen kategorisiert, verteilt und gelehrt werde.

Als zweite, der oben erwähnten Facetten, nennt Quehl (2015: 183), dass Spannungen entstünden, da die Inhalte des Curriculum verzögert in die Schule kämen und somit die vermittelten Inhalte nicht mehr auf dem Stand des aktuellen Diskurses in der Wissenschaft seien.

Die dritte Facette in diesem Spannungsverhältnis, entwickle sich aus dem Bedarf an einer kritisch reflexiven Herangehensweise mit Begriffen, die das Thema Migration dominieren würden.

Die vierte Facette schließlich seien die Lehr- und Lernmethoden im Unterricht in den jeweiligen Schulen (vgl. Quehl 2015: 182).

Im Sinne einer rassismuskritischen Pädagogik seien Konzepte, bei denen Inhalte im Unterricht kollektiv konstruiert, besprochen und reflektiert würden, am effektivsten. Des Weiteren werde betont, dass die LehrerInnen die wichtigste Aufgabe in der rassismuskritischen Bildungsarbeit in Schulen haben. An sie stelle sich ein zweifacher Auftrag. So müssten sie einerseits im eigenen pädagogischen Alltag das soziale Tun ihrer SchülerInnen wahrnehmen und, wenn notwendig, unter Beachtung rassismuskritischer und diversitätsbewusster Aspekte eingreifen. In den tagtäglichen Praktiken, mit denen sie in Institutionen agieren, müssten LehrerInnen hinterfragen, ob nicht damit rassistisches Wissen (re)produziert werde. Zusätzlich stelle sich andererseits die Anforderung an LehrerInnen, der Hervorbringung rassistischen Wissens entgegenzuwirken und dem, einer Migrationsgesellschaft entsprechenden Bildungsauftrag nachzukommen. Dies müsse im Unterricht oder im Rahmen eines Schulprogramms stattfinden. Die Position, die LehrerInnen somit einnehmen, sei schwierig, da sich sowohl in der gegebenen Situation handeln und gleichzeitig Veränderungen herbeiführen sollten. Zudem seien sie in einer weiteren unvereinbaren Situation, weil sie sich mit rassismuskritischen Bedeutungen auseinandersetzen wollen und ebenso in den Strukturen der Institution Schule verflochten seien (vgl. Quehl 2015: 185).

Rassismuskritische pädagogische Praxis könne also so gesehen werden, dass sie bei der Herstellung von Orten und Kontexten helfe, wo Rassismuserfahrungen nicht gemacht werden könnten und der Austausch von Erfahrungen diesbezüglich sowie ein Angriff auf Rassismus erlaubt sei. Um dies umzusetzen, müsse erreicht werden, dass LehrerInnen sich deutlich gegen Rassismus und Benachteiligung stellen und klar machen würden, dass dies in keiner Art und Weise gerechtfertigt und unerwünscht sei. Darüber hinaus sei von zentraler Bedeutung, dass hier Solidarität von Mitleid unterschieden werden müsse. So sollten speziell bei der rassismuskritischen Perspektive SchülerInnen niemals reduziert werden. Es könne nicht aufgrund der sozialen Verhältnisse der SchülerInnen gesagt werden, was Rassismuserfahrungen für die individuellen SchülerInnen bedeuten würden (vgl. Scharathow 2015: 176f).

Wie bereits weiter oben in dieser oben angeführt, breite sich die Wirkungsmächtigkeit des Rassismus durch das Zusammenwirken der Ebenen der subjektiven Denk- und Handlungsweisen, der sozialen Bedeutungen und der gesellschaftsstrukturellen Bedingungen aus, und ebne somit auch der Normalität des Rassismus auf diesen drei Ebenen den Weg. Subjektive Denk- und Handlungsweisen könnten somit von Fachkräften, die mit Kindern und Jugendlichen sowie mit den Eltern interagieren würden, immer als Ressource genutzt werden, wenn sie nicht mehr in den Ethnisierungen, Kulturalisierungen und anderen Formen rassistischen Wissens verhaftet seien und, wenn das eigene pädagogische Handeln in seinen Unsicherheiten und seiner Begrenztheit erfahrbar werde (vgl. Lang/Leiprecht 2000: 450f).

Auf der Ebene der Bedeutungen wirke der Gewöhnungseffekt an den Rassismus somit in doppelter Weise. Die Kulturalisierungen des pädagogischen Verhältnisses zu den Eltern und die damit einhergehende seit langem beobachtete Defizitperspektive, welche die Ursache für die geringen Schulerfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der „Andersartigkeit“ ihrer Familien sehe, habe eine entlastende Funktion für die Lehrkräfte und für die bildungspolitische Debatte. Die Dominanzverhältnisse in der Migrationsgesellschaft würden im Bildungssystem Prozessen des Aushandelns zugänglich gemacht, und doch bringe die Schule dabei auch fortlaufend jene sozialen Bedeutungen hervor, mit denen die „Anderen“ konstruiert würden. In der Ebene der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen würden sich die rassistischen Effekte niederschlagen, als die vom Bildungssystem hervorgebrachten Ungleichheiten als Anknüpfungspunkt für gesellschaftliche vorhandene rassistische Bilder und Zuschreibungen dienen würden. Der Gebrauch rassistischer Argumentationsmuster zur Begründung der Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund könne daher gegenwärtig auch dann weiter normalisiert werden, wenn die schulische Praxis, die diese Situation hervorbringe, in der Fachdiskussion grundlegend in Frage gestellt werde (vgl. Quehl 2012: 186ff). Aus all dem lasse sich nun schließen, dass für eine rassismuskritische Perspektive auf die Bildungsbenachteiligung und für die in den Bildungsinstitutionen Tätigen, die der Herausforderungen demnach darin liege, nicht nur zu reflektieren, wie diese Wirkungsebenen miteinander interagieren, sondern, wie sie dabei auch in

Wechselbeziehungen treten zu den ganz gewöhnlichen Abläufen von Schule, zur Wissensvermittlung und zu den schulischen Machtverhältnissen. Es seien gerade diese Wechselbeziehungen, durch die sich die verschiedenen Aspekte des rassistischen Diskurses in den schulischen Alltag einschreiben würden und durch die umgekehrt ihre Alltäglichkeit normal und tendenziell unsichtbar werde, die den Diskurs im foucaultischen Sinne mächtig mache. Im Schulalltag seien die Elemente des rassistischen Diskurses somit stets in konkrete Interaktionen eingebunden, in die wiederum andere Fragen, wie beispielsweise die Motivationslage im Unterricht oder Konflikte im Klassenzimmer einfließen würden (vgl. Quehl 2012: 190).

Rassismuskritische Pädagogische Arbeit solle also zusammengefasst als Prozess angesehen werden, der sich fortlaufend und aufmerksam mit den subtilen Mechanismen von Privilegien, ausgrenzender Normalitätsvorstellungen und Diskriminierung auseinandersetzt. Um die Machtverhältnisse im Bildungssystem zu verändern würden diese Prozesse Zeit und Unterstützung brauchen um Gerechtigkeit in der Bildung herzustellen, ohne dabei die Vielfalt durch Homogenisierung zu ersetzen (vgl. Mecheril 2005).

8. Fazit

In dieser Arbeit wurde versucht einen großen Bogen zu spannen, beginnend bei einem Definitionsversuchen des sehr komplexen Oberbegriffs des Rassismus, inklusive eines historischen Exkurses über die Ursprünge des Konzepts der Rasse und deren Um- bzw. Neudeutungen bis in die Neuzeit, im Zuge dessen dieser durch andere Konzepte wie zum Beispiel dem der Kultur ersetzt wurde. Weiter spannte sich der Bogen dann über die Aufteilung in Rassismus im engeren und im weiteren Sinne, der auch Diskriminierungen in Bezug auf Geschlecht, soziale Schicht und physische bzw. psychische Beeinträchtigungen subsummiert. Ebenfalls wurden die, für die (Re)produktion von Rassismus zentralen, gesellschaftlich geführten Diskurse beleuchtet, bis schließlich der Rassismusbegriff in die zwei verschiedenen, aber, wie

aufgezeigt wurde, miteinander doch sehr stark verbundenen Erscheinungsformen des Alltags- und des Strukturellen bzw. Institutionellen Rassismus aufgeteilt wurde. Bei letzterer Erscheinungsform wurde sich in weiterer Folge auf die Institution der Schule fokussiert, wobei auftretende Problematiken sowie Lösungsansätze dafür dargestellt und miteinander verglichen wurden. In diesem Zusammenhang wurde auch die positive bzw. negative Rolle der Lehrkräfte näher behandelt. Die vorgestellten Lösungsansätze aus interkultureller, antirassistischer und rassismuskritischer Perspektive wurden in chronologischer Reihenfolge präsentiert. Als vorletzter Punkt wurde ein Exkurs über verschiedene Bildungsbegriffe dargestellt, woraus die für diese Arbeit relevante Begriffsdefinition abgeleitet wurde. Der gespannte Bogen endet schließlich bei den intendierten Effekten und erhofften Veränderung bezüglich rassismuskritischer Bildungsprojekte bzw. dem System Schule selbst. Zusammenfassend könne gesagt werden, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus bzw. verschiedenen Rassismen heutzutage, nicht zuletzt aufgrund der aktuellen Fluchtbewegungen und den gesellschaftlichen und politischen Reaktionen darauf immer noch von großer Wichtigkeit ist und sogar in den letzten Jahrzehnten leider wieder an Bedeutung gewonnen hat.

Nun gilt es die Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik aktiv anzuwenden, um Fehler aus der Vergangenheit zu vermeiden und Problemen bei der Integration vorzubeugen, anstatt im Nachhinein mühselig die Auswirkungen gescheiterter Integration einzeln zu bekämpfen. Dies betreffe den öffentlichen Diskurs, aber auch den Umgang mit Alltags- und strukturellem Rassismus, und hier speziell im schulischen Kontext, da dort die Basis für die zukünftige Gesellschaft geschaffen wird.

Bezüglich institutionellem Rassismus bleibt anzumerken, dass ein Bewusstsein für Rassismus in Schulen großteils immer noch fehle und die Veränderungen auf personeller, unterrichtlicher, curricularer und schulorganisatorischer Ebene von den zuständigen Ämtern ernster genommen werden sollten. Es sollte demnach regelmäßige verpflichtende Workshops bzw. Supervisionen für LehrerInnen geben, speziell, aber nicht nur, in Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Dies sollte im Interesse aller sein, da in Anlehnung an Mecheril (2007: 11) Rassismus gesellschaftliche Realität strukturiert und somit alle betrifft.

Es befinden sich alle in einer Gesellschaft, die zwischen national, ethnisch und kulturell Zugehörigen und nicht Zugehörigen unterscheidet. Daher hätten alle in diesem System ihre Position und seien von dieser betroffen. Demnach sollten MigrantInnen, entsprechend, gefördert werden, aktiv ihre Partizipationsprozesse mitzubestimmen und bei der Herausbildung von essentiellen Kompetenzen unterstützt werden (vgl. Deilami 2009: 373).

Dazu gehört die Entstehung einer kritischen und bewussten Haltung zu eigenen und fremden Normen, Werten und Konstrukten wie Nation, Ethnie und Kultur, die, wie im Zuge dieser Arbeit dargestellt wurde, als Synonym für den Rassebegriff oftmals Rassismus nur verschleiern würden (vgl. Deilami 2009: 373). MigrantInnen müssen als handlungsfähige denkende und handelnde Personen ernst genommen werden, indem durch konstruktive Prozesse vermittelt wird, dass sie von einer selbstkritischen Haltung gegenüber eigenen und kollektiven alltagsrassistischen Einstellungen, Haltungen und Praxen Nutzen haben können (ebd.). Dies kann allerdings nur als Nebenaspekt betrachtet werden, da die weitaus wichtigere Aufgabe darin besteht, die Mehrheitsgesellschaft zu mehr kritischer Selbstreflexion, im Sinne der Rassismuskritik bzw. Menschenrechtsbildung, zu bewegen. Hier könne man vielleicht beim medialen Diskurs ansetzen, der infolge den Diskurs im Alltag beeinflusst und somit über das Medium der Sprache auf das Denken einwirkt.

Es bleibt zu hoffen, dass die zukünftige Gesellschaft tatsächlich die Fehler der Vergangenheit vermeidet und nicht den populistischen und einfach klingenden Lösungen und Versprechungen rechter PolitikerInnen Glauben schenkt.

Des Weiteren sollte von Seiten der Regierung der Forderung nach mehr finanziellen Mitteln für das Weiterbestehen bzw. die Ausweitung rassismuskritischer Bildungsprojekte nachgegangen werden. Nur so kann ermöglicht werden, dass (junge) Menschen sich mit dem komplexen Thema des Rassismus kritisch auseinandersetzen und sich dadurch ein positiverer und produktiverer Diskurs entwickeln kann.

Even in the face of powerful structures of domination, it remains possible for each of us, especially those of us who are members of oppressed and/or exploited groups as well as those radical visionaries who may have race, class, and sex privilege, to define and determine alternative standards, to decide on the nature and extent of compromise.

— bell hooks³

³ hooks (2014: 81)

9. Literaturverzeichnis

Auernheimer, Georg (2001): *Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Leske und Budrich: Opladen.

Auernheimer, Georg (2016): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.

Baldwin, James. *Zitat auf Goodreads*. Zugriff am 15.06.2016. Verfügbar unter <http://www.goodreads.com/quotes/1872-the-paradox-of-education-is-precisely-this---that-as>.

Balibar, Etienne (1998): *Gibt es einen „Neo-Rassismus“?* In: Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, (S. 23-38).

Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1998): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument Verlag.

Bauschke - Urban, Carola (2010): *Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Bayer, Monika (2010): *Menschenrechtsbildung*. In Dangl, Oskar/ Schrei, Thomas (Hrsg.). „...gefeiert- verachtet-umstritten“. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung* (S. 73-87). Wien/Berlin: Lit Verlag.

Bernhard, Armin. (2001): *Grundbegriffe der Pädagogik*. In Bernhard, Armin /Rothermel, Lutz, *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 62-74). Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Bernhard, Armin (2014): *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bönkost, Jule (2013): *Rassismuskritik: Eine Frage der Perspektive*. VIA Magazin 4-XIII-13. Duisburg: Verband für Interkulturelle Arbeit VIA e. V., S.2-46.

Broden, Anne (2007): *Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß*. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, S. 17-26.

Broden, Anne (2009): *Verstehen der „Anderen“? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung*. In: Broden, Anne Scharathow, Wiebke (Hrsg.), *Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 119.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011): *Rassismus Bildet*. Bielefeld: transcript Verlag.

Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2014): *Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa*. Münster: Unrast Verlag.

Cashmore, Ellis (Hrsg.) (2004): *Encyclopedia of Race and Ethnic Studies*. London u.a.O.: Routledge.

Cummins, Jim (2006): *Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen*. In: Paul Mecheril/Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen*. Münster (S. 36-62)

Dangl, Oskar/ Schrei, Thomas (Hrsg.) (2010): „...gefeiert- verachtet- umstritten“. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. Wien/Berlin: Lit Verlag.

Deilami, Zahra. (2009): *Zur Relevanz einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Alltagsrassismus*. In: Broden, Anne/ Scharathow, Wiebke (Hrsg.), *Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Demirovic, Alex (2010): *Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens*. In Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 65-77). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2006): „*Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit*“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, Gabi; /Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin: *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Frankfurt am Main/London.

Fechter, Bernd (2003): *Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule*. In: *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt am Main/London: IKO Verlag.

Fereidooni, Karim (2011): *Schule-Migration-Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Gomolla, Mechthild (2009): *Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen*. In: Broden, Anne

Scharathow, Wiebke (Hrsg.), Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.

Hall, Stuart (2000): *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.), Theorien über Rassismus (S. 7-16). Hamburg.

Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard; Kunze, Axel Bernd (Hrsg.) (2009): *Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs* (S.147-155). Bielefeld: Bertelsmann Verlag

hooks, bell (2014). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Routledge.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. VS Verlag: Wiesbaden.

Hong, Eun-Young (2011): *Rassismus als Problem kritischer Bildung. Widersprüche von Aufklärung, Solidarität und Vielfalt*. Dissertation. Karlsruhe.

Hund, D. Wulf (2007): *Rassismus*. Bielefeld: transcript Verlag.

Jäger, Margarete (2007): *Wie stellt sich rassistische Normalität dar?* In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. CJD Bonn.

Kaiser, Ann-Marie/Thrien, Ulrike (2015): *Diversitätssensible und diskriminierungs- kritische Perspektive*. In: Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. Diakonie Württemberg. Stuttgart.

Online: www.diakonie-wuerttemberg.de/rassismuskritische-bildungsarbeit
(Stand 27.04.2016)

Kalpaka Annita/Mecheril Paul (2010): „*Interkulturell*“. *Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven*. In: Mecheril u.a., *Migrationspädagogik* (S. 77-98). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kerner, Ina (2009): *Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus*. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

Kirchschläger, G. Peter/Kirschschläger, Thomas (2010): *Warum Menschenrechtsbildung so wichtig ist.... Perspektiven zwischen dem 60-Jahr-Jubiläum der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und dem UNO-Jahr der Menschenrechtsbildung* In: Dangl, Oskar/ Schrei, Thomas (Hrsg.), „...gefeiert- verachtet-umstritten“. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung* (S. 125-157). Wien/Berlin: Lit Verlag.

Kloeters, Ulrike (2003a): *Möglichkeiten interkultureller und antirassistischer Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.). *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule* (S. 317- 331). Frankfurt/M.

Kloeters, Ulrike (2003b): *Antirassismus-Trainings*. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.). *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule* (S. 369-380). Frankfurt/M.

Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.) (2003): *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt/M.

Kunze, Axel Bernd (2009): *Menschenrechtsbildung - mehr als eine Modeerscheinung? Didaktische Anfragen und Perspektiven zu ihrem Ort in der*

Schule. In Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard; Kunze, Axel Bernd (Hrsg.), *Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs* (S.147-155). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Lang, Susanne; Leiprecht, Rudolf (2000): *Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit- Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed Trainings (Jane Elliot)*. In: *neue Praxis*. Heft 5, S. 449-471.

Leiprecht Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster.

Leiprecht Rudolf (2004): *Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen*. In: Stender, Wolfgang; Rohde, Georg; Weber, Thomas. (Hrsg.). *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge* (S. 21-41). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Leiprecht Rudolf (2005): *Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte*. In: Leiprecht, Rudolf; Keber, Anne (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. (S. 317-345). Schwalbach/Ts.

Leiprecht, Rudolf (2009): *Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit*. In: Broden, Anne /Scharathow, Wiebke (Hrsg.), *Rassismuskritik. 2.Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 244). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Leiprecht, Rudolf (2015): *Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte*. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache- Rassismus- Professionalität*. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.

Leiprecht Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2: Sprache- Rassismus- Professionalität. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.

Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 65-77). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Lüddecke, Julian (2003): *Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel des Umgangs mit ethnischen Minderheiten*. In Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian/Quehl, Thomas (Hrsg.), *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. (S.11-60). London/Frankfurt/M.: IKO.

Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.

Mecheril, Paul (2005): *Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik*. In: Franz Hamburger et al. (Hrsg.): a.a.O. (S. 311-328).

Mecheril, Paul (2007): *Normalität des Rassismus*. Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ CJD Bonn.

Mecheril, Paul (2010a): *Politische Bildung und Rassismuskritik*. In Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 241- 252). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Mecheril, Paul (2010b): *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Mecheril, Paul; Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf (2011): *Rassismuskritik*. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. (S.10-13). Schwalbach/Ts. 2. Auflage: Wochenschau Verlag.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2011): *Rassismus und „Rasse“*. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.), *Rassismuskritik. 1. Rassismustheorie und –forschung*. (S. 39-57). Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik: Rassismusforschung und Rassismuserfahrungen*, Band 1, Schwalbach/T.

Messerschmidt, Astrid (2007): *Entnormalisierungen und Vermeidungen – vier Muster im Umgang mit Rassismus*. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ CJD Bonn.

Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2014): *Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung*. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.). *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: transcript Verlag, S.37.

Quehl, Thomas (2007): *Schulische Normalität in der (Rassismus)-Kritik*. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. CJD Bonn.

Quehl, Thomas (2009): *Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule*. In: Broden, Anne Scharathow, Wiebke (Hrsg.), *Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Quehl, Thomas (2011): *„Immer noch die „Anderen“? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung“*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul. *Rassismus bildet*. Transcript Bielefeld.

Quehl, Thomas (2015): *Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule*. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.),

Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache-
Rassismus- Professionalität. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.

Räthzel, Nora (2003): *Zweischneidige Strategien. Rassismus und Ethnizität im Alltag von Jugendlichen in Einwanderungsfamilien*. In: Forum Wissenschaft 1. Online unter URL: www.bdwi.de (Stand: 21.02.2004).

Rommelspacher, Birgit (2003): *Alltagsrassismus: Erscheinungsformen und Hintergründe*. Vortrag auf der 3. Werkstattkonferenz des lokalen Aktionsplans für Toleranz und Demokratie in Potsdam, unveröffentlichtes Manuskript.

Rommelspacher, Birgit (2011): *Was ist eigentlich Rassismus?* In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung*. Schwalbach/Ts. 2. Auflage: Wochenschau Verlag, S. 25-39.

Scharathow, Wiebke; Leiprecht; Rudolf (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik: Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Band 2: Schwalbach/Ts.

Scharathow, Wiebke (2015): *Ich sehe was, was du nicht siehst (...)*. *Rassismuserfahrung in der Schule*. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache-
Rassismus- Professionalität*. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.

Schrödter, Mark (2014): *Dürfen Weiße Rassismuskritik betreiben? Zur Rolle von Subjektivität, Positionalität und Repräsentation im Erkenntnisprozess*. In: Broden, Anne/Mecheril. Paul. *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 53).

Stender, Wolfgang; Rohde, Georg; Weber, Thomas. (Hrsg.) (2003): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Wagner, Petra/ Sulzer, Annika (2009): *Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*. In: Broden, Anne

/Scharathow, Wiebke (Hrsg.), Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Wallerstein, Immanuel (2008): *Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität*. In: Balibar, Etienne und Immanuel Wallerstein. Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. (S.87-107). Hamburg: Argument Verlag.

Wieser, Bernhard. (2004): *Was ist kritische Bildung?* In Lenz, Werner/Sprung, Annette (Hrsg.), *Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge* (S. 149-166). Münster: Lit Verlag.

Wulf, Christoph (1999): *Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung*. In: Dibié, P./ Wulf, Ch. (Hrsg.), *Das Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*. (S. 63-92). Frankfurt/M./New York.

10. Anhang

10.1. Abstracts

10.1.1. Deutsch

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Rassismuskritik im Kontext Schule und hat dabei die Untersuchung von Bildungskonzepten, die sich diesem Thema widmen im Fokus. Der Begriff „Rassismus“ wird durchleuchtet und in seinem historischen Wandel analysiert. Faktoren, die die Entstehung und Verbreitung von Rassismus, in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen beeinflussen, werden dargestellt. In Bezug auf institutionellen Rassismus im Bereich Schule wird die Wirksamkeit von rassismuskritischer Bildungsarbeit besprochen. Hier wird auf die drei Ansätze, die eingesetzt werden, um Rassismus in der Schule zu entgegnen nämlich den interkulturellen, den antirassistischen und den rassismuskritischen Ansatz näher eingegangen und die Vor- und Nachteile dieser Ansätze dargelegt. Zuvor aber wird der allgemeine Begriff Bildung und seine geschichtliche Entwicklung definiert. Dabei wird auch das Thema der kritischen Bildung diskutiert, das Gebiet der Menschenrechtsbildung näher erläutert und auf verschiedene Perspektiven auf Bildung und Erziehung eingegangen. Anschließend werden mögliche Effekte von rassismuskritischer Bildungsarbeit an Schulen dargelegt. Nach einer Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte dieser Arbeit, folgt am Ende ein Ausblick auf eine möglich empirische Anwendung der hier beschriebenen Theorie.

10.1.2. English

This paper aims to discuss the topic of “Rassismuskritik” within the context of school and focuses primarily on educational concepts concerning this matter. The term racism is investigated and is analyzed in its historical change. Factors which influence the emergence and spread of racism in its different manifestations are outlined. Regarding institutional racism in the field of school efficacy of educational concepts critical towards racism are highlighted. Hence three concepts, particularly the interkulturelle, antirassistische and rassismuskritische concept applied to counter racism in school are described in detail and their advantages and disadvantages are illustrated respectively. Prior to this, the notion of education and its historical development is defined. Thereby the topic of kritische Bildung (critical education), human rights education as well as the former and current understanding of education and upbringing are discussed accordingly. Subsequently the possible effects of „rassismuskritische Bildungsarbeit“ in school are outlined. After summarizing the main aspects of this paper namely institutional racism and everyday racism in school and concepts countering this, at the end prospects about possible practical applications based on the theoretical background described here, are provided.

10.2. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Parya Bakhshandeh
Geburtsdatum: 22.02.1987
Geburtsort: Teheran
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Schulische Ausbildung

1994-1998: Volksschule Lortzinggasse 2
1998-2005: Bundesrealgymnasium Kandlgasse 29

Universitäre Ausbildung

2009-2016: Lehramtsstudium Deutsch/Englisch an der
Universität Wien
2011-2012: Erasmus-Studienaufenthalt an der University of
Birmingham, United Kingdom
2012-2016: Wahlfachmodul mit Zertifikat - Deutsch als
Fremdsprache Deutsch als Zweitsprache an der
Universität Wien

Fachrelevante Berufserfahrung

04/2016 – 05/2016: Mitarbeiterin der Hauptbücherei der Stadt Wien
02/ 2016 – 05/2016: Übersetzerin und Lernbetreuerin beim UniClub Plus
08/2015 – 09/2015: Wissensvermittlerin bei der KinderUni on Tour in
Wien und Niederösterreich
2015: Kursleiterin für Englischkurse in der Lernwerkstatt-
C.E. Wien

2013 - 2014:	Übersetzerin für Projekte zwischen der Universität Wien und dem Integrationshaus
2013-2014:	Tutorin für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Wien
2012-2015:	Lernbetreuerin (Deutsch und Englisch) bei der Schülerhilfe Zieglergasse
2010-2014:	Lernbetreuerin (Deutsch und Englisch) beim Lernquadrat Nestroyplatz

Sprachkenntnisse

Farsi (1. Muttersprache)
Deutsch (2. Muttersprache)
Englisch (fließend in Wort und Schrift)
Spanisch (Grundkenntnisse)

Sonstiges

Ehrenamtliche Nachhilfe beim Wiener Roten Kreuz
Ehrenamtliche Lernbetreuung beim Verein Prosa
Ehrenamtlicher „StudyBuddy“ beim UniClub Wien