

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit
im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach
Politik und Wirtschaft, eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie
-Prüfungsstelle Kassel-

Thema:

**Praxisbezogene Umsetzung von Ansätzen rassismuskritischer Bildungsarbeit in
(außer-)schulischen Lehr-/Lernarrangements:
Eine fachdidaktische Analyse ausgewählter Bildungskonzepte**

Verfasserin: Kristina Riemann

Gutachter: Prof. Dr. Andreas Eis

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| I Abkürzungsverzeichnis | I |
| II Abbildungsverzeichnis | I |
| III Tabellenverzeichnis | I |
| 1. Einleitung: Die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit (außer-)schulischen Angeboten antirassistischer bzw. rassismuskritischer Bildung | 1 |
| 2. Der Rassismusbegriff: komplex und schwer abzugrenzen | 5 |
| 2.1 Das erweiterte Begriffsverständnis der Rassismuskritik | 6 |
| 2.2 Das GMF-Konzept als Verknüpfung verschiedener Abwertungsphänomene | 11 |
| 2.3 Ein Vergleich zwischen erweitertem Begriffsverständnis und GMF-Konzept | 13 |
| 3. Bildungsarbeit aus einer rassismuskritischen Perspektive | 17 |
| 3.1 Abgrenzung von interkulturellen und antirassistischen Ansätzen | 18 |
| 3.2 Aktuelle konzeptionelle Ansätze | 22 |
| 3.2.1 Anti-Bias-Ansatz | 24 |
| 3.2.2 relevante Aspekte der Critical Whiteness | 27 |
| 3.3 Schwierigkeiten und Grenzen | 28 |
| 4. Analyse ausgewählter Bildungskonzepte | 33 |
| 4.1 Konstruktion eines fachdidaktischen-Analyseleitfadens | 34 |
| 4.1.1 Aufbau und Struktur | 34 |
| 4.1.2 Analysekriterien | 38 |
| 4.2 Der rassismuskritische Stadtrundgang und das antirassistische Seminarangebot | 43 |
| 4.2.1 Rahmenbedingungen und Ablauf | 45 |
| 4.2.2 Inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Diskriminierung | 47 |
| 4.2.2.1 Reflexivität | 47 |
| 4.2.2.2 Machtkritik | 49 |
| 4.2.2.3 Kontroversität | 56 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.3 Methodensettings und Handlungsfähigkeit | 57 |
| 4.2.3.1 Ermutigung | 57 |
| 4.2.3.2 Veränderung | 60 |
| 5. Erkenntnisse aus der Analyse ausgewählter Bildungskonzepte | 63 |
| 6. Rassismuskritische Bildungsarbeit: eine selbstreflexive, machtkritische Praxis, die derzeit keine schnellen Lösungsansätze vermittelt | 66 |
| Literaturverzeichnis | 71 |
| Anhang | 78 |
| Ehrenwörtliche Erklärung | 134 |

I Abkürzungsverzeichnis

GMF Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Ver.Di Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Elemente des Syndroms GMF im Erhebungsjahr 2016

III Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die grundsätzlichen Unterschiede zwischen migrationsbezogenen Ansätzen

1. Einleitung: Die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit (außer-)schulischen Angeboten antirassistischer bzw. rassismuskritischer Bildung

Internationale Migrationsbewegungen und unterschiedliche Prozesse der globalen wirtschaftlichen und kulturellen Vernetzung führen dazu, dass sich die Zusammensetzung der Bevölkerung auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland kontinuierlich verändert (Gogolin et al. 2018: 11). Dabei ist die fluktuierende gesellschaftliche Realität kein neuzeitliches Phänomen, sondern ein Grundelement der Menschheitsgeschichte und spielt bereits zu Zeiten der Besiedelung von Territorien eine bedeutende Rolle (Berlinghoff 2018: o. S.). Jedoch bleibt die Anerkennung Deutschlands als eine Migrationsgesellschaft seitens der Politik bis zum Ende der 1990er Jahre aus (Leiprecht/Steinbach 2015: 7).

Folglich ist es nicht verwunderlich, dass eine Negativ- und Defizitperspektive bezüglich Migration in Deutschland weiter fortbesteht (Mecheril 2010a: 8). Aktuell äußert sich dies durch die Verschiebung der öffentlichen und politischen Debatte nach rechts sowie durch den Einzug der Partei Alternative für Deutschland in den Bundestag (Küpper/Becker 2018: 5). So wird ethnische und kulturelle Vielfalt in der Bevölkerung häufig assoziiert mit Armut und Kriminalität sowie mit den Zuschreibungen störend, fremd und bedrohend (Mecheril 2010a: 8). Demnach bestätigen deutsche Studien zur Rechtsextremismusforschung seit Ende der 1990er, dass rassistische Einstellungen oder die Verstrickung in rassistische Diskurse nicht nur an den extremen Rändern der Bevölkerung festzustellen sind, sondern ebenfalls in der gesellschaftlichen Mitte. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, einer der aktuellsten Studien aus der deutschen Rechtsextremismusforschung, bestätigt die weitverbreiteten ambivalenten Einstellungsmuster in der Gesellschaft (Decker et al. 2018: 67). In Gegenüberüberstellung untersucht die Studie Einstellungen zu Gleichheits- und Pluralitätsnormen. Zwar werden den Aussagen, dass alle Menschen in der Gesellschaft die gleichen Rechte und Möglichkeiten zustehen, mit einer eindeutigen Mehrheit zugestimmt, jedoch fordern im gleichen Zuge mehrheitlich die Befragten, dass manche Gruppen in ihren Rechten beschränkt werden sollen (ebd.: 99).

Die Autoren der Studie interpretieren den Widerspruch insofern, dass sich die Forderungen für gleichberechtigte Freiheitsrechte nur auf die Angehörigen der „eigenen“ Gruppe beziehen und diese als Privileg der Eigengruppe beansprucht werden. Im Gegensatz dazu werden diese Freiheitsrechte den Angehörigen „anderer“ Gruppen vorenthalten (ebd.: 106 f.). Ebenso gelten nicht nur viele Diskurse und Wissensbestände, sondern auch Praxen oder Regelungen bzw. Verfahrensweisen von Institutionen in Deutschland als unbedenklich, obwohl diese alltäglichen Situationen Menschen benachteiligen und diskriminieren (Melter 2017a: 591).

In diesem Kontext besitzt Schule die Aufgabe bzw. den Auftrag eine Anerkennung gegenwärtiger Gesellschaften als Migrationsgesellschaften zu fördern, um die Schüler*innen angemessen auf die komplexen Verhältnisse in der gesellschaftlichen Realität vorzubereiten (Leiprecht/Steinbach 2015: 9). Eine Umsetzung dieser Haltung impliziert eine kritische Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen gesellschaftlichen Phänomenen in der aktuellen Zeit und im historischen Kontext.

Es existieren zahlreiche Arbeitsbereiche in der politischen Bildungsarbeit, die sich genau diesen gesellschaftlichen Herausforderungen und weiteren Formen der Ungleichbehandlung stellen. Eine rassismuskritische¹ Bildungsarbeit zählt zu diesen und setzt sich zum Ziel einen „Beitrag zu einer von mehr sozialer Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft zu leisten“ (Scharathow 2011: 12). Seit Mitte der 1990er Jahre zählen viele schulische als auch außerschulische Bildungsangebote wie beispielsweise Projekttag, Seminare, Workshops, Themenhefte, Ausstellungen, Handreichungen oder politische Stadtrundgänge zu rassismuskritischer oder antirassistischer Bildungsarbeit², die somit einen großen Arbeitsbereich mit Kindern und Jugendlichen bilden (Leiprecht 2018: 255).

Sowohl die theoretische als auch die praxisbezogene Auseinandersetzung mit dem Begriff Rassismus und weiteren Formen der Diskriminierung ist im deutschsprachigen Raum facettenreich und kontrovers umstritten (Küpper/Becker 2018: 7). So sind in den vergangenen Jahrzehnten beispielsweise „diverse Konzepte entwickelt worden, die systematisch Abwertung, Ausgrenzung und Diskriminierung von Personen beschreiben und analysieren“ (ebd.: 6). Dementsprechend kann sich in der Theorie auf keine allgemeingültige Begriffsdefinition geeinigt werden und es existieren unterschiedliche gesellschaftliche Begriffsverständnisse nebeneinander. Infolgedessen ist in Deutschland zum Beispiel traditionell eher ein engeres Rassismusverständnis als ein erweitertes verbreitet (Mecheril/Melter 2011: 14 f.).

¹ In dem zweibändigen Buchprojekt „Rassismuskritik“ von R. Leiprecht, P. Mecheril, W. Scharathow und C. Melter (2011: 9) wird Rassismuskritik definiert als eine Haltung oder Praxis, die geprägt ist von der Überzeugung, sich nicht von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs-, und Denkformen regieren zu lassen. Zudem setzt sich diese Perspektive zum Ziel Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen, um Formen der Fremdbestimmung entgegenzuwirken. Weiterhin wird der Ausdruck verstanden als kritische (Selbst-)Reflexion der eigenen Sozialisation bezüglich rassistischer Prägungen. (Fereidooni/Massumi 2015: 39)

² In diesem Kontext kann es zur unscharfen Label Trennung kommen, d.h. dass Angebote, die sich des Begriffes Antirassismus bedienen, in ihren Inhalten möglicherweise der Rassismuskritik theoretisch zuzuordnen sind und andersherum. Aus diesem Grund werden beide Begriffe im Zusammenhang dieser Bildungspraxis benannt (Schmidt 2015: 209; Elverich/Reindlmeier 2009: 36), obwohl der Fokus dieser Arbeit auf der Perspektive der Rassismuskritik liegt.

Diese uneindeutigen Umstände in Theorie und Praxis bedeuten, dass die Intention und der Effekt speziell einer rassismuskritischen Bildungsarbeit nicht zwingend übereinstimmen müssen (Machold 2011: 381). Damit geht die Forderung einher, dass das Praktizieren der eigenen Bildungstätigkeit hinsichtlich einer analytischen und reflexiven Arbeitsweise kritisch zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang kritisiert Anne Broden (2017: 819), dass die aktuelle pädagogische Praxis in der Hinsicht, dass sie sich nicht häufig theoretisch und konzeptionell ausreichend mit der Rassismus- und Bildungstheorie auseinandersetzt und somit sich nicht über die theoretischen Grundannahmen sowie Problemanalysen der eigenen Bildungspraxis vergewissert. Zudem ist es im Rahmen der praktischen Umsetzung einer rassismuskritischen Perspektive nicht unüblich, dass Teilnehmende (außer-)schulischer Lehr-/Lernarrangements emotional überfordert oder nicht gewollte Effekte bei ihnen ausgelöst werden könnten. Folglich findet keine dialogische, sondern eine simulierte Auseinandersetzung mit rassistisch wirkenden Strukturen statt (Leiprecht 2018: 256).

Da das Spannungsfeld bezüglich der Analyseperspektive Rassismus zwischen Theorie und Praxis geprägt ist von unterschiedlichen Akzentsetzungen und Komplexität, ergibt sich die Relevanz der darauf abgeleiteten Fragestellungen für diese Arbeit:

Inwiefern lassen sich in ausgewählten (außer-)schulischen Bildungskonzepten rassismuskritische Bildungsansätze wiederfinden?

Sind trotz der selbstgesteckten Ziele gleichzeitig Auslöser für Überwältigung oder der unbeabsichtigten (Re-)Produktion stereotyper Annahmen festzustellen?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen werden zunächst in Kapitel zwei, unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze vorgestellt und miteinander verglichen, die sich parallel mit Rassismus und anderen Diskriminierungsformen beschäftigen. Dabei wird zum einen die Theorien aus dem Feld der Rassismuskritik und zum anderen das Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* (GMF) gegenübergestellt. Beide Ansätze sind in der Wissenschaft und Praxis zurzeit besonders weit verbreitet und werden diskutiert³. Zudem werden beide wissenschaftliche Ansätze getrennt voneinander von unterschiedlichen Handlungsfeldern wie zum Beispiel der Antidiskriminierung oder der Extremismusprävention in der politischen Bildung als Arbeitsgrundlage herangezogen (Steinbrenner et al. 2017: 3). Folglich wäre eine ausschließliche

³ Über das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat das GMF-Konzept Verbindungen in die praxisorientierte Arbeit gegen Rassismus herstellen können (Küpper 2018: 25).

Betrachtung der Theorien zur Rassismuskritik, zu eng gefasst in diesem Kapitel. Da sich konzeptionelle und praktische Ansätze einer politischen Bildungsarbeit gegen Rassismus und Diskriminierung in Deutschland eben häufig auf unterschiedliche theoretische Grundlagen in ihrer Tätigkeit beziehen.

Mit Hilfe der soeben dargelegten Theorie und Forschung werden in Kapitel drei prinzipielle Ansprüche bzw. Leitprinzipien von rassismuskritischen Ansätzen in der Bildungsarbeit abgeleitet. Diese selbstformulierten Bestrebungen bilden die Weiterentwicklung und Kritik an interkulturellen und antirassistischen Ansätzen (Scharathow 2011: 12). Als nächstes liegt der Fokus auf aktuellen konzeptionellen Ansätzen dieses pädagogischen Handlungsfeldes, die aus unterschiedlichen engen und weit gefassten Bezugspunkten hervorgehen. Jedoch werden nur der Anti-Bias-Ansatz sowie Ausschnitte der *Critical Whiteness* näher ausgeführt, die für das Vorhaben im Analyseabschnitt weiterverwendet werden. Darüber hinaus werden diese Ansätze kritisch betrachtet, da sie, wie bereits oben erwähnt, in der praktischen Umsetzung andere Effekte erzeugen können, als es ihre Intention ist. In diesem Zusammenhang sollen Schwierigkeiten und Grenzen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit aufgeführt werden, die ebenfalls für das analytische Vorhaben aufgegriffen werden.

Das Kapitel vier stellt den analytischen Abschnitt der Arbeit dar. In diesem Abschnitt wird versucht, den im Theorieteil erarbeiteten wissenschaftlichen Kontext mit einem Vergleich von zwei Umsetzungsbeispielen aus der rassismuskritischen oder antirassistischen Bildungspraxis in Beziehung zu setzen. Zur Umsetzung dieses Vergleiches werden zwei ausgewählte (außer-)schulische Bildungskonzepte mit dem Label rassismuskritischer und antirassistischer Bildungsarbeit mittels einem selbst erstellten fachdidaktischen-Analyseleitfadens analysiert. Bei den zwei Bildungskonzepten handelt es sich einmal um ein Manual zu einem politischen Stadtrundgang in Kassel.⁴ Zudem wird ein Konzeptordner und Seminarablauf zu einem antirassistischen Seminarangebot der Ver.Di Jugend Niedersachsen/Bremen untersucht.

Bezüglich der Konstruktion dieses fachdidaktischen-Analyseleitfadens wird sich anfänglich grundsätzlich mit Lehr-/Lernarrangements aus einer politikdidaktischen und allgemeinpädagogischen Perspektive beschäftigt. Dabei werden genau die Komponenten herausgearbeitet, die wichtig sind, um Bildungskonzepte zu analysieren. Daran anschließend wird weiter ausgeführt, welche formale Gestalt dieser Leitfaden besitzt. Sodann werden Fragen für den

⁴ Dieses Konzept ist mir vertraut, da ich im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit mit dem Manual wiederholt den rassismuskritischen Stadtrundgang in Kassel durchgeführt und somit zusätzlich praktische Erfahrungen mit diesem Konzept gesammelt habe.

Leitfaden formuliert, die auf den Inhalten der Frankfurter Erklärung⁵ sowie auf den Inhalten aus den Kapiteln 3.2 und 3.3 aufbauen. Bevor die Erkenntnisse aus der exemplarischen fachdidaktischen Analyse dokumentiert werden, wird zunächst ein Überblick zu der Recherche nach Bildungskonzepten der Rassismuskritik gegeben und die Auswahl der zwei Bildungskonzepte für die fachdidaktische Analyse begründet.

Schließlich wird versucht, die einzelnen Erkenntnisse der exemplarischen Analyse zusammenzufassen, in einen übergeordneten Kontext einzuordnen und das methodische Vorgehen zu reflektieren. Ein abschließendes Fazit sowie ein kurzer Ausblick über mögliche Weiterentwicklungen der untersuchten Thematik stellen den Abschluss der wissenschaftlichen Hausarbeit dar.

2. Der Rassismusbegriff: komplex und schwer abzugrenzen

Auch wenn der Begriff des Rassismus älter als 100 Jahre ist, existieren dennoch viele unscharfe Definitionsversuche in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, die sich gegenseitig widersprechen und nicht eindeutig voneinander zu trennen sind (Koller 2015: o.S.). Es ist sinnvoll vorab festzulegen, unter welchem Aspekt die Bedeutung des Begriffes untersucht werden soll. Im Rahmen dieser Arbeit soll sich der Rassismustheorie insofern angenähert werden, dass auf der einen Seite exemplarisch die theoretischen Erklärungen wiedergegeben werden, die das Fundament der Rassismuskritik und dessen pädagogischen Handlungsfeld bilden. Auf der anderen Seite wird das Konzept der GMF mit der Ideologie der Ungleichwertigkeit kurz dargestellt, um zu zeigen welche unterschiedlichen wissenschaftlichen Begriffsverständnisse in Deutschland verbreitet sind, an denen sich konzeptionelle und praktische Ansätze einer politischen Bildungsarbeit gegen Rassismus und Diskriminierung in Deutschland orientieren. Somit wird von einer vollständigen und umfangreichen Betrachtung von Rassismus und seine Funktionsweisen abgesehen.

Bevor die beiden Forschungsansätze genauer erläutert werden, ist es wichtig zu erwähnen, dass die Auseinandersetzung mit dem Begriff Rassismus in Deutschland keine lange Tradition besitzt. Erst seit den beginnenden 1980er Jahren, befassen sich vereinzelt Akademiker*innen und Aktivist*innen mit diesem gesellschaftlichen Phänomen (Yilmaz-Günay 2017: 130). Dies liegt daran, dass vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands, offensichtliche und unscheinbare Gewalt im Kontext von ethnischer und kultureller Zugehörigkeit politisch und sozialwissenschaftlich stillgeschwiegen werden (Mecheril/Melter 2011: 13; Broden

⁵ Die Frankfurter Erklärung ist erarbeitet und unterzeichnet worden von Mitgliedern des selbstständig gegründeten „Forum kritischer politischer Bildung“ im Juni 2015 und kann als eine Aktualisierung bisheriger Grundsätze der politischen Bildung interpretiert werden (Eis 2016: 135) (siehe Kap. 4.1.2).

2017: 819). Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass in dem 2014 veröffentlichten Bericht der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) darauf verwiesen wird, dass in Deutschland eine enge Verwendung des Rassismusbegriffes dominiert (siehe Kap. 1). Demnach wird der Begriff tendenziell eher verbunden mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands oder mit organisierten Gruppen wie zum Beispiel dem nationalsozialistischen Untergrund (NSU), sprich hauptsächlich mit ausdrücklich formuliertem Rechtsextremismus.

Rassismuskritiker*innen distanzieren sich von einer eingeschränkten Sicht auf Rassismus und verwenden ein erweitertes Begriffsverständnis, das im Folgenden ausführlicher erläutert wird mit ausgewählten Inhalten von Stuart Hall, Étienne Balibar und Robert Miles als Vertreter ideologiekritischer Rassismustheorien sowie von Edward Said als ein Pionier der Postkolonialen Studien. Daran anknüpfend wird sich hauptsächlich an der häufig rezipierten Darstellung von Birgit Rommelspacher orientiert.

2.1 Das erweiterte Begriffsverständnis der Rassismuskritik

Der britische Soziologe Stuart Hall versteht Rassismus als eine soziale Praxis, die Markierung von Unterschieden nutzt, um sich gegenüber anderen abzugrenzen. Die Auswahl der Markierungen erfolgt willkürlich, wichtig ist nur, dass die Einteilungen an die Verfolgung von Zielen geknüpft sind. Die Funktion dieser Markierungen besteht darin, soziale, politische und wirtschaftliche Aktivitäten zu rechtfertigen, die bestimmten Gruppen vom Zugang zu symbolischen und materiellen Ressourcen ausschließen. Gleichzeitig wird so der ausschließenden Gruppe ein privilegierter Zugang gesichert (Hall 2000: 7; Rommelspacher 2011: 25).

Naturalisierte Gruppenkonstruktionen und Rassismen

Diese Gruppenkonstruktion des „Anderen“ und gleichzeitig des „Eigenen“ wird von Edward Said als *Othering*⁶ bezeichnet. Hierbei werden Mitglieder der „Anderen“ als Objekte wahrgenommen, die von Mitgliedern des „Eigenen“ beherrscht, erforscht und erzogen werden können. *Othering* kann als Subjektivierungspraxis beschrieben werden, das hegemoniale Herrschaftssysteme festigt, sowohl bewusst als auch unbewusst (Hoa Anh Mai 2016: 13). Zudem ist nach einem erweiterten Rassismusbegriff die Frage von Bedeutung, ob ökonomische, politische oder kulturelle Dominanzverhältnisse legitimiert werden mittels naturalisierter historisch entstandener Gruppenkonstruktionen. Dabei können nicht nur biologische, sondern auch religiöse, soziale oder

⁶ Der Begriff kann ins Deutsche mit „Veränderung“ übersetzt werden (Hoa Anh Mai 2016: 13).

kulturelle Unterschiede in „natürliche“ Differenzen transformiert werden und Rassifizierungsprozesse zugrunde liegen. Folglich zählen beispielsweise Antisemitismus, Antiziganismus oder antiislamische Rassismus ebenfalls als Varianten zu einem erweiterten, modernen Rassismusbegriff, obwohl sich diese Erscheinungsformen in ihren Entstehungsbedingungen unterscheiden. Dennoch haben sie die Rechtfertigung von Dominanzverhältnissen unterschiedlichster Art gemeinsam (Rommelspacher 2011: 27). Da die Markierungsmerkmale nicht nur auf eine Charakteristik zu reduzieren sind, ist in der Literatur häufig von Rassismen anstatt von Rassismus die Rede, um den verschiedenen Erscheinungsformen wie Antisemitismus, Antiziganismus oder antiislamische Rassismus in ihrer Vielseitigkeit gerecht zu werden (ebd.: 28; Scharathow 2011: 14).

Neorassismus

In diesem Zusammenhang prägt Étienne Balibar den Begriff des „Rassismus ohne Rassen“. Der französische Philosoph stellt die These auf, dass das Rückschließen von Unterschieden zwischen Menschengruppen innerhalb eines modernen Rassismus nicht mehr mit biologischen Merkmalen zu legitimieren ist, da wissenschaftlich bewiesen wurde, dass die Rasse eine sozialkonstruierte und nicht genetische Kategorie darstellt. Dementsprechend basiert hauptsächlich der koloniale Rassismus auf biologischen Unterscheidungskriterien. Balibar verortet den „Rassismus ohne Rassen“ zeitlich in die 1950er Jahre, wobei die Kategorie der „Rasse“ nun umgedeutet wird in die Begriffe „Kultur“ und „Ethnizität“⁷. Somit argumentiert Balibar, dass die kulturelle Differenz nicht in die nationale Gemeinschaft eingefügt werden kann. Étienne Balibar formuliert innerhalb dieses Diskurses den Begriff des „Neo-Rassismus“, so findet hier wie bereits im letzten Abschnitt beschrieben, eine Naturalisierung zu unterscheidenden kulturellen Differenzen statt. Zudem greift er auf das Konzept des *Othering* zurück. So wird eine Angst vor der Bedrohung der „eigenen Kultur“ inszeniert und jegliche Hybridisierung abgewehrt. Darüber hinaus sind nach Balibar nicht nur das Vorhandensein von Ausschließungspraxen des „Eigenen“ und der „Anderen“ bedeutend, sondern eben auch die Funktion der Grenzziehung (Bojadžijev 2015: 275 ff.).

Rassistische Wissensbestände

Birgit Rommelspacher (2011: 29) betont, dass es sich bei Rassismus um mehr handelt als um ein individuelles Vorurteil. Rassismus ist vielmehr ein gesellschaftliches Verhältnis, in dem

⁷ Nach Balibar können „Kultur“ und „Ethnizität“ als Beispiele zum Zwang der Identifikation verstanden werden. So konstruieren Institutionen eine fiktive Ethnizität, die „Zugehörigkeiten“ voneinander abgrenzt, sie reguliert und hierarchisiert und in einer gegensätzlichen Beziehung zueinander anordnet (Bojadžijev 2015: 281).

Hierarchien vorzufinden sind, die sich auf der Diskriminierung konstruierter Gruppen gründen. Hierbei werden Menschen in homogene Gruppen geordnet und die Beziehung zu der anderen Gruppe als grundsätzlich verschieden und unvereinbar charakterisiert. Schlussendlich werden Gruppen Positionen in einer Rangordnung zugewiesen. Der britische Politikwissenschaftler und Soziologe, Robert Miles, benutzt in diesem Zusammenhang die Metapher eines Spiegels, da dem „Anderen“ negative Merkmale zugeschrieben und diese als positive Merkmale auf sich selbst projiziert werden (Miles 2000: 24). Die Selbstaufwertung durch gleichzeitige Fremdadwertung produziert rassistische Wissensbestände. Die Inhalte dieser Merkmale können sich über die Zeit verändern, in Abhängigkeit von dessen, welche Werte zu dieser Zeit in der Gesellschaft überwiegend vertreten werden (Terkessidis 2012: 18).

Étienne Balibar geht dabei weiterhin davon aus, dass rassistisches Wissen immer wieder die Deutungen zu den Ausdrücken „Rasse“, „Ethnie“ oder „nationale Kultur“ prägt und nicht frei erfunden ist, sondern eine Mischung von Realität und Fiktion darstellt. Damit diese Wissensbestände untermauert werden, kreieren Institutionen symbolische Garantien für eine funktionierende Identitätsbildung (Bojadžijev 2015: 281.). Der Sinn der Identifikation besteht darin, diese permanent zu ordnen und Hierarchien sowie Zugehörigkeiten, basierend auf Differenzproduktion und Unterordnung, festzulegen (ebd.).

Struktureller und institutioneller Rassismus

Somit geht die erweiterte Begriffsverwendung von Rassismus davon aus, dass gesellschaftliche Diskriminierungen nicht nur auf der individuellen Ebene, beruhend auf persönlichen Handlungen und Einstellungsmustern, vorzufinden sind, sondern dass besonders auf struktureller und institutioneller Ebene diese Mechanismen gängige Praxis sind. In diesem Kontext wird Diskriminierung als Vorgang verstanden, wenn Mitglieder einer Minderheit im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit geringere Lebenschancen haben. Damit ist ein geringerer Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe gemeint. Struktureller Rassismus liegt dann vor, wenn aufgrund von den Rechtsvorstellungen sowie politischen und ökonomischen Strukturen eines gesellschaftlichen Systems, Ausgrenzungen stattfinden (Rommelspacher 2011: 30). Der institutionelle Rassismus impliziert Ausschließungspraxen in Form von arbeitsorganisatorischen Strukturen, anerkannten Wertevorstellungen und Handlungsmaximen sowie etablierten Gewohnheiten, die als solche nicht wahrgenommen werden (Miles 2000: 27).

Institutioneller, struktureller und individueller Rassismus können selten voneinander getrennt betrachtet werden, häufig greifen sie ineinander und bilden unsichtbare Mauern, die sich in unserer Gesellschaft ausgebreitet haben. Das Zusammenwirken der erläuterten Ausgrenzungsmechanismen, die immer mit anderen Machtverhältnissen zusammenhängen (siehe Kap. 2.2) ergeben sich in Trennlinien⁸, die unsere Gesellschaft durchziehen (Rommelspacher 2011: 30 f.). Darüber hinaus ist es wichtig anzumerken, dass Ausgrenzungspraxen auf der individuellen und strukturellen Ebene sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden. Folglich wird differenziert zwischen einem intentionalen und einem nichtintentionalen Rassismus. Die beiden Formen unterscheiden sich insofern, dass Handlungen des intentionalen Rassismus in einer direkten Verbindung zu der davon benachteiligten Gruppe stehen. Zudem werden Formen des intentionalen Rassismus ausgeübt mit dem Bewusstsein über dessen Wirkung, also der gewollten Herabsetzung der „Anderen“. Dagegen ist den Verursacher*innen die Wirkung von Formen eines nicht intentionalen Rassismus nicht bewusst. Somit können Handlungen als rassistisch betitelt werden, obwohl die Folgen der Handlungen nicht mit ihren Intentionen übereinstimmen (ebd.: 32)

Alltagsrassismus

Der Alltagsrassismus, als eine weitere Form des Neorassismus, umfasst hauptsächlich die soeben erläuterten unbewussten rassistischen Handlungen. Denn diese Handlungen treten in Situationen auf, die als *normal* und *alltäglich* wahrgenommen werden, obwohl sie Ein- und Ausschlüsse und unterschiedliche Verletzbarkeiten produzieren sowie reale Machtverhältnisse manifestieren. Darüber hinaus beeinflussen sie die Verteilung von gesellschaftlicher Teilhabe und Momente der (Selbst-)Repräsentation (Hoa Anh Mai 2016: 15).

Fragen nach der eigenen Herkunft oder nach der Herkunft der Eltern müssen sich Menschen stellen, die nicht selbstverständlich als „deutsch“ betrachtet werden. Für den/die Adressat*in dieser Frage, ist dies ein ständiger Verweis auf die Verortung außerhalb der Gesellschaft. Aus der Perspektive des Fragenden erscheint sie eine „normale“ berechtigte Frage mit dem bekundeten Interesse für den „Anderen“. Diese Ambivalenz zwischen der Intention einer positiven Anerkennung und der symbolisch ausschließenden Wirkung, zeigt den beiläufigen Charakter von Alltagsrassismus und der Schwierigkeit diesen zu thematisieren. Solche Alltagsphänomene sind

⁸ Die Trennlinien können in ökonomische, politische, soziale und kulturelle unterteilt werden. Die Funktion der Trennlinien besteht darin, dass Mitglieder der dominanten Mehrheit ihre Interessen und Privilegien formell oder informell ausbauen bzw. verteidigen, indem sie Minderheiten sozial und territorial ausgrenzen (ebd.: 35).

ein Bestandteil der Alltagskultur und sind aufgrund unterstellten Normalitätsvorstellungen, die auf dem imaginären Wissen über Zugehörigkeit und Identität basieren, möglich (Mecheril 2007: 7).

Demnach können Menschen jeder politischen Orientierung und sogar Unterstütz*innen demokratischer Grundwerte, unbewusst rassistische Alltagserfahrungen initiieren, da Rassismus als Strukturierungsgröße gesellschaftlicher Realität jeden betreffen kann (Hoa Anh Mai 2016: 15; Rommelspacher 2011: 32). An dieser Stelle muss betont werden, dass alltäglicher Rassismus nicht impliziert, dass jeder Angehörige einer Mehrheitsgesellschaft ein Rassist ist, sondern, dass Rassismus eher ein gegenwärtiges Deutungsangebot in der Gesellschaft darstellt, auf das zurückgegriffen werden kann (Hoa Anh Mai 2016: 15).

Alltägliche rassistische Diskriminierungsfälle lassen sich nicht nur auf die zwischenmenschliche Ebene in Form von rechtsextremen Meinungen reduzieren. In den Sektoren Bildung, Arbeit oder Wohnen dokumentieren empirische Studien ebenso Selbstäußerungen von Rassismus negativ Betroffener (Mecheril 2007: 13).

Zentrale Aspekte und Dimensionen

Resümierend kann festgestellt werden, dass Rassismuskritiker*innen einen erweiterten Rassismusbegriff verwenden, der hauptsächlich auf rassismustheoretischen Ansätzen aus dem englischen sowie französischen Sprachraum basiert. Das erweiterte Begriffsverständnis differenziert zwischen individuellen, strukturellen und institutionellen Rassismus. Dabei tritt die Form des alltäglichen Rassismus besonders auf der individuellen und strukturellen Ebene auf, was empirische Studien von Claus Melter sowie Paul Mecheril, speziell in den Arbeitsbereichen der Bildung, Arbeit und Wohnen nachgewiesen haben. Diese unterschiedlichen Arten von Rassismus bedingen sich gegenseitig und treten selten bis nie vereinzelt auf. Zudem findet der Sammelbegriff „Rassismen“ anstatt Rassismus in der Literatur zu einer rassismuskritischen Perspektive häufiger Verwendung, um die verschiedenen Erscheinungsformen von Rassismus, wie Antisemitismus, Antiziganismus oder antiislamische Rassismus in ihrer Vielseitigkeit gerecht zu werden.

Zudem kann Rassismus im Sinne der hier aufgeführten rassismustheoretischen Ansätze, als ein machtvoll System von Diskursen und Praxen verstanden werden, dass an historisch gewachsene Rassekonstruktionen anknüpft und mit diesen funktioniert. Durch diese Diskurse und Praxen werden Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse in der Gesellschaft gerechtfertigt. Außerdem geht Rassismus immer einher mit dem Prozess der Unterscheidung von Menschen und ihre Einteilung in symbolisch und materiell hierarchisch gegliederte Gruppen, was auch unter dem *Othering*-Prozess bekannt ist. Die sozialkonstruierten Gruppen werden assoziiert

mit bestimmten Eigenschaften oder Wesensmerkmalen, die als natürlich hingenommen werden. Diese Markierungen können biologisch, sozial, religiös oder kulturell begründet sein und besitzen die Funktion der Platzzuweisung von Einzelnen oder Gruppen in einer etablierenden sozialen Ordnung. Hierbei profitieren Mehrheitsangehörige von der Benachteiligung der Angehörigen von Minderheiten. Schließlich funktioniert Rassismus als Rechtfertigung für Machtverhältnisse, als Zugang zu Ressourcen und anderen Entfaltungsräumen und stellt somit ein gesellschaftliches Verhältnis dar (Mecheril/Melter 2011: 16).

2.2 Das GMF-Konzept als Verknüpfung verschiedener Abwertungsphänomene

Parallel zu dem theoretischen Ansatz der Rassismuskritik, entwickelt der deutsche Soziologe und Erziehungswissenschaftler Wilhelm Heitmeyer, zusammen mit Kolleg*innen das Konzept der GMF als Erklärungsversuch sozialer Ungleichwertigkeit im Jahr 2002. Das Bielefelder Projekt ist unter anderem verknüpft mit einer empirischen Langzeituntersuchung, die im Zeitraum zwischen 2002 und 2011 kontinuierlich einmal im Jahr eine repräsentative Bevölkerungsbefragung zu menschenfeindlichen Einstellungen in Deutschland durchgeführt hat (Heitmeyer 2012: 9; Groß/Zick/Krause 2012: 11). Weiterhin ist das GMF-Konzept verbunden mit der „Mitte-Studie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung, die seit 2006 im zweijährigen Rhythmus ebenfalls rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen in Deutschland mittels telefonischer Befragungen untersucht (Friedrich-Ebert-Stiftung 2016: o.S.). In diesem Konzept stellt Rassismus nicht die einzige gesellschaftliche Zuschreibungs-, Grenzziehungs- und Exklusionspraxis als Problem des sozialen Zusammenlebens dar, sondern unterscheidet sich von weiteren Differenzlinien⁹ und ist gleichzeitig mit ihnen verbunden.

Die Grundannahme des GMF-Konzepts besagt, dass „Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe nicht nur als ungleich, sondern als ungleichwertig betrachtet [werden]“ (Küpper 2018: 26). Darum dient der Ausdruck „Menschenfeindlichkeit“ der Markierung sowie Legitimierung der Ungleichwertigkeit von Individuen und Gruppen. Folglich steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Individuen und Gruppen diskriminiert werden. Die

⁹ Der Begriff „Differenzlinien“ entstammt ursprünglich der Intersektionalitätstheorie und beschreibt generierende Strukturkategorien, die bestimmte soziale Unterschiede und Unterscheidungen in der Gesellschaft wirkungsmächtig machen. Sie wechselwirken miteinander und sind ineinander verschränkt. Zudem gestalten sie gesellschaftliche Machtverhältnisse und dienen der Analyse von multiplen Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen. Somit führen sie zu Praxen des Ein- und Ausschlusses als auch der Privilegierung und Deprivilegierung. Zu diesen Kategorien zählen Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität etc. (Küppers 2014: o.S.; Krüppers et. al 2012b: 2; Leiprecht/Lutz 2015:285 ff.; Scharathow 2011: 14).

Bedeutung dieses Begriffes bezieht sich nicht auf ein interindividuelles Feindschaftsverhältnis, sondern kennzeichnet das Verhältnis zwischen Gruppen (Groß/Zick/Krause 2012: 11).

Im vorherigen Kapitel ist die Konstruktion des „Anderen“ fokussiert wurden, also die Betrachtung von Gruppen und ihren Verhältnissen zueinander, die „außerhalb“ der eigenen ethnischen Gemeinschaft anzutreffen scheinen. Jedoch existieren ebenfalls Differenzlinien, die sich gegen Angehörige der „eigenen“ Gruppierung richten und zwar gegen diejenigen, die als „minderwertig“ bzw. „schwach“ gelten (Rommelspacher 2001: 28; Heitmeyer 2012: 9). In diesem Zusammenhang berücksichtigt das GMF-Konzept nicht nur die Abwertung, Diskriminierung und Gewalt gegenüber Personen fremder Herkunft, „sondern auch solche gleicher Herkunft, die als abweichend stigmatisiert werden“ (Groß/Zick/Krause 2012: 11).

Das Zentrum des GMF-Konzeptes bildet das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Dieses umfasst Vorurteile, Stereotype und Diskriminierungen gegen Menschen, die unterschiedliche Gruppen abwerten aufgrund ihrer gekennzeichneten Ungleichwertigkeit in der Gesellschaft. Die Zuweisung von Menschen zu Gruppen ist immer sozial konstruiert. Nach dem GMF-Syndrom definieren sich die Abwertung und gleichzeitige Abgrenzung vieler sozialer Gruppen „über Merkmale wie ethnischer, kultureller oder sozialer Herkunft, Religion, Geschlecht oder sexuelle Orientierung bzw. Identität“ (Küpper 2018: 25 f.). Das GMF-Syndrom beinhaltet die Abwertung und Ausgrenzung sozialer Gruppen, die bereits in der Vergangenheit letzter Jahrzehnte oder Jahrhunderte Ablehnung erfahren mussten. Dennoch wird die Abwertung einer Gruppe erst dann zu einem neuen Element des Syndroms, sobald Einigkeit über die Haltung besteht, dass eine Gruppe von Normalitätsvorstellungen abweiche. Die Gründe für eine solche Abweichung können sich beziehen auf eine biologische oder soziale Minderwertigkeit, geringere Kompetenz oder die Zuschreibung „anders“/ „fremd“. Demnach ist das Syndrom flexibel, was bedeutet, dass zu dem Konzept GMF neue Elemente hinzugefügt oder wieder entfernt werden können. Der Maßstab für diese Auswahl sind historische, kulturelle und politische Entwicklungen, Debatten sowie aktuelle gesellschaftliche Tendenzen (Zick/Hövermann/Krause 2012: 65; Küpper 2018: 26). Das GMF-Syndrom 2016¹⁰ umfasst 13 Elemente, welche der nachfolgenden Darstellung zu entnehmen sind:

¹⁰ Das GMF-Syndrom 2016 entstammt aus der „Mitte-Studie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung und kann als Nachfolgestudie der Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer verstanden werden.

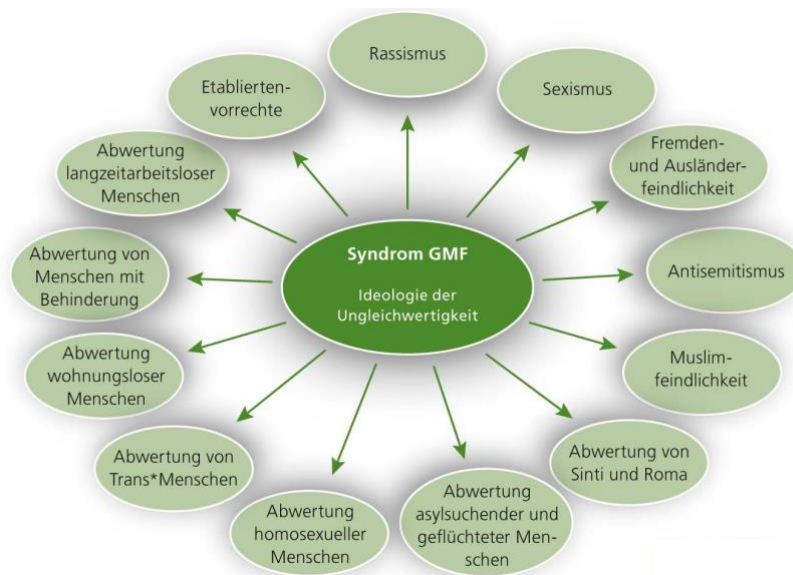


Abb. 1: Elemente des Syndroms GMF im Erhebungsjahr 2016
(Küpper 2018: 27; übernommen aus: Zick/Küpper/Krause 2016).

Wie in der Abbildung 1 zu erkennen ist, werden die diversen Abwertungsphänomene durch einen gemeinsamen Kern, nämlich einer Ideologie der Ungleichwertigkeit zusammengehalten (Küpper 2018: 25 ff.). Grundsätzlich geht diese davon aus, dass Gruppen oder Angehörige von Gruppen prinzipiell nicht gleichwertig sind. So werden Menschen ausschließlich nach kategorialen Klassifikationen bewertet. Diese erzeugen qualitative Urteile, die bestimmte Gruppen grundsätzlich als „andersartig“ beurteilen auf Grundlage von unveränderbar angenommenen Differenzlinien. Kategoriale Klassifikationen besitzen in Verbindung mit der Ideologie der Ungleichwertigkeit die Funktionen soziale Ungleichheit zu gestalten sowie eine gefestigte, undurchlässige Stushierarchie zu etablieren. Somit produziert die Ideologie der Ungleichwertigkeit nicht nur soziale Ungleichheit zwischen Gruppen, sondern legitimiert und stabilisiert sie (Groß/Zick/Krause 2012: 12). In diesem Kontext ist eine empirische Erkenntnis aus dem zehnjährigen Langzeitprojekt unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer, dass die Abwertung einer Gruppe selten isoliert auftritt. Häufig geht die Abwertung einer sozialen Gruppe, einher mit der Abwertung vieler anderer sozialer Gruppen (Küpper 2018: 27; Groß/Zick/Krause 2012: 12).

2.3 Ein Vergleich zwischen erweitertem Begriffsverständnis und GMF-Konzept

Wird die Ideologie der Ungleichwertigkeit mit den ideologiekritischen Theorien aus Kapitel 2.1 verglichen, lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede herausarbeiten. Folgende Argumente lassen sich in beiden wissenschaftlichen Ansätzen wiederfinden:

Bei dem Konzept der GMF ist die Abwertung von Gruppen an gezielte Funktionen gekoppelt, wie zum Beispiel die Stabilisierung von Verhältnissen zwischen dominanten und dominierten Gruppen

bzw. zwischen Eigen- und Fremdgruppen. Zudem stellen die einzelnen Syndromelemente der GMF die naturalisierten Rechtfertigungen für die Abwertung von Gruppen dar (Groß/Zick/Krause 2012: 13). So besitzen nach Robert Miles die Markierungen zwischen Gruppen ebenfalls die Funktion bestimmte Handlungen zu rechtfertigen. Eine weitere Funktion besteht darin, den Gruppen den Zugang zu symbolischen und materiellen Ressourcen zu verwehren (siehe Kap. 2.1).

Darüber hinaus bezieht sich die Ideologie der GMF auf menschenfeindliche Vorurteile, die allgemein geteilte gesellschaftliche Überzeugungen bezüglich sozialer Verhältnisse sind. Somit repräsentieren sie einen festen Bestandteil des allgemeingültigen Wissens einer Gesellschaft. Menschenfeindliche Vorurteile stellen Mythen dar, um soziale Hierarchien zwischen Gruppen aufrechtzuerhalten, die durch gesellschaftlich historische Entwicklungen entstanden sind (ebd.: 14). Vertreter*innen eines erweiterten Rassismusbegriffes sprechen in diesem Zusammenhang ebenfalls von rassistischen Wissensbeständen. Rassistische Wissensbestände basieren unter anderem auf Fiktion, sind gesellschaftlich breit akzeptiert und legen Hierarchien der Differenzproduktion fest (siehe Kap. 2.1).

Sowohl das erweiterte Begriffsverständnis als auch das GMF-Konzept betonen, dass Rassismus geprägt ist von Macht- und Dominanzmotiven (Zick/Hövermann/Krause 2012: 75). Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Ansätze ergibt sich daraus, dass zwischen Rassismus und Sexismus¹¹ als zwei eigenständige, aber ähnliche Ideologien unterschieden werden. (Miles 2000: 29 f.; Zick/Hövermann/Krause 2012: 78).

Außerdem ist festzustellen, dass die beiden zu vergleichenden Ansätze, die Abwertung gegen behinderte Menschen oder gegen sozial Abweichende und Deklassierte nicht mit Rassismus gleichsetzen. Der erweiterte Rassismusbegriff verweist hier auf den Zusammenhang mit den Vorstellungsmustern des Nationalsozialismus, die mit Rassekonstruktionen im Sinne der Eugenik verknüpft sind (Rommelspacher 2011: 28). In diesem Zusammenhang differenziert das GMF-Konzept 2016 zwischen der Abwertung von Menschen mit Behinderung, von wohnungslosen Menschen, von langzeitarbeitslosen Menschen sowie von Trans* Menschen und homosexueller Menschen und Rassismus als eigenständige Elemente des GMF-Syndroms (siehe Abb. 1).

¹¹ Der Unterschied zwischen Sexismus und Rassismus besteht darin, dass Frauen aufgrund ihrer genetischen Differenzen abgewertet und diese in soziale Unterschiede umgewandelt werden. Zudem stellen Frauen z.B. keine kulturelle Gemeinschaft dar, sondern sind in jeder konstruierten Gruppe vertreten. Darüber hinaus wird in sexistischen Ideologien Frauen bestimmte Zuständigkeiten zugeschrieben und folglich werden sie nicht komplett aus der Gesellschaft ausgeschlossen (Leiprecht/Lutz 2011: 185).

Jedoch unterscheiden sich das Konzept der GMF und Inhalte ideologiekritischer Theorien in den folgenden Aspekten:

So stellt Rassismus ein Teilelement des Syndroms der GMF dar und wird als eine speziell harte Form der Abwertung eingestuft. Die Abwertung bezieht sich auf phänotypische Merkmale, die als „natürliche“ und „unveränderbare“ Merkmale angenommen werden (Zick/Hövermann/Krause 2012: 78). Dem gegenüber prägt Étienne Balibar den Begriff des Neorassismus bzw. modernen Rassismus, der sich von ausschließlicher biologischer Minderwertigkeit abwendet und kulturelle Differenzen aufgreift. (siehe Kap. 2.1). Birgit Rommelspacher (2011: 28) geht in der Frage was als Rassismus gilt oder nicht, sogar soweit, dass sie hervorhebt, dass alle Formen der Abwertung als Rassismus bezeichnet werden, die einem Rassifizierungsprozess zugrunde liegen. Dieser Prozess naturalisiert sowohl soziale als auch kulturelle oder religiöse Unterschiede. An dieser Stelle unterscheidet das Konzept der GMF zwischen unterschiedlichen Elementen des Syndroms (siehe Abbildung 1). Dagegen fasst ein erweiterter bzw. moderner Rassismusbegriff den Antisemitismus, die Muslimfeindlichkeit, die Fremden- und Ausländerfeindlichkeit, die Abwertung asylsuchender und geflüchteter Menschen und die Abwertung von Sinti und Roma bzw. der Antiziganismus als „Rassismen“ zusammen (siehe Kap. 2.1).

Ein weiterer Unterschied kann daran festgemacht werden, dass bei dem GMF-Konzept das Individuum im Vordergrund steht. Dies hängt mit den methodischen Aspekten der anknüpfenden Langzeitstudien zusammen, da lediglich Einstellungen bzw. Vorurteile von Menschen erhoben werden (Wanzeck 2017: 7; Küpper 2018: 32). Somit dokumentiert das GMF-Konzept, jeweils die aktuelle Entwicklung der Verbreitung von Menschenfeindlichkeit in der Bevölkerung über die Jahre hinweg und passt dynamisch die Elemente zum GMF-Syndrom an. Demgegenüber beschränkt sich die Analyse ideologiekritischer Theorien zu Rassismus nicht nur auf das Individuum, sondern betrachtet gesamtgesellschaftliche Verhältnisse. So kann beispielsweise zwischen institutionellen, strukturellen, individuellen und alltäglichen Rassismus unterschieden werden (siehe Kap. 2.1).¹² An dieser Stelle kann festgestellt werden, dass das erweiterte Rassismusverständnis weniger auf empirische Studien zurück greifen kann wie das GMF-Konzept. Dieses wiederum vernachlässigt die institutionelle und strukturelle Verankerung von Ungleichwertigkeit (Küpper 2018: 32).

¹² Neben der Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ fokussiert die in der Einleitung erwähnte Leipziger Autoritarismus Studie ebenfalls menschenverachtende Einstellungen in der Bevölkerung. Aus einer rassismuskritischen Perspektive wird an diesen Studien kritisiert, dass Formen des institutionellen sowie strukturellen Rassismus nicht ausreichend berücksichtigt werden (Brodin 2017: 820).

Abschließend zeigt der Vergleich zwischen dem GMF-Konzept und einem erweiterten Rassismusverständnis, dass der Begriff Rassismus unterschiedlich detailliert und weniger detailliert gefasst wird in der Wissenschaft. Die begriffliche Abgrenzung variiert besonders stark im Hinblick auf die Verknüpfung zu anderen Differenzlinien oder auf die Abwertungen gegenüber sozial konstruierten Gruppen. Eine weitere Gemeinsamkeit, die aus dem Vergleich hervorgeht zeigt, dass beide Ansätze zwischen den Differenzlinien Sexismus, Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Obdachlosen, Behinderten, homosexueller Menschen oder Trans*Menschen und Rassismus unterscheiden.

Zudem kann hervorgehoben werden, dass ein moderner Rassismusbegriff, „Rassismus“ als ein gruppenübergreifendes Element verwendet. Dieses fasst die Teilelemente Fremden- und Ausländerfeindlichkeit, Muslimfeindlichkeit, Antisemitismus, Abwertung von Sinti und Roma sowie von asylsuchenden und geflüchteten Menschen ebenfalls als „Rassismen“ zusammen (siehe Kap. 2.1). Das erweiterte Rassismusverständnis ist an dieser Stelle weniger präziser als das GMF-Konzept. Die Begrifflichkeit dient als Sammelbegriff unterschiedlicher Abwertungen. In diesem Zusammenhang wird in einem erweiterten Rassismusverständnis die Fremden- und Ausländerfeindlichkeit als Element des GMF-Konzeptes als ungeeignet betitelt. Diese Kritik wird damit begründet, dass Menschen, die als „ausländisch“, „nicht-deutsch“ oder „fremd“ angesehen und diskriminiert werden, ebenso staatsbürgerlich Deutsche seien. Somit würden die Bezeichnungen „Fremde“ oder „Ausländer*innen“ nichtzutreffen. Demzufolge handele es sich bei diesem Element des GMF-Syndroms um Rassismus (Melter 2017b: 10 f.).

Darüber hinaus reduziert ein erweitertes Begriffsverständnis, Rassismus nicht nur auf Ablehnungsdiskpositionen, sondern stellt den Anspruch einer makrosystemischen Gesellschaftsanalyse. Somit besitzt das GMF-Konzept die Schwäche, „nur bruchstückhaft den Zusammenhang gesellschaftsstrukturell verankerter Ablehnungen mit persönlichen Orientierungen von Individuen analytisch in Verbindung zu bringen“ (Möller 2017: 29). Da das GMF-Syndrom hauptsächlich auf einer quantitativen Einstellungsforschung aufbaut, ist dieses lediglich dazu im Stande, Aussagen über bestimmte Bereiche von Orientierungen, ihre Verbreitung und Ausmaß sowie ihre Hintergründe zu treffen (ebd.).

Dagegen fokussiert ein erweitertes Begriffsverständnis der Rassismuskritik, gesellschaftliche Machtverhältnisse und zeigt anhand diesen, „wie unterschiedlich konstruierte Gruppen in einem hierarchischen Gesellschaftsgefüge positioniert werden und dass Zugänge zu Ressourcen [...] ungleich verteilt sind“ (Schirilla: 2017: 42). Dennoch besitzt dieser wissenschaftliche Ansatz die

Schwäche, dass hauptsächlich ethno-nationalistische Unterscheidungen thematisiert werden. So seien weitere Gewalt- und Ungleichheitsverhältnisse, die beispielsweise auf anderen Differenzlinien wie Geschlecht, sozialer Status, Alter etc. basieren, eher zweitrangig. Deren Verwobenheit und Gleichzeitigkeit erhalten kaum eine Beachtung innerhalb der gesellschaftlichen Analyseperspektive (ebd.; Mecheril/Shure 2018: 72).

3. Bildungsarbeit aus einer rassismuskritischen Perspektive

Der Zusammenhang von Migration und politischer Bildung wird in Deutschland seit circa 50 Jahren von pädagogischen Strategien aufgegriffen (Lange 2009: 165). Inzwischen existieren eine Vielzahl von Programmatiken und Konzepten dieser pädagogischen Praxis, die auf die soziale Realität einer Einwanderungs- bzw. Migrationsgesellschaft reagieren (Hormel 2007: 11). Das Entstehen verschiedener Konzeptionen findet zum Teil chronologisch nacheinander als auch zeitlich nebeneinander statt (Lange 2009: 165). Zu den unterschiedlichen Konzepten zählen unter anderem die Ausländerpädagogik, die inter- bzw. multikulturelle Pädagogik, die antirassistische Pädagogik, die Menschenrechtspädagogik, die *Diversity* Pädagogik und daran anknüpfend auch die rassismuskritische Bildungsarbeit. Auch wenn es sich um eigenständige Programme handelt, überschneiden sich diese, da bei allen das Verhältnis von Differenz, Gleichheit und Pluralität eine entscheidende Rolle einnimmt (Krüger-Potratz 2018: 189). Der Versuch eines Zusammenführens oder einem damit verbundenen klärenden fachlichen Diskurs dieser und weiterer Konzeptionen erweist sich als schwierig, da Auseinandersetzungen bezüglich eines „Dach-Begriffes“, also einer passenden Bezeichnung, für diese Begriffe aktuell noch andauern. Ab den 1980er Jahren setzte sich die „interkulturelle Pädagogik“ als „Begriffs-Dach“ durch, welcher relativ schnell in die Kritik geraten ist und mittlerweile als zu klein für einen Oberbegriff für dieses Fachgebiet erachtet wird. Somit wird parallel zur immer noch verwendeten Begrifflichkeit der „interkulturellen Pädagogik“, Alternativen formuliert wie beispielsweise die „Migrationspädagogik“ oder die „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ (ebd.: 187 f.). Ein anderer Vorschlag dieses unüberschaubare Feld zusammenzufassen ist es, die pädagogischen Ansätze und Konzepte als vermeintliche Antworten auf die unpräzise markierte Herausforderung „Umgang mit Heterogenität“ festzuschreiben (Schmidt 2015: 209).¹³

¹³ Im Rahmen dieser Arbeit wird von der Anmaßung eines eigenständig formulierten „Dachbegriffes“ für die unzähligen Konzepte und Programmatiken, die sich mit Migration und allen damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungsdynamiken auseinandersetzen, verzichtet. Diese Entscheidung wird damit begründet, dass ein homogenisierender Begriff nicht dieser unüberschaubaren Pluralität der dargestellten

Für eine nachvollziehbare Verortung und Abgrenzung der rassismuskritischen Bildungsarbeit in dem unübersichtlichen Feld an Konzepten der politischen Bildung, werden in dem folgenden Kapitel kurz interkulturelle sowie antirassistische Ansätze vorgestellt und die Kritik an diesen dargelegt, da diese Kritik zu der Entwicklung einer rassismuskritischen Perspektive geführt hat (Scharathow 2011: 12).

3.1 Abgrenzung von interkulturellen und antirassistischen Ansätzen

Als Konsequenz aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Ausländerpädagogik sind in den 1980er Jahren migrationsbezogene Ansätze der politischen Bildung neu aufgearbeitet worden. Dabei können die Konzepte der interkulturellen Bildung als eine Weiterentwicklung des multikulturellen Ansatzes verstanden werden. Denn die Schwierigkeiten des Ansatzes von Multikulturalität bestanden in den folkloristischen Tendenzen, d.h., dass eine Einwanderungs- bzw. Migrationsgesellschaft lediglich eine Vielfalt von bestehen Kulturen repräsentierte und nicht als Produzent neuer Kulturen galt. Somit bedienten sich multikulturelle Ansätze einem zu homogenen Kulturbegriff (Lange 2009: 167).

Die Konzepte der interkulturellen Bildung verwenden einen erneuerten Kulturbegriff. Anstatt einer Sachkultur wird sich auf eine Deutungskultur konzentriert, die ein Bedeutungssystem verkörpert, von der eine Vielzahl von Menschen spricht. Als ein übergeordnetes Ziel gilt das Vermitteln von Kompetenzen, die Lernende dazu befähigt mit Angehörigen anderer kultureller Systeme erfolgreich in Kontakt treten zu können. Um fremden Deutungen wertfrei zu begegnen, ist es wichtig, das eigene kulturelle Deutungssystem zu verstehen. Die interkulturelle Bildung fokussiert die Begegnungen mit anderen Kulturen, wobei mit Hilfe von bewussten Perspektivwechseln eine Sensibilität für die Wirkung der eigenen kulturellen Kommunikation geschaffen werden soll. Schlussendlich zielt die interkulturelle Bildung darauf ab, auf welche Weise eine gleichgestellte Beziehung zu Angehörigen anderer Kulturen entwickelt und wie kulturbedingte Konflikte gelöst werden können (ebd.).

An der interkulturellen Bildung wird bemängelt, dass interkulturelle Konflikte auf die zwischenmenschliche Ebene reduziert werde und dass eben nicht jeder Beteiligte an der Bewältigung des interkulturellen Fehlverstehens ein Interesse bekunde. Dieses fehlende Interesse resultiere aus der Abwertung und Ausgrenzung des „Anderen“ mit der Motivation der einer eigenen Vorteilserwartung. Somit werde die Einbindung interkultureller Konflikte in

Praxis gerecht werden würde. Zudem liegt der Fokus auf lediglich einem Konzept, nämlich der rassismuskritischen Bildungsarbeit.

gesellschaftliche Strukturen und Herrschaftsverhältnissen, die auf der Konstruktion eines „Anderen“ und dessen Abwertung basieren, ignoriert (ebd.: 168).

Eine antirassistische Bildung nimmt sich dieser Kritik an und hebt sich von dem interkulturellen Ansatz insofern ab, dass Rassismus als eine strukturelle Dimension aufgefasst wird, „die interkulturelle Prozesse bedingt und begleitet“ (ebd.). Demnach sollen Lernende dafür sensibilisiert werden, gesellschaftspolitische Deutungsmuster von Interkulturalität kritisch zu hinterfragen (ebd.). Dieses Bestreben erfolgt nach dem deutschen Politikwissenschaftler, Dirk Lange (2009), in dem die antirassistische Bildung „rassialisierende“ Sichtweisen und Dynamiken thematisiert (siehe Kap. 2.1). Folglich soll sich mit Machtungleichgewichten sowie Diskriminierungen auseinandergesetzt werden, die in Verbindungen zu dem Rasse-Konzept stehen. Schlussendlich beabsichtigt dieser Ansatz Menschen über „fremde“ Kulturen zu belehren und für mehr Toleranz zu appellieren (Brodén 2017: 826).

Auch die antirassistische Pädagogik steht von Beginn in der Kritik, so wird der Vorwurf erhoben, dass der antirassistische Ansatz moralisierend sei und hauptsächlich als Problem der *Weiß*¹⁴ dargestellt werde. Zudem werde eine binäre Weltanschauung praktiziert, wobei *Weiß* als Täter und *Schwarz*¹⁵ als machtlose Opfer gelten würden. Diese Unterscheidung trage dazu bei, dass eine Auffassung von Schwarzsein begünstigt werden würde, die unter anderem andere gesellschaftlich bedeutende Differenzlinien ignoriere. Zudem sei „Antirassismus“ ein politischer Begriff, der mit der Fähigkeit assoziiert werden würde, zwischen dem „Richtigen“ und „Falschen“ differenzieren zu können. Daran anschließend würde davon ausgegangen werden, dass Antirassist*innen Positionen einnehmen, die außerhalb des Systems Rassismus liegen und von dort aus handeln würden (Mecheril/Melter 2010: 171). Hierbei werde nicht die eigene Verstrickung in rassistische Verhältnisse thematisiert. Die Vorstellung einer Nichtbetroffenheit sei eher rassismusunterstützend als andersherum. (Leiprecht 2015: 134; Messerschmidt 2007: 51; Brodén 2017: 826 f.; Leiprecht 2018: 256). Neben der Moralisation sei die antirassistische Arbeit

¹⁴ Die kursive Schrift des Begriffes „weiß“ verweist im analytischen Sinne auf eine privilegierte und dominante Positionierung in rassistischen Gesellschaftsstrukturen. Die bewusste kursive Markierung soll den Konstruktcharakter dieser Kategorie hervorheben und besitzt keine Überschneidungen mit biologischen Merkmalen. Zudem ist das Begriffsverständnis separat „von der Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotentials“ zu betrachten. (Stark/Noack 2017: 891; Hoa Anh Mai 2016: 12).

¹⁵ Wie bereits in der vorherigen Fußnote beschrieben, verweist das Adjektiv „Schwarz“ auf keine biologischen Merkmale, sondern steht stellvertretend für eine „historisch gewachsene, konstruierte, soziale Position in der Gesellschaft“ (ebd.). Die Großschreibung von „Schwarz“ besitzt die Funktion des Hervorhebens des eingeschriebenen Widerstandspotentials von Schwarzen Menschen sowie *People of Colour* (ebd.). Beide verwendeten Begriffe dienen der Beschreibung von Herrschaftsverhältnissen und sehen von jeglicher Essentialisierung ab (Wollrad 2005: 145).

geprägt von vereinfachenden Erklärungsmustern. Somit werden Betroffene von Rassismus vereinheitlicht und als Opfer kategorisiert. Weiterhin führe eine reduzierte Auffassung von Rassismus zu simplem Problem- und Lösungsperspektiven und einer Pauschalisierung von institutionellem Rassismus. Hierbei werde jede Form von Diskriminierung als rassistisch skandalisiert. Folglich gebe es dadurch keine Möglichkeiten mehr, die eigentlichen Funktionsweisen der Diskriminierung anzusprechen und diese zu verändern (Mecheril/Melter 2010: 171 ff.; Wollrad 2007: 39; Mecheril/Shure 2018: 74).

Die rassismuskritische Bildungsarbeit greift die Bemängelungen früherer interkultureller sowie antirassistischer Ansätze auf und setzt den Fokus auf Konzepte und Theorien, die auf diesem weiterentwickelten Diskurs basieren. Thematisch verorten sich diese Konzepte und Theorien in Kontexten von Nationalstaat, Migration sowie Macht- und Dominanzverhältnissen (Scharathow 2011: 12).¹⁶ Rassismuskritische Ansätze erachten es als eine Verpflichtung die dichotome Ordnung in „dazugehörig“ und „nicht-dazugehörig“ zu problematisieren, zu dekonstruieren und zu verändern (Brodén 2017: 826).

Um den Anspruch einer von mehr sozialer Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft gerecht zu werden (siehe Kap. 1), wird innerhalb einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Rassismen und Dominanzverhältnissen eine analytische und kritische Perspektive eingenommen. Zudem wird die Reflexion von konkreten Erfahrungen und Selbst- sowie Fremdwahrnehmungsmustern als eine besondere Wichtigkeit für das pädagogische Handeln aus einer rassismuskritischen Perspektive angesehen (Scharathow 2011: 13). Im Sinne eines erweiterten Rassismusverständnisses (siehe Kap. 2.1) wird das Leitprinzip der Entwicklung einer kritischen Haltung verfolgt, indem Individuen befähigt werden

„das eigene Handeln sowohl im Kontext von Strukturen, Diskursen und Dominanzverhältnissen als auch vor dem Hintergrund rassismustheoretischen Implikationen beständig zu reflektieren und widerständige Strategien zu entwickeln sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten“ (ebd.).

¹⁶ Rassismuskritik ist im Zusammenhang mit Bildung als politische Bildung zu verstehen, da speziell die Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten eine besondere Wichtigkeit darstellt. Somit findet eine mehrdimensionale Analyse von Verbindungen zwischen Geschichte, Politik, Gesellschaft, sozialen Gruppen und Individuen statt (ebd.:17). Zu weiteren Gemeinsamkeiten zwischen Rassismuskritik und kritischer politischer Bildung siehe Kapitel 4.1.2.

Politische Bildner*innen befinden sich bei diesen beschriebenen Prozessen innerhalb des Diskurses, d.h. sie sind dazu verpflichtet sich selbst im gesellschaftlichen Bedeutungsgefüge einzuordnen und das eigene Handeln bezüglich der Verwobenheit von individuellen und strukturellen Rassismus stetig zu hinterfragen und dies in der Konzeption von Bildungsangeboten einzubeziehen (ebd.: 17). Darüber hinaus zeichnet sich eine rassismuskritische Bildungsarbeit dadurch aus, dass Räume der Reflexion und Auseinandersetzung zur Thematisierung von intentionalen oder nicht-intentionalen Formen von Rassismus geschaffen werden, die auf der Ebene der Interaktion auftreten. Pädagogische Konzepte einer rassismuskritischen Bildung begreifen Rassismus nicht nur als ein soziales Phänomen, welches auf die individuelle Ebene des gesellschaftlichen Lebens beschränkt ist, sondern stets in Verbindung mit gesellschaftlichen Prozessen zu berücksichtigen sind (ebd.: 15 f.).

Da nach einem erweiterten Rassismusbegriff (siehe Kap 2.1), pädagogische Settings der Rassismuskritik das Wirken von Rassismen auf unterschiedlichen Ebenen behandeln, wird die Notwendigkeit von vielen Autor*innen formuliert, über diese Lehr-/Lernarrangements hinaus eine rassismuskritische Perspektive in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen wie zum Beispiel in Kindertagesstätten zu berücksichtigen. In diesem Kontext sollte eine rassismuskritische Perspektive zusätzlich in folgende Ebenen integriert werden: die Organisationsentwicklung, institutionelle Strukturen sowie die Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal und politischen Bildner*innen (ebd.: 18; Leiprecht 2015: 132). Diese Forderung unterstreicht den noch zu wenig beachteten strukturellen und institutionellen Rassismus in der Öffentlichkeit und Forschung, wie es in der deutschen Rechtsextremismusforschung der Fall ist (siehe Kap. 2.3). Um die grundsätzlichen Ansprüche der rassismuskritischen Bildungsarbeit nachzuvollziehen und von den anderen migrationsbezogenen Ansätzen abgrenzen zu können, erfolgt die Zusammenfassung des Kapitels 3.1 in Form einer übersichtlichen Tabelle. den anderen migrationsbezogenen Ansätzen abgrenzen zu können, erfolgt die Zusammenfassung des Kapitels 3.1 in Form einer übersichtlichen Tabelle.¹⁷

¹⁷ Die Tabelle soll keine allgemeingültige Strukturierung zwischen dem interkulturellen, antirassistischen und rassismuskritischen Ansatz darstellen. Sie baut ausschließlich auf den erarbeiteten Inhalten dieses Kapitels auf und fasst diese in reduzierter und vereinfachter Weise zusammen, um eine übersichtliche Gestaltung der Tabelle einzuhalten.

Tab. 1: Die wesentlichen Unterschiede zwischen migrationsbezogenen Ansätzen.¹⁸

| <i>Migrationsbezogene Ansätze</i> <i>Merkmale</i> | interkulturell | antirassistisch | rassismuskritisch |
|--|--|---|---|
| Unterschiedskategorie | Differenz | Be- und Abwertung | Macht |
| Ziele | Integration, Anerkennung, kulturelle Vielfalt | Belehrung über vermeintlich fremde Kulturen, Toleranz fördern | Problematisierung und Verändern von Machtverhältnissen |
| Thematischer Fokus | Identität, kulturelle Differenz | individueller und struktureller Rassismus | rassistische Zuschreibungsmuster, Zugehörigkeitserfahrungen |
| Selbstdarstellung von Multiplikator*innen | Vermittlung zwischen „fremden“ Kulturen | Nicht-Betroffenheit von Rassismen | Selbstreflexion der eigenen Involviertheit |
| Handlungsstrategien | Begegnung, Informationen über die „Anderen“ | Rassismus erkennen, analysieren und bekämpfen | Handeln gegen Rassismus stärken |
| Kritik | Kulturalisierung von diversen Problemen/Konflikte, Paternalismus | Moralisierung, Reduzierung von Rassismus | Siehe Kapitel 3.3 |

3.2 Aktuelle konzeptionelle Ansätze

In der rassismuskritischen Bildungspraxis, werden zurzeit Lehr-/Lernarrangements mit ganz unterschiedlichen Akzentuierungen angeboten. Diese unterschiedlichen Akzentuierungen beziehen sich fachlich auf Bezugspunkte bestimmter Forschungsbereiche, machtkritischer Konzepte oder theoretischer Begriffe. Aus der eigenen Literaturrecherche haben sich somit unterschiedlich gewichtete Perspektiven, die als theoretische sowie methodische Grundlagen für Angebote der rassismuskritischen Bildungspraxis dienen, ergeben. Demzufolge stellen rassismuskritische Projekte beispielsweise Verbindungen zu dem Anti-Bias-Ansatz oder zu Menschenrechten her. Ein weiterer Zusammenhang wird zu Ausschnitten folgender wissenschaftlicher Forschungsbereiche wie der *Intersektionalität*, der *Critical Whiteness* oder der

¹⁸ (Vgl. dazu Mecheril 2010b: 61; Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2016: 65, Auernheimer 2007:151).

Postkolonialen Studien erzeugt. Darüber hinaus spielen machtkritische Konzepte wie das *Empowerment-Training* ebenfalls eine wichtige Rolle.

Aktuell thematisieren rassismuskritische Angebote beispielweise transnationale Formen von Rassismus (z.B. antimuslimische, antiziganistische, antijüdische Rassismen) oder die Verflochtenheit von individuellen, strukturellen sowie institutionellen Rassismen (Leiprecht 2018: 258). Auch wenn sich diese Angebote inhaltlich unterscheiden, besitzen sie die Gemeinsamkeit des Anspruches der Umsetzung rassismuskritischer Leitlinien, die in Kapitel 3.1 erläutert worden sind.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird ausführlicher auf den Anti-Bias-Ansatz und auf relevante Ausschnitte aus dem Forschungsbereich der *Critical Whiteness* eingegangen, da diese Inhalte als konzeptionelle Ansätze viele Überschneidungspunkte mit der Frankfurter Erklärung, die als Basis des selbst konstruierten fachdidaktischen-Analyseleitfadens dient, aufweisen. Weiterhin kann dem Anti-Bias-Ansatz zurzeit eine gewisse Prominenz zugeschrieben werden, da dieser Ansatz häufiger als andere Bezugspunkte in Beiträgen zur rassismuskritischen Bildungsarbeit als konzeptioneller Ansatz thematisiert wird. Zudem erscheinen seine Inhalte den momentanen Bedarf nach illusionären pädagogischen Lösungsversprechen abdecken zu können (2015: 210). Darüber hinaus besitzt der Anti-Bias-Ansatz inhaltliche Überschneidungen mit der Theorie der *Intersektionalität* (Leiprecht 2018: 257).

Andererseits sind relevante Ausschnitte der *Critical Whiteness* ausgewählt worden, da rassismuskritische (antirassistische) Projekte häufig von Mitgliedern der *weißen* Mehrheitsgesellschaft durchgeführt werden (Elverich/Reindlmeier 2009: 38). Somit ist die Auseinandersetzung mit der *weißen* Position im gesellschaftlichen Machtgefüge sowie mit dessen verbundenen strukturellen Vorteilen und Privilegien für eine erfolgreiche rassismuskritische Bildungsarbeit überaus erforderlich (Schmidt/Dietrich/Herdel 2011: 157). Folglich ist eine Sensibilität für die Reflexion von unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen sowie der eigenen in Machtverhältnissen von großem Vorteil. Zusätzlich greifen relevante Ausschnitte der *Critical Whiteness* gleiche Begründungen einer rassismuskritischen Perspektive wie der Begriff der *Dominanzkultur*, der auf Birgit Rommelspacher zurück geht, auf (Leiprecht 2018: 257). Aus diesen Gründen deckt der Fokus auf den Anti-Bias-Ansatz und auf relevante Ausschnitte der *Critical Whiteness* als zwei konzeptionelle Ansätze eine große Bandbreite des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses in der rassismuskritischen Bildungsarbeit ab.

Im Folgenden wird zunächst der Anti-Bias-Ansatz und daran anschließend ausgewählte Inhalte der *Critical Whiteness* ausführlicher in Verknüpfung zu den Leitprinzipien der Rassismuskritik erläutert.

3.2.1 Anti-Bias-Ansatz

Der Anti-Bias-Ansatz ist seit Ende der 1990er Jahre in Deutschland durch die Kritik an interkulturellen Ansätzen (siehe Kap. 3.1) und durch die Kooperation mit südafrikanischen Trainer*innen in Verbindung eines Projektes zum globalen Lernen, bekannt geworden. Ursprünglich hat sich der Anti-Bias-Ansatz in der Anti-Diskriminierungsarbeit in den USA und Südafrika in den 1980ern und Anfang der 1990er Jahre entwickelt (Schmidt 2015: 211 f.). Da der Anti-Bias-Ansatz unterschiedliche Selbstbeschreibungen, abhängig vom jeweiligen Praxisfeld, besitzt, wird sich im Rahmen einer rassismuskritischen Perspektive auf folgende Grundannahmen bezogen:

So bezieht sich die analytische und reflexive Arbeitsweise auf Zuschreibungs-, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen aller Teilnehmenden an einem Bildungsangebot. Zudem werden diskursive und strukturelle Verhältnisse sowie Machtfragen aufgegriffen. Der Fokus liegt auf unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen, die mehrdimensional hinsichtlich ihrer subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungen sowie ihrer Überschneidungen thematisiert werden (ebd.: 220-235). In diesem Kontext ist die beschriebene analytische und reflexive Arbeitsweise eng verknüpft mit dem Leitgedanken der *Intersektionalität*, da individuelle gesellschaftliche Positionierungen durch die Kreuzung bzw. Überschneidung von mehreren Differenzlinien bestimmt werden. Eine mehrdimensionale Sichtweise ermöglicht, das Erkennen von komplexen Zusammenhängen zwischen kontext- und zeitabhängigen Differenzen im Sinne einer intersektionalen Perspektive (Fleischer 2016: 4 f.). Darüber hinaus wird darauf abgezielt statische sowie reduzierende Täter/Opfer-Konzepte zu überwinden (Schmidt 2015: 220-235). Der Anti-Bias-Ansatz stellt die Forderung auf globale und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu transformieren. Zudem soll durch einen lebenslangen und ständig andauernden Veränderungsprozess versucht werden, eine diskriminierungsfreie Gesellschaft anzustreben (Schmidt/Dietrich/Herdel 2011: 165). In Verbindung mit diesen Grundzügen ergeben sich folgende Chancen für eine praxisbezogene Orientierung an dem Anti-Bias-Ansatz:

Da sich der Anti-Bias-Ansatz an alle Menschen wendet, kann durch den Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen der Angebotsteilnehmenden, ein empathischer Raum geschaffen werden. Somit wird ein facettenreicher Austausch mittels der Betrachtung von eigenen Erfahrungen, orientiert an

„verschiedenen Differenzlinien zu diskriminieren und diskriminiert zu werden“, ermöglicht (ebd.: 156). Diese Arbeitsweise dient als sinnvolle Ergänzung zu geschützten Räumen von unterdrückten Gruppen. Weiterhin ist es für das Sicherstellen einer empathischen Atmosphäre wichtig, eine beschuldigungsfreie Zone zu etablieren, besonders um die Reflexion eigener Erfahrungen in der Position der diskriminierenden Person leichter zu gestalten. Weiterhin sollte der/die politische Bildner*in die Emotionen der Teilnehmenden ernstnehmen und situationsabhängig diskriminierende bzw. rassistische Handlungen oder Aussagen diskutieren.

Aufgrund der eingenommenen rassismuskritischen Perspektive bezieht sich der Anti-Bias-Ansatz vordergründig auf die spezifischen Diskriminierungsformen unterschiedlicher Rassismen und eher nebensächlich auf Diskriminierungen entlang anderer Differenzlinien (siehe Kap. 2.1). Es ist hierbei wichtig zu betonen, dass rassistische Diskriminierungen unterschiedlich bedeutsam sowie bewertet werden bei jedem Menschen, aufgrund der individuellen Verwobenheit zwischen verschiedenen Differenzlinien.¹⁹ Eine Perspektiverweiterung soll dadurch gefördert werden, indem die wirkungsmächtigen und sozial konstruierten Kategorisierungen und Differenzierungen kritisch hinterfragt und „die Illusion einer „natürlichen“ Grundlage für die Verteilung von Macht und Ressourcen zu dekonstruieren“ (ebd.: 159). Dabei ist es unausweichlich dualistische, hierarchisch angeordnete Differenzierungen anzusprechen.

Bei der Thematisierung verschiedener rassistischer Diskriminierungsformen sieht der Anti-Bias-Ansatz davon ab, diese zu bewerten oder zu hierarisieren. Jedoch wird der gesellschaftliche Kontext miteinbezogen und zwischen der gesellschaftlich je privilegierten und je nicht privilegierten Gruppen differenziert. Dieser Zugang dient dazu, die verschieden ausgeprägte historisch gewachsene, strukturelle bzw. institutionelle und ideologisch-diskursive Verwurzelung der jeweiligen rassistischen Diskriminierungsformen in der Gesellschaft aufzugreifen. Demnach wird das persönliche Erleben mit der strukturellen Ebene verknüpft (ebd.: 160). Die Erfahrungen einzelner Teilnehmenden werden als kollektive Erlebnisse in das rassismuskritische Lehr-/Lernarrangement eingebunden. Hier wird sich auf Stuart Hall bezogen, indem davon ausgegangen wird, dass kollektive soziale Identitäten aufgrund historischer Prozesse konstruiert werden (ebd.: 161).

Um die Komplexität rassistischer Diskriminierungen zu verstehen und um Handlungsmöglichkeiten gegen rassistische Diskriminierungen auf verschiedenen Ebenen mit

¹⁹ Die spezifizierende und vertiefende Auseinandersetzung mit lediglich rassistischen Diskriminierungsformen ist sogar durchaus erwünschenswert nach der Auffassung von Praktiker*innen des Anti-Bias-Ansatzes (ebd.: 161).

Teilnehmenden entwickeln zu können, thematisiert der Anti-Bias-Ansatz Rassismen und deren Verstrickungen auf der zwischenmenschlichen, institutionellen sowie ideologisch-diskursiven Ebene (ebd.: 162). Diese Art der Analyseperspektive bezüglich Rassismen ist bereits in gleichen Zügen in den Kapiteln 2.1 sowie 3.1 bereits erläutert worden. Ziel der Ebenendifferenzierung ist es konkrete Handlungsmöglichkeiten gegen rassistische Diskriminierungen „im persönlichen Umfeld, in Organisationen und Strukturen sowie in den gesellschaftlich vorherrschenden Diskursen und Deutungsangeboten identifizieren zu können“ (ebd.). Dazu gehört es auch, vorherrschende Bilder und Stereotypen in der Gesellschaft hinsichtlich ihrer Historie und Mechanismen bzw. Funktionen zu analysieren und nicht nur eigene Vorurteile kritisch zu hinterfragen (ebd.: 164). In diesem Zusammenhang besteht die Möglichkeit sich mit der jeweils eigenen subjektiven Einbindung in gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinanderzusetzen. Nichtsdestotrotz soll diese Erkenntnis zur eigenen Verstrickung in gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen nicht dazu führen, dass potentielle Handlungsspielräume geleugnet werden (ebd.).

Der Anti-Bias-Ansatz besitzt die normative Auffassung, dass kein Mensch vorurteilsfrei ist, aufgrund der subjektiven und gesellschaftlichen Funktionen von Vorurteilen. Diese These wird ebenfalls in Kapitel 2.1 sowie in den Erkenntnissen der deutschen Rechtsextremismusforschung in Kapitel 1 aufgegriffen. Daraus wird das Ziel formuliert, durch nichtdiskriminierendes Verhalten und durch ein verantwortungsvolles Reagieren auf rassistische Diskriminierungen im eignen Umfeld, an einem vorurteilsbewussteren gesellschaftlichen Miteinander mitzuwirken (ebd.: 164 f.).

Schließlich erhebt der Anti-Bias-Ansatz nicht den Anspruch bestimmte Fragestellungen moralisierend und fehlervermeidend zu bearbeiten. Es geht vielmehr darum, sich gesellschaftsanalytisch mit den Auswirkungen bestimmter Handlungen einzelner Menschen und Gruppen auseinanderzusetzen und darauffolgend Konzepte sowie Strategien zu erarbeiten, die Machtverhältnisse eher abbauen (ebd.: 166; Broden 2017: 826).

3.2.2 relevante Aspekte der Critical Whiteness²⁰

Die *Critical Whiteness* ist ein herrschaftskritisches Analyseinstrument, welches auf das Forschungsfeld der *Critical Whiteness Studies* in den USA und England zurückzuführen ist (Stark/Noack 2017: 895).²¹

Grundsätzlich verfolgt die *Critical Whiteness* den rassismuskritischen Ansatz privilegierte Positionen aufzudecken. In diesem Kontext besitzen Rassismen die Funktion als sozialer Platzanweiser. So produzieren Rassismen zu diesen Positionen allgemein akzeptierte Normalitätsvorstellungen. Infolgedessen besteht der Anspruch der *Critical Whiteness* zu zeigen, dass die mit der Privilegierung verbundene soziale Positionierung (z.B. als ‚weiß‘, ‚heterosexuell‘) als selbstverständlich wahrgenommen und nicht mehr thematisiert wird (Leiprecht 2018: 257).

Im Selbstverständnis der *Critical Whiteness* stellt die Position des weiß-Seins den Gegenpol zur Position des Schwarz-Seins dar. Daher können sie nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Eine Problematisierung und Analyse des Konstruktes weiß-Sein kann nur in Beziehung zu und in Abhängigkeit von dem Konstrukt „Schwarz-Sein“ erfolgen (Wollrad 2005: 149). Um gegenwärtigen Rassismus in Deutschland sichtbar zu machen, wird es als Chance gesehen, die gesellschaftliche Privilegierung von Menschen, die bisher keine Rassismuserfahrungen erfahren haben, anzusprechen. Prinzipiell wird das weiß-Sein und die Bevorzugung weißer Menschen im Rahmen von Rassismus thematisiert. (Marmer et al. 2015: 8).

Der Fokus dieses aktuellen konzeptionellen Ansatzes in der rassismuskritischen Bildungsarbeit liegt auf der Reflexion der persönlichen Eingebundenheit in rassistische Strukturen. Besonders für weiße politische Bildner*innen rassismuskritischer Bildungspraxen ist es notwendig, ein Feingefühl für die eigene Positionierung und den Einfluss, den Rassismus auf die eigene Wahrnehmung, das Denken und Handeln ausübt, zu entwickeln. Die *Critical Whiteness* fasst diese angestrebte Sensibilität als eine Herausforderung für weiße Menschen auf, da sie nicht dazu verpflichtet sind, „sich mit ihrer [weißen] Positionierung und der Art und Weise, wie Rassismus sie betrifft, auseinander[zusetzen“ (ebd.: 48). Dagegen besitzt die Selbstwahrnehmung der eigenen Position für Schwarze Menschen und *People of Colour* eine große Bedeutung, da sie permanent mit der Möglichkeit rechnen müssen, eine rassistische Diskriminierung oder eine Erfahrung des *Othering* im Alltag zu erleben (Thrien 2015: 110). Somit richtet sich die *Critical*

²⁰Der Ausdruck *Critical Whiteness* wird in der deutschen Fachliteratur häufig übersetzt mit „kritisches Weißsein“.

²¹ Da *Critical Whiteness* einen weitreichenden, wissenschaftlichen, interdisziplinären Ansatz darstellt, muss betont werden, dass im Rahmen dieser Arbeit, lediglich inhaltliche Ausschnitte, die für eine rassismuskritische Bildungsarbeit relevant sind, in diesem Kapitel aufgegriffen werden.

Whiteness vordergründig an *weiße* Lernende, um eine schützende Möglichkeit für sie zu schaffen, das eigene *weiß*-Sein und den damit zusammenhängenden Privilegien zu hinterfragen. Es wird aus der Sicht rassistisch diskriminierter Personen bezweckt, die Alltäglichkeit rassistischer Diskriminierung transparent zu machen, um vor diesem Hintergrund das eigene Denken und Handeln im Alltag zu reflektieren und infolgedessen die eigene Selbstwahrnehmung zu fördern (ebd.: 49).

Schließlich versucht die *Critical Whiteness* eine (selbst-)kritische Perspektive bei Teilnehmenden anzuregen, um privilegierte Positionen sowie diskursive und strukturelle Machtverhältnisse in einer (*weißen*) Mehrheitsgesellschaft aufzuzeigen (Leiprecht 2018: 257).

Der Anti-Bias-Ansatz und relevante Aspekte der *Critical Whiteness* schreiben dem Auseinandersetzen mit der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse eine hohe Bedeutung in ihrer Arbeit zu. Es sollen Machtstrukturen aufgedeckt und sichtbar gemacht werden. Außerdem zielen beide konzeptionelle Ansätze darauf ab mit Erfahrungen von Privilegierung oder Diskriminierungen zu arbeiten und Bewusstseinsweiterungen und -sensibilisierungen zu fördern. Im Vergleich der beiden Ansätze besitzt der Anti-Bias-Ansatz idealisierte Gesellschaftsentwürfe und versucht diese mittels des Entwickelns von Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu realisieren, wobei die *Critical Whiteness* diesbezüglich weniger konkret wird.

3.3 Schwierigkeiten und Grenzen

Die Bildungsarbeit aus einer rassismuskritischen Perspektive muss zu jeder Zeit davon ausgehen, dass die praxisbezogene Umsetzung ihrer Ansätze mit der Gefahr verbunden ist nicht-intentionale Effekte zu erzeugen. Im Nachfolgenden soll eine Debatte zu den Schwierigkeiten und Grenzen bei den soeben erläuterten aktuellen konzeptionellen Ansätzen sowie im Generellen bei einer rassismuskritischen Bildungsarbeit zusammengetragen werden. Diese Debatte basiert einerseits auf den Quellen, die sich ebenso mit Chancen und Zielen des Anti-Bias-Ansatzes und einiger inhaltlicher Ausschnitte der *Critical Whiteness* in Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 auseinandersetzen. Andererseits dienen Beiträge von Anne Broden und Heike Diefenbach in dem 2017 erschienenen Sammelband „Rassismuskritik und Widerstandsformen“, als Grundlagen für die aufgeführte Debatte.

Die Autor*innen, die in den vorherigen Kapiteln die Ziele und Chancen des Anti-Bias-Ansatzes sowie von ausgewählten Inhalten der *Critical Whiteness* erläutern, weisen gleichzeitig darauf hin, dass eine emotionale Überwältigung seitens der Teilnehmenden in folgenden Situationen auftreten

können: Speziell bei dem Anti-Bias-Ansatz ergibt sich bei der Reflexion eigener diskriminierender oder diskriminierte Erfahrungen die Schwierigkeit einer emotionalen Überforderung in Gestalt von Gefühlen der Schuld, des Tadelns und des Ertappt-werden. Folglich werden keine Konfliktlösungen erarbeitet, sondern Kommunikationssperren initiiert (Schmidt/Dietrich/Herdel 2011: 157). Bei der *Critical Whiteness* ergibt sich die Schwierigkeit, sobald aus einer *weißen* Position vermittelt wird, können Schwarze Teilnehmende Zorn verspüren, da *weiß*-Sein verdinglicht wird, indem sich *weiße* Vermittler*innen sich selbst nicht kritisch positionieren (Wollrad 2005: 146). Sodann ist es möglich, dass Schwarzen Teilnehmenden eine *weiße* Sichtweise aus einer *weißen* machtvollen, Vermittler*innenposition „übergestülpt“ bekommen und die Schwarze Sichtweise nicht zur Sprache kommt (Thrien 2015: 114).

Neben dem Auslösen ungewollter emotionaler Reaktionen könne es dazu kommen, dass eine rassismuskritische Bildungsarbeit Ungleichheitsverhältnisse, gegen die sie sich eigentlich wendet, erneut hervorbringe. Diesbezüglich könne ein weiteres Problem die unbeabsichtigte Reproduktion und Verfestigung vorherrschender Machtverhältnisse innerhalb eines rassismuskritischen Lehr-/Lernarrangements darstellen. So gehören häufig politische Bildner*innen in der nonformalen Bildung tendenziell der dominanten Gruppen (*weißer*, deutscher Akademiker*innen ohne einschneidende körperliche Behinderungen und ohne Migrationshintergrund) an (Schmidt/Dietrich/Herdel 2011: 157). Zudem impliziere das Aufgreifen von Vorurteilen die Gefahr, dass verbreitete Bilder und stereotype Annahmen nicht entkräfteten, sondern unreflektiert weiter angewendet werden würden (ebd.: 164). Weiterhin könnten soziale Konstruktionen durch keinen inhaltlich dekonstruktiven Umgang mit diesen auch reproduziert werden (ebd.: 158). Im Diskurs um das *weiß*-Sein, könne das Versäumen einer kritischen Haltung anstatt sie zu entkräften ebenfalls zu einer Aufrechterhaltung *weißer* Vorherrschaft führen (Wollrad 2005: 146).

Weiterhin betont die ehemalige Leiterin des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung in NRW (IDA-NRW), Anne Broden, dass die rassismuskritische Praxis immer wieder in die Verlegenheit komme, dass sie genau die Argumente ungewollt bestätige, gegen die sie sich richte. So würden bestehende Differenzlinien im Kontext einer Problematisierung der Ideologie von „Zugehörigkeit“ und „Nicht-Zugehörigkeit“ ausgeblendet und damit die Anderen als „Andere“ konstruiert werden. Denn das Ansprechen unterschiedlicher Differenzlinien sei notwendig, um den Herausforderungen einer heterogenen Gesellschaft würdig entgegenzutreten. Bei einer Verleugnung dieser sei es nicht möglich sich kritisch, zum Beispiel durch Verteilungsungerechtigkeiten oder unterschiedlichen Bildungszugängen, mit der Thematik auseinanderzusetzen (Broden 2017: 828).

Alle Beiträge, die für diese zusammengetragene Debatte herangezogen werden, sind sich in dem Punkt einig, dass eine rassismuskritische Bildungsarbeit in Verbindung mit der Schwierigkeit steht die Kategorisierung von Menschen zu vereinfachen. Demzufolge besteht die Gefahr zur Verstärkung von Gruppenkonstruktionen dann, sobald Gruppensehreibungen dafür verwendet werden, um unter anderem Forderungen sowie Rechte durchzusetzen (Schmidt/Dietrich/Herdel 2011: 162). Somit werden Personen beispielsweise auf ein Merkmal reduziert und andere Identitätsmerkmale außenvorgelesen. Infolgedessen können äußerliche Merkmale oder kulturelle Eigenheiten überbetont werden und es erfolgt die Formulierung von Fremd- oder Selbstzuschreibungen von Einzelpersonen oder Gruppen, die oft mit Ausschließungspraxen verknüpft sind. Aus diesem Grund kann durch eine Essentialisierung von Merkmalen binäre Ordnungssysteme in *wir* und *sie* bestätigt werden. Die Reduzierung auf spezifische Merkmale, wie zum Beispiel die ethnisch/nationale und/oder kulturelle Herkunft, impliziert das Übergehen anderer Differenzlinien wie Geschlecht, Klasse etc. (Brodin 2017: 829). Diesbezüglich ändert eine so genannte intersektionale Betrachtung nichts an der reduzierenden Betrachtung ethnisch bzw. kultureller Gruppen, da sich anstatt auf ein Merkmal, lediglich auf einige vereinzelte Eigenschaften mehr bezogen wird. Auf diese Weise werde Komplexität aus empirischer Perspektive unangemessen stark reduziert (Diefenbach 2017: 844). Diese Argumentation wird bereits in Kapitel 2.3 im Zusammenhang mit den Schwächen eines erweiterten Rassismusverständnisses aufgeführt und hierbei berücksichtige die angestrebte gesellschaftliche Analyseperspektive hauptsächlich ethno-nationalistische Unterscheidungen und weniger andere Differenzlinien wie Geschlecht, sozialer Status, Alter etc.. Nichtsdestotrotz weisen die Autor*innen in dem Beitrag zum Anti-Bias-Ansatz auf die Grenze hin, dass der Ansatz an politischer und widerständiger Handlungsmacht verliere, indem Menschen lediglich als einzelne Subjekte betrachtet werden (Schmidt/Dietrich/Herdel 2011: 162).

Weitere Grenzen ergeben sich bei methodischen und zeitlichen Umsetzungen rassismuskritischer Bildungspraxis, da in diesem Kontext eine Diskrepanz zwischen den angestrebten Gesellschaftsentwürfen der Rassismuskritik und dessen Umsetzung in der Praxis besteht. Demnach verbleiben verändernde Handlungsansätze hauptsächlich auf der zwischenmenschlichen Ebene, obwohl der Anspruch aus rassismuskritischer Perspektive besteht, auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen konkrete Handlungsmöglichkeiten gegen rassistische Diskriminierungen zu formulieren. Ursachen für diese eher ernüchternde Tendenz sind z.B., dass sich für die zwischenmenschliche Ebene leichter umsetzbare Ansatzpunkte formulieren lassen als für die eher ungreifbarere institutionelle und diskursiv-ideologische Ebene. Zudem existieren zu

wenig Methoden um überhaupt Teilnehmende gezielt an strukturelle Veränderungen anzunähern. In diesem Punkt bestehe Weiterentwicklungsbedarf an dem Anti-Bias-Ansatz(ebd.).

Die Soziologin, Heike Diefenbach, hebt in ihrem Beitrag zum Sammelband „Rassismuskritik und Widerstandsformen“ hervor, dass diese unbefriedigte Bilanz darauf verweist, dass die ambitionierten Ansprüche einer rassismuskritischen Perspektive kaum von Seiten der gleichnamigen Bildungspraxis in ihrer Ganzheit gerecht werden kann oder diese die „angestrebte Revolution“ sogar behindern könne (Diefenbach 2017: 847).

Die Autor*innen zum Anti-Bias-Ansatz formulieren selbstkritisch, dass der zeitliche Rahmen rassismuskritischer Lehr-/Lernarrangements ebenfalls begrenzt ist und dazu beiträgt, dass die aufgestellten normativen Ziele des Anti-Bias-Ansatzes (siehe Kap. 3.2.1) bzw. einer rassismuskritischen Perspektive höchstens einen Anstoß geben können. Inwiefern über diesen bildungspolitischen Kontext hinaus, die Teilnehmenden an einer rassismuskritischen Perspektive festhalten und diese praktizieren, ist unmöglich nachzuvollziehen. Daher muss die Wirksamkeit einer solchen „Kurzzeitpädagogik“ angezweifelt und die normativen Zielsetzungen können eher als Utopien bezeichnet werden (Schmidt/Dietrich/Herdel 2011: 165).

Darüber hinaus unterstreicht Heike Diefenbach: „Der „Einblick in Strukturen und ihre Funktionsweisen“ wird nämlich nicht (so sehr) durch die Ideologie der Rassismuskritik geliefert, sondern vor allem durch empirische Forschung, die den methodischen Standards der Sozialwissenschaften entspricht“ (Diefenbach 2017: 847). In diesem Zitat bringt sie zum Ausdruck, dass die gesellschaftsanalytische Arbeitsweise der rassismuskritischen Perspektive durch bereits etablierte sozialwissenschaftliche Methoden ersetzbar sei und stellt deshalb die Notwendigkeit dieses migrationsbezogenen Ansatzes in Frage.

Weiterhin verweist sie darauf, dass die Thesen und Annahmen der Rassismuskritik hinsichtlich ihrer Subjektivität und Normativität angreifbar seien, da sie nicht auf entsprechender empirischer Grundlagenforschung beruhen. Etablierte empirische Studien der Rechtsextremismusforschung seien kaum interessant, da bei diesen das Rassismusverständnis ein anderes sei (siehe Kap. 2.3). Daher könne die Geltung der rassismuskritischen Thesen und Annahmen für die Realität in Frage gestellt werden (Diefenbach 2017: 846).

Eine vorletzte hier aufgeführte Schwierigkeit einer rassismuskritischen Bildungsarbeit, ist dem Beitrag von Anne Broden aus dem Sammelband „Rassismuskritik und Widerstandsformen“ zu entnehmen und besagt, dass die Betonung des Gleichheitsgrundsatzes in der rassismuskritischen Praxis nicht ohne weiteres mit vollkommener Gerechtigkeit gleichgesetzt werden dürfen. Auch

wenn gesellschaftliche Strukturen wie zum Beispiel das deutsche Schulsystem nach diesem Postulat ausgelegt sind, spiegelt es nicht die realen Bedingungen wieder. So haben zahlreiche Bildungsstudien nachweisen können, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Herkunft institutionell im deutschen Bildungssystem benachteiligt werden. So besteht ihrer Ansicht nach, das Risiko, dass Differenzen und Ungleichheiten im Zusammenhang der Betonung des Gleichheitsgrundsatzes kaum beachtet, artikuliert und somit Ungerechtigkeiten initiiert werden (Broden 2017: 830).

Als einen letzten Punkt in dieser aufgezeigten Debatte soll die überaus große Schwierigkeit zwischen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit und der angewendeten Sprache in Lehr-/Lernarrangements thematisiert werden. Çiçek/Heinemann/Mecheril (2014: 315) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Sprachphilosophie von John L. Austin. So unterscheidet der britische Philosoph zwischen einer beschreibenden und einer performativen Funktion der Sprache. Somit sei die Sprache dazu fähig, neben der Herstellung sprachlicher Bedeutungen, den gesprochenen Inhalt zur sozialen Realität werden zu lassen. Folglich fände eine Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen sowie das sprachliche Verweisen von Menschen auf verschiedenartige Positionierungen im sozialen Raum statt.

Daraus ist abzuleiten, dass rassistisches Wissen über die Sprache übertragbar ist. Zudem stellt die Sprache einen bedeutenden Faktor für ein wirkungsmächtiges oder weniger wirkungsmächtiges Auftreten der soeben dargelegten Schwierigkeiten und Grenzen in der rassismuskritischen Bildungspraxis dar (Kollender/Grote 2016: 92). Anne Broden (2017: 830) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass sich ein Dilemma aus der Tatsache ergibt, dass Vermittler*innen einer rassismuskritischen Praxis nicht auf eine rassismusfreie Sprache zurückgreifen könnten. Denn jeder Ausdruck schaffe neue Paradoxien und Schwierigkeiten, wie zum Beispiel die Begriffe „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Menschen mit Rassismuserfahrungen“ oder „Weiße“. So formuliert sie in diesem Kontext potentiell aufkommende Fragen zu problematischen Begriffsdeutungen:

„Können Jugendliche der dritten Einwanderungsgeneration noch als *Menschen mit Migrationshintergrund* bezeichnet werden und werden *Menschen mit Rassismuserfahrungen* nicht allzu leicht stigmatisiert und pathologisiert? Wer ist *weiß*? - die Dominanzgesellschaft? Diejenigen, die von Rassismus und Antisemitismus profitieren?“ (ebd.).

Ellen Kollender und Janne Grote (2016: 92) greifen die gleichen Aspekte wie Anne Broden bezüglich der Zusammenhänge von Sprache und Rassismus auf. Außerdem heben sie vor, dass die

sprachliche Artikulation von rassistischen Fremdheitskonstruktionen nicht immer rassistisch intendiert seien, dennoch würde der rassistische Gehalt bleiben.

Diese umfangreiche Darstellung der Schwierigkeiten und Grenzen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit zeigt, dass auch dieser migrationsbezogene Ansatz ebenfalls keine zweifelsfreie pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der aktuellen gesellschaftlichen Realität in einer Migrationsgesellschaft liefert. Nach der Beendigung des theoretischen Teils dieser Arbeit, knüpft nun im praktischen Teil die Analyse von zwei ausgewählten Bildungskonzepten an.

4. Analyse ausgewählter Bildungskonzepte

Hinsichtlich einer kritischen Auseinandersetzung mit dem bereits vertrauten Konzept sowie mit weiteren Konzepten im Rahmen einer rassismuskritischen/antirassistischen Bildungsarbeit (siehe Kap. 1), stellt sich anfänglich die Frage nach der Auswahl eines geeigneten methodischen Vorgehens zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit.

Von standardisierten Verfahren zur Datenerfassung in der Sozialforschung wie zum Beispiel einem Interview, einer Beobachtung oder eines Tests wird in diesem Kontext abgesehen. Diese Entscheidung ist zu begründen mit pragmatischen Gründen, wie beispielweise der aufwendigen Umsetzung dieser Verfahren. Da der Fokus dieser Arbeit neben einer Analyse, auch auf der Untersuchung möglicher nicht-intendierter Effekte liegt, wird ein fachdidaktischer-Analyseleitfaden als eine geeignete qualitative Methode bevorzugt. Hierbei wird erwartet, dass die Fragestellungen aufschlussreich beantwortet werden zu können. Der fachdidaktische-Analyseleitfaden als ein Analyseverfahren kann prinzipiell der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse untergeordnet werden. So zielt die Inhaltsanalyse darauf ab, den eigentlichen Textinhalt nicht nur zu beschreiben und auszuwerten, sondern auch mittels greifbarer Merkmale eines Textes auf Zusammenhänge bzw. Wirkungszusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit zu schließen (Atteslander 2010: 196).

In diesem Sinne bezweckt der selbsterstellte fachdidaktische-Analyseleitfaden zum einen Transparenz darüber zu erlangen, in welchem Grad ausgewählte konzeptionelle Ansätze der Rassismuskritik (siehe Kap. 3.2) überhaupt in der Praxis bzw. in den Bildungskonzepten wiederzufinden sind. Zum anderen dient der Leitfaden dazu, Auslöser für mögliche

Wirkungsweisen der Konzeptinhalte hinsichtlich nicht-gewollter Effekte zu analysieren (siehe Kap. 3.3).²²

4.1 Konstruktion eines fachdidaktischen-Analyseleitfadens

Der Prozess zur Konstruktion des fachdidaktischen-Analyseleitfadens beginnt zunächst mit der Festlegung von übergeordneten Kategorien, die sich an bestimmten Komponenten von Lehr-/Lernarrangements sowie an der Beschreibung von Konzeptmaterialien orientieren. Diese untergliedern eine oder mehrere Analyse Kriterien, die zum einen auf den Inhalten der Kapitel 3.2 und 3.3 basieren. Zum anderen bauen die Analyse Kriterien auf unterschiedlichen Zielen bzw. Prinzipien einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung auf, die in der Frankfurter Erklärung festgehalten sind. Die vollständige Version des Leitfadens ist im Anhang 1 einsehbar.

4.1.1 Aufbau und Struktur

Um Bildungskonzepte analysieren zu können, ist es hilfreich ihren Inhalt durch übergeordnete Kategorien zu strukturieren. Somit wird das Vergleichen von mehreren Bildungskonzepten und das Einordnen in einen weiteren Kontext vereinfacht. Grundsätzlich entsprechen Bildungskonzepte skizzenhaften Entwürfen, die im Wesentlichen die Ausgestaltung von Lehr-/Lernarrangements unterstützen und im Voraus dokumentieren. Lehr-/Lernarrangements bezwecken

„die Gestaltung eines Lernprozesses durch Lehrende unter bestimmten didaktischen und methodischen Gesichtspunkten [...]. Ziel ist die didaktisch-effektive Aufbereitung und Gestaltung der Lerninhalte und Lernzusammenhänge für eine optimale Vermittlung und Aneignung von Fach- und Handlungswissen sowie von Lern- und Arbeitstechniken“ (k.o.s. 2012: 3).

Mit Hilfe der Betrachtung eines Planungs- und Analysemodells für den Politik & Wirtschaft Unterricht von Frank Langner (2017: 243 ff.) lassen sich generelle Komponenten für Lehr-/Lernarrangements der (außer-)schulischen politischen Bildung herausarbeiten. Dabei differenziert das Modell im Politik & Wirtschaft Unterricht zwischen einem politischen, didaktischen und methodischen Strukturmoment. Diese Momente sind wechselseitig miteinander verflochten und bedingen sich gegenseitig. So wird zunächst innerhalb eines ersten Planungsschrittes der Unterrichtsgegenstand auf Basis bestimmter politischer Konzepte (Politikzyklus, Dimensionen des Politischen etc.) strukturiert. Sodann werden nach einer

²² Dieses Erkenntnisinteresse gleicht der kommunikationstheoretischen Funktion einer Inhaltsanalyse nach dem Soziologen, Theodor Harder. So wird speziell versucht, Prognosen hinsichtlich der Wirkungsweisen des Konzeptinhaltes auf die Akteur*innen in Lehr-/Lernarrangements zu formulieren (Atteslander 2010: 198).

sozialwissenschaftlichen-integrativen Perspektive nicht nur staatspolitische, sondern ebenso soziologische, ökonomische, rechtliche, historische, juristische und psychologische Inhalte erfasst, um politische Lernprozesse zu fördern.

Nachdem die politische Struktur eines Unterrichtsgegenstandes festgelegt worden ist, erfolgt die Planung des eigentlichen Unterrichtes im Rahmen der didaktischen Strukturierung. Hierbei werden Ziele formuliert, die mittels der unterrichtlichen Aufbereitung des Lerngegenstandes realisiert werden sollen. Diese Ziele lehnen sich häufig an der Leitvorstellung des mündigen Bürgers sowie dem Erreichen bestimmter Kompetenzbereiche und -niveaus der politischen Bildung an. Somit wird an der vorab erarbeiteten politischen Sachstruktur ein anfänglicher didaktischer Schwerpunkt gesetzt. Folglich ergibt sich eine unterrichtsleitende Perspektive. Die didaktische Strukturierung der Sache erfordert abschließend „in welcher inhaltsbezogenen Form sich die Zielsetzungen und die damit einhergehenden Schwerpunkte in der Sachstruktur umsetzen lassen“ (ebd.: 247). Für die didaktische Rekonstruktion dienen typische didaktische Prinzipien der politischen Bildung, um das Politische der Sache für Lernprozesse zugänglich zu machen. Die Anwendung von politikdidaktischen Figuren bilden das Politische auf einer konkreten Erkenntnisebene ab. Hierbei lösen diese eine spezielle Betroffenheit bei den Lernenden aus und dienen als Zugang zu der abstrakten Logik des Politischen (ebd.).

Bei der methodischen Strukturierung wird grundsätzlich die Planung und der Verlauf von Unterricht konkretisiert. Um Lehr- und Lernwege auszugestalten, differenziert das Modell von Langner zwischen einer makro- und mikromethodischen sowie arbeitstechnischen Entscheidungsebene. Zudem sollte bedacht werden, dass das gewählte Unterrichtsmedium in einem Spannungsfeld zwischen der politischen Wirklichkeit, die es vermittelt und dem Rezipienten, dem der Zugang zur politischen Wirklichkeit erschlossen wird, steht. Somit macht das Planungs- und Analysemodell von Langner am Ende darauf aufmerksam, dass die spätere Umsetzung des Geplanten mit der Gefahr von Lernfallen verbunden ist, die das politische Lernen unterbinden (ebd. 250 f.).

Für die Analyse von Bildungskonzepten lassen sich bereits die Strukturierung der Sache sowie der methodische und didaktische Moment als übergeordnete Kategorien für den Leitfaden ableiten. Weil unbeabsichtigte Effekte ebenso Lernhindernisse initiieren, können die soeben erwähnten Lernfallen als unbeabsichtigte Effekte auf die praxisbezogene Umsetzung von rassismuskritischen Ansätzen übertragen werden. Das Analyse- und Planungsmodell von Langner berücksichtigt jedoch nicht den Lernort und die Lehrperson bzw. der/die politische Bildner*in als weitere

wichtige Komponenten in Lehr-/Lernarrangements. Stammerman (2014: 55 f.) ordnet der Komponente Lehrperson/politische Bildner*in eine Doppelfunktion zu. Zum einen sei sie dafür verantwortlich, wie intensiv oder weniger intensiv die einzelnen Komponenten eines Lehr-/Lernarrangements in den Vordergrund gerückt werden und somit auf den Lernprozess wirken. Zum anderen ist diese Komponente selbst ein Teil des Lehr-/Lernarrangements, da sie in direkter Interaktion mit den Lernenden steht. Die Komponente Lernort zeichne sich dadurch aus, dass alle anderen Komponenten in dieser miteinander und gleichzeitig mit der Lernumgebung selbst interagieren.

Da Bildungskonzepte skizzenhafte Entwürfe von arrangierten Lehr-/Lernarrangements darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass die soeben erläuterten Komponenten in Bildungskonzepten berücksichtigt sein sollten. Sie besitzen die Funktion, den Lernprozess von Lernenden innerhalb des beschriebenen Lehr-/Lernarrangements zu unterstützen. Daraus wird geschlossen, dass Bildungskonzepte darlegen, wie der Lerngegenstand methodisch/didaktisch aufbereitet wird. Die Lehrperson/ politische Bildner*in orientiert sich an dieser Programmatik und setzt diese individuell in die Realität um. Dementsprechend kann die Analyse von Bildungskonzepten Aufschluss darüber geben, wie ein Lehr-/Lernarrangement vorbereitet und welche Lerninhalte vermittelt werden sollen. Zudem kann die didaktische Aufbereitung der Lerninhalte untersucht werden und es können zusätzlich Aussagen über Auslöser möglicher Wirkungszusammenhänge gemacht werden, die dem kritischen Hinterfragen der eigentlichen Planung dienen.

Auf Grundlage der vorgestellten politikdidaktischen sowie allgemeinpädagogischen Perspektive auf die Planung von Lehr-/Lernarrangements ergeben sich vier Kategorien für die Struktur des fachdidaktischen-Leitfadens:

1. Rahmenbedingungen und Ablauf

Diese Kategorie soll einen ersten groben Überblick zu dem geplanten Lehr-/Lernarrangement geben. Dazu gehören Informationen bzgl. des Herausgebers/Bildungsträgers, zum Lernort, der Art des Angebotes, der Eignung des Alters, der Rolle der Lehrkraft/ politische Bildner*in sowie des thematischen Schwerpunktes und des Ablaufes.

2. Inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Diskriminierung

Die zweite Kategorie orientiert sich an den Inhalten des Kapitels 3.1 sowie 3.2. Sie untersucht die Übertragung von rassismuskritischen Ansätzen aus der Fachliteratur auf den Konzeptinhalt. Hier

wird die These überprüft, ob das Label „rassismuskritisch“ oder „antirassistisch“ sinnesgemäß in der Praxis verwendet wird.

Da rassismuskritische Ansätze ebenfalls in der aktuellen Debatte um eine kritische politische Bildung Impulse setzen (Görtler et al. 2017: 9), werden die Untersuchungsfragen dieser Kategorie speziellen Analysekr Kriterien, zugeordnet. Bei den Analysekr Kriterien handelt es sich um ausgewählte Prinzipien der Frankfurter Erklärung. Die argumentativen Übereinstimmungen zwischen den Annahmen kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung und dem rassismuskritischen Verständnis, werden in Kapitel 4.1.2 erschlossen.

3. Methodensettings und Handlungsfähigkeit

Die dritte Kategorie fokussiert die geplanten Methoden und didaktischen Hilfsmittel eines Bildungskonzeptes. Diese nehmen einerseits die Schlüsselfunktion in dem Zusammenwirken zwischen dem Lerngegenstand und dem Lernprozess von Lernenden ein. Andererseits regeln sie grundsätzlich die Art der Interaktion zwischen den Akteuren in einem Lehr-/Lernarrangement. Methodensettings bieten oft einen ganz bestimmten Zugang zu dem Lerngegenstand, der somit speziell in der politischen Bildung einen Ausgangspunkt für Diskurse über Möglichkeiten politischen Handelns bildet.

An dieser Stelle werden die Untersuchungsfragen ebenfalls speziellen Positionen der Frankfurter Erklärung zugeteilt (siehe Kap. 4.1.2). Inhaltlich beziehen sich die Untersuchungsfragen auf den Anti-Bias-Ansatz und der *Critical Whiteness* (siehe Kap. 3.2). Prinzipiell wird hier erfragt, ob Methoden oder andere didaktische Hilfsmittel dazu eingesetzt werden, um Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismen und Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen (zwischenmenschlich, institutionell, strukturell) zu entwickeln oder zu thematisieren. Zudem wird untersucht, ob sich methodisch angemessen mit individuellen Erfahrungen bzgl. diskriminieren und diskriminiert werden auseinandergesetzt wird. Darüber hinaus wird analysiert, inwiefern individuelle Erfahrungen mit Diskriminierung basierend auf verschiedenen Differenzlinien methodisch aufgegriffen werden, da dies ein besonderes Anliegen des Anti-Bias-Ansatzes ist.

4. Auslöser für mögliche unbeabsichtigte Effekte

Die vierte Kategorie bezieht sich hauptsächlich auf die zweite Fragestellung der Arbeit und analysiert das Bildungskonzept hinsichtlich nach Auslöser für nicht-gewollte Effekte. Hierzu dienen besonders die Argumente aus der Debatte zu Schwierigkeiten und Grenzen der rassismuskritischen Bildungsarbeit in Kapitel 3.3.

Nach der Klärung der Struktur und des Aufbaus des Leitfadens, folgt nun die weitere Ausdifferenzierung der Kategorien zwei und drei in Anknüpfung an die Frankfurter Erklärung.

4.1.2 Analysekriterien

Die Frankfurter Erklärung kann keineswegs als ein aktualisierter Nachfolger des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung simplifiziert werden. Diese wird vielmehr als „interdisziplinärer Vorschlag [verstanden], über das Selbstverständnis politischer Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisen und Umbrüche neu nachzudenken“ (Eis 2016: 135). Als Ergebnis aus der gemeinsamen Bestrebung sich mit fachdidaktischen Prinzipien auseinanderzusetzen, die sich an die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen anpassen, sind folgende sechs Ziele bzw. Prinzipien einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung formuliert worden: *Krisen*, *Kontroversität*, *Machtkritik*, *Reflexivität*, *Ermutigung* sowie *Veränderung* (ebd. 135 ff.). Diese Ziele stehen für den Anspruch einer kritischen politischen Bildung „Kritik an den gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen, [...] [zu üben]“ (Görtler et al. 2017:11). Die Rassismuskritik setzt genau an der gleichen Bestrebung an und zielt darauf ab, die eigene Sozialisation kritisch zu reflektieren und sich nicht von vorherrschenden (rassistischen) Handlungs-, Erfahrungs-, und Denkformen fremdbestimmen zu lassen (siehe Kap. 1). Daher werden die Untersuchungsfragen der Kategorien zwei und drei des selbsterstellten Leitfadens diesen Prinzipien zugeteilt, um ihren Inhalt in einem aktuellen fachdidaktischen Diskurs der politischen Bildung zu verorten und somit ihre Legitimation zu erhöhen.²³

Zu der Kategorie zwei, der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Diskriminierung, lassen sich die Ziele *Reflexivität*, *Machtkritik* sowie *Kontroversität* zuordnen. Im Nachfolgenden wird begründet welche Gemeinsamkeiten zwischen bestimmten Argumentationsweisen der Kapitel 3.1 sowie 3.2 und den drei Zielen der Frankfurter Erklärung auszumachen sind. Folglich ergeben sich aus dem Vergleich, die jeweiligen Untersuchungsfragen zu den Analysekriterien (siehe Anhang 1):

Reflexivität

Der Begriff *Reflexivität* weist darauf hin, dass politische Bildner*innen und Lernende in soziale und politische Diskurse eingebunden sind. Diese Diskurse können ihre Wahrnehmungsmuster-, Denk und Handlungsmuster lenken. *Reflexivität* fordert dazu auf, die eigenen sozialen

²³ Obwohl sich rassismuskritische Ansätze auf gesellschaftliche Krisen in einer gegenwärtigen Migrationsgesellschaft beziehen, wird das Prinzip *Krisen* aus der Frankfurter Erklärung im Leitfaden nicht berücksichtigt. Potentielle Untersuchungsfragen zu diesem Prinzip wären für die Fragestellungen dieser Arbeit nicht zielführend.

Positionierungen und Machtverhältnisse anzusprechen und einen Schutz vor Überwältigung zu bieten (Frankfurter Erklärung 2015: o.S.; Eis 2016: 136). Die emotionale Überwältigung stellt im Zusammenhang mit rassismuskritischer Bildungsarbeit einen nicht-gewollten Effekt dar, deshalb erscheint es umso wichtiger, Bildungskonzepte rassismuskritischer/antirassistischer Bildungsarbeit hinsichtlich dieses Zieles zu überprüfen (Kap 3.3).

Ein Großteil der Absichten ausgewählter Inhalte der *Critical Whiteness* sowie des Anti-Bias-Ansatzes basieren stark auf dem Prinzip der Reflektivität. Demzufolge thematisieren ausgewählte Inhalte der *Critical Whiteness* genau die Eingebundenheit von privilegierten Positionen und diskursive bzw. strukturelle Machtverhältnisse in der *weißen* Mehrheitsgesellschaft. Sollten politische Bildner*innen aus einer Nichtbetroffenen Perspektive agieren, ist es umso wichtiger, die Auseinandersetzung mit dem eigenen *weiß*-Sein als machtvoller Faktor (rassistischer) Dominanzkulturen als unausweichlich anzusehen. Sobald Menschen ihr *weiß*-Sein als Markierung wahrnehmen und offen darüber reden, wird eine Sensibilität dafür geschaffen. Dieses Feingefühl ist Voraussetzung, um auf jegliche Art die Verhältnisse von Rassismus zu verschieben und zu destabilisieren (siehe Kap. 4.1.2). In diesem Kontext wird der Begriff der *Reflexivität* ebenfalls als Ausdruck der Offenlegung, Kritik und Infragestellung gewöhnlicher Normsetzungen und Konstruktionen verstanden. Eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung stellt den Anspruch an politische Bildner*innen ihre persönliche gesellschaftliche Einbindung zu benennen und diese reflektieren zu können. Ohne diese Selbstreflexivität kann eine gewisse „Komfortzone“ von Macht und Vorteilen nicht verlassen werden. Darüber hinaus fordert der Anti-Bias-Ansatz die Menschen ebenso dazu auf, Unterdrückung und Diskriminierung auf allen Ebenen entgegenzuwirken und keine passive Rolle einzunehmen. So wird explizit daraufhin gewiesen die privilegierten und nichtprivilegierten Gruppen offen zu kommunizieren (siehe Kap 4.1.1).

Machtkritik

Weil Macht- und Herrschaftsverhältnisse in vielerlei Hinsicht auch auf Bildungsprozesse wirken, ist die Machtkritik eng verknüpft mit dem Anliegen nach diesen Verhältnissen zu fragen. Somit erscheint es unausweichlich, das Arrangieren von Lehr-/Lernarrangements sowie die Interaktionen zwischen Akteur*innen in diesen Lernsituationen in Bezug auf vorliegende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen (Eis 2016: 136). Darüber hinaus handelt es sich bei gesellschaftlichen Debatten und Kontroversen um machtknüpftes Wissen. Machtgefälle und ungleiche Ressourcen bilden einen bedeutenden Bestandteil bei gesellschaftlichen Debatten und Kontroversen, dieser wird aber kaum beachtet. In diesem Kontext sieht sich eine kritisch-

emanzipatorische politische Bildung in der Pflicht, diese nicht beachteten Positionen sichtbar zu machen (Frankfurter Erklärung 2015: o.S.).

So wird bei dem Anti-Bias-Ansatz auf gleiche Weise versucht, gesellschaftliche Machtverhältnisse offenzulegen, die dafür verantwortlich sind, dass sich Täter*innen und Opfer Rollenkonstruktionen in der Bevölkerung durchsetzen. Zudem thematisiert der Anti-Bias-Ansatz die realen Auswirkungen dieser Differenzlinien, die als individualisierte Dichotomien in der Gesellschaft wahrgenommen werden. Gleichzeitig zielt dieser Ansatz darauf ab, die Illusion einer natürlichen Grundlage für die Verteilung von Macht und Ressourcen zu widerlegen. In Bildungskonzepten sollte darauf geachtet werden, dass zu gleichen Teilen zum einen dualisierte, hierarchisch angeordnete Differenzierungen zur Untersuchung struktureller und gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse aufgegriffen werden und zum anderen diese Umstände dekonstruiert werden. Außerdem ist eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Ebenen von Rassismus notwendig, um dessen Komplexität zu verstehen und um diesen im Alltäglichen und darüber hinaus identifizieren zu können.

Zur Begrifflichkeit der Machtkritik zählt ebenso das Klären wie Ausschlüsse produziert und Grenzen gezogen werden. Innerhalb der praxisbezogenen Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes sowie der *Critical Whiteness* kann mit Hilfe des *Othering* Konzeptes, solche Mechanismen des Ausschlusses aufgeschlüsselt werden (siehe Kap 2.1). So beschreibt das *Othering* den Prozess der unausgesprochenen Selbstaufwertung und der gleichzeitigen Klassifizierung des „Fremden“ bzw. „Anderem“. Das *Othering* gehört zu den Kernelementen rassistischer Funktionsweisen. Es kann als Hilfsmittel verwendet werden, um den Zweck von Stereotypen bzw. Vorurteilen aufzugreifen, um damit gezielt weiterzuarbeiten.

Kontroversität

Die Frankfurter Erklärung postuliert die Aufgabe einer politischen Bildung innerhalb einer Demokratie, Meinungs- oder Interessensverschiedenheiten sowie Konflikte zu thematisieren und diese zu diskutieren. Zudem ist Kontroversität ein didaktisches Prinzip und zeichnet sich dadurch aus, grundlegende Konfliktlinien hervorzuheben, um Gegensätze aufzuzeigen und kritisches Denken zu stärken. Unterschiedliche Interessen, Denkweisen, Praxen und Entwürfe gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung prägen eine echte politische Kontroverse (Frankfurter Erklärung 2015: o.S.).

Eine rassismuskritische Haltung definiert Rassismen als zur Verfügung stehendes Wissen in der gesellschaftlichen Realität. Hierbei handelt es sich um ein Strukturprinzip und nicht um ein

individuelles Vorurteil. Dementsprechend wird es als Aufgabe verstanden, im gleichen Maße Debatten zu initiieren, die thematisieren, wie sich eine eigene Betroffenheit in Unterdrückungsverhältnissen gestaltet, ebenso wie eine eigene Beteiligung an rassistischen (Re-)Produktionen. Diese beidseitige Betrachtung ist ein besonderes Anliegen der *Critical Whiteness*, da betont wird, dass weiß-Sein und Schwarzsein zusammenhängende Gegenpole darstellen und somit immer eine gleichzeitige Betrachtung beider Pole notwendig ist (siehe Kap. 3.2.2). Zudem sollen zukünftige Veränderungsperspektiven entwickelt und abgewägt werden. Erst durch die Berücksichtigung vieler verschiedener gesellschaftlichen Positionen sowie Strukturen können Rassismen in ihrer Ganzheit verstanden werden und ein mehrdimensionaler Diskurs über zukünftige Alternativen kann geführt werden. Dieses Vorgehen ist notwendig, um die angestrebten Gesellschaftsentwürfe des Anti-Bias-Ansatzes zu realisieren (siehe Kap. 3.2.1).

Abgesehen von den ambitionierten Ansprüchen des Anti-Bias-Ansatzes und der *Critical Whiteness*, darf keine Moralisierung von einer rassismuskritischen Haltung innerhalb eines vorbereiteten Lehr-/Lernarrangements ausgehen, so wie es bei dem Antirassismus kritisiert wird (siehe Kap 3.1). Da die Kontroversität grundlegende Dissense sowie Streitfragen akzeptiert und mit ihnen arbeiten, sollte ein rassismuskritisches/antirassistisches Bildungsangebot unbedingt darauf verweisen, dass in der Öffentlichkeit und Wissenschaft in Deutschland zurzeit über unterschiedlich existierende Rassismusverständnisse debattiert werden und dass die Rassismuskritik auf einem ganz bestimmten Verständnis basiert (siehe Kap. 2). Diese Einordnung in einen verallgemeinernden Kontext, beugt vor nicht-gewollten Effekten wie einer Überwältigung vor.

Die Kategorie drei des selbsterstellten fachdidaktischen-Analyseleitfadens konzentriert sich auf die Methodensettings und die Handlungsfähigkeit innerhalb des Bildungskonzeptes. Hier werden die Prinzipien Ermutigung sowie Veränderung der Frankfurter Erklärung als passend erachtet.

Ermutigung

In der Frankfurter Erklärung wird politisches Lernen und Handeln nicht nur verstanden als das Durchführen von rationalen Analysen und dem Treffen von Entscheidungen. So sollen Macht- und Ohnmachtserfahrungen innerhalb einer ermutigenden Lernumgebung ebenso offen angesprochen und kritisch hinterfragt werden. Somit sollte in Bildungsangeboten die Aufmerksamkeit eben auch auf subjektiven Empfindungen wie zum Beispiel das Erfahren des Scheiterns oder der Ohnmacht sowie motivierende Selbstwirksamkeitserfahrungen gewidmet werden. Nach dem Selbstverständnis einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung wird das politische

Handeln sowohl beeinflusst von rationalen Entscheidungen als auch von lebensweltlichen Hintergründen und emotionalen Handlungsmotiven (Frankfurter Erklärung 2015: o.S.; Eis 2016: 137). Demnach ist es wichtig zu untersuchen, unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bspw. politische Urteile oder Positionierungen gebildet werden. Zudem wird darauf verwiesen, dass Lernende unbedingt an der Planung und Reflexion eines Bildungsangebotes mit einbezogen werden sollen. In diesem Rahmen erweisen sich komplexe Fragen oder Themen sowie Lernwiderstände als „produktive Quelle Politischer Bildung“ (Frankfurter Erklärung 2015: o.S.).

An dieser Stelle verweist der Anti-Bias-Ansatz auf die Einbindung von Erfahrungen der Teilnehmenden in Lehr-/Lernarrangements. Somit soll ein vertrauenswürdiger Austausch, zum Thema „Diskriminieren und Diskriminiert zu werden“ stattfinden entlang verschiedener Differenzlinien, zwischen den Teilnehmenden untereinander und zum/r politischen Bildner*in. Diese Momente sollen als Ausgangspunkt für anknüpfende reflexive Lernprozesse dienen. Parallel sollte darauf geachtet werden, spezielle „Schutzräume“ für Schwarze Menschen oder *People of Colour* zu schaffen. Da die Auseinandersetzung mit Rassismen und Diskriminierung ein hoch emotionales und sensibles Thema darstellt, ist ein Feingefühl für den Umgang mit Emotionen eine notwendige Voraussetzung des/r politischen Bildner*in, damit es zu keinen nicht-intendierten Effekten kommt (siehe Kap. 3.2.1). Dennoch bietet es ein großes Potential, ermutigende Lernumgebungen zu initiieren und die thematisierten emotionalen Erfahrungen als Quelle oder als Hemmnisse von Lernprozessen zu verstehen und damit als eine wichtige Bedingung politischer Bildung weiterzuarbeiten (ebd.).

Veränderung

Mit Hilfe politischer Bildung sollen Individuen dazu ermutigt werden, selbst aktiv zu werden, um ihre eigene Lage innerhalb der unterworfenen gesellschaftlichen Verhältnisse eigenständig zu gestalten und zu reflektieren. Der Fokus liegt dabei auf dem Aufzeigen von Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung. Mittels Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnissen sowie Interessenslagen sind die Individuen mündig und erweitern somit ihre kollektiven Denkweisen und Handlungsräume (Frankfurter Erklärung 2015: o.S.).

Im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit wird betont, dass häufig lediglich Strategien und Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung und Rassismus auf der zwischenmenschlichen Ebene entwickelt werden können. Dies ist damit begründet, dass es auf der zwischenmenschlichen

Ebene einfacher ist konkrete Ansatzpunkte zu artikulieren. Auch wenn Veränderungen auf institutioneller oder diskursiv-ideologischen Ebene schwierig zu initiieren sind, sollte dies kein Grund zu sein, die Option völlig auszuschließen (siehe Kap. 3.2.1).

Da die *Critical Whiteness* ein herrschaftskritisches Analyseinstrument darstellt, sind in der Literatur kaum nennenswerte Bezüge bzw. Erfahrungswerte zu verändernden Momenten in der Bildungsarbeit festzustellen. Der Schwerpunkt relevanter Aspekte der *Critical Whiteness* in der rassismuskritischen Bildungsarbeit bezieht sich eher auf die Prinzipien *Reflexivität* und *Machtkritik*.

4.2 Der rassismuskritische Stadtrundgang und das antirassistische Seminarangebot²⁴

Die Recherche nach geeigneten Bildungskonzepten rassismuskritischer oder antirassistischer Bildungsarbeit für eine exemplarische fachdidaktische Analyse mittels des Leitfadens, erwies sich als schwierig. Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt wurde, soll neben einem bereits vertrauten Bildungskonzept, ein weiteres unbekanntes Konzept untersucht werden. Die Suche nach einem weiteren nichtöffentlichen Bildungskonzept basierte auf einer Onlinerecherche zu außerschulischen Bildungsträgern, die mit rassismuskritischer oder antirassistischer Bildungsarbeit im Internet warben und daraufhin kontaktiert wurden.²⁵

Letztlich erklärte sich die Ver.di Jugend Niedersachsen/Bremen bereit, ein Bildungskonzept ihrer Arbeit für Analysezwecke zur Verfügung zu stellen. Die Gründe, warum keine weiteren Bildungskonzepte von anderen kontaktierten Bildungsträgern gesichtet werden konnten waren unterschiedlich: zum einen wollte man sich vor einer möglichen Kopie des eigenen Konzeptes schützen. Zum anderen erklärten einige Bildungsträger, dass sie keine starren Bildungskonzepte besitzen, sondern diese subjektorientiert, flexibel und erfahrungsgemäß an die jeweiligen teilnehmenden Gruppen anpassen. Zudem teilten vereinzelt Bildungsträger mit, dass sie sich häufig an Methoden orientieren, die in Online-Tool-Sätzen von der DGB-Jugend, Jugendringen oder anderen Bildungsträgern vorzufinden sind. Abgesehen davon hatten die restlichen

²⁴ Die beiden ausgewählten Bildungskonzepte sind veraltet und werden in dieser Version nicht mehr genutzt.

²⁵ Aus arbeitsökonomischen Gründen ist lediglich zu einer begrenzten Anzahl an außerschulischen Bildungsträgern Kontakt aufgenommen worden. Zu diesem zählen das Netzwerk für Demokratie und Courage, die Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsideologien-Praxisstelle (Amadeu Antonio Stiftung), die Bildungsstätte Anne Frank e.V., das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e.V., das Mobile Beratungsteam gegen Rassismus und Rechtsextremismus für demokratische Kultur Hessen e.V., Phoenix e.V., die Ver.di Jugend Niedersachsen/Bremen sowie die DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen.

kontaktierten Bildungsträger nicht auf die Interessensbekundung an Bildungskonzepten per E-Mail geantwortet.

Neben der Suche nach nichtöffentlichen Bildungskonzepten waren parallel dazu freizugängliche Bildungskonzepte im Internet recherchiert worden, falls die Suche nach nichtöffentlichen Bildungskonzepten ergebnislos geblieben wäre. Die Onlinerecherche nach freizugänglichen Bildungskonzepten baute hauptsächlich auf den (Online-)Sammlungen folgender Herausgeber auf: die Anti-Diskriminierungsstelle des Bundes, die Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung, das Autor*innen Kollektiv Rassismuskritische Leitfaden, die Mediathek *Vielfalt* sowie der Initiative *Vielfalter*.

Im Anhang 2 sind in einer Tabelle ausgewählte Bildungskonzepte rassismuskritischer oder antirassistischer Bildungsarbeit zusammengetragen, die im Internet kostenlos zur Verfügung stehen oder gegen Gebühr zu bestellen sind. Thematisch setzen sich die aufgelisteten Bildungskonzepte mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten auseinander wie zum Beispiel: spezielle Erscheinungsformen von Rassismus, Menschenrechten, Migration, Rechtsextremismus und Zivilcourage. Hätte sich die Möglichkeit der Einsicht in ein nichtöffentliches Bildungskonzept eines Bildungsträgers nicht ergeben, hätten Beispiele aus der Tabelle für die Analyse gedient.

Die Entscheidung zur Analyse des Bildungskonzeptes zum rassismuskritischen Stadtrundgang Kassel ist damit zu begründen, dass aufgrund von selbst gesammelter Erfahrungen mit diesem Konzept²⁶, das Interesse daran besteht, sich ebenfalls aus einer theoretischen (fachdidaktischen) Perspektive mit diesem kritisch auseinanderzusetzen und mit weiteren Konzepten aus dem gleichen pädagogischen Handlungsfeld zu vergleichen.

Der Konzeptordner sowie der Seminarablauf zum antirassistischen Seminarangebot der Ver.Di Jugend Niedersachsen/Bremen eignet sich ebenso für die exemplarische fachdidaktische Analyse, da dieses Bildungskonzept ausführlich jeden Abschnitt des dargestellten Lehr-/Lernarrangements mit Methode, Selbstverständnis, inhaltlicher Auseinandersetzung, Ziele und wichtigen Hinweisen für die Teamer*innen erläutert. Folglich ermöglicht dieses Bildungskonzept eine detailliertere Bearbeitung des fachdidaktischen-Analyseleitfadens als ein Beispiel aus der Liste der freizugänglichen Bildungskonzepte (siehe Anhang 2). Darüber hinaus ist dieses Lehr-/Lernarrangement gelabelt als „antirassistisches“ Bildungsangebot und nicht als ein

²⁶ Mit Hilfe des Manuals, habe ich den rassismuskritischen Stadtrundgang mehrere Male durchgeführt mit teilnehmenden Gruppen. Bei einer Durchführung ist es dazu gekommen, dass der Rundgang abgebrochen werden musste, da eine Teilnehmerin emotional überwältigt war und weinte, zudem äußerten sich andere Teilnehmende kritisch zu den bisherigen Stationen des Rundgangs.

„rassismuskritisches“. Somit können die Erkenntnisse aus der Analyse zusätzlich verknüpft werden mit dem theoretischen Kontext aus dem Kapitel 3. Folglich kann die These bezüglich der willkürlichen Label-Verwendung in der Bildungspraxis untersucht werden.

4.2.1 Rahmenbedingungen und Ablauf ^{27 28}

Das Manual zum rassismuskritischen Stadtrundgang von den Stadtrundgangstern, einer Projektgruppe des Bildungsvereins die Kopiloten e.V., ist das Angebotskonzept zu einem außerschulischen Lehr-/Lernarrangement in der Innenstadt Kassels. Der Rundgang wird von zwei Teamenden der Stadtrundgangster durchgeführt, wobei die Lehrperson die Rolle des Begleiters einnimmt und die Lernenden sich von den Instruktionen der Teamenden leiten lassen. Der Rundgang ist für Lernende ab der 9. Klasse ausgelegt und thematisiert neben alltäglichem Rassismus ebenfalls wie Menschen bzw. die Teamenden in unterschiedlichen Lebensbereichen von Rassismus profitieren und wie ein Beitrag dazu geleistet werden kann, um diese Privilegierung zu verringern.

Der rassismuskritische Stadtrundgang besteht aus sechs Stationen und beginnt an der Station eins auf dem Platz vor dem Hauptbahnhof mit einer inhaltlichen und personellen Einführung. Anschließend wird ein Brainstorming bzgl. der Verbindung der Teilnehmenden zu dem Begriff Rassismus durchgeführt. Die zweite Station vor einem Kasseler Club thematisiert die Türpolitik vor Diskotheken im Generellen. Zur inhaltlichen Veranschaulichung wird ein Comic mit einer fiktiven dargestellten Situation vor einem Club eingesetzt. Die dritte Station findet vor der Agentur für Arbeit statt und greift strukturelle Benachteiligung verschiedener Bereiche in der Gesellschaft auf. Dazu wird ein Rollen-/Positionierungsspiel auf der Eingangstreppe zu Agentur für Arbeit durchgeführt. Daran anknüpfend wird die Thematisierung struktureller Benachteiligung in der Gesellschaft durch empirische Erkenntnisse einiger Studien unterstützt. Die Station vier befindet sich im Hauptbahnhofsgebäude und behandelt das *Racial Profiling* durch die Bundespolizei. Bei dieser Station erhalten die Teilnehmenden Beobachtungsaufträge für die nähere Umgebung im Bahnhof. Die fünfte Station setzt den Fokus auf die Betroffenenperspektive von Menschen, die häufig Polizeikontrollen unterzogen werden und findet vor der Polizeistation in Kassel statt. Der rassismuskritische Stadtrundgang endet an dem Ort der ersten Station und thematisiert die

²⁷ Zum besseren Nachvollziehen werden die ausgewählten Bildungskonzepte nicht in getrennten Kapiteln, sondern je nach den Analysekriterien des Leitfadens direkt nacheinander untersucht. Am Ende eines jedem Analysekriteriums schließen die Überlegungen zu möglichen Auslösern unbeabsichtigter Effekte an.

²⁸ Das rassismuskritische Bildungskonzept ist im Anhang 3 und das antirassistische Bildungskonzept ist im Anhang 4 zu finden. Hierbei handelt es sich jeweils um veraltete und nicht aktuell genutzte Versionen der Bildungsangebote.

Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus und Diskriminierung zu den einzelnen Stationen.

Der Konzeptordner sowie der Seminarablauf zum antirassistischen Seminarangebot mit dem Titel „Fuck Rassismus“ von der Ver.Di Jugend Niedersachsen/Bremen ist ebenfalls ein außerschulisches Lehr-/Lernarrangement. Da keine Angaben zu einem bestimmten Lernort gemacht werden, ist davon auszugehen, dass das Seminar in Räumen einer Bildungsstätte o.ä. durchgeführt wird. Das Bildungskonzept richtet sich hauptsächlich an Auszubildende, also an die Altersgruppe zwischen 17 Jahre und Anfang 20.²⁹ Der inhaltliche Schwerpunkt des Bildungskonzeptes, bezieht sich auf die vier Bereiche: *Ausgrenzung und Vorurteile*, *Rassismus*, *Rechtsextremismus* sowie *gesellschaftliche Partizipation*. Dabei spielt *Sexismus* in den jeweiligen Blöcken ebenfalls indirekt eine Rolle.³⁰ Außerdem ist dem Seminarablauf zu entnehmen, dass ein Großteil der Zeit für Kleingruppenarbeit zwischen den Teilnehmenden untereinander genutzt wird mit anschließender Auswertung oder Diskussion mit dem Teamenden.

Der Themenbereich *Rassismus* gliedert sich in sieben Methoden, wobei die erste Methode innerhalb eines Plenumsgesprächs den Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Rassismus klärt. Diese Phase dient der Einführung des Themenbereiches. Bei Methode zwei sollen die Teilnehmenden Collagen in Kleingruppenarbeit zu den drei Themen „Rassismus“, „was ist ein Ausländer“, „was ist deutsch“, erstellen. Daran anschließend sollen im Plenum die Arbeitsergebnisse vorgestellt werden. Bei Methode drei soll eine Arbeitsdefinition zu Rassismus mit Hilfe eines Textes erarbeitet werden. Sodann wird den Teilnehmenden bei Methode vier ein Kurzfilm gezeigt, der rassistische Diskriminierung und rassistische Zuschreibungen thematisiert. Im Anschluss soll im Plenumsgespräch der Film ausgewertet werden. Die Methode fünf beinhaltet das gleiche Rollen-/Positionierungsspiel wie bei dem rassismuskritischen Stadtrundgang. Hier soll es um Partizipationsmöglichkeiten der Individuen in der Gesellschaft bzw. um strukturelle Ungleichbehandlung gehen. Die Methode sechs ist ein „Zitatebarometer“, bei dem die Teilnehmenden politische Zitate zum Thema Migration, Flucht, und soziale Ungleichheit auf einer Positionslinie mit einem politischen Links-Rechts-Schema einordnen sollen. Nach dem Zuordnen werden die Verfasser*innen der Zitate preisgegeben. Die letzte Methode zum Themenbereich Rassismus nennt sich „Refugee Chair“ und stellt Zusammenhänge zwischen Migration und

²⁹ Diese Information ist nicht dem Bildungskonzept zu entnehmen, sondern hat sich im Gespräch mit einem Bildungsreferenten der Ver.Di Jugend Niedersachsen/Bremen ergeben.

³⁰ Die inhaltlichen Bereiche *Rechtsextremismus* und *Sexismus* werden von der Analyse ausgeschlossen, da diese außerhalb der behandelten Thematik der Hausarbeit liegen und irrelevant für die Fragestellungen sind. Zudem wird der Schwerpunkt *Vorurteile und Ausgrenzung* nicht analysiert, um den Umfang der Analyse zu begrenzen.

Weltwirtschaft sowie Flucht und Rassismus her. Zudem sollen sich die Teilnehmenden mit eigenen vorurteilsbehafteten Vorstellungen auseinandersetzen.

Der darauffolgende Themenbereich *Zivilcourage* setzt sich aus vier Methoden zusammen, wobei die Methode eins mittels eines Films klären soll, wie in konkreten Ausgrenzungssituationen aus der Opfer- oder Außenstehendenperspektive reagiert werden kann. Bei der Methode zwei sollen die Teilnehmenden durch Rollenspiele in Kleingruppen darstellen, wie Ausgrenzungssituationen positiv aufgelöst werden können. Bei einer anschließenden Diskussion sollen weitere Verhaltensweisen diesbezüglich gesammelt werden. Weiterhin sollen bei Methode drei zusätzliche Ideen gesammelt werden, wie gegen Rechtsextremismus/Rassismus im Betrieb oder Lebensumfeld vorgegangen werden kann. Die letzte Methode fordert die Teilnehmenden dazu auf, eine Idee gegen Rechtsextremismus/Rassismus präziser auszuformulieren und eine Aktion zu planen, die im Anschluss an das Seminar im Lebensumfeld/Betrieb realisiert werden kann.

4.2.2 Inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Diskriminierung

4.2.2.1 Reflexivität

Zu Beginn des Manuals zum rassismuskritischen Stadtrundgang wird darauf verwiesen, dass die Teamenden, die das Angebot durchführen, sich selbst zur *weißen* Mehrheitsgesellschaft zählen. Somit handeln sie aus einer Nichtbetroffenenperspektive und betonen, dass sie noch nie rassistisch behandelt worden seien. Obwohl sich die Teamenden als Antirassist*innen verstehen, wird versucht die eigene Verstrickung in rassistische Strukturen an jeder Station zu betonen. Ziel soll es sein, Lernende dafür zu sensibilisieren, welche rassistischen Erfahrungen andere machen und wie die Teamenden selbst darin verstrickt sind, gewisse Privilegien dadurch genießen und wie auf diese verzichtet werden könnten. So verweisen die Teamenden beispielsweise explizit an Station zwei darauf, dass sie als Mitglieder einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft kaum in ihren Freiheiten, in Clubs feiern zu gehen, eingeschränkt werden. Ihre Chance, Eintritt in Clubs zu erhalten, steigt sobald bestimmte Menschengruppen kategorisch der Zutritt zu Clubs verwehrt bleibe. An Station drei erläutern die Teamenden, dass sie am Arbeitsmarkt ausschließlich nach ihren Leistungen beurteilt werden und nicht von strukturellem Rassismus betroffen seien. Zudem wird an Station vier auf das Privileg verwiesen, dass die Teamenden nie an Bahnhöfen kontrolliert werden, da sie von den Polizeibeamt*innen als deutsche Staatsbürger*innen eingeordnet werden würden.

In dem Konzeptordner der Ver.Di Jugend wird in der Einleitung erläutert, dass es ihr Ziel sei, soziale Ungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung in vielen Bereichen der Gesellschaft zu überwinden. Zudem wird betont, dass die Akzeptanz von rassistischen, antisemitischen und

rechtsextremen Einstellungen eine große Sympathie unter Gewerkschaftsaktiven darstelle und ebenfalls ein Problem der Mitte der Gesellschaft sei, was Studien bewiesen hätten. Diese Tatsache wolle man nicht hinnehmen und daher wolle man das Thema Rassismus auch in eigenen Reihen aufgreifen.

In dem Bildungskonzept ist nicht eindeutig formuliert, ob aus einer Nichtbetroffenenperspektive gearbeitet wird. Lediglich anhand von Nebenkomentaren, kann auf diese Annahme geschlossen werden. Eine explizite gesellschaftliche Position der Teamenden hinsichtlich der eigenen Verwobenheit in vorherrschende Machtverhältnisse wird nicht transparent gemacht.

Zu Anfang des Themenschwerpunktes *Rassismus* wird hervorgehoben, dass eigene Privilegien hinterfragt und Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus dargeboten werden sollen. Zudem solle sich mit dem eigenen Rassismus auseinandergesetzt werden. Ob sich die Reflexion der Privilegien oder des eigenen Rassismus ausschließlich auf die Teilnehmenden oder auf die Teamenden bezieht, bleibt zunächst unklar. Unter dem Punkt *Ziele* dieses Themenschwerpunktes wird jedoch deutlich, dass sich die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rassismus bzw. rassistischen Einstellungen und Bildern sowohl die Teilnehmenden als auch die Teamenden miteinschließt.

Bei der Methode drei, *Erarbeitung einer Arbeitsdefinition zu Rassismus*, wird speziell die privilegierte Position von Unternehmen sichtbar gemacht. Diese profitieren davon, dass die Belegschaft aufgrund von rassistischer Spaltung nur geschwächt ihre Interessen vertreten könne.

Darüber hinaus fordert das Bildungskonzept bei Methode fünf und sechs, die Teamenden dazu auf, sich entschlossen gegen die Meinung der Gruppe zu positionieren, sollten rassistische Diskriminierung und eigene Privilegien im Konkurrenzkampf für gerechtfertigt in der Gruppe gehalten werden. Folglich sollte im Plenum diese Perspektive entkräftet werden. Zugleich soll bei der Methode fünf das eigene *weiße* Privileg deutlich gemacht werden. Zusätzlich fällt bei Methode sechs auf, dass der Mythos, nur die anderen seien rassistisch, dekonstruiert wird und eine Basis zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Rassismus geschaffen werden soll. Hier wird erneut nicht geklärt, ob die Teamenden ebenso mitinbegriffen sind und ihre gesellschaftliche Position transparent machen sollen.

Unbeabsichtigte Effekte

Die Analyse bezüglich des Umgangs mit problembehafteten Ausdrücken innerhalb des Bildungskonzeptes zum rassismuskritischen Stadtrundgang ergibt, dass die Teamenden überwiegend aus der „Wir“ oder „ich“-Perspektive formulieren und sich damit als Mitglieder einer

weißen, privilegierten Mehrheitsgesellschaft verstehen. Hier könnte die Möglichkeit bestehen, dass Lernende sich durch diese Formulierung angesprochen fühlen und das Gesagte auf sich selbst beziehen könnten und es nicht als eine spezielle Perspektive der Teamenden verstehen. Die Begriffe „Kultur“, „Dominanzgesellschaft“, „*People of Colour*“ oder „Schwarze“ werden von dem Bildungskonzept kaum ausführlich und wenn, mit wenig Bedeutung aufgegriffen. An Station drei werden die Ausdrücke „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ und „Menschen mit ausländischem Pass“ bzw. „ohne deutschen Pass“ im Zusammenhang mit statistischen Kategorien eingesetzt.

Bezüglich der Analyse von problembehafteten Ausdrücken innerhalb des antirassistischen Bildungskonzeptes, wird speziell bei Methode drei bei der Erstellung von Collagen mit den Begriffen „deutsch“, „Ausländer“ sowie „Rassismus“ gearbeitet, um zunächst die stereotypen Annahmen der Teilnehmenden hierzu aufzudecken, um diese daran anschließend dekonstruieren zu wollen. Im Widerspruch dazu weist das Bildungskonzept zu Anfang des Themenschwerpunktes *Rassismus* darauf hin, dass die Teamenden achtsam mit ihrer Ausdrucksweise umgehen und keine rassistisch aufgeladenen sowie abwertenden Begriffe nutzen sollen, um nicht selbst Rassismus zu reproduzieren.

Zudem sind problembehaftete Ausdrücke, wie zum Beispiel „Deutsch“, „Ausländer“, „Zigeuner“, „Völker“, „Türken“, „Araber“ usw. in dem „Zitatebarometer“ der Methode sechs wiederzufinden. Hier werden sie als Mittel eingesetzt, um zu vermitteln, dass Rassismus ein Problem der Mitte der Gesellschaft sei und sich durch Vorurteile, Bilder oder rassistischen Einstellungen bei fast allen Menschen äußern würde. Obwohl die Teamenden solche Begriffe vermeiden sollen, wird bei dieser Methode der quasi alltägliche Umgang mit diesen Ausdrücken in der Gesellschaft demonstriert. Hier könnte das Verständnis vermittelt werden, dass die Teamenden nicht selbst in dieses gesellschaftliche System involviert seien, da sie zum einen dazu angewiesen werden, auf eine möglichst herrschaftsfreie Sprache zu achten und zum anderen sollen sie nicht explizit ihre eigene Verstricktheit in dem dargelegten rassistischen gesellschaftlichen System offen reflektieren. Es ist nicht klar, ob sich die Auseinandersetzung ausschließlich auf die Teilnehmenden beziehen soll oder ob die Teamenden sich selbst in diesem Diskurs positionieren.

4.2.2.2 Machtkritik

Das Manual zum rassismuskritischen Stadtrundgang thematisiert anhand des jeweiligen Ortes der besuchten Station Formen des individuellen, strukturellen sowie institutionellen Rassismus. Die drei Formen werden definiert und mit der Bedeutung von Privilegierung und Deprivilegierung sowie mit deren alltäglichen Verwobenheit verknüpft. Darauf aufbauend kann festgestellt werden,

dass dem Konzept ein erweitertes Rassismusverständnis zu Grunde liegt, da erläutert wird, dass man mit Rassismus sozialisiert werde und größtenteils in der Bevölkerung rassistisches Verhalten nicht bewusst wahrgenommen werden würde.

Nachfolgend werden in chronologischer Reihenfolge die Stationen des Stadtrundgangs in Bezug auf die restlichen Fragen zur *Machtkritik* analysiert. Dabei bezieht sich die Analyse der einzelnen Stationen zumeist auf eine Untersuchungsfrage dieser Kategorie.

Bei der Einführung an Station eins wird darauf verwiesen, dass sich die Teamenden zu denjenigen zählen, die als zur Stadt dazugehörig kategorisiert werden und somit mit keinen Beleidigungen oder Angriffen von Unbekannten rechnen müssen. Diese Selbstverständlichkeit bzw. Normalität wird als Privileg konstituiert. Im gleichen Zuge wird gegenübergestellt, dass es Menschen gibt, die befürchten müssen, dass andere Menschen sie als nicht-dazugehörig einstufen. An dieser Stelle wird die rassialisierende und kulturalisierende Vorstellung des „Fremden“ in einem Stadtbild angesprochen aber nicht dekonstruiert.

Die Station zwei versucht bei dem Thema Türpolitik vor einem Club sowohl die Position des/der Türsteher*in als auch die Position des abgelehnten Gastes sichtbar zu machen. Hier wird darauf verwiesen, dass nicht immer der/die Türsteher*in rassistische Einstellungen besitzen, wenn sie bestimmte Menschen ablehnen, sondern dass weitere Gründe wie zum Beispiel das Befolgen der Hausordnung des/der Clubeigentümer*in, eine Rolle spielen könne. Somit kann in dieser Situation auch institutioneller Rassismus vorliegen, indem der/die Clubbesitzer*in entscheidet, welchen Menschen mit bestimmten Differenzlinien (Geschlecht, Nationalität, Ethnizität, Religion) Eintritt gewährt wird oder eben nicht. Außerdem zeigt der Comic zur Station zwei bildhaft eine rassialisierende Vorstellung bzgl. des „Anderen“, der nicht in den Club darf, aufgrund phänotypischer Merkmale, die mit bestimmten Vorurteilen verknüpft sind. Diese dienen der Legitimation für den/die Clubbesitzer*in zur Selektion der Gäste.

Die Station drei thematisiert, wie die Differenzlinien, Nationalität und sozioökonomischer Status, strukturelle Benachteiligungen in der Gesellschaft sowie in der Arbeitswelt bedingen können. Die gemachten Annahmen basieren zunächst auf Stereotypen bzw. Klischees der Lernenden. Es wird die Schlussfolgerung gezogen, dass bei den Lernenden Wissen über Diskriminierung vorhanden sei, welches oft nicht wahrgenommen wird, solange man davon profitiere. Daran anknüpfend werden empirische und theoretische Erkenntnisse zur strukturellen Benachteiligung im deutschen Schulsystem sowie in der Arbeitswelt erläutert. Dazu wird beispielsweise auf eine repräsentative Befragung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration

verwiesen, die die Gewichtung von Kriterien ermittelt hat, um zur Gesellschaft in Deutschland dazuzugehören. Es wird das Fazit gezogen, dass gesellschaftliche Integration durch strukturellen Rassismus erschwert werden würde.

An Station vier wird die benachteiligte bzw. deprivilegierte Position aufgrund äußerlicher Kriterien von Menschen sichtbar, die sehr häufig von der Bundespolizei im Zug oder auf dem Bahnhofsgelände kontrolliert werden. Hierbei werden auf Einzelfälle verwiesen, die gegen die sogenannten verdachtsunabhängigen Personenkontrollen der Bundespolizei geklagt haben. An dieser Stelle macht das Bildungskonzept eine Überleitung zu der Position der Bundespolizisten, die die Richtlinien des Bundespolizeigesetzes nach der Interpretation ihrer stereotypen Annahmen ausführen. Es besteht der Arbeitsauftrag für die Lernenden selbst zu schauen, nach welchen äußerlichen Kriterien sie Menschen auf dem Bahnhofsgelände kontrollieren würden. Hier wird erneut mit Vorurteilen der Lernenden gearbeitet, wer als „deutsch“ gelte und wer nicht. Es wird dabei betont, dass nicht die Bundespolizisten Rassisten seien, weil sie nach ihren Vorurteilen handeln, sondern dass das Problem bei dem Gesetzestext der verdachtsunabhängigen Personenkontrollen läge. Dieser Gesetzestext fordere die Beamten dazu auf, auf Basis ihrer eigenen Vorurteile einzuschätzen und danach zu handeln, wie Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit aussehen. Somit wird an dieser Station Effekte von Vorurteilen bzgl. wer als „deutsch“ gelte und wer nicht, thematisiert. Gleichzeitig geht es hier um rassialisierende Vorstellungen zum Aussehen deutscher Staatangehörige, die in der Gesellschaft unbewusst tief verwurzelt seien.

An Station fünf wird gegenübergestellt, dass einige Menschen selten davon ausgehen müssen von der Polizei kontrolliert zu werden, da für sie die Polizei mit Sicherheit assoziiert werden würde. Somit genießen diese Menschen eine privilegierte Position. Gegensätzlich wird thematisiert, wie es sich für andere Menschen anfühlen könnte, ständig kontrolliert zu werden und wie sich das Verhältnis zur Polizei dadurch verändere. Diese Station erläutert Effekte von *Racial Profiling*, die durch Erfahrungen des Nicht-Dazugehörens seitens der Polizei entstehen können. Schließlich werden die unterschiedlichen Empfindungen von Menschen zur Polizei aufgegriffen, die sowohl privilegierte als auch deprivilegierte Positionen einnehmen.

In der Einleitung zum Konzeptordner der Ver.Di Jugend ist festzustellen, dass das Bildungskonzept ebenfalls auf einem erweiterten Rassismusverständnis aufbaut, da Rassismus definiert wird als ein Bestandteil eines Systems sozialer Ungleichheit, das vorherrschende Machtstrukturen legitimiere und eben nicht nur eine bestimmte Weltanschauung sei. Reale Folgen

von Rassismus seien Unterdrückung und Diskriminierung in nahezu jedem gesellschaftlichen Bereich. Damit seien beispielsweise Diskriminierung vor der Diskotür, Benachteiligung am Arbeitsmarkt oder Ungleichbehandlung durch den Staat gemeint. Zudem wird zu Beginn des Themenschwerpunktes *Rassismus* nochmals betont, dass Rassismus in vielfältigen Formen existiere und Auswirkungen auf die Möglichkeiten von Individuen hätte an der Gesellschaft teilzunehmen. Weiterhin beschreibt das Bildungskonzept die Funktionsweise von Rassismus. Diese Beschreibung gleicht dem *Othering*-Prozess eines erweiterten Begriffsverständnisses (siehe Kap. 2.1). Zusätzlich wird deutlich gemacht, dass die Ausdrücke „Fremdenhass“ und „Ausländerfeindlichkeit“ die Diskriminierung von Zugewanderten nicht ausreichend beschreiben, da eben nicht nur „Ausländer“ und „Fremde“ in Deutschland diskriminiert werden würden. Es solle aufgezeigt werden, dass das „Fremde“ nicht statisch, sondern ständig ändernde Feindbilder darstelle.

Nun werden nach dem gleichen Vorgehen in chronologischer Reihenfolge die Methoden des antirassistischen Seminarangebots in Bezug auf die restlichen Fragen zur *Machtkritik* untersucht:

Innerhalb der Methode zwei zum Themenschwerpunkt *Rassismus*, sollen die Teilnehmenden in Kleingruppen Collagen zu den Fragen: „Was ist Rassismus?“, „Was ist Deutsch?“ und „Was ist ein Ausländer?“ erstellen. Hier sollen die stereotypen Annahmen der Teilnehmenden genutzt werden um zu zeigen, dass diese Fragen schwer zu beantworten seien, da die Ausdrücke „deutsch“ und „Ausländer“ willkürliche, auf Stereotypen beruhende, Kategorien seien. Zudem würden diese Ausdrücke Ausgrenzung und die Konstruktion des „Fremden“ bedingen. Es bestehe die Möglichkeit, dass die Collagen ebenfalls die mediale Darstellung des „Eigenen“ und des „Fremden“ aufgreifen können. Das Bildungskonzept verweist hier auf dekonstruierende Fragen und Erläuterungen, die die Teamenden während der Präsentationen der Arbeitsergebnisse anmerken sollen.

Besonders die Methode drei *Erarbeitung einer Arbeitsdefinition zu Rassismus* thematisiert das soeben beschriebene Begriffsverständnis. Anhand eines Textes solle eine Begriffsdefinition, die Funktionsweise von Rassismus und welche Konsequenzen für Menschen daraus folgen, erarbeitet werden. Zudem sollen verschiedene Formen von Rassismus präzisiert werden. Dazu zählen der biologische, kulturelle Rassismus sowie Rassismus aufgrund von Staatsbürgerschaft. Daran anschließend sollen die daraus entstehenden Diskriminierungen in Form von institutionellem Rassismus, Alltagsrassismus, Diskriminierung in der Arbeitswelt/Bildungsbereich etc. aufgegriffen werden. Die Bedeutung der Benachteiligung der „Anderen“ und die gleichzeitige

Privilegierung der „Eigenen“ soll ebenfalls verdeutlicht werden. Als inhaltliche Zusammenfassung der Methode dient eine Rassismus-Definition von Albert Memmi, einem tunesisch-französischen Schriftsteller und Soziologe.

Die Methode vier *Gucken des Kurzclip „Leroy“* fokussiert die Lebenssituation von rassistisch diskriminierten Menschen. Die Teilnehmenden sollen für die Normalität von Rassismus sensibilisiert werden. Somit sollen rassistische Vorurteile in diesem Kurzclip kritisch hinterfragt und thematisiert werden, wie Betroffene mit solchen Lebenssituationen umgehen und Strategien dagegen entwickeln.

Die Methode fünf *Wie im richtigen Leben* macht den Zusammenhang zwischen individuellen Partizipationsmöglichkeiten und strukturellen Ungleichheitsgewichten sichtbar. Zudem soll gezeigt werden, dass unterschiedliche Ungleichheitsstrukturen ineinander verwoben seien und somit bestimmte Diskriminierungslagen produzieren würden. In einer ersten Auswertungsrunde wird darauf geachtet, dass zuerst eine stark benachteiligte Rollenkarte besprochen wird. In einer zweiten Auswertungsrunde solle kritisch hinterfragt werden, wovon die verschiedenen Positionen abhängen. Ziel sei es, Verknüpfungen zwischen einzelnen Kategorien und Ausgrenzung/Diskriminierung herzustellen. An dieser Stelle verweist das Bildungskonzept auf den intersektionalen Ansatz.

Die Methode sechs „Zitatebarometer“ demonstriert anhand politischer Zitate, dass Rassismus und andere Diskriminierungsformen in der bürgerlichen Mitte der Gesellschaft entstehen würden. Dazu werden rassistische Zitate von unterschiedlichen deutschen Politiker*innen oder Menschen des öffentlichen Lebens präsentiert. Somit solle gezeigt werden, dass Rassismus in Deutschland zur Normalität gehöre, da rassistische Parolen große Zustimmung in vielen Teilen der Bevölkerung erhalte und dass fast alle Menschen Rassismus durch Vorurteile, Bilder oder rassistischen Einstellungen äußern würden.

Unbeabsichtigte Effekte

Hinsichtlich der Analyse nach Auslösern möglicher Wirkungen, könnte die Station zwei des rassismuskritischen Stadtrundgangs, zum einen das Vorurteil reproduzieren, dass Menschen mit dunkleren Hautfarbnuancen prinzipiell der Zutritt in Clubs in Deutschland oder bezogen auf den Lernort verwehrt bleiben, weil ihnen zum Beispiel bestimmte Verhaltensannahmen unterstellt werden, die in einem Club nicht erwünscht seien oder dass sie einfach nicht-dazugehören sollen. Im Rahmen eines nicht-dekonstruierenden Umgangs mit der dargestellten Situation, könnte die stereotype Annahme, dass Türsteher*innen grundsätzlich rassistisch seien und dass Menschen mit

dunkleren Hautfarbnuancen die Rolle des Opfers einnehmen, verstärkt werden. Zudem könnte diese relativ simple Kurzgeschichte die Konstruktion der machtvollen *weißen* Mehrheitsgesellschaft gegenüber benachteiligten, machtlosen Minderheiten ebenfalls fördern. Auch wenn am Ende der Station zwei der Absatz g) diesen beschriebenen Effekten entgegenwirken soll, ist anzuzweifeln, ob diese Anmerkung ihren Nutzen erfüllt. Diese Station basiert hauptsächlich auf einem dualistischen Identitätsbezug von „Schwarz“ und „weiß“ und reduziert hierdurch komplexe Identitäten. Folglich wird die gezeigte Situation als eindeutig dargestellt und könnte dadurch Rassismus reproduzieren (Machold 2011: 388).

Darüber hinaus sind die Rückfragen an die Lernenden in Bezug auf die Gefühle und Einschätzung des „Abgelehnten“ kritisch einzuschätzen. Sollten Lernende aus einer Nichtbetroffenenperspektive antworten, beruhen diese Antworten ebenfalls auf Vermutungen. Bleiben diese Vermutungen seitens der Teamenden unkommentiert, könnten diese moralisierend und bevormundend gegenüber den Betroffenen wirken.

Kommt es zu dem Fall, dass anwesende Lernende dem Erscheinungsbild des „Abgelehnten“ in dem Comic ähneln, könnten sie bloßgestellt oder emotional verletzt werden, da sie sich selbst in der Person im Comic wiederfinden oder von anderen Lernenden mit dem „Abgelehnten“ assoziiert werden könnten, auch wenn es sich hier nicht um eine persönliche diskriminierende Erfahrung handelt.

Am Ende der Station drei Station vor der Agentur für Arbeit wird mit empirischen Daten zum Thema Kita und Schule sowie Ausbildung und Beruf gearbeitet. Die verwendeten Statistiken und dazugehörigen Grafiken unterstützen die postulierte rassismuskritische Haltung der Stadtrundgangster zum strukturellen Rassismus auf dem Arbeitsmarkt. Ohne diese empirischen Belege wäre die rassismuskritische Haltung diesbezüglich angreifbar. Das Anzweifeln wäre damit begründet, dass die sichtbar gemachte „soziale Ungleichheit“ durch die entzerrten Positionen der Lernenden aus dem zuvor durchgeführten Rollenspiel auf der Treppe der Agentur für Arbeit, auf den stereotypen Annahmen zu den Rollenkarten der Lernenden basieren.

Zwar wird an Station vier den Lernenden mitgeteilt, dass ihre beobachteten Merkmale zur Kontrolle von Personen auf dem Bahnhofsgelände auf persönlichen Vorurteilen beruhen. Dennoch werden diese stereotypen Annahmen als Grundlage dafür eingesetzt, um den institutionellen Rassismus an dem Bundespolizeigesetz überhaupt sichtbar zu machen und um die vorurteilsbehaftete Einteilung der Polizeibeamten an Passanten in deutsche oder nicht-deutsche Staatsbürger*innen zu verdeutlichen. Aufgrund der dekonstruierenden Vorgehensweise an dieser

Station wird das Potential der Reproduktion bzw. Verstärkung von Vorurteilen als niedrig eingeschätzt. Dagegen könnten die strukturellen Forderungen der Stadtrundgangster zu dem Bundespolizeigesetz überwältigend auf die Lernenden wirken, da sie die Legitimation der verdachtsunabhängigen Personenkontrolle in Frage stellen und vom Nutzen dieser Kontrollen absehen.

Die Station fünf thematisiert die Betroffenenperspektive bei Polizeikontrollen, wobei die Lernenden den Satz vervollständigen sollen, „wenn ich ständig kontrolliert werde, dann...“. Alternativ kann der gleichzeitig abspielende Song „Fremd im eigenen Land“ von *Advanced Chemistry* Ideen für die Aufgabenstellung liefern. Die niedergeschriebenen Inhalte können nicht von Vermutungen und tatsächlichen Empfindungen unterschieden werden. So wird zum einen verhindert, dass Lernende sich bloßgestellt fühlen, die diskriminierende Erfahrungen offenlegen. Zum anderen könnten die aufgeschriebenen Annahmen als realitätsgetreu von den Lernenden verstanden werden, obwohl es sich lediglich um Einschätzungen handelt.

Die formulierte These an der fünften Station, die beinhaltet, dass es Menschen gebe, für die die Polizei eine zusätzliche Bedrohung darstelle, könnte das Vorurteil reproduzieren, dass sich Menschen, die sich durch die Polizei bedroht fühlen, sich als nicht-dazugehörig fühlen könnten und somit die Binarität von „dazugehörig“ und „nicht-dazugehörig“ verstärkt werden könnte.

Hinsichtlich der Analyse nach Auslösern möglicher Wirkungen zum antirassistischen Seminarangebot, ist anzumerken, dass der Hinweis für die Teamenden, keine völkischen Weltbilder mit dazugehörigen Vorurteilen oder Stereotypen zu verfestigen oder zu verstärken, indem sie Widersprüche darstellen und thematisierte Bilder demontieren sollen, keine Garantie für diesen nicht-gewollten Effekt liefert. Besonders die Methoden zwei und sechs arbeiten demonstrativ mit stereotypen Annahmen sowie mit selbsternannten, rassistischen, politischen Parolen.

Die Methode zwei provoziert mit dem Erstellen von Arbeitscollagen zu den Begriffsverständnissen „deutsch“ sowie „Ausländer“ eine plakative Visualisierung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit. In diesem Zusammenhang könnten die Teilnehmenden Identitätsbezüge zu sich selbst herstellen, wodurch der geführte zunächst nicht dekonstruierende rassistische Diskurs Subjektpositionen zuweist und Identitäten konstruiert. Auch wenn darauf verwiesen werden soll, dass die Kategorien „deutsch“ und „Ausländer“ nicht geeignet seien, um Menschen einzuteilen, besteht die Gefahr, dass die Realität postmoderner bzw. komplexer

Identitäten nicht adäquat dargestellt werden und folglich das Anliegen von Rassismus, Eindeutigkeit zu initiieren, reproduziert werden könnte (Machold 2011: 386).

Der Konzeptordner arbeitet bei zwei Methoden mit empirischen Grundlagen. Bei Methode sechs werden unter anderem rassistische Zitate mit den dazugehörigen Zustimmungswerten aus der „Mitte-Studie“ 2009 der Friedrich-Ebert Stiftung eingesetzt. Das zugrundeliegende GMF-Konzept dieser Zitate wird nicht aufgegriffen (siehe Kap. 2.2). Die Erkenntnisse aus der verwendeten „Mitte-Studie“ sollen die Annahme belegen, dass Rassismus in Deutschland Normalität sei und dass Rassismus und andere Diskriminierungsformen ihren Ursprung in der bürgerlichen Mitte der Gesellschaft hätten. Die Methode sieben arbeitet mit prozentualen Anteilen zur Weltbevölkerung, zum weltweiten Reichtum sowie zu weltweiten Flüchtlingen, differenziert zu den fünf Kontinenten. Welcher Statistik diese Werte entnommen worden sind, ist nicht ersichtlich. Die Verwendung dieser Werte soll dazu dienen, dass die Teilnehmenden ihre Erwartungen mit den „realen“ Verteilungsverhältnissen abgleichen und folglich die Wirkung von Vorurteilen aufzeigen sowie eine kritische Reflexion eigener Bilder anregen. Darüber hinaus sollen rassistische Stammtischparolen widerlegt und mit Hilfe der realen globalen Verteilung des Reichtums und der Bevölkerungszahl kritisch diskutiert werden.

4.2.2.3 Kontroversität

Da sich das Bildungskonzept zum rassismuskritischen Stadtrundgang davon distanziert, zeigen zu können, was Rassismus ist, werden grundsätzliche Streitfragen zu den vielfältigen Interpretationen des Rassismus- und Diskriminierungsbegriffes in der Öffentlichkeit und Wissenschaft nicht aufgegriffen. Der Fokus des Bildungskonzeptes bezieht darauf, wie nichtbetroffene Menschen von Rassismus profitieren und wie versucht werden kann auf diese Privilegien zu verzichten.

Außerdem bauen die Stationen des Bildungskonzeptes hauptsächlich auf der Konfliktlinie von privilegierter und deprivilegierter Position in Bezug auf Rassismus und Diskriminierung auf. Die Berührungspunkte beider Positionen werden auf der individuellen, strukturellen sowie institutionellen Ebene exemplarisch dargelegt.

Das Bildungskonzept zum antirassistischen Seminarangebot greift ebenso keine grundsätzlichen Streitfragen zu den vielfältigen Interpretationen des Rassismus- und Diskriminierungsbegriffes auf. Bei der Methode drei wird eine ganz bestimmte Begriffsdefinition von Rassismus basierend auf einem Sachtext herausgearbeitet. Jedoch soll gleichzeitig Raum für Diskussionen zu der erarbeiteten Definition durch die Teamenden geschaffen werden.

Innerhalb der Themenschwerpunkte *Rassismus* und *Zivilcourage* werden kaum zusammenhängende Positionen, auf welche unterschiedliche Weise Menschen mit Rassismen oder Diskriminierung Berührungspunkte besitzen, herausgearbeitet. Es kann festgestellt werden, dass zum einen häufig einseitig mit dem Wissen oder mit Vermutungen der Teilnehmenden gearbeitet wird. Zum anderen werden Betroffenenperspektiven ausschließlich in Kurzfilmen gezeigt. Ob diese überhaupt ihre Sichtweise artikulieren, erschließt sich nicht aus dem Bildungskonzept. Weiterhin werden politische Parolen als rassistische Positionen dargestellt, obwohl diese Kategorisierung ebenfalls angezweifelt werden könnte. Darüber hinaus werden auf Initiativen gegen Rechts und auf Mittel oder Strukturen der Ver.Di Gewerkschaft verwiesen, wenn es um die Thematisierung der persönlichen Zivilcourage geht.

Unbeabsichtigte Effekte

Das antirassistische Seminarangebot bietet durchaus ein Potential der Überwältigung von Teilnehmenden. Zum einen berücksichtigt das Bildungskonzept kaum das Prinzip der *Kontroversität*, da es beispielsweise das Ziel der Methode drei ist, eine Arbeitsdefinition von Rassismus zu erarbeiten und somit einen Absolutheitsanspruch zum Wissen über Rassismus fördert. Die Tatsache, das Wissen über Rassismus sich dadurch auszeichnet, dass es immer diskursiv hergestellt und somit dessen Gültigkeit zeit- sowie kontextabhängig ist, wird innerhalb des Lehr-/und Lernarrangements nicht deutlich. (Machold 2011: 383).

Zum anderen könnte die Methode sechs die Teilnehmenden überwältigen mit der Zielsetzung den „Mythos“ zu dekonstruieren, dass ausschließlich die anderen rassistisch seien, sondern dass Rassismus in der Mitte der Gesellschaft in Deutschland entstehe und nicht ein Problem des rechten gesellschaftlichen Randes sei. Hier könnte der Eindruck entstehen, dass ein großer Teil der Bevölkerung oder sogar man selbst rassistisch sei. Folglich könnten Schuldgefühle bei den Teilnehmenden ausgelöst werden, da sie zunächst nicht wissen, wie sie diese Beschuldigung in ihr gesellschaftliches Verständnis einordnen sollen.

4.2.3 Methodensettings und Handlungsfähigkeit

4.2.3.1 Ermutigung

Da in dem Bildungskonzept zum rassismuskritischen Stadtrundgang keine gesonderten Anmerkungen oder praktischen Hinweise zum pädagogisch verantwortungsvollen Umgang oder zur Vorbeugung von nicht-gewollten Effekten dokumentiert sind, muss davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden nicht vorbereitet wären auf solche eintretenden Wirkungen, sofern sie von außen wahrnehmbar wären.

An der ersten Station des rassismuskritischen Stadtrundgangs wird methodisch ein Brainstorming durchgeführt, indem die Teilnehmenden zu dem Begriff Rassismus, der auf dem Boden gesprayed wird, ihre Assoziationen oder Verbindungen mit Kreide notieren sollen. Hier könnte die Möglichkeit bestehen, dass Teilnehmende die Gelegenheit nutzen wollen, um individuelle Erfahrungen mit Diskriminierung preiszugeben.

An Station drei entsteht nach dem Durchführen des Rollen-/Positionierungsspiels auf der Eingangstreppe zur der Agentur für Arbeit, eine Art Hierarchie von privilegierten und deprivilegierten gesellschaftlicher Positionen, die je nach Positionierung, Emotionen bei den Lernenden auslösen könnte. Diese Emotionen könnten als Ausgangspunkt dafür dienen, dass Lernende daran interessiert sein könnten sich genauer mit der strukturellen Benachteiligung in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt auseinanderzusetzen und somit anschließende Diskussionen darüber zu führen.

An der Station fünf wird den Lernenden die Möglichkeit angeboten, entweder persönliche Erfahrungen, Erfahrungen von Bekannten oder Inhalte aus dem nebenbei ablaufenden Song von *Advanced Chemistry* in Verbindung mit häufigen Polizeikontrollen auf den Boden mit Kreide zu schreiben. Optional greift der/die Teamende Beiträge, die auf dem Boden stehen, auf. Daran anknüpfend wird mit einer Barometermethode, Empfindungen der Teilnehmenden zu einem Plakat der Bremer Polizei mit dem Titel „Wir sind ganz in Ihrer Nähe“ sichtbar gemacht. Die Positionen der Lernenden sollen im Nachfolgenden thematisiert werden. Hier dienen Emotionen ebenfalls als Ausgangspunkt für einen angeregten Austausch zu unterschiedlichen Wahrnehmungen der Polizei.

Da das Bildungskonzept relativ wenige Momente beinhaltet, bei denen mit individuellen Diskriminierungserfahrungen der Lernenden gearbeitet wird, sind keine expliziten „geschützten“ Räume zum verantwortungsvollen Umgang mit Diskriminierungs- oder Rassismuserfahrungen zu identifizieren.

Es werden lediglich einige situative Diskriminierungsformen an den einzelnen Stationen thematisiert. Diese Diskriminierungsformen sind nur zum Teil zielgruppenorientiert. Diese Einschränkung ist damit zu begründen, dass beispielsweise die Rollenkarten für das Rollenspiel an der Station drei, sich auf hauptsächlich auf erwerbsfähige Identitäten zwischen 16 und 54 Jahren beziehen und diese eine Distanz zum Schulleben einnehmen. Dagegen handeln die Stationen vier und fünf von der Diskriminierungsform des *Racial/Ethnic Profiling*, die durchaus zielgruppenorientiert sein kann, da auch Kinder ausweispflichtig gegenüber der Polizei sind.

Zudem beinhaltet die Station zwei für die Zielgruppe von Jugendlichen ab 15 Jahren nicht unwichtige Diskriminierungen vor dem Clubeingang, da Feiern gehen ab dieser Altersgruppe zur Lebenswelt dazugehört.

Bei vielen Methoden sowie Themenbereichen des Konzeptordners zum antirassistischen Seminarangebot sind die Verweise „Achtung“, „Wichtig“ oder „Was ist zu beachten?“ hinzugefügt. Diese enthalten Erklärungen und spezielle Hinweise für die Teamenden, die jeweils für die Methoden zu berücksichtigen sind.

So wird zu dem Themenschwerpunkt *Rassismus* unter dem Verweis „Achtung“ vermerkt, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus nur dann erfolgreich wäre und zu einer antirassistischen Bewusstseinsbildung sowie im idealen Fall zu einem antirassistischen Engagement anrege, wenn das Auftreten der Teamenden auf bestimmte Aspekte sensibilisiert sei. In diesem Zusammenhang dürften die Teamenden Rassismus nicht selbst reproduzieren, indem auf ihre Ausdrucksweise zu achten sei. So sollten problembehaftete Begriffe wie „Asylant“ oder „Türken“ als Verwendung für eine homogene Gruppe vermieden werden. Zudem sollten die Teamenden ausdrücklich hervorheben, dass Ausdrücke wie „Ausländer“, „Zigeuner“ oder „Neger“ Beispiele für rassistische Begriffe seien, die eine rassistische Einteilung von Menschen verkörpern und deren Verwendung, eine Einteilung verfestigen. Darüber hinaus sollten die Teamenden darauf achten, dass keine Beleidigungen unter den Teilnehmenden auftreten und wenn, seien die Teamenden dazu verpflichtet bei der Benutzung von rassistischen Bildern und Einstellungen auf diese zu reagieren und sie zu entkräften, da Menschen individuell anzusehen seien.

Bei Station fünf, *Wie im richtigen Leben!*, sollen die Teilnehmenden sich in bestimmte Rollenkarten hineinversetzen und auf ausgewählte Fragen mit einem Schritt nach vorn oder nach hinten antworten. Somit sollen verschiedene soziale Ungleichheitsstrukturen sichtbar gemacht werden. Im Rahmen der Auswertung wird unter anderem thematisiert wie sich die Teilnehmenden in der Rolle gefühlt haben sowie ob die Teilnehmenden bereits Erfahrungen gesammelt haben, indem sie aufgrund von Stereotypen ausgegrenzt oder in ihren Möglichkeiten begrenzt worden seien. Bei Station vier, wird nach dem Schauen eines Kurzfilmes aus einer Betroffenenperspektive, ebenso nach den Gefühlen der Teilnehmenden diesbezüglich gefragt.

Unbeabsichtigte Effekte

Das Rollenspiel, an der Station drei des rassismuskritischen Stadtrundgangs, zur strukturellen Benachteiligung durch verschiedene Dimensionen ist mit der Gefahr verbunden, dass Lernende emotional verletzt werden könnten, wenn die Rollenidentitäten Überschneidungen mit ihrer

eigenen Lebensbiografie oder der enger Vertrauter aufweisen. Somit wäre es möglich, dass in dieser Situation die Hilfestellungen zum Eindringen in die Rollen ungewollt unangenehme Emotionen hervorgerufen könnten. Folglich würde keine Rollenübernahme und somit keine emotionale Distanz vorliegen, sondern die Lernenden würden gezwungenermaßen mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen unfreiwillig konfrontiert werden. Im Gegensatz dazu versucht das antirassistische Bildungskonzept, diesen nicht-gewollten Effekt zu vermeiden, indem die Rollenkarten gezielt und nicht per Zufall unter den Teilnehmenden verteilt werden. Diese Einschätzung zu unbeabsichtigten Effekten des Rollen-/Positionierungsspiel bezieht sich auf beide Bildungskonzepte, da beide diese Methode einsetzen.

Die daran anknüpfende Ermutigung von den Teamenden, dass Lernende Rückbezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt anstellen können, birgt ebenfalls die Gefahr der Bloßstellung, sollten Lernende unfreiwillig dazu aufgefordert werden. Ob diese Positionsmethode Gruppenkonstruktionen oder die Binarität in zugehörig und nicht-zugehörig fördern könnte, ist schwer einschätzbar. Auf der einen Seite wird eindeutig auf die doppelte Benachteiligung von Kindern aus zugewanderten Familien verwiesen. Diese könnte in der Vorstellung einer Rollenkartenidentität bestätigt werden und somit einprägsam auf Lernende wirken. Auf der anderen Seite wird nicht jede Rollenkarte besprochen, wodurch die Positionen zum Teil anonym bleiben und Kategorisierungen anhand bestimmter Merkmale nicht eindeutig möglich ist. Darüber hinaus basiert diese Methode auf mehr als zwei verschiedenen gesellschaftlich hergestellten sozialen Kategorien. Zudem wird versucht durch die empirischen Informationen zur strukturellen Benachteiligung bei der Auswertung der Methode des rassismuskritischen Bildungskonzeptes, reflektiert mit dieser Thematik umzugehen.

4.2.3.2 Veränderung

In dem Bildungskonzept zum rassismuskritischen Stadtrundgang fällt auf, dass nur an den Stationen zwei und sechs Raum für die eigenständige Entwicklung von Handlungsoptionen der Lernenden gegeben wird und somit ein offeneres Methodensetting praktiziert wird. Ansonsten fordern die Teamenden selbst an den Stationen zwei, drei, vier und sechs Handlungsmöglichkeiten unterschiedlicher Ebenen.

So wird an der Station zwei methodisch ein Comic mit einem leeren Feld am Ende der dargestellten Geschichte eingesetzt, damit die Lernenden überlegen sollen, was mögliche Lösungen für die geschilderte Situation sein könnten. Dabei wird offengelassen an wen die Handlungsmöglichkeiten gerichtet sind.

Die Station sechs fokussiert die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten durch Lernende um Diskriminierung entgegenzuwirken, indem die Lernenden Kleingruppen bilden, jede dieser Gruppen eine Rundgangsstation zugeteilt bekommt und schließlich alle darüber nachdenken sollen, wie man in den jeweiligen Situationen sowohl im Allgemeinen als auch konkret als Zeuge aktiv gegen Rassismus vorgehen kann.. Die Ideen sollen anschließend das Kreidebild der ersten Station erweitern. Zusätzlich können ebenfalls Ideen zu den anderen Stationen hinzugefügt werden. Nach der Beendigung dieser Aufgabenstellung, werden die Lernenden aufgefordert, sich die dokumentierten Ideen für Handlungsoptionen der anderen anzuschauen und zu diskutieren. Die Aufgabenstellung hebt die Handlungsfähigkeit des Individuums, anhand der Formulierung „Zeugen“ hervor, was darauf schließen lässt, dass die Teamenden davon ausgehen, dass es auf der zwischenmenschlichen Ebene wohl einfacher sei, Ideen zu entwickeln. Dennoch werden durch den Ausdruck „im Allgemeinen“ die Handlungsebenen offengelassen.

Konkret schlagen die Stadtrundgangster an Station drei als strukturelle Handlungsmöglichkeiten eine frühe und kontinuierliche Kompetenz- bzw. Sprachförderung während des gesamten Bildungsweges vor, um die Nachteile in der Bildung von zugewanderten Jugendlichen und Kindern zu minimieren. Dabei seien angemessene Lehr- und Lernbedingungen an Bildungsinstitutionen essentiell.

An Station vier fordern sie Handlungsalternativen auf der institutionellen Ebene. So sollen die Regelungen zu sogenannten verdachtsunabhängigen Personenkontrollen der Bundespolizei abgeschafft werden. Zudem wird gefordert, dass die Polizeibehörden hinsichtlich *Racial/Ethnic Profiling* sensibilisiert werden, indem Beamt*innen hinsichtlich dieser Herausforderung geschult werden sowie das Fehlverhalten von Polizeibeamt*innen in einer bundesweiten Statistik von Fehlverhalten dokumentiert werden.

An Station sechs geben die Stadtrundgangster zum Abschluss des Rundganges Anregungen zu Handlungsoptionen auf der zwischenmenschlichen Ebene, in dem die eigenen Privilegien aufgegeben werden sollen. In Bezug auf den individuellen Rassismus wird vorgeschlagen, einer diskriminierten Person, Hilfe anzubieten oder in Bezug auf den institutionellen Rassismus, könnte man sich selbst zur Kontrolle anbieten.

Der Konzeptordner zum antirassistischen Seminarangebot hebt vermehrt die Solidarität als Haltung gegen Rassismus hervor. Zu Realisierung dieser Perspektive sollen Handlungsmöglichkeiten für eine antirassistische Arbeit unter anderem durch Aufklärung und Reflexion rassistischer Denk- und Handlungsmuster erarbeitet werden.

Bei den Methoden fünf und sieben, die mit visualisierten sozialen und gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen national sowie global arbeiten, sollen die Teamenden jeweils in den Auswertungen nach den Methodendurchführungen fragen, ob es Möglichkeiten gäbe, um die verbildlichten Ergebnisse des Rollenspiels und der „Refugee Chair“ Methode zu verändern oder was gegen die Ungerechtigkeiten getan werden könnte.

Zum Einstieg in den Themenschwerpunkt *Zivilcourage* wird zunächst in Form eines Plenumsgesprächs geklärt, was unter dem Begriff „Zivilcourage“ verstanden wird. Daran anschließend wird ein Kurzfilm mit dem Titel „Schwarzfahren“ gezeigt und folgende Aspekte im Plenum thematisiert: wie fühlen sich die Teilnehmenden nach dem Film, wie haben sich die Personen im Film verhalten, wie fühle sich der Diskriminierte, was hätte man selbst als Opfer/als Passant*in getan, was hätte man in so einer Situation tun können etc.. Ziel sei es viele zwischenmenschliche Handlungsmöglichkeiten zu sammeln und zu thematisieren. Dabei sollten die Teamenden darauf achten, den Teilnehmenden realistische Möglichkeiten aufzuzeigen, damit sie langfristig für ein zivilcouragiertes Handeln nach Teilnahme am Seminar motiviert wären.

Als nächste Methode in diesem Themenschwerpunkt wird ein Rollenspiel eingesetzt, bei diesem sollen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen Situationen ausdenken, in denen Personen ausgegrenzt werden und diesbezüglich positive Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. Nach der Präsentation der Arbeitsergebnisse werden diese diskutiert. Zusätzlich können die Teamenden während der Auswertung weitere Handlungsmöglichkeiten einbringen.

Schließlich sollen die letzten beiden Methoden die Teilnehmenden dazu animieren, konkrete Aktionsmöglichkeiten gegen Rassismus oder Rechtsextremismus zu erarbeiten und diese zu planen. Methodisch wird dazu eine Gruppenarbeit mit anknüpfenden Präsentationen eingesetzt. Das Bildungskonzept nennt als beispielhafte Handlungsmöglichkeiten eine Teilnahme an einer Demonstration gegen Rassismus, das Projekt Schule ohne Rassismus an der eigenen Berufsschule, Aktivitäten im Betrieb sowie der Organisation eigener Aktionen gegen Rechts.

Wie bereits der Titel des Themenschwerpunktes andeutet, fokussieren die Methoden tendenziell Handlungsmöglichkeiten auf der zwischenmenschlichen Ebene sowie die Motivation zu politischem Engagement.

Unbeabsichtigte Effekte

Die Analyse zu Station sechs des rassismuskritischen Bildungskonzeptes hinsichtlich unbeabsichtigter Effekte ist kaum aussagekräftig, da keine passenden Anhaltspunkte zu den Analysefragen erkennbar sind.

Innerhalb des Themenbereiches *Zivilcourage*, besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden bei der Methode vier *Aktiv werden gegen Rechts im Betrieb und Lebensumfeld* überwältigt werden könnten. Dies wird damit begründet, dass die Teilnehmenden von dem Bildungsangebot aufgefordert werden, eine vorherig gesammelte Handlungsmöglichkeit genauer auszuformulieren und daran anschließend eine konkrete Umsetzung zu planen. Bei den Beratungen sollen die Teamenden abwesend sein und erst bei den Vorstellungen der Arbeitsergebnisse wieder dazustoßen. Dennoch ist bei dieser Methode anzumerken, dass Teilnehmende zum einen nicht selbstständig darüber entscheiden können, ob sie überhaupt eine „antirassistische“ Aktion in ihrem Lebensumfeld oder Betrieb potentiell durchführen wollen. Zudem erscheint es, als ob das antirassistische Bildungsangebot, davon ausgehe, dass am Ende des Angebotes alle Teilnehmenden, die kennengelernte antirassistische Haltung eins zu eins nach dem Seminar umsetzen wollen und somit von Ver.di in ihren Vorhaben unterstützt werden könnten. Hier wird politische Handlungsfähigkeit lediglich simuliert.

5. Erkenntnisse aus der Analyse ausgewählter Bildungskonzepte

Aus der exemplarischen fachdidaktischen Analyse der zwei Bildungskonzepte zum rassismuskritischen Stadtrundgang und zum antirassistischen Seminarangebot lässt sich in Bezug auf das Analysekriterium *Reflexivität* Folgendes ableiten:

Beide Bildungskonzepte arbeiten aus einer Nichtbetroffenenperspektive. Dabei legt das Bildungskonzept des rassismuskritischen Stadtrundgangs großen Wert darauf, dass die Teamenden an jeder Station ihre eigene Verstrickung in rassistische Strukturen offenlegen und ihre Privilegien reflektieren. Zudem werden regelmäßig zusammenhängende privilegierte sowie deprivilegierte Positionen zu den jeweiligen Stationen aufgegriffen.

Im Gegensatz dazu bleibt die gesellschaftliche Position der Teamenden im antirassistischen Bildungskonzept hinsichtlich der eigenen Verwobenheit in vorherrschende Machtverhältnisse größten Teils uneindeutig. Eine große Bedeutung wird dem kritischen Hinterfragen der eigenen Privilegien und des eigenen Rassismus der Teilnehmenden zugeschrieben. Darüber hinaus wird den Teamenden der Auftrag erteilt, gegen offenen ausgetragenen Rassismus oder Diskriminierung unter den Teilnehmenden vorzugehen und auf eine rassismussensible Ausdruckweise zu achten.

Die Untersuchung zur *Machtkritik* hat ergeben, dass beide Bildungskonzepte von einem erweiterten Rassismusverständnis ausgehen und sich weder auf die traditionelle enge Begriffsverwendung noch auf das GMF-Konzept beziehen (siehe Kap. 2). In beiden Bildungskonzepten wird auf Literatur verwiesen, die ebenfalls im Kapitel zwei rezitiert wird. Außerdem verweisen beide Bildungskonzepte auf unterschiedliche Formen von Rassismus, die auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen auftreten. Dem Bildungskonzept zum rassismuskritischen Stadtrundgang gelingt es an den jeweiligen Stationen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und ihre Effekte auf privilegierte und deprivilegierte Positionen zu thematisieren. Dabei wird häufig mit den Vorurteilen und stereotypen Annahmen der Teilnehmenden gearbeitet, um besonders das Empathie Empfinden sowie eine Sensibilisierung für benachteiligte Positionen in den behandelten Thematiken zu fördern. Zum Teil wird mit empirischem Wissen, rechtlichen Verordnungen und Praxisbeispielen versucht, diese Ungleichheitsverhältnisse zu dekonstruieren.

Das Bildungskonzept zum antirassistischen Seminarangebot beinhaltet eine sehr detaillierte Auseinandersetzung mit dem erweiterten Rassismusverständnis im Kontrast zum rassismuskritischen Bildungskonzept. Zudem fällt auf, dass dieses Bildungskonzept ebenfalls viel mit Vorurteilen und stereotypen Annahmen der Teilnehmenden arbeitet. Teilweise werden diese sogar provoziert, um diese wiederum zu dekonstruieren. Das Rollen-/Positionierungsspiel wird von beiden Bildungskonzepten eingesetzt, dabei verweist das antirassistische Bildungskonzept speziell auf einen intersektionalen Ansatz. Darüber hinaus arbeitet das antirassistische Bildungskonzept im Vergleich zum rassismuskritischen Bildungskonzept weniger mit konkreten gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen, da der Lernort dieses Lehr-/Lernarrangements wahrscheinlich eine weniger exemplarische Bedeutung aufweist, als die Innenstadt Kassels. Demzufolge werden weniger ausgeschlossene Positionen in speziellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen sichtbar und die Auseinandersetzung mit Rassismus bezieht sich größtenteils auf eine diskursive Ebene, wie zum Beispiel bei der Methode zwei und sechs.

In Bezug auf die Analyse des Kriteriums *Kontroversität*, kann festgehalten werden, dass beide Bildungskonzepte keine grundsätzlichen Streitfragen der vielfältigen Interpretationen des Rassismus- und Diskriminierungsbegriffes in der Öffentlichkeit und Wissenschaft behandeln. Somit könnte diese Frage als unpassend eingeschätzt werden und müsste ggf. in dem Analyseleitfaden angepasst werden, da der dahinterstehende Anspruch dieser Frage für die Praxis möglicherweise zu weit gefasst ist. Fragen zu zukünftigen Veränderungsperspektiven bleiben in

der bisherigen Fassung des Leitfadens außen vor, obwohl in Kapitel 4.1.2 in Verbindung mit dem Prinzip der *Kontroversität* darauf verwiesen wird.

Das rassismuskritische Bildungskonzept distanziert sich von einer generellen Rassismusdefinition, wohingegen sich im antirassistischen Bildungskonzept eine Methode mit einer bestimmten Definition beschäftigt. Aus den bisherigen Erkenntnissen entsteht der Eindruck, dass das antirassistische Bildungskonzept weniger dem Prinzip der *Kontroversität* folgt als das rassismuskritische Bildungskonzept, da kaum verschiedene gesellschaftlichen Positionen, dazugehörige Streitfragen sowie Strukturen sichtbar gemacht werden.

Zu dem Kriterium der *Ermutigung* kann hervorgehoben werden, dass das antirassistische Bildungskonzept den Teamenden Anregungen dazu gibt, wie nicht gewollte Effekte vermieden werden können. Jedoch sind keine Hinweise zu identifizieren, wie mit möglichen emotionalen Reaktionen der Teilnehmenden umgegangen werden soll. Das rassismuskritische Bildungskonzept enthält diesbezüglich keinerlei konkrete Tipps für die Teamenden.

Da kaum bzw. eher nebensächlich bei beiden Bildungskonzepten methodisch mit individuellen Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus gearbeitet wird, dienen mögliche ausgelöste Empfindungen durch Methoden in den Lehr-/Lernarrangements durchaus als Ausgangspunkte für Lernprozesse. Diese Tatsache resultiert wohl aus der Arbeitsweise einer Nichtbetroffenenperspektive.

Aus der Untersuchung zum Kriterium der *Veränderung* bestätigt sich der Punkt zur Begrenztheit der methodischen und zeitlichen Umsetzung einer rassismuskritischen Perspektive aus der zusammengetragenen Debatte in Kapitel 3.3. Somit verweilen die Entwicklungsansätze für Handlungsalternativen beider Bildungskonzepte auf der prognostizierten zwischenmenschlichen Ebene. Um diese Diskrepanz zu den Ansprüchen einer rassismuskritischen Perspektive zu kompensieren, formulieren die Stadtrundgangster selbst Forderungen auf institutioneller und struktureller Ebene am Ende von beinahe allen Stationen. Dagegen simuliert das antirassistische Bildungskonzept in Methode sechs die Planung einer Aktion gegen Rechts/Rassismus.

Speziell zu dem antirassistischen Bildungskonzept ist hinzuzufügen, dass Bezüge zu dem gewerkschaftlichen Bildungsträger inhaltlich immer wieder deutlich werden. Außerdem lassen sich einige Aspekte zur Kritik an einer antirassistischen Bildung, die in Kapitel 3.1 aufgeführt werden, in dem Bildungskonzept wiedererkennen. Zu diesen gehören zum Beispiel das nicht eindeutige Thematisieren der eigenen Verstrickung der Teamenden in rassistische Verhältnisse sowie die Tendenz zur Moralisierung.

Die Analyse der beiden Bildungskonzepte hinsichtlich der Auslöser unbeabsichtigter Effekte gestaltete sich aus dem Grund der abstrakten Vorstellung zur praktischen Umsetzung der Bildungskonzepte und deren Wirkung als schwierig und herausfordernd. Darüber hinaus war die Untersuchung des rassismuskritischen Bildungskonzeptes hinsichtlich möglicher Auslöser weniger herausfordernd als die Untersuchung des antirassistischen Bildungskonzeptes. Dieser Eindruck hängt mit dem Unterschied zusammen, dass Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung des rassismuskritischen Bildungskonzeptes vorhanden waren, im Gegensatz zu dem unbekanntem antirassistischen Bildungskonzept.

Davon abgesehen kann trotzdem hervorgegeben werden, dass in beiden Bildungskonzepten Auslöser möglicher nicht-gewollter Effekte ausgemacht werden konnten. Somit muss davon ausgegangen werden, dass eine rassismuskritische Bildungspraxis ohne die Möglichkeit des Eintretens von unbeabsichtigten Effekten, nicht realistisch erscheint. Sobald mit Vorurteilen, stereotypen Annahmen, bestimmten Empfindungen oder individuellen diskriminierten und diskriminierenden Erfahrungen gearbeitet wird, sind gewollte Wirkungen immer verbunden mit der Gefahr gegenteiliger Effekte. Konkret bedeutet das, dass sowohl das rassismuskritische als auch das antirassistische Bildungskonzept Vorurteile und stereotype Annahmen reproduzieren oder verstärken können. Diese bedingen ebenso das Fördern von Gruppenkonstruktionen und die Einteilung in dazugehörig und nicht-dazugehörig. Zudem können beide Bildungskonzepte Emotionen des Verletzt werden oder Bloßstellen initiieren. Es besteht die Tendenz, dass das antirassistische Bildungsangebot durchaus überwältigend und moralisierend sein könnte, da das Prinzip der *Kontroversität* wenig berücksichtigt wird. Exaktere Aussagen zu dem Auftreten dieser Effekte sind mit diesem methodischen Vorgehen nicht möglich.

Zudem erscheint die Frage „Sind Auslöser zu identifizieren, die darauf verweisen, dass ein Gleichheitsanspruch mit Gerechtigkeit gleichgesetzt werden könnte?“ des Analyseleitfadens ebenfalls ungeeignet, da mittels des Inhaltes der Bildungskonzepte diese Frage nicht beantwortet werden konnte.

6. Rassismuskritische Bildungsarbeit: eine selbstreflexive, machtkritische Praxis, die derzeit keine schnellen Lösungsansätze vermittelt

In der vorliegenden Arbeit wurde zum einen der Frage nachgegangen, inwiefern sich in ausgewählten (außer-)schulischen Bildungskonzepten rassismuskritische Bildungsansätze wiederfinden lassen. Zum anderen bezog sich die zweite Fragestellung darauf, ob trotz der

selbstgesteckten Ziele gleichzeitig Auslöser für Überwältigung oder der unbeabsichtigten (Re-)Produktion stereotyper Annahmen festzustellen sind.

Es kann zunächst hervorgehoben werden, dass die wissenschaftliche sowie öffentliche Auseinandersetzung mit Rassismus sowie Formen der Diskriminierung in einer gegenwärtigen Migrationsgesellschaft uneinig und unübersichtlich ist. Zu den weitverbreiteten wissenschaftlichen Ansätzen in Deutschland zählen das erweiterte Rassismusverständnis der Rassismuskritik sowie das GMF-Konzept.

Die rassismuskritische Bildungsarbeit hat sich aus der Kritik vorheriger migrationsbezogener Ansätze entwickelt, welche dennoch weiter nebeneinander fortbestehen und zum Teil schwer voneinander abzugrenzen sind. Daher erteilen die Etikettierungen wie zum Beispiel rassismuskritisch oder antirassistisch „keine [zu]verlässigen Schlussfolgerungen bezüglich [der] Inhalte, Ziele und Herangehensweisen eines Konzeptes“ (Schmidt 2015: 209). Davon abgesehen ist die rassismuskritische Bildungspraxis von einem vielfältigen Themenangebot geprägt. Die Bildungsangebote besitzen unterschiedliche weit und eng gefasste Bezugspunkte als fachliche Grundlage. Dabei bilden der Anti-Bias-Ansatz sowie Ausschnitte der *Critical Whiteness* zwei aktuelle konzeptionelle Ansätze, die in ihrer Umsetzung gleichzeitig mit Dilemmata und Grenzen verbunden sind. Bisher bringt kein migrationsbezogener Ansatz vollendete Antworten für die genannten gesellschaftlichen Herausforderungen hervor. Daher wird die rassismuskritische oder antirassistische Bildungsarbeit von ungewollten Effekten in der Praxis begleitet.

Nach der Durchführung einer exemplarischen Analyse von einem rassismuskritischen sowie einem antirassistischen Bildungskonzept mit Hilfe eines selbsterstellten, fachdidaktischen-Leitfadens ist die Antwort auf die erste Fragestellung, dass in beiden Bildungskonzepten Inhalte rassismuskritischer Ansätze wiederzufinden sind. Somit passt das Label zu den inhaltlichen und methodischen Auseinandersetzungen des außerschulischen Rundgangsangebot. Der rassismuskritische Stadtrundgang besitzt vor allem reflexive sowie machtkritische Momente, die für den Anti-Bias-Ansatz sowie für relevante Inhalte der *Critical Whiteness* wichtige Anliegen darstellen. Dagegen sind Elemente der *Ermutigung* sowie *Veränderung* in dem rassismuskritischen Bildungskonzept weniger stark vertreten.

Das antirassistische Bildungskonzept ist bezüglich der Inhalte rassismuskritischer Ansätze weniger eindeutig, da ebenfalls Überschneidungspunkte mit antirassistischen Ansätzen zu identifizieren sind (siehe Kap. 3.1). Folglich zeigt die exemplarische Analyse dieses Bildungskonzeptes, dass sich die Etikettierung „antirassistisch“ und die Perspektiven der

Rassismuskritik nicht gegenseitig ausschließen müssen. Hierbei werden die kritischen Diskurse mit unterschiedlicher Ernsthaftigkeit und Gewichtung in der Praxis berücksichtigt (Schmidt 2015: 209).

In Bezug auf die zweite Fragestellung kann anhand der Bildungskonzepte abgeleitet werden, dass die praxisbezogene Umsetzung rassismuskritischer Ansätze mit hoher Garantie gesellschaftliche Verhältnisse von Über- unter Unterordnung reproduziert und bestätigt sowie emotionale Reaktionen wie Überforderung oder Bloßstellung hervorrufen können. Jedoch gestaltet sich eine präzisere Beantwortung nach Auslösern unbeabsichtigter Effekte einer rassismuskritischen Bildungsarbeit mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse als begrenzt. Hier macht sich eine erste Schwäche des gewählten methodischen Vorgehens sichtbar.

Das heißt in welchem Kontext, auf welche Weise und in welchem Ausmaß unbeabsichtigte Effekte bei Teilnehmenden rassismuskritischer Bildungsangebote ausgelöst werden können, kann nicht allein aus der Untersuchung eines Bildungskonzeptes, das lediglich ein Entwurf eines Lehr-/Lernarrangement darstellt, prognostiziert werden. Das Auftreten von Auslösern bestimmter Effekte wird von vielen weiteren Faktoren in der Praxis und nicht allein von den vorgegebenen Inhalten der Bildungskonzepte beeinflusst. Somit wird die soziale Praxis ebenso von der persönlichen Haltung des Teamenden eines Bildungsträgers sowie von den biografischen Hintergründen der teilnehmenden Lernenden geprägt. Für eine genauere Untersuchung von Auslösern nicht-intendierter Effekte rassismuskritischer Bildungsangebote bedarf es ein anderes sozialwissenschaftliches, methodisches Vorgehen. So könnten beispielsweise Befragungen mit rassismuskritischen Aktiven durchgeführt oder Fragebögen für Teilnehmende entwickelt werden, um detailliertere sowie realitätsnahe Informationen über rassismuskritische Praxen zu sammeln, die aus Bildungskonzepten nicht hervorgehen. Darüber hinaus hat sich als weitere Schwäche gezeigt, dass die Fragen des selbsterstellten Leitfadens teilweise zu verallgemeinert formuliert sind, sodass die Beantwortung unstrukturiert erfolgte oder einige Fragen unbeantwortet blieben. Dies erschwerte das anschließende Nachvollziehen der Analyseinhalte. Somit sollte der Leitfaden für eine weitere Verwendung inhaltlich an manchen Stellen überarbeitet werden.

Nichtsdestotrotz hat die exemplarische fachdidaktische Analyse dazu beitragen die Begrenztheit rassismuskritischer Bildungsarbeit deutlich zu machen. So konnten in beiden analysierten Bildungskonzepten limitierte, *ermutigende* und *verändernde* Momente, gemäß der Frankfurter Erklärung, identifiziert werden. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die

Aufgabe Lernende für Rassismus und Diskriminierung zu sensibilisieren und reduzierende Veränderungen zu bewirken, nicht nur bei außerschulischen Bildungsangeboten liegen kann. Weitere Akteure in dem Bildungssektor wie beispielweise das pädagogische Personal, sollten sich ebenfalls mit dem Analyseinstrument Rassismuskritik auseinandersetzen, insbesondere hinsichtlich institutioneller und struktureller Aspekte sowie der eigenen Verstrickung. Somit können die Potentiale *ermutigender* und *verändernder* Momente besser genutzt und nachhaltiger in die schulische Ausbildung der Lernenden etabliert werden.

Im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit muss mit der unbeabsichtigten (Re-)Reproduktion stereotyper Annahmen sowie dem Hervorrufen von Überwältigung oder Bloßstellung gerechnet werden. Es existiert kein „Rezeptwissen“ gegen diese unbeabsichtigten Effekte. Rassismuskritisch Aktive sowie Lehrkräfte sollten dieser Tatsache tendenziell mit adäquatem professionellem Handeln in den jeweils spezifischen Lehr-/Lernarrangements entgegenreten. Damit seien vor allem Formen der Praxisreflexion gemeint (Goltz 2015: 8). Diese Haltung „erfordert ein hohes Maß an Sensibilität, Reflexions- und Sachkompetenz“ (Attia/Foitzik 2009: 14). Folglich sei es wichtig, offen zu sein für einen fehlerfreundlichen kreativen Lernprozess, der sich durch einen gelassenen Mut zu handeln und Fehler zu machen auszeichne. Zudem beinhalte der Lernprozess auch eine gelegentliche Verunsicherung, sowie die Reflexion des eigenen Auftretens und die Tatsache aus diesem in Zukunft zu lernen (Netzwerk Rassismuskritik Baden-Württemberg 2019: o.S.).

Aufgrund der Komplexität und Vielseitigkeit zum Thema Rassismuskritik und dessen Bildungsarbeit können weitere Fragen formuliert werden, die an der vorliegenden Arbeit anschließen und für zukünftige Arbeiten als Ausgangspunkt dienen können: Inwiefern lassen sich beabsichtigte oder unbeabsichtigte Effekte bei Lernenden überhaupt nach der Teilnahme an rassismuskritischer Bildungsarbeit nachweisen bzw. messen? Inwiefern sollte Rassismuskritik in der Lehrer*innenausbildung berücksichtigt werden, um angehende Lehrkräfte besser auf die komplexen Realitäten in einer Migrationsgesellschaft vorzubereiten? Welche Unterschiede sind bei rassismuskritischen Bildungsangeboten auszumachen, wenn sie entweder aus einer Betroffenen- oder aus einer Nichtbetroffenenperspektive durchgeführt werden?

Abschließend ist zu betonen, dass die rassismuskritische Bildungsarbeit den Wunsch nach eindeutigen Antworten in Zeiten der zunehmenden Stärke rechter Akteure momentan nicht erfüllen kann (Brodin 2018: 76). Rassismuskritische Bildungsarbeit versucht vielmehr „Vielschichtigkeit, [...] Widersprüchlichkeit, Uneindeutigkeit und Unabgeschlossenheit von

Realitäten“ (ebd.) zu analysieren. Sie erscheint umso wichtiger, um ein besseres Verständnis für die Komplexität aktueller gesellschaftlicher Gewalt- und Machtverhältnisse zu fördern (ebd.: 77). So schafft sie eine „Grundlage für eine angemessenere [politische Bildungspraxis um] diesen [gesellschaftlichen Realitäten] widerständig zu begegnen“ (ebd.).

Literaturverzeichnis

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Attia, Iman/Foitzik (2009): Zum reflektierten Umgang mit „Kultur“ in der Pädagogik, in: AJS-Informationen, Unter anderen? Interkulturelle Lernprozesse, Bd. 45, 1, S. 9 – 15.

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Bildung, 5. Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Berlinghoff, Marcel (2018): Geschichte der Migration in Deutschland, in: bpb.de. 14.05.2018, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252241/deutsche-migrationsgeschichte?p=all>, Abgerufen: 20.12.2018.

Bojadžijev, Manuela (2015): Rassismus ohne Rassen, fiktive Ethnizitäten und das genealogische Schema. Überlegungen zu Etienne Balibars theoretischem Vokabular für eine kritische Migrations- und Rassismusforschung, in: Mecheril, Paul/Reuter, Julia (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 275 – 288.

Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen - Dilemmata - Paradoxien, in: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 819 – 836.

Broden, Anne (2018): Migrationspädagogik als angemessene Praxis in der globalisierten Gesellschaft, in: Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 3, 1, S. 76 – 83.

Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann, in: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, M. Mechtild/Adamou, Jamila (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol, S. 309 – 326.

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Schuler, Julia/Handke, Barbara/Brähler, Elmar (2018): Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf, in: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, Gießen: Psychosozial-Verlag, S.65 – 156.

Diefenbach, Heike (2017): Rassismus und Rassismuskritik: Kritische Anmerkungen zum neuen Rassismuskurs in der deutschsprachigen Öffentlichkeit und Sozialwissenschaft, in: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 837 – 852.

Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch - emanzipatorische Politische Bildung“?, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 131 – 139.

Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2009): Auf der Suche nach gelingender Praxis – Fragen an antirassistische Bildungsarbeit, in: Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit/Mai, Hanna (Hrsg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, IDA e.V., Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, S. 36 – 41, https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Holzwege_Umwege_Auswege.pdf, Abgerufen: 06.03.2019.

Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2014): ECRI-Bericht über Deutschland (fünfte Prüfungsrunde), https://www.institutfuermenschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Europarat_Dokumente/ECRI_Bericht_Deutschland_5_2014_de.pdf, Abgerufen: 20.12.2018.

Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 65, 40, S. 38 – 43.

Fleischer, Eva (2016): Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung, in: Magazin Erwachsenenbildung.at, 10, 28, 10 S.

Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch - emanzipatorische Politische Bildung (2015), https://uol.de/fileadmin/user_upload/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf, Abgerufen: 15.01.2019.

Friedrich-Ebert-Stiftung (2016): Studie: Gespaltene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016, Pressemitteilung, Berlin, 21.11.2016, <https://www.fes.de/gespaltene-mitte-rechtsextreme-einstellungen-2016/>, Abgerufen: 09.03.2019.

Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drotrit/Sandfuchs, Uwe (2018): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Pädagogik, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11 – 14.

Goltz, Julia (2015): Trainings (Bildungsarbeit) im Wandel, in: Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V., https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf, Abgerufen: 06.03.2019.

Groß, Eva/Zick, Andreas/Krause, Anne (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62, 16-17, S. 11 – 18.

Görtler, Michael/Lotz, Mathias/Partetzke, Marc/Poma, Sara/Winkler, Marie (2017): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven, Schwalbach: Wochenschau Wissenschaft, S. 7 – 16.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Nora Rätzkel (Hrsg.): Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument Verlag, S. 7 – 13.

Heitmeyer, Wilhelm (2012): Zehn Jahre Deutsche Zustände, in: ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Berlin: Suhrkamp Verlag, S.9 – 15.

- Ho Anh Mai, Hanna (2016): Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus?, in: Detzner, Milena/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen, IDA e.V, Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, S. 12 – 17,
https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf, Abgerufen: 22.12.2018.
- Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Andreas (2015): Der Einfluss von Lobbygruppen über den Einsatz von Schulmaterialien im Politikunterricht. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien. Masterarbeit. Universität Kassel.
- Kollender, Ellen/Grote, Janne (2016): „Das wird man doch wohl noch sagen dürften.“ Zusammenhänge von Sprache und Rassismus, in: Detzner, Milena/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen, IDA e.V., Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag, S. 92 – 95,
https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf, Abgerufen: 02.01.2019.
- Koller, Christian (2015): Was ist eigentlich Rassismus?, in: bpb.de. 08.12.2015,
<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213678/was-ist-eigentlich-rassismus>, Abgerufen: 21.12.2018.
- k.o.s. (2012): Lehr-/Lernarrangements, in: „weiter gelernt“. Projekt Koordinierungsstelle Qualität, beauftragt durch die Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen des Landes Berlin, 1, 2, S. 3-7, https://www.kos-qualitaet.de/Heftenreihe_weiter_gelernt.html, Abgerufen: 29.12.2018.
- Küppers, Carolin (2014): Intersektionalität, in: Gender Glossar/Gender Glossary (5 Absätze). <http://gender-glossar.de>, Abgerufen: 23.12.2018.
- Küpper, Beate (2018): Das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, in: Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 3, 1, S. 25 – 35.
- Küpper, Beate/Becker, Reiner (2018): Editorial, in: Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 3, 1, S. 5 – 8.
- Krüger-Potratz, Marianne (2018): Interkulturelle Pädagogik, in: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drottr/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Pädagogik, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 183 – 190.
- Lange, Dirk (2009): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft, in: ders./Pola, Ayça (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 162 – 175.

Langner, Frank (2017): Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht, in: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 243 – 252.

Leiprecht, Rudolf (2015): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte, in: ders./Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache - Rassismus - Professionalität, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S.115 – 149.

Leiprecht, Rudolf (2018): Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit, in: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drottr/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Pädagogik, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 255 – 258.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2011): Rassismus-Klassismus-Intersektionalität, in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 179 – 198.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2015) Intersektionalität im Klassenzimmer, in: ders./Steinbach, Anja. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Grundlagen - Diversität - Fachdidaktiken, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 283 – 302.

Leiprecht, Rudolf/Mecheril, Paul/Melter, Claus/Scharathow, Wiebke (2011): Rassismuskritik, in: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 9 – 11.

Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft, in: dies. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache - Rassismus - Professionalität, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S.7 – 24.

Linnemann, Tobias/Wojciechowicz, Anna A./Yiligin, Fidan (2016): Gelingensbedingungen einer migrationspädagogischen und/oder rassismuskritischen Kinder- und Jugendarbeit, in: IDA-NRW (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten entwickeln. Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, S. 61 – 71, https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Broschuere_Kinder-uJugendarbeit.pdf, Abgerufen: 25.12.2018.

Machold, Claudia (2011): (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive, in: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 379 – 396.

Marmer, Elina/Bönkost, Jule/Apraku, Josephine/Laja, Modupe (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanische Diaspora. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (Leo) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin,

https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf, Abgerufen: 30.12.2018.

Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus, in: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, 14./15.09.2007, S.3 – 16, http://wochenendseminar.blogspot.de/images/TagungsdokumentationNormalittundAlltglichkeitdesRassismusIDANRW_01.pdf, Abgerufen: 01.01.2019.

Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. Gesellschaftliche Wirklichkeit und Migration in: ders./Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.7 – 11.

Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen des pädagogischen Diskurses über migrationsgesellschaftliche Differenz, in: ders./Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.59 – 65.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe, in: dies./Kalpaka, Annita/ Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (Hrsg.): Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.168 – 178.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes, in: dies. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 13 – 24.

Mecheril, Paul/Shure, Shaphira (2018): Rassismuskritik in „bewegten Zeiten“, Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 3, 1, S. 66 – 75.

Melter, Claus (2017a): Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel Schwarzen Deutschen, Roma und Sinti, in: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 589 – 612.

Melter, Claus (2017b): Rassismuskritische Migrationspädagogik und die Orientierung an den Integritäten aller Menschen, in: Dokumentation: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik, April 2017, S. 9 – 22, https://www.lpbw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf, Abgerufen: 30.12.2018.

Messerschmidt, Astrid (2007): Entnormalisierung und Vermeidung - Vier Muster im Umgang mit Rassismus, in: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, 14./15.09.2007, S.56 – 71, http://wochenendseminar.blogspot.de/images/TagungsdokumentationNormalittundAlltglichkeitdesRassismusIDANRW_01.pdf, Abgerufen: 1.01.2019.

Miles, Robert (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus, in: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument Verlag, S. 17 – 33.

Möller, Kurt (2017): „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKO)s? -Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin?, in: April 2017, S. 23 – 40,
https://www.lpbbw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf, Abgerufen: 30.12.2018.

Netzwerk Rassismuskritik Baden-Württemberg (2019): Was ist rassismuskritische Migrationspädagogik?,
<https://www.rassismuskritik-bw.de/ueber-uns/positionierung/>, Abgerufen: 06.03.2019.

Rommelspacher Brigitte (2011): Was ist eigentlich Rassismus?, in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25 - 38.

Scharathow, Wiebke (2011): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit-Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit, in: dies./Leiprecht, Rudolf (Hrsg): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 12 – 22.

Schirilla, Nausikaa (2017): Kommentar: Rassismuskritik und GMF-Ansatz in der Debatte, in: Dokumentation: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, April 2017, S. 41 – 44,
https://www.lpbbw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf, Abgerufen: 31.12.2018.

Schmidt, Bettina (2015): Der Anti-Bias-Ansatz - Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, in: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache - Rassismus - Professionalität, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 207 – 241.

Schmidt, Bettina/Dietrich, Katharina/Herdel, Shantala (2011): Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis - kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, in: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 154 – 170.

Stammermann, Hendrik (2014): Lehren sichtbar machen. Lernkultur gestalten - Lernarrangements entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Stark, Annika/Noack, Annika (2017): Die Vermittlung von herrschaftskritischem Wissen: Kindheitswissenschaftlich relevante Interventionen in rassistischen und sexistischen Gesellschaftsverhältnissen, in: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 891 – 906.

Steinbrenner, Felix/Foitzik, Andreas/Hinze, Julia/Harm, Nadja (2017): Vorwort, in: Dokumentation: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik, April 2017, S.3 - 5,
https://www.lpbbw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf, Abgerufen: 27.02.2019.

Terkessidis, Mark (2012): Institutionalisierte und strukturelle Rassismus - Definitionen, Beschreibung des Phänomens - Eine wissenschaftliche Perspektive, in: „Gipfel gegen Rassismus - Fachgespräch mit Experten aus Deutschland und England“, 22.11.2012, S. 11-24, <https://www.tgd.de/wp-content/uploads/2013/07/1.%20Gipfel%20gegen%20Rassismus%20-%20Dokumentation.pdf>, Abgerufen: 25.12.2018.

Thrien, Ulrike (2015): Rassismus und Weiß-Sein, in: Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V., https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf, Abgerufen: 1.2.2019.

Wanzeck, Markus (2017): Klausurtagung: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik, in: Dokumentation: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik, April 2017, https://www.lpbbw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf, Abgerufen: 06.12.2018.

Wollrad, Eske (2005): Forum „Weißsein und Gender“. Risiken kritischer Forschung zu Weißsein im deutschsprachigen Raum, in: L'Homme, 16, 2, S. 144 – 150.

Wollrad, Eske (2007): Getilgtes Wissen. Überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit, in: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“, 14./15.09.2007, S.39 – 55. http://wochenendseminar.blogspot.de/images/TagungsdokumentationNormalittundAlltglichkeitdesRassismusIDANRW_01.pdf, Abgerufen: 01.01.2019.

Yilmaz-Günay, Koray (2017): Mehr als ein Vorurteil – Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis, in: Wissen schafft Demokratie, 1, 2, S. 126 – 135.

Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Krause, Daniela (2012): Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10, Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 64 – 86.

Anhang

Anhang 1: Fachdidaktische-Analyseleitfaden

Anhang 2: Liste der frei zugänglichen Bildungskonzepte

Anhang 3: Das Manual zum rassismuskritischen Stadtrundgang³¹

Anhang 4: Der Konzeptordner und der Seminarablauf zum antirassistischen Seminarangebot ³²

³¹ Die hier verwendete Version des Manuals ist veraltet und ist in dieser Form nicht aktuell.

³² Der hier verwendete Konzeptordner ist veraltet und wird in dieser Form nicht mehr genutzt.

Anhang 1: Fachdidaktische-Analyseleitfaden

Fachdidaktische-Analyseleitfaden für Bildungskonzepte der rassismuskritischen oder antirassistischen Bildungsarbeit

1. Rahmenbedingungen und Ablauf

- Wer ist der Herausgeber/Bildungsträger des Bildungskonzeptes?
- Handelt es sich um ein außerschulisches oder schulisches Lehr-/Lernarrangement und wo ist das Lehr-/Lernarrangement geplant?
- Welche Art der Interaktion findet zwischen Teilnehmenden/Lernenden und politische Bildner*in/Lehrperson statt?
- Für welche Altersgruppe ist das Konzept ausgelegt?
- Welcher inhaltliche Schwerpunkt wird in dem Konzept thematisiert?
- Wie gestaltet sich der Ablauf des Bildungskonzeptes?

2. inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Diskriminierung

Reflexivität

- Wird die gesellschaftliche Position des politischen Bildners hinsichtlich der eigenen Verwobenheit in vorherrschende Machtverhältnisse offengelegt und thematisiert?
- Ist festzustellen, ob aus einer (Nicht-)Betroffenenperspektive mit dem Bildungskonzept gearbeitet wird, wenn ja, wird das eigene Verhalten im Zusammenhang mit rassistischen Strukturen reflektiert?
- Werden privilegierte oder deprivilegierte Positionen aufgedeckt durch die Dekonstruktion von Normalitätsvorstellungen?

Machtkritik

- Werden greifbare Auswirkungen von Differenzlinien (Geschlecht, Sozialstatus, Ethnizität, Nationalität, Glaube etc.), wie zum Beispiel gesellschaftliche oder soziale Ungleichheitsverhältnisse angesprochen und deren Konstruktion kritisch hinterfragt?
- Spielen ausgeschlossene und benachteiligte Positionen eine Rolle innerhalb des Diskurses um Rassismus sowie Diskriminierung?
- Wird Rassismus als ein Phänomen kommuniziert, dass gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen (zwischenmenschlich, institutionelle, strukturell, ideologisch-diskursiv) stattfindet? Welches Rassismusverständnis liegt dem Bildungskonzept zugrunde?

- Werden rassialisierende und kulturalisierende Vorstellungen bzgl. des „Anderen“ oder „Fremden“ angesprochen und hinsichtlich ihrer Funktionsweisen entkräftet?
- Werden Stereotype und Vorurteile thematisch aufgegriffen, um mit ihnen gezielt weiterzuarbeiten hinsichtlich ihrer Entstehung, ihrem Zweck sowie ihrer Effekte?

Kontroversität

- Welche Art von zusammenhängenden Positionen wird sichtbar gemacht, die darüber Aufschluss gibt auf welche unterschiedliche Weise, Menschen mit Rassismen oder Diskriminierung Berührungspunkte haben?
- Thematisiert das Bildungskonzept grundsätzliche Streitfragen zu den vielfältigen Interpretationen des Rassismus- und Diskriminierungsbegriffes in der Öffentlichkeit und Wissenschaft?

3. Methodensettings und Handlungsfähigkeit

Ermutigung

- Greift das Bildungskonzept methodisch individuelle Erfahrungen mit Diskriminierung, basierend auf verschiedenen Differenzlinien, auf und hinterfragt diese?
- Wird mit zusammenhängenden Emotionen möglicher geschilderten Erfahrungen innerhalb eines Methodensettings gearbeitet?
- Werden „geschützte Räume“ geschaffen anhand von Methoden, um verantwortungsvoll Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren?
- Werden für die Zielgruppe relevante Diskriminierungsformen angesprochen, sofern keine persönlichen Erfahrungen thematisiert werden?
- Gibt das Bildungskonzept Aufschluss darüber, wie mit möglichen emotionalen Reaktionen der Teilnehmenden umgegangen wird?

Veränderung

- Existieren Momente, in denen Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, um Diskriminierung auf zwischenmenschlicher Ebene entgegenzuwirken?
- Werden Methoden eingesetzt, um über die zwischenmenschliche Ebene hinaus auf der strukturellen oder institutionellen Ebene über Handlungsalternativen zu diskutieren?

4. Auslöser möglicher Wirkungen

Unbeabsichtigte Effekte

- Sind Auslöser zu identifizieren, die Vorurteile und stereotype Annahmen reproduzieren oder bereits bestehende verstärken können?
- Sind Auslöser zu identifizieren, die Teilnehmer*innen bloßstellen oder emotional verletzen können bei der Reflexion persönlicher diskriminierender oder diskriminierter Erfahrungen?
- Sind Auslöser zu identifizieren, die die Einteilung in Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit unreflektiert fördern können?
- Sind Auslöser zu identifizieren, die Gruppenkonstruktionen vertiefen können?
- Besteht die Möglichkeit der Überwältigung, da das Bildungskonzept keine anderen Meinungen, bezüglich gesellschaftlicher Machtverhältnisse, zulässt und somit moralisierend wirkt?
- Werden empirische Grundlagen in die inhaltliche Auseinandersetzung integriert, um die rassismuskritische Haltung zu legitimieren?
- Sind Auslöser zu identifizieren, die darauf verweisen, dass ein Gleichheitsanspruch mit Gerechtigkeit gleichgesetzt werden könnte?
- Wie sensibel wird mit problembehafteten Ausdrücken wie z.B. „Weiße“, „Schwarze“, „People of Colour“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Kultur“, „Dominanzgesellschaft“ etc. umgegangen?

Anhang 2: Liste der frei zugänglichen Bildungskonzepte^{33 34}

| Herausgeber | Titel | Jahr | Zielgruppe | Art des Lehr- /Lernarrangements | Konzeptmaterial |
|---|--|------|-----------------------------------|------------------------------------|---|
| Bildungsstätte Anne Frank e.V. | Das mobile Lernlabor- Mensch du hast Rechte! | 2013 | Jugendliche | Wanderausstellung | Reader/Handreichung |
| Netzwerk für Demokratie und Courage, DGB-Jugend Nord, Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus Hamburg | Projekttag A „Schublade offen! Am Anfang war das Vorurteil“ / Projekttag B „Ihr macht den Unterschied!“ | 2013 | ab 8. Klasse / ab 9. Klasse | Unterrichtssetting | Handreichung zur Nachbereitung von Projekttagen |
| DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. | Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit | 2008 | keine Angabe | Seminar | Baustein mit ausführlichen Arbeitsmaterialien |
| Stiftung für die Internationalen Wochen gegen Rassismus, Gewerkschaft für Erziehung und Bildung | Die internationalen Wochen gegen Rassismus machen Schule | 2015 | von KITA bis Sek. 2 | Unterrichtssetting | Materialheft |
| Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (ZARA) | Rassismus, Diskriminierung & Zivilcourage | 2007 | keine Angabe | Unterrichtssetting | Handreichung |

³³ Die Aufteilung und Benennung der Spalten dieser Übersicht, orientiert sich an einer ähnlichen Tabelle der Masterarbeit von Andreas Klein (2015: 100 f.).

³⁴ Die Tabelle darf nicht als repräsentative Auflistung für Bildungskonzepte der rassismuskritischen Bildungsarbeit verstanden werden. Sie dient lediglich als ein grober Überblick für beispielhafte freizugängliche Bildungskonzepte.

| | | | | | |
|---|--|-----------------|------------------------|--|-------------------------------------|
| Ebasa e.V. | Solidarität Global Lernen Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu globalen Themen | 2014 | keine Angabe | offen | Heft mit methodischen Anregungen |
| Bundeszentrale für politische Bildung | Es reicht! Das Heft gegen Rassismus und Rechtsextremismus | 2012 | keine Angabe | Arbeitsblätter (Selbsttest) | Material- und Begleitheft |
| Bundeszentrale für politische Bildung | Alltäglicher Rassismus | 2017 | keine Angabe | Arbeitsblätter | Themenheft |
| Glokal e.V. | CONNECTING THE DOTS Geschichte(n) von Unterdrückung und Widerstand | keine Angabe | keine Angabe | eLearning Tool | Internetseite |
| Marcin Michalski und Ramses Michael Oueslati | Standhalten Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer | 2016 | ab 7. bis 9. Klasse | Film mit dazugehörigen Arbeitsblättern (Unterrichtsetting) | Reader |
| Diakonie Württemberg | Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit | 2015 | keine Angabe | Methodensettings | Broschüre |
| Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. | Was ist Rassismus? | keine Angabe | ab 9. Klasse | Stationenlernen | Unterrichtsmaterial |

Anhang 3: Das Manual zum rassismuskritischen Stadtrundgang³⁵

Station 1: Einstieg zum Rassismusbegriff

Ort: Vorplatz des Hauptbahnhofs; Alternativer Regenort: Vordach der Caricatura

Material: Kreide, Klebeband, Kreidespray, Schablone, Plakat Definition individ. Rassismus

Ablauf:

| Moderation | Unterstützung |
|--|---|
| a) Begrüßung der Teilnehmenden und Vorstellung der Rundgangsgruppe | |
| b) Eigene Verstricktheit in Rassismus thematisieren | |
| c) Ziele des heutigen Rundgangs deutlich machen Karte nutzen um zu zeigen, wo wir langgehen | Den Begriff Rassismus auf den Platz malen, bzw. mit dem Stencil auftragen |
| d) Ortsbezug deutlich machen Darauf verweisen, dass wir zum Bahnhof zurückkehren werden und dann sehen werden, was auch der mit Rassismus zu tun hat. | |
| e) Murmelphase zu dritt „Was ist für euch Rassismus?“ | Kreide austeilen |
| f) Stiller Dialog der Teilnehmenden dazu um den Stencil herum | |
| g) Ggf. Problematische Statements ansprechen | Moderation auf problematische Statements hinweisen |
| h) Ggf. Fachbegriffe erklären lassen | Auf Fachbegriffe hinweisen |
| i) Individ. Rassismus anhand der Statements aufgreifen | Ggf. Statements mit auswählen. |
| j) Unser Privileg thematisieren | |
| k) Abmoderation | Rassismus um „... finden wir scheiße!“ ergänzen |
| l) Fotos machen lassen | Mit iPad Foto machen |

³⁵ Das Manual entspricht einem veralteten Entwurf des Rassismuskritischen Stadtrundganges.

Station 1: Einstieg zum Rassismusbegriff - Manual

a) Beispiel

„Willkommen zum rassismuskritischen Stadtrundgang in Kassel! Eingangs ein paar einleitende Worte zu uns und was euch hier heute erwartet: Wir sind eine kleine, spontan entstandene Truppe an Leuten, die sich alle in der Politikwissenschaft / pol. Bildung / außerschul. Bildung bewegen und vorzüglich zur Kmii Aktionswoche zur Dokumenta zusammengefunden haben, um in diesem Rahmen einen politischen Stadtrundgang zu konzipieren.“*

➔ Falls Gruppe keine Jugendlichen: *Der Rundgang ist dabei an Jugendliche gerichtet, die bisher ein nur oberflächliches Wissen zu dem Thema haben.*

Wir werden euch weder erklären, was Rassismus ist und auch können wir euch nicht zeigen, wie Betroffene Rassismus erleben. Wir, die wir diesen Rundgang durchführen, werden von anderen Menschen in der Regel als Weiße wahrgenommen und sind daher nie rassistisch behandelt worden.

Unsere Perspektive ist daher eine andere - wir wollen mit euch thematisieren, wie wir und andere von Rassismus profitieren, in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen und -situationen, und am Ende mit euch darüber sprechen, wie man vielleicht dazu beitragen kann, diese Privilegien zu verkleinern“.

(*Kmii = bundesweites Netzwerk antirassistischer Gruppen, die sich für Ausländer ohne Aufenthaltsberechtigung / von Abschiebung bedrohten Migrant*innen einsetzen)

b) Eigene Verstricktheit in Rassismus thematisieren: Beispiel

*Nochmals Sprecherinnen-Position aufgreifen. „Wie gesagt geht es uns heute darum deutlich zu machen, wie wir von Rassismus profitieren. Zu zeigen, dass obwohl keine von uns andere Menschen rassistisch beleidigt oder angeht und wir uns sogar als Antirassist*innen verstehen wir doch in einer Welt leben in der Rassismus sehr präsent ist und ich als Nutznießer*innen dieses Rassismus auch immer schon in Rassismus verstrickt sind. Für den Rundgang heißt das, dass es nicht primär um die Tatsache geht, dass da irgendwelche „bösen rassistischen Leute“ existieren, sondern darum, den eigenen Blick dafür zu öffnen, welche rassistische Erfahrungen andere machen und wie ich darin eingebunden bin.“*

- Verschiedene Facetten von Rassismus beleuchten. Den Blick auf einige Orte verändern und die Wahrnehmung von alltäglichem Rassismus erweitern.

c) Ziele des Rundgangs

Dabei sprechen wir immer aus der Rolle von Menschen heraus, die selbst von Rassismus profitieren.

- Weg schildern, den wir heute nehmen werden;
- Dauer des Rundgangs: 2,5 Stunden, enden im Hbf [Toilettenmöglichkeit]
- Hinweis, dass es möglicherweise zu Begegnungen mit der Polizei kommen kann;

Die erste Station ist eine Einstiegsstation - Ziel ist es, gemeinsam darüber zu sprechen, was ihr mit dem Begriff des Rassismus verbindet und in welchem Verhältnis ihr zu Rassismus steht.

d) Ortsbezug deutlich machen

Darauf verweisen, dass wir zum Bahnhof zurückkehren werden und dann sehen werden, was auch der mit Rassismus zu tun hat.

i) Einzelne Statements aufgreifen und dann erklären das ihnen gemeinsam ist, dass sie einen individuellen Rassismus meinen. Dann die Definition mit dem Plakat einführen.

Darauf hinweisen, dass meist individueller Rassismus gemeint ist, wenn von Rassismus gesprochen wird, dass dies aber nur ein Teil von Rassismus ist.

Deutlich machen, dass individueller Rassismus auch ganz niedrigschwellig und unbedacht sein kann, bspw. "Hautfarbene Stifte"

Rassismus nur als individuellen Rassismus zu thematisieren, macht es aber wie Menschen wie mich sehr leicht. Ich bin kein Mensch, der andere Menschen rassistisch beschimpft, also habe ich mit Rassismus nichts zu tun. Ich bin ja kein Nazi. In den weiteren Stationen werden wir sehen, dass es so einfach nicht ist.

j) Wir hatten ja gesagt, wir wollen über unsere Privilegien sprechen und das wollen wir auch hier. Das Privileg, das hier deutlich wird ist es im öffentlichen Raum nicht rassistische beleidigt zu werden. Wenn ich mich durch die Stadt bewege rechne ich nicht damit, dass unbekannte Menschen mich beleidigen oder angreifen könnten, weil ich bin wer ich bin. Ich erlebe die Stadt als einen Ort, wo ich hingehöre, dazugehöre und alle anderen das auch so sehen. Das ist für mich völlig selbstverständlich, ich denke darüber nicht nach. Das ich das tun kann, nicht darüber nachdenken ob vielleicht jemand anders meinen könnte ich gehöre nicht hierher, das ist ein Privileg gegenüber den Menschen die darüber nachdenken müssen, weil ihnen immer wieder Rassistinnen begegnen.

k) Bei der Gruppe bedanken. Erklären, dass wir den Begriff RASSISMUS so hier im öffentlichen Raum stehen lassen wollen. Damit das auch richtig verstanden wird mit einem Statement ergänzen wollen.

Für uns ist sind dafür zwei Aspekte besonders wichtig:

zum einen zu verdeutlichen, dass Rassismus überall ist, wir mit Rassismus sozialisiert werden und in weiten Teilen der Bevölkerung rassistisches Verhalten nicht bewusst wahrgenommen wird. Zu thematisieren, dass Rassismus überall ist, ist uns ein wichtiges Anliegen.

Zugleich möchte wir mit „Rassismus tötet“ öffentlich darauf aufmerksam machen, dass Pogrome nicht nur Anfang der 90er Jahre dazu geführt haben, dass durch Rassismus konkret Menschen bedroht sind. Außerdem darauf aufmerksam machen, dass die deutsche Flüchtlingspolitik und die Einschränkung des Grundrechts auf Asyl lebensbedrohliche Auswirkungen auf Menschen hat.

l) Die Gruppe ermuntern das ganze doch mit ihren Smartphones zu fotografieren. Erklären, dass wir das so mitnehmen und schauen werden, dass wir immer mal wieder auf das hier gesammelte zurückkommen.

Station 2: (Institutionelle) Benachteiligung vor dem Club: Türpolitik

Ort: vor dem Arm

Ziel: Sensibilität für Positionen aller Beteiligten aufbauen, das Thema soll als Problem ernst genommen werden, Aufklärung über rechtliche Lage

Materialien: (Glas-)Stifte, Klebeband

| Moderation | Unterstützung |
|--|--------------------------------|
| a) Ortsbeschreibung: Arm | |
| b) Einstieg in das Comic, Bild 1+2 | Bilder ankleben |
| c) Besprechung Bild 3 | Bild ankleben |
| d) Besprechung Bild 4+5 | Bilder ankleben |
| e) Besprechung Bild 6 | Bild ankleben, HO aufschreiben |
| f) Aufgreifen und Ergänzen der Handlungsoptionen | |
| g) Eigene Positionierung der Gruppe | am Ende: Bilder abhängen |

Station 2: (Institutionelle) Benachteiligung vor dem Club: Türpolitik - Manual

a) Ortseinführung: Das Arm ist ein bekannter Nachtclub in Kassel. Jeder kennt Abende, an denen es heißt: erst Vortrinken, dann auf dem Weg in den Club und vor der Tür darauf warten, dass man reingelassen wird. Hier steht das Arm exemplarisch für Clubs allgemein.

b) Ankleben der ersten beiden Bilder

Beschreibung was auf den Bildern zu sehen ist

Frage: Ihr seid Türsteher*in in diesem Comic. Was könnten Gründe für dein Handeln sein?

Infos:

- Clubbesitzer können ihre eigene Hausordnung festlegen und geben teilweise nach Extraanweisungen an das Personal weiter
- Je nach ökonomischer Situation des Clubs lassen sich Unterschiede feststellen
- Jede*r Türsteher*in setzt diese Vorgaben je nach Einstellung und berufliche Vorerfahrung individuell um
- D.H. nicht jede Hausordnung und nicht jede*r Türsteher*in muss eine rassistische Einstellung haben

c) Ankleben des 3. Bildes

Frage: Ihr seid die Abgelehnten. Wie beurteilt ihr eure Situation?

d) Ankleben des 4. und 5. Bildes

Frage: Ihr seid die Abgelehnten. Wie fühlt ihr euch in der Situation?

e) Ankleben des 6. Bildes

Frage: Was wären mögliche Lösungen für diese Situation?

f) Aufgreifen und Kommentieren von Handlungsoptionen

Rechtliche Lage

Als Betroffener gibt es noch die Möglichkeit Anzeige zu erstatten, da es auf der Bundesebene das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz §§ 1, 2 Abs. 1 Nr. 8, 19 Abs. 2 AGG gibt, nach welchem keine „Benachteiligung aus Gründen der „Rasse“ oder wegen der ethnischen Herkunft“ geben darf. Dies bezieht sich nicht nur auf staatliche Stellen, sondern auch auf den „Zivilrechtsverkehr“, was auch Gaststätten miteinschließt. Das Problem dabei ist jedoch, dass Betroffene nur vor dem Zivilgericht klagen können und somit die Prozesskosten alleine tragen müssen. Das Gesetz sieht nicht vor, dass eine Organisation gegen die Diskriminierung anderer klagen kann, es muss immer vom Betroffenen ausgehen. Deshalb ist es wichtig, dass Augenzeugen die Situation bestätigen können.

Die Entschädigungen, die bereits von deutschen Gerichten verhängt wurden, sind bis jetzt sehr niedrig ausgefallen. So belief sich die Entschädigungszahlung des Amtsgerichts in Hannover auf 1000 €. Es ist also fraglich, ob dies etwas an der Situation ändert.

Eine weitere Möglichkeit ist sich Unterstützung in den städtischen Beratungsstellen zu holen. Wir als Unbeteiligte können Betroffene unterstützen, als Augenzeugen aussagen, bestimmte Clubs meiden usw.

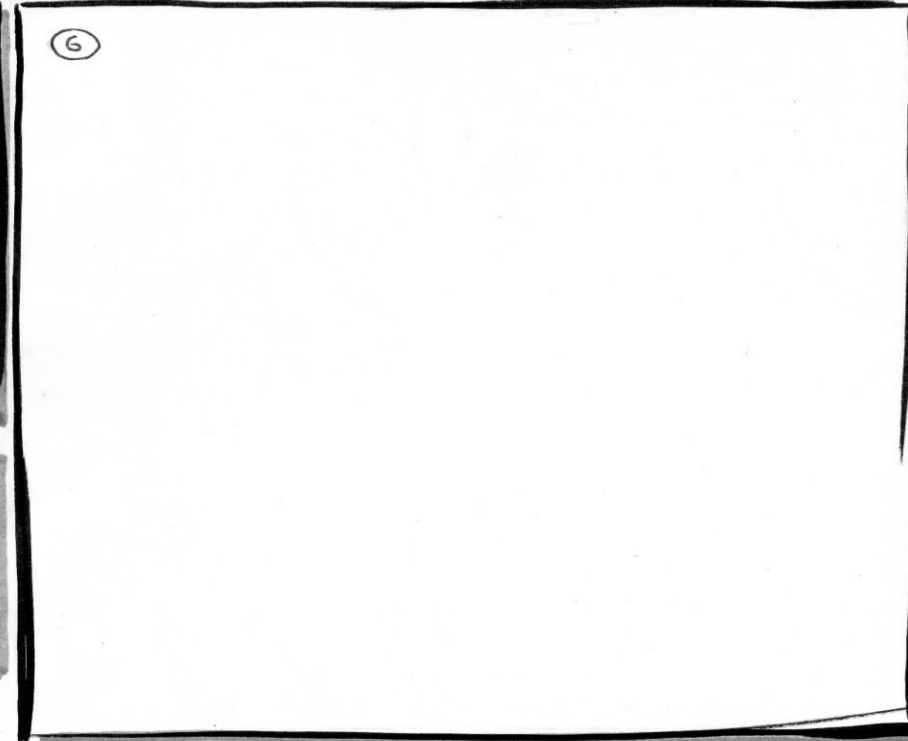
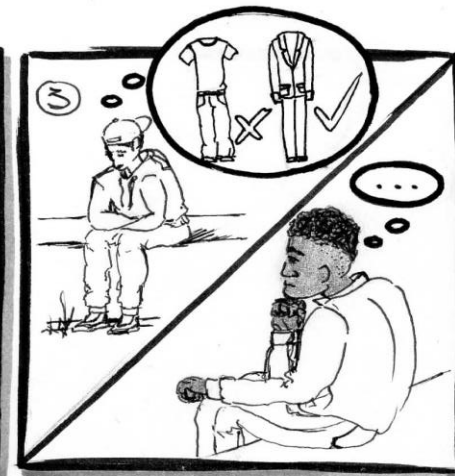
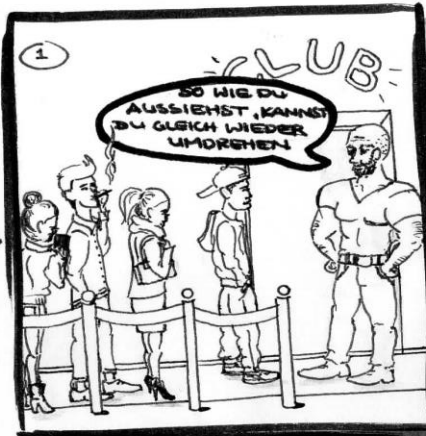
g) Dieses Beispiel sollte uns bewusst machen, dass wir als weiße privilegierte Menschen nicht unbedingt in unserer Freiheit eingeschränkt werden, da wir uns z.B. anders kleiden oder weniger trinken können. Zudem profitieren wir davon, wenn manche Menschen vermehrt den Zutritt in Clubs verwehrt bekommen, da somit die Chance steigt, dass wir leichter und unbeschwerter Eintritt erhalten.

Das Arm steht wie gesagt nur stellvertretend für andere Clubs und soll ein allgemeines Problem aufdecken. Es heißt jedoch nicht, dass zwangsläufig der Clubbesitzer rassistisch sein muss oder der*die Türsteher*in. Es ist ein vielschichtiges Problem und lässt sich deshalb nicht eindeutig einer einigen Form von Rassismus zuordnen, weil nicht immer klar ist, ob die Hausordnung, interne Absprachen oder individueller Rassismus die Ursache für dieses Problem darstellt. Es führt jedoch alles zum Gleichen: Dem Ausschluss von bestimmten Menschen auf Grund von äußerlichen Merkmalen und somit zu einem institutionellen Problem.

DU KOMMST
HIER NICHT
REIN!!

JULIA RIBIC
'18

| | |
|-------|-------|
| NAME | _____ |
| DATUM | _____ |
| FACH | _____ |



AUFGABE

- SCHAUT EUCH DEN COMIC AN UND SPRECHT ÜBER DAS PROBLEM DES JUNGEN IN BILD 5.
- HABT IHR SCHON EINE ÄHNLICHE SITUATION ERLEBT ODER KENNT IHR PERSONEN, DIE SOWAS SCHON ERLEBT HABEN?
- ENTWICKELT EIGENE LÖSUNGEN FÜR DAS PROBLEM DES JUNGEN UND SKIZZIERT DIESE IN BILD 6.

Station 3: (Strukturelle) Benachteiligung durch verschiedene Dimensionen

Ort: Treppe vor dem Arbeitsamt, alternativer Regenort: Gang auf der linken Seite.

Ziel: Aufzeigen und Herausarbeiten ungleicher Verteilungen von Rechten usw. innerhalb der Gesellschaft, Sensibilisierung für Diskriminierung, Entwicklung/ Förderung von Empathie-Empfinden

Materialien: Rollenkarten (eine pro Person), Fragezettel, Torten der Wahrheit, Klebeband.

| Moderation | Unterstützung |
|--|--|
| a) Ortsbeschreibung: Arbeitsagentur | |
| b) Rollenspiel - (unterhalb der Treppe): Alle Teilnehmenden bekommt eine Rollenkarte, in die er/ sie sich anschließend hineindenken soll. | Rollenkarten verteilen: 1 Kärtchen pro Person, |
| c) Hilfestellungen zum Eindenken in die Rolle | |
| d) Erläuterungen zum Spiel - (anschließend: Ortswechsel, Aufstellen auf der Mitte der Treppe) | |
| e) Zu Fragen positionieren, elf Fragen stellen | “Torten der Wahrheit“ an den Säulen der ArGe befestigen; |
| f) „Rollen ausschütteln“, aber an der Stelle stehen bleiben. Umschauen, wo die anderen positioniert sind. | Karten einsammeln |
| g) Fragen zur Nachbesprechung | |
| h) Hinweise, dass diese Vorstellungen natürlich auch auf unseren Stereotypen/ Klischeés basieren, aber wir alle ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit haben; | |
| i) Torten der Wahrheit - Ortswechsel: Zu den Säulen des Arbeitsamts; - Fakten zu Arbeitsmarktzugang und -situation als “Torten der Wahrheit“ - Race, Gender, Class (Intersektionalität hinweisen) | |
| j) Struktureller Rassismus | |
| k) Übergang | |

Station 3: (Strukturelle) Benachteiligung durch verschiedene Dimensionen - Manual

a) Ortseinführung: Agentur für Arbeit als Ort, an dem oft Rassismus beobachtet werden kann. Es herrscht eine Ungleichheit in unserer Gesellschaft, welche durch Berufe und Arbeit gestärkt werden und diese wollen wir uns mit Hilfe eines Spiels verdeutlichen, wird evtl. in Station 1 genannt und kann aufgegriffen werden

b) Rollenkartenausgabe

- Einleitung der Übung: ca. 2 Minuten um sich auf die Rolle einzustellen

c) Hilfestellungen zum Eindenken in die Rolle

- Darauf hinweisen, dass sich alle Personen in Deutschland befinden.
- Wenn es der Gruppe schwer fällt sich in die Rollen einzufügen, können Fragen gestellt werden wie:
 - Wo kommst du her und wo lebst du jetzt?
 - Denk an deine Kindheit zurück.
 - Wie sieht dein Alltag heute aus? Was machst du morgens, tagsüber und abends?
 - Zu welchen Personen hast du Kontakt?
 - Was machst du in deiner Freizeit? Wo verbringst du deine Ferien/ deinen Urlaub?
 - Worüber freust du dich? Was macht dir Angst?

d) Erläuterungen zum Spiel

- Fragen bzw. Aussagen werden genannt, die mit ja oder nein beantwortet werden können. Anschließend soll jeder Teilnehmende für sich überlegen, wie er in seiner Rolle die Frage bzw. Aussage beantworten würde. Bei einer positiven Antwort geht jeder einen deutlichen Schritt nach vorne/eine oder zwei Stufen nach oben, bei einer negativen ein oder zwei Stufen nach unten.
- Es geht um eine subjektive Einschätzung und die Gefühle der Person, nicht um die gesetzliche Richtigkeit der Antwort.
- Wenn ihr Euch unsicher seid und ihr die Frage für eure Rolle nicht einschätzen wollt, könnt ihr auch stehen bleiben

e) Fragen/ Treppenpositionierung (siehe Fragezettel!)

f) „Rollen ausschütteln“

g) Fragen zur Nachbesprechung

Umschauen, wo andere positioniert sind, jeweils zwei Rollen ganz oben und ganz unten öffnen (Fragezettel!)

g) Stereotypen/ Klischées

- Die Vorstellungen, die hier hervorgerufen werden, basieren auf Stereotypen/ Klischées, was aber auch zeigt, dass wir gesellschaftliche Ungleichheit wahrnehmen. Wir haben Wissen über Diskriminierung, welches wir jedoch oft nicht wahrnehmen, wenn wir selbst davon profitieren. Durch das Spiel soll diese Ungleichheit verdeutlicht werden, die wir auch anhand von den Torten der Wahrheit beispielhaft auf die Realität übertragen können.

h) Zwei Torten der Wahrheit: Schulübergang, Bewerbungsgespräche.

Wir als weiße, heterosexuelle Akademiker aus Deutschland profitieren von der Benachteiligung anderer

i) Nochmal die Definition für “strukturellen Rassismus” in die Hand nehmen.

“Wir haben schon bei der letzten Station darüber gesprochen, was struktureller Rassismus ist. Also das die Entscheidung vieler einzelner Menschen dazu führt, dass ganze Gruppen zu wichtigen Lebensbereichen schlechteren Zugang haben. Wie wir sehen konnten haben wir es auch auf dem Arbeitsmarkt mit strukturellem Rassismus zu tun. Uns geht es ja um unsere Privilegien, dass Privileg ist es in diesem Fall, dass ich in der Regel lediglich an Hand meiner Leistung beurteilt werde.

j) Übergang

- zu Orten, an denen Menschen sehr unterschiedliche Erfahrungen, unter anderem auch häufig Diskriminierungserfahrungen sammeln;

Spielfragen:

(Können je nach Gruppe und Spiellänge variiert werden)

> elf Fragen festlegen, nach dem Aufstellen Rollen ausschüteln, einige (extreme) Rollen vorstellen lassen, dann zur Besprechung zusammenkommen.

Thema: finanzielle Sicherheit

- In deiner Wohnung hast du alles, was du zum Leben brauchst.
- Mindestens einmal pro Woche kannst du ins Kino oder Theater gehen.

Thema: Partner und Freunde

- Du kannst deine Freund*innen zu dir nach Hause zum Essen einladen.
- Ist es dir erlaubt deine*n Freund*in auf der Straße zu küssen?

Thema: Freizeit, Religion, sonstiges

- Kommst du ohne Probleme in jede Disko?
- Darfst du wählen gehen?
- Ist es dir möglich deinen Wohnort frei zu wählen?
- Kannst du offen und ohne Probleme deine Religion leben?

Thema: Job

- Du hast die Möglichkeit, dir deinen Beruf frei zu wählen.
- Du kannst mit deinem Einkommen deine Familie finanzieren.
- Du hast gute Chancen, zu einem Vorstellungsgespräch für eine Stelle eingeladen zu werden, auf die sich auch viele andere, gleichqualifizierte Menschen bewerben.
- Kannst du Beratung durch die Arbeitsagentur in Anspruch nehmen?

Schritt 3 – Pause: Eine kurze Pause, damit die Teilnehmenden aus ihren Rollen aussteigen können z.B. Rollenkarten wegwerfen, verbrennen...

Je zwei Personen ganz vorne und hinten stellen kurz ihre Rolle vor. Dann kommen wir zur Besprechung zusammen.

Nach dem Spiel können die Teilnehmenden Rückbezüge zu ihrer Lebenswelt anstellen.

Fragen zum Einstieg der Besprechung:

- Ist es euch schwer gefallen, euch in eure Rolle hineinzusetzen?
- Wie war es als ganz vorne zu sein? Wie ist nicht vorne zu kommen?
- Welche Fragen sind euch besonders im Gedächtnis geblieben?

Fragen, die bei der weiteren Auswertung helfen können:

- Wie und wodurch würdet ihr in eurem Handeln eingeschränkt?
- Aus welchen Gründen kommen Menschen in Deutschland voran bzw. nicht voran?
- Wer Lust hat, kann versuchen zu erläutern, wo auf der Treppe man selbst stehen würde.
-> Hier sollten wir uns als Rundgänger*innen auch nochmal selbst verorten.

Überleitung zu den Statistik-Säulen:

A) KITA UND SCHULE

Strukturelle Benachteiligung im deutschen Schulsystem/ Bildung:

- Betonung liegt hier auf den eigenen Vorteilen durch strukturellen Rassismus,

Bereits in der schulischen Ausbildung sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (1/3 der Schüler*innen in D haben einen Migrationshintergrund) unterschiedlichen Formen der Diskriminierung und Benachteiligung ausgesetzt. Wir veranschaulichen das an zwei Statistiken:

1. Wer wird in welche Schulform sortiert?

Wenn wir uns die Schüler*innen aller achten Klassen in Hessen anschauen, kann man deutliche Unterschiede zwischen jungen Menschen mit einem ausländischen Pass und einem deutschen Pass feststellen:

[...]

Junge Menschen ohne deutschen Pass sind in Hauptschulen überrepräsentiert - fast jeder zweite Jugendliche mit deutschem Pass geht in Hessen im Alter von 15 Jahren auf ein Gymnasium, während dieser Zugang drei von vier Menschen mit ausländischem Pass verwehrt bleibt.

2. Menschen ohne Schulabschluss

Anteil ausländischer/deutscher Schulabgängerinnen und -abgänger nach Schulabschluss an allen Schulabgängerinnen und -abgängern eines Jahrgangs an allgemeinbildenden Schulen

[...]

Ausländische Schülerinnen und Schüler gingen im Jahr 2015 zu einem erheblich höheren Anteil ohne Abschluss (nur mit einem Abgangszeugnis) von der allgemeinbildenden Schule ab als deutsche. Bundesweit betrug der Anteil der Abgänger/innen ohne Abschluss bei ausländischen Schülerinnen und Schülern 12,2%, bei deutschen Schülerinnen und Schülern 5,1%.

Die Allgemeine Hochschulreife erreichten bundesweit 15,4% der ausländischen Absolventinnen und Absolventen, bei den deutschen gingen 36,1% mit der Allgemeinen Hochschulreife von der allgemeinbildenden Schule ab.

Erläuterungen:

Diskriminierungseffekte:

1) indirekt-individuelle Diskriminierung

durch die Ungleichbehandlung der Lehrer*innenschaft aufgrund eines (vermeintlichen) MGH;

2) institutionell-indirekte Diskriminierung

durch ein Schulsystem, das nicht auf individuelle besondere Bedürfnisse eingestellt ist, bspw. nicht den Ansprüchen einer sprachlichen Diversität gerecht wird und bedarfsorientiert fördert.

Die geringeren Bildungschancen und die Benachteiligung dieser Kinder und Jugendlichen sind auf schichtspezifische und migrationsspezifische Ursachen zurückzuführen.

schichtspezifisch: sozioökonomische Status der Migrantenfamilien tendenziell niedriger ist als derjenige der Einheimischen; anders ausgedrückt heißt das: Die deutsche Gesellschaft ist durch Migranten tendenziell unterschichtet. Dadurch sind große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit ähnlichen Benachteiligungen im Bildungssystem konfrontiert wie „Einheimische“ aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Das Problem der Unterschichtung ist im deutschen Bildungssystem besonders virulent, weil beide Phänomene - die Unterschichtung durch Migranten und die Bildungsnachteile für Kinder aus ärmeren Familien - in Deutschland extremer ausgeprägt sind als in anderen Einwanderungsländern.

migrationsspezifisch: Integrationsprobleme hin, die - unabhängig vom sozioökonomischen Status - bei der Wanderung in eine fremde Kultur mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, einem anderen Bildungssystem und teilweise anderen Werten und Normen entstehen.

Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien sind dadurch also über ihre gesamte Bildungskarriere hinweg doppelt benachteiligt: durch ihren Migrationshintergrund, aber vor allem durch ihre soziale Herkunft. Diese Benachteiligung habe Auswirkungen auf die spätere gesellschaftliche Teilhabe z. B. auf dem Arbeitsmarkt.

Für mich als Mitglied einer weißen Mehrheitsgesellschaft bedeutet das, dass ich von der strukturellen Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund bzw. ohne deutschen Pass profitiere, beispielsweise weil meine Grundschullehrerin aufgrund von Vorurteilen denkt, dass ich das „schon irgendwie auf dem Gymnasium schaffen werde“ oder weil mir meine Familie Nachhilfe finanzieren kann oder weil ich nicht auf eine besondere (sprachliche) Förderung angewiesen bin.

Unsere Forderungen/ Vorschläge zur Verbesserung:

Um die Nachteile in der Bildung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen abzubauen, müssen deren Kompetenzen früh gefördert und über alle Bildungsstufen hinweg fortgeführt werden. Das gilt insbesondere für die Sprachförderung. Ein weiterer Fokus sollte auf den Bildungsübergängen liegen. Eine Voraussetzung für die Förderung seien geeignete Lehr- und Lernbedingungen, die an Kitas und Schulen geschaffen und weiterentwickelt werden müssten.

B AUSBILDUNG UND BERUF

>>> Strukturelle Benachteiligung auf dem deutschen Arbeitsmarkt:

Der Berufseinstieg läuft in der Regel – bei einem nicht akademischen Bildungsgang – über eine berufliche Ausbildung. Die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit ist heute ohne eine solche Ausbildung kaum möglich. Gleiche Teilhabechancen an der Ausbildung im Dualen System stehen für eine erfolgreiche Integration.

Ausbildungsbeteiligungsquote

„Die Ausbildungsbeteiligungsquoten der ausländischen Jugendlichen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren im Dualen System lagen im Jahr 2015 in allen Ländern deutlich unter denen der deutschen Jugendlichen dieser Altersgruppe. Im Bundesdurchschnitt betrug die Ausbildungsbeteiligungsquote ausländischer Jugendlicher 8,9%. Die Ausbildungsbeteiligungsquote der deutschen Jugendlichen war mit 26,7% drei Mal so hoch.“ Vgl. http://www.integrationsmonitoring-laender.de/sites/default/files/integrationsbericht_2015_endfassung_online.pdf, S.56.

Von allen ausländischen Jugendlichen im Alter von 18-21 Jahren waren im Jahr 2015 8,9% im dualen Ausbildungssystem integriert. Die Ausbildungsbeteiligungsquote der deutschen Jugendlichen war mit 26,7% drei Mal so hoch.

Die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen und in die Berufsschule zu gehen ist als Mensch mit Migrationshintergrund oder Mensch ohne deutschen Pass sehr viel geringer als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft.

URSACHEN:

- geringere schulische Vorbildung
- Einstellungstest und Kompetenzfeststellungsverfahren, die sie als nur „angeblich kulturneutral“
- Menschen mit Migrationshintergrund konzentrieren sich auf wenige, stark frequentierte Berufe; keine gutes Informationsangebot für diese Zielgruppe
- Resignation aufgrund der schlechten Aussichten auf einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz
- soziales Kapital: 25% der deutschen Azubis verdanken ihre Stelle persönlichen Beziehungen der Eltern, aber nur 13% der Azubis ausländischer Nationalität.
- Vorurteile
- Entscheidungen der Personalchefs von Befürchtungen ausländerfeindlicher Vorurteile bei Kunden und Mitarbeitern beeinflusst werden. In besonderem Maße gilt dies für Betriebe die bisher noch keine Erfahrung mit der Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund haben

Das spiegelt sich auch wider in der Anzahl der Bewerbungen für eine Einladung zum Vorstellungsgespräch:

Grafik 2:

Durchschnittliche Anzahl der Bewerbungen für eine Einladung zum Vorstellungsgespräch



Um eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch zu erhalten, muss ein Kandidat mit typisch **deutschem Namen** durchschnittlich **fünf Bewerbungen** schreiben, ein Bewerber mit **türkischem Namen sieben**. Wobei die Kfz-Mechatronik-Bewerber stärker diskriminiert werden. Bei den angehenden Bürokaufmännern deutet sich eine Diskriminierung an, statistisch ist sie nicht signifikant.

Interessant bzgl. der Rückmeldungen: Bewerber mit deutschem Vornamen riefen die Unternehmen häufiger an, **Hakan und Ahmet** bekamen **häufiger Post**. Darin werden sie **häufiger** mit Vornamen angesprochen und **geduzt**.

Beispiel-Zitate

„Als Unternehmen haben da keine Erfahrungswerte. Aber bei Türkisch und ach und man hört so viel...Das passt oft nicht.“

„Man versucht immer, sich selbst einzustellen.“

„Wir hatten vor ca. drei Jahren einen 'Ali' als Azubi, der nur Schwierigkeiten gemacht hat. Er wurde durch insgesamt drei Betriebe gereicht, bis wir ihn rausgenommen haben. Nun möchte keiner mehr einen 'Ali' im Team haben.“

„Teilweise ist es auch der Druck, gesellschaftliche Erwartungen erfüllen zu müssen - besonders bei Kundenkontakt. Eine Frau mit Kopftuch an der Rezeption eines Hotels wäre nicht denkbar. Das wollen die Kunden nicht.“

„In manche Regionen kann man nicht guten Gewissens einen Ausländer hinschicken.“

Und Gegenstatements:

DRITTE GRAFIKSTATION:

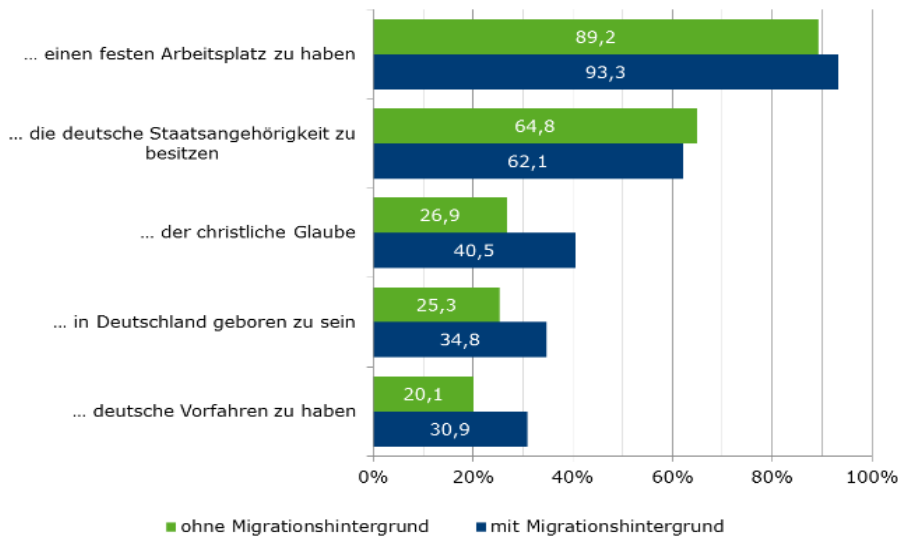
Das ganze ist fatal für den gesellschaftlichen Zusammenhalt der Gesellschaft: Grafik „Zugehörigkeit“ und die Bedeutung eines Arbeitsplatzes dafür:

Zugehörigkeitskriterien: viel Zustimmung zu erwerbzbaren Kriterien...

Abb. 3 Zugehörigkeitskriterien nach Migrationshintergrund

„Um zur Gesellschaft dazuzugehören, ist wichtig...“

(Zusammenfassung der Antworten „sehr wichtig“ und „eher wichtig“)



Quelle: SVR-Integrationsbarometer 2016; gewichtete Daten

(Quelle: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/10/Handout_SVR_FB_PK_28_Juni_IB_Zugehoerigkeit.pdf)

Welche Kriterien muss man erfüllen, um zur Gesellschaft in Deutschland dazuzugehören? Das SVRIntegrationsbarometer 2016 belegt: Eine Mehrheit der Befragten erachtet Kriterien, die durch eigenes Zutun erlangt werden können, wie einen festen Arbeitsplatz oder die deutsche Staatsangehörigkeit als wichtig für die Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Eine vergleichsweise geringe Rolle spielen Kriterien, die der Einzelne nicht beeinflussen kann, wie der Geburtsort oder deutsche Vorfahren, auch die Religionszugehörigkeit spielt eine vergleichsweise geringe Rolle (vgl. Abb. 3). Hieraus lässt sich der Schluss ziehen: Deutschland ist in einer leistungsorientierten Einwanderungsgesellschaft angekommen, in der sich Zuwanderer die Zugehörigkeit zur Gesellschaft ‚erarbeiten‘ können. Struktureller Rassismus ist dabei eine Barriere, die gesellschaftliche Integration verhindert bzw. erschwert.

Definition „struktureller Rassismus“

Zentral geht es bei institutionellem und strukturellem Rassismus um Barrieren und Zugänge zu gesellschaftlichen Gütern und Ressourcen (im Sinne von Bildung, Arbeit, Gesundheit, Rechte etc.). Während Menschen of Color diese (oft) verwehrt bleiben, profitierten Angehörige der weißen Mehrheitsgesellschaft – oftmals ohne es zu merken – von diesem gesellschaftlichen

Umstand. Für den Einzelnen heißt das, dass die individuell erlebte rassistische Diskriminierung durch eine institutionelle und strukturelle Diskriminierung verstärkt und stabilisiert wird.

„Von strukturellem Rassismus spricht man, wenn das gesellschaftliche System mit seinen Rechtsvorstellungen sowie seinen politischen und ökonomischen Strukturen Ausgrenzungen bewirkt.“ (Quelle: Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus?)

[...]

Station 4: Polizeiliche Praxis des Racial Profiling

Ort: Gleis 7; Alternativer Regenort: Gleis 7

Material: Klemmbretter, Arbeitsaufträge, Post-its, Fallbeispiel, Stifte, Kreidestifte, Glasreiniger, Haushaltsrolle.

Ablauf: Zwischenhalt am Nord-Eingang des Bahnhofs.

| Moderation | Unterstützung |
|--|---------------|
| a) Darauf hinweisen, dass diese Schwelle auch zwei polizeirechtliche Räume voneinander trennt. <ul style="list-style-type: none"> - Hinweis, dass man im Bereich des Bahnhofs kontrolliert werden kann; | |

Station am Gleis 6

| | |
|---|-------------------------------------|
| b) Ortsbezug herstellen | |
| c) Gemeinsames lesen des Polizeigesetzes | Protokollbogen und Stifte austeilen |
| d) Kurze Erläuterung des Polizeigesetzes | |
| e) Aufgabenstellung erklären und Treffpunkt ansagen | |
| f) Beobachtungsphase ca. 8 Minuten, Zusammentreffen an Glasfassade gg. Gleis 3. | |
| g) Kriterien der Teilnehmenden sortieren, hinweisen auf äußerliche und unveränderliche Merkmale | |
| h) Ortsbezug vertiefen, auf Fall hinweisen Beendigung des Verfahrens durch das OVG Koblenz | Material wieder einsammeln |
| i) Institutioneller Rassismus | |

| | |
|-------------------------------------|--|
| j) Konsequenzen/ Forderungen | |
| k) Überleitung zur nächsten Station | |

Station 4: Polizeiliche Praxis des Racial Profiling - Manual

a) Begriff des „Schwellenübertritts“: Außerhalb des Bahnhofs ist die Landespolizei zuständig. Innerhalb und in Zügen die Bundespolizei, die Landespolizei darf hier nur unterstützen. Damit gelten dann auch unterschiedliche Polizeigesetze, was gleich relevant wird.

b) Beispiel:

„Von hier fährt der Zug nach Frankfurt. In diesem Zug und hier am Gleis finden regelmäßig sog. „verdachtsunabhängige“ Kontrollen statt. Gegen eine solche Kontrolle hat vor ein paar Jahren ein Kasseler Studierender geklagt. Mit diesen Kontrollen und mit dem Grund dieser Klage wollen wir uns jetzt beschäftigen. Dazu schauen wir uns das Bundespolizeigesetz an, dass die rechtliche Grundlage für diese Kontrollen bildet.“

(Wichtig: An dieser Stelle nichts über den Studierenden erzählen, insbesondere nicht, dass er farbig ist. Das würde der nachfolgenden Aufgabe den Witz nehmen.)

c) Nur den hervorgehobenen Teil lesen

(1) Die Bundespolizei kann eine Person befragen, wenn Tatsachen die Annahme rechtfertigen, daß die Person sachdienliche Angaben für die Erfüllung einer bestimmten der Bundespolizei obliegenden Aufgabe machen kann. Zum Zwecke der Befragung kann die Person angehalten werden. Auf Verlangen hat die Person mitgeführte Ausweispapiere zur Prüfung auszuhändigen.

(1a) Zur Verhinderung oder Unterbindung unerlaubter Einreise in das Bundesgebiet kann die Bundespolizei in Zügen und auf dem Gebiet der Bahnanlagen der Eisenbahnen des Bundes, soweit auf Grund von Lageerkennnissen oder grenzpolizeilicher Erfahrung* anzunehmen ist, daß diese zur unerlaubten Einreise genutzt werden, sowie in einer dem Luftverkehr dienenden Anlage oder Einrichtung eines Verkehrsflughafens mit grenzüberschreitendem Verkehr jede Person kurzzeitig anhalten, befragen und verlangen, daß mitgeführte Ausweispapiere oder Grenzübertrittspapiere zur Prüfung ausgehändigt werden, sowie mitgeführte Sachen in Augenschein nehmen.

(Gesetz über die Bundespolizei (Bundespolizeigesetz - BPolG)

§ 22 Befragung und Auskunftspflicht

d) Kurze Erläuterung des Polizeigesetzes von 1994

1. Theoretisch darf jede Person kontrolliert werden!
2. Das Gesetz verfolgt den Zweck, unerlaubte Einreisen zu verhindern.

e) Aufgabenstellung erklären und Treffpunkt ansagen

Fragestellungen:

Wen würdet ihr, dem Inhalt des Bundespolizeigesetzes entsprechend, auf dem Bahnsteig kontrollieren?

Notiert auf, welche bestimmte Person(en) ihr für eine Kontrolle auswählen würdet und überlegt, welche Kriterien dabei eine Rolle spielen.

Schreibt jedes Kriterium auf jeweils eine laminierte Karte, um für jede ausgewählte Person

einen Protokollbogen anzufertigen.

Hinweis: „Verhaltet Euch bei Euren Beobachtungen bitte so sensibel, so dass die Menschen im Bahnhof sich nicht beobachtet fühlen.“

Beobachtungsphase ca. 8 Minuten, Zusammentreffen an Glasfassade gg. Gleis 3.

g) Besprechung/ Auswertung

Die Beobachtungskriterien werden von den TN genannt und an die Wand gegangen. Von der Moderation und durch Unterstützung der TN werden die Kriterien sortiert, bspw. nach „Sprache“, „Verhalten“, „situative Momente“ und „Aussehen“. Eine Gruppe sollte aber auf jeden Fall „unveränderliche Merkmale“ sein, wie die Hautfarbe. Wenn diese Kategorie nicht kommt, dann kann es nach der Beschreibung des konkreten Falls auch noch von der Moderation selbst dazu gehängt werden.

Das Bundespolizeigesetz geht davon aus, dass Menschen ansehen kann, ob sie deutsche Staatsbürger*innen sind. Was nichts anderes heißt als “Deutsche sind weiß“, und deswegen werden wir auch nicht kontrolliert.

Diese Kontrollen leisten daher ganz zwangsläufig einer Ungleichbehandlung basierend auf „Racial/Ethnic Profiling“ Vorschub.

Weitere Erläuterung/Kritik am BuPolG, §22a:

Nach §22a soll insbesondere zur Verhinderung der unerlaubten Einreise nach verdächtig „fremd“ aussehenden Menschen Ausschau gehalten werden. Dass es dabei regelmäßig zur Diskriminierung aufgrund von rassistischen, ethnischen und religiösen Merkmalen kommt, zeigen auch zahlreiche Berichte von Betroffenen.

Bei diesen Kontrollen werden Menschen aufgrund einer rein subjektiven Beurteilung der Beamt*innen nach äußerlichen Kriterien ausgewählt, ohne dass nachprüfbare Gründe vorliegen müssen. Diese Kontrollen leisten daher ganz zwangsläufig einer Ungleichbehandlung Vorschub, basierend auf „Racial/Ethnic Profiling“.

h) Den konkreten Kasseler Fall erläutern. Der Fall endete mit einer Einstellung des Verfahrens nach dem die Bundespolizei sich entschuldigt hatte und mit der Erklärung des Gerichts, dass „Für die Befragung und die Aufforderung, Ausweispapiere vorzulegen – nach Paragraph 22 Absatz 1a Bundespolizeigesetz – im vorliegenden Fall, ist der Anknüpfungspunkt der Hautfarbe nicht zulässig. Die Maßnahmen verstoßen gegen das Diskriminierungsverbot nach Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz“

Das war aber kein Urteil und keine Entscheidung des Gerichts, das vermied die Bundespolizei durch die Entschuldigung.

Zu einem Urteil kam es erst am 21.04.2016 im Fall einer Familie. Dort wurde dasselbe nun in einem Urteil festgehalten. Diesen Fall nicht näher ausführen, wegen der Zeit.

i) Institutioneller Rassismus

Definition von institutionellen Rassismus in die Hand nehmen.

„Hier handelt es sich um einer weitere Dimension von Rassismus, nämlich institutionellen Rassismus. Von institutionellen Rassismus wird immer dann gesprochen, wenn es festgeschriebene Abläufe, Regeln oder Gesetze gibt, die eine rassistische Behandlung implizieren, wie es eben das Bundespolizeigesetz tut, wie wir eben gemerkt haben.“

j) Konsequenzen/ Forderungen

Für uns ergeben sich aus diesem Zustand Forderungen, die auch die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland aufstellt:

- Die bundesgesetzlichen Regelungen abzuschaffen, die sogenannte verdachtsunabhängige Personenkontrollen der Polizei erlauben.
- Durch Anti-Rassismus-Trainings und eine Überarbeitung der Einsatzstrategie die Polizeibehörden in die Lage zu versetzen, ihre hoheitlichen Aufgaben auch ohne „Racial/Ethnic Profiling“ durchzuführen. Sowohl die Polizeiausbildung als auch die Fortbildung von Polizeibeamt_innen muss auf diese Herausforderung angemessen reagieren.
- Meldestrukturen zu schaffen, die eine lückenlose Erfassung von Fehlverhalten von Polizeibeamt_innen, erlauben. Diese Vorkommnisse müssen von einer unabhängigen und fachkompetenten Prüfinstanz analysiert und bearbeitet werden. Eine bundesweite Statistik soll hierzu geführt werden.

k) Überleitung zur nächsten Station

„Wir haben gesehen, dass das Bundespolizeigesetz dazu führt, dass weiße Menschen, weil sie einem Vorurteil davon entsprechen, wie Menschen deutscher Staatsangehörigkeit aussehen, den Bahnhof in der Regel ohne Kontrolle nutzen können. Andere Menschen hingegen müssen hier immer mit einer Kontrolle rechnen. Wie Gerichte festgestellt haben, sind so begründete Kontrollen rassistisch.“

Wir werden jetzt den Bahnhof verlassen und rüber gehen zur Polizeistation um euch dort zu zeigen, dass unser Privileg als in der Regel von Rassismus nicht negativ Betroffene noch weit mehr umfasst als lediglich entspannter durch Bahnhöfe zu gehen und in Zügen zu sitzen.

Station 5: Betroffenenperspektive bei Polizeikontrollen

Ort: Rechts vor dem Polizeigebäude; alternativer Regenort: Unter der Einfahrt gegenüber/ Caricatura

Material: Soundbox, mp3-Datei, Kreide, Polizei-Werbeplakat

ZIEL: An den eigenen Erfahrungen anknüpfend ein Gefühl dafür schaffen, wie es sich anfühlt, ständig kontrolliert zu werden;

| Moderation | Unterstützung |
|---|---|
| a) Einleitung der Station | „Wenn ich ständig kontrolliert werde, dann...“ mit Kreide aufmalen |
| b) Song „Fremd im eigenen Land“, Austausch. | Soundbox anstellen, Bluetooth verbinden, mp3-Datei starten Kreide ausgeben |
| c) Ergänzen des mit Kreide aufgemalten Statements | |
| d) Positionierungsspiel zum Plakat | Ggf. Kreidelinie ziehen, Plakat hochhalten. |
| e) Übergang | |

Station 5: Betroffenenperspektive bei Polizeikontrollen - Manual

a) Anschluss: Einige Menschen werden nie kontrolliert, andere müssen immer mit einer Kontrolle rechnen. Was ist eigentlich das Problem an solchen Kontrollen? Was heißt es für das Verhältnis/ die Beziehung zur Polizei?

Weil wir - als privilegierte, weiß gelesene Menschen - nicht wirklich nachvollziehen können, wie es sich anfühlt, ständig kontrolliert zu werden, möchten wir gemeinsam einen Song anhören zum Thema, in dem dies in künstlerischer Form verarbeitet wird.

b) Song „Fremd im eigenen Land“, Austausch.

„Wenn ich ständig kontrolliert werde, dann...“

„Hört euch den Song an und versucht mit Hilfe des Songs und den Erfahrungen, die ihr vielleicht schon gemacht habt, den Satz zu ergänzen oder Empfindungen und eure Ideen dazu zu formulieren.“

Zitate aus dem Text:

„Fahr' ich zur Grenze mit dem Zug oder einem Bus
Frag' ich mich, warum ich der Einzige bin, der sich ausweisen muss
Identität beweisen muss!“

→ Kontrollen nach phänotypischen Merkmalen: Immer wieder werden die gleichen Menschen kontrolliert. Evtl. Verweis zu Station 3

„Das Problem sind die Ideen im System
(Ein echter Deutscher muss auch richtig deutsch aussehen)
Blaue Augen, blondes Haar, keine Gefahr
Gab's da nicht 'ne Zeit wo's schon mal so war?“

→ Thematisierung der „weißen Norm“, die Logik von Kontrollen bestimmt.

"Gehst du mal später zurück in deine Heimat?"
"Wohin? nach Heidelberg? wo ich ein Heim hab?"

→ Alltagsrassismus, dem Menschen täglich begegnen.

- Nach dem Abspielen des Songs noch einige Information zum Song:
Informationen Avanced Chemistry: 1987 gegründete Hip-Hop-Gruppe aus Heidelberg, die zu den Pionieren des deutschen Hip-Hops zählt. Ihren Durchbruch schafften sie mit der 1992 erschienenen Single *Fremd im eigenen Land*. -> kein neues Phänomen, jedoch eins, dem wenig Beachtung geschenkt wird
- Wie aus dem Song zu entnehmen ist, hat das Racial Profiling, dass wir im Bahnhof kennengelernt haben, den Effekt, dass den kontrollierten Menschen quasi von staatlicher Seite immer wieder gesagt wird, dass sie nicht dazu gehören, falsch sind.
- Zusätzlich hat es aber auch Einfluss darauf, wie man die Polizei im allgemeinen erlebt. Diesen Umgang und das Gefühl zur Polizei wollen wir uns jetzt genauer anschauen. Dazu haben wir euch ein Plakat aus einer Werbekampagne der Polizei aus Bremen mitgebracht.

e) Positionierungsspiel zu „Wir sind ganz in Ihrer Nähe“-Plakat:

- TN kurz Zeit geben sich bezüglich des Plakats auszutauschen.
- Frage an die TN: Nehmt ihr den Slogan des Plakats eher als eine Drohung oder ein Sicherheitsversprechen wahr? Pole, die sich gegenüberstehen.
- Positionierung, Erläuterung, Austausch.

f) Übergang

“Wir hatten ja zu Beginn gesagt, dass wir euch zeigen wollen, wie wir die mit euch diesen Rundgang machen auf unterschiedliche Weise von Rassismus profitieren. In den letzten beiden Stationen kann man sehen, dass wir auch teilweise indirekt vom Racial Profiling profitieren. Wir können uns relativ ungehemmt am Bahnhof bewegen und rechnen nicht mit Kontrollen. Auch kommen wir eher in die Position die Polizei als Schutzmacht wahrzunehmen, was unser subjektives Sicherheitsempfinden und damit unsere Lebensqualität erhöht, während für andere die Polizei mehr eine zusätzliche Bedrohung darstellt”.

Station 6: Dimensionen von Rassismus

Ort: Platz vor dem Hbf

Material: Dimensions Karten, Aufkleber, RP-Karten, Mod.-Karten, Stifte, Stationskarten

Ziel: 1. Die von uns besuchten Orte nochmal in einen Gesamtkontext einbinden. 2. Handlungsoptionen herausarbeiten.

Ablauf:

| Moderation | Unterstützung |
|---|---------------------------------------|
| a) Einleitung | |
| b) Einteilung von je einer Kleingruppe zu jeder der vorherigen Rundgangsstationen | Ausgabe von Stationskarten und Kreide |
| c) Erklärung der Aufgabenstellung/ Fragen | |
| d) Betreuung der Gruppen | Betreuung der Gruppen |
| e) Vorstellung und Diskussion der Handlungsoptionen | |
| f) Abschluss der Station/ des Rundgangs | |
| g) Verabschiedung | |

Station 6: Dimensionen von Rassismus - Manual

a) Einleitung, Einteilung von Gruppen

Ziel der letzten Station ist es, die von uns besuchten Orte nochmal in einen Gesamtkontext einzubetten und den Rundgang mit Handlungsoptionen zu schließen.

Dazu werden die drei Definitionen auf dem Boden ausgelegt und anhand der Kasseler NSU-Erfahrung thematisieren wir die alltägliche Verwobenheit der drei Dimensionen von Rassismus.

c) Erklärung der Aufgabenstellung/ Fragen

Zum Schluß wollen wir jetzt nochmal zusammenfassend darüber sprechen, was wir tun können, wenn wir gegen Rassismus in seinen verschiedenen Facetten aktiv werden wollen. Sprecht in eurer Gruppe nochmal über die Station, die ihr bekommen habt und überlegt euch, was vielleicht getan werden könnte. Sowohl wenn ihr konkret Zeugen werdet, als auch ganz im Allgemeinen.

Eure Ideen schreibt bitte mit einer Überschrift wie zum Beispiel "Was wir tun können" um unser Bild von der ersten Station. Konzentriert euch vor allem auf eure Station, aber wenn ihr Ideen für andere Punkt habt, dann schreibt die auf jeden Fall auch auf

Zeitangabe: 10 Minuten zur Bearbeitung

e) Vorstellung und Diskussion der Handlungsoptionen

Die Teilnehmenden auffordern rum zu gehen und sich die Vorschläge der anderen anzuschauen. Fragen wozu es Fragen gibt, oder Einwände und Anmerkungen.

Ggf. auch selbst Fragen stellen.

Wenn es keinen Gesprächsbedarf mehr gibt, dann zu jeder der drei Dimensionen noch selbst eine Anregung geben.

indiv. Rassismus -> Wird eine Person beleidigt die Person direkt ansprechen und sie fragen, ob man etwas für sie tun könne (Privileg aufgeben)

struktureller Rassismus -> Türpolitik. Den Ort selbst nicht besuchen und auch andere auffordern das nicht zu tun (Privileg aufgeben)

institutioneller Rassismus -> Sich selbst zur Kontrolle aufbieten. (Privileg aufgeben)

f) Abschluss (zu zweit!)

“Damit sind wir jetzt quasi am Ende des Rundgangs. Auch wenn wir in den Stationen als Hilfsmittel immer wieder ein bisschen in diese Richtung gegangen sind, wir hatten ganz zu Beginn gesagt, wir können euch nicht zeigen was Rassismus ist und was er für die Menschen bedeutet die ihn negativ erfahren, wir können nur zeigen wie wir auf verschiedenste Weise von Rassismus profitieren und wie wir versuchen können auf die Privilegien zu verzichten.

Wir hoffen das ist uns gelungen und wollen euch als Abschied noch drei Kleinigkeiten auf den Weg geben: Schaut doch nochmal auf die Sammlung, die wir zu Beginn gemacht haben und überlegt euch, was würdet ihr jetzt vielleicht ergänzen. Außerdem wollen wir euch einladen doch für euch selbst nach solchen Privilegien zu suchen von denen ihr profitiert und damit ihr auch physisch was mitnehmen könnt, haben wir für euch noch Handlungshilfen zum Thema Racial Profiling und Aufkleber um unsere Stadt etwas hübscher zu machen, die könnt ihr gerne mitnehmen. Auf wiedersehen.

Anhang 4: Der Konzeptordner und der Seminarablauf zum antirassistischen Seminarangebot

Fuck Rassismus **Konzeptordner**

Gliederung

1. Einleitung
2. Wochenplan
3. Seminarablauf/ZIM Papier
4. Konzeptmethoden
 - 4.1 Ausgrenzung und Vorurteile
 - 4.2 Rassismus
 - 4.3 Rechtsextremismus
 - 4.4 Zivilcourage
5. Medien DVD

1. Einleitung

Hallo,

Du hältst gerade den Konzeptordner des antirassistischen Seminarangebotes der Ver. Di Jugend Niedersachsen/Bremen mit dem Titel „Fuck Rassismus“ in der Hand. Auf den folgenden Seiten erhältst du einen ersten Einblick in das Projekt und seine Ziele. Doch zuallererst zu der Frage, warum wir es wichtig finden, dass Wir uns als Gewerkschaftsjugend mit dem Thema Rassismus auseinandersetzen und warum Antirassismus als ein Grundpfeiler unserer Bildungsarbeit verstanden werden sollte.

Gründe

Die Ver. Di Jugend setzt sich zum Ziel soziale Ungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung in der Arbeitswelt sowie in anderen Bereichen der Gesellschaft zu überwinden. Der Umsetzung dieser Ziele, die sich in der Forderung „Her mit dem schönen Leben“ zusammenfassen lassen, steht dabei nicht nur die reale Machtverteilung in Wirtschaft und Politik entgegen, sondern ebenso Ideologien wie Rassismus und Sexismus. Denn Rassismus und Sexismus rechtfertigen Unterdrückung und Diskriminierungen und proklamieren die Ungleichheit der Menschen aufgrund biologischer Faktoren.

Dies steht konträr zu der Forderung eines guten Lebens für Alle und führt dazu, dass die Menschen die Ursachen für soziale Probleme nicht mehr in dem Bereich von Gesellschaft und Politik suchen, sondern sie als ethische Konflikte zwischen Nationen, Völkern etc. interpretieren.

Dementsprechend vertreten Sie politisch nicht mehr ihre eigenen Interessen gegenüber Wirtschaft und Staat (bspw. gegen den Arbeitgeber für bessere Arbeitsbedingungen zu kämpfen), sondern sie sehen das Problem in der Existenz von MigrantInnen. Dabei kompensieren sie ihre eigene Machtlosigkeit gegenüber den undurchsichtigen gesellschaftlichen Strukturen durch Aggression gegen die „Fremden“. Rassismus ist aber nicht nur eine Weltanschauung, die Menschen in Inländer und Ausländer sortiert, sondern Bestandteil eines Systems sozialer Ungleichheit. So führt Rassismus zu realer Unterdrückung und Diskriminierung in mannigfaltiger Form. Von der Diskriminierung an der Diskotür über Benachteiligung am Arbeitsmarkt bis hin der Ungleichbehandlung durch den Staat, wenn es um Wahlen oder Bewegungsfreiheit geht, wirkt Rassismus in nahezu jedem gesellschaftlichen Bereich.

Darin dass der Rassismus Bestandteil einer Unterdrückungsmatrix ist und konkrete Folgen für die Individuen hat, liegt ein Grund Rassismus zu thematisieren und Antirassismus als Bestandteil unseres Seminarprogrammes zu begreifen. Denn Solidarität kennt keine Grenzen.

Rassismus ist nicht nur ein Problem der „Anderen“, auch unter Gewerkschaftsaktiven gibt es eine teilweise breite Zustimmung zu rassistischen Einstellungen. Studien haben ergeben, dass die Akzeptanz von rassistischen, antisemitischen und rechtsextremen Positionen bei Gewerkschaftsmitgliedern teilweise noch höher ist als im Durchschnitt der Gesellschaft. Das wollen wir nicht hinnehmen und deshalb gilt es auch in den eigenen Reihen das Thema Rassismus zu thematisieren.

Ziele

Vorrangiges Ziel ist es die SeminarteilnehmerInnen für den vorhandenen Rassismus und die eigenen rassistischen Bilder bzw. die eigene Rolle im „System Rassismus“ zu sensibilisieren. Es gilt die Auseinandersetzung mit Rassismus als Grundpfeiler gewerkschaftspolitischer Jugendbildungsarbeit zu verankern und Antirassismus als Bestandteil der Solidarität zu thematisieren.

[...]

3.Seminarablauf /ZIM Papier

Themenbereich Rassismus

| Programmpunkt | Ziel | Inhalt | Methode |
|---|--|---|--|
| <i>Zusammenhang von Vorurteilen und Rassismus</i> | Den Zusammenhang von Rassismus und Vorurteilen aufzeigen. Dabei hervorheben, dass Vorurteile Bestandteil rassistischer Diskriminierung sind. Thematisieren welche Bedeutung rassistische Vorurteile bei eigenen Ausgrenzungserfahrungen hatten | Die Teilnehmer werden gefragt ob es einen Zusammenhang zwischen Rassismus und Vorurteilen gibt und wenn ja wie der aussehen könnte. Dabei sollte ein Rückbezug auf das bereits Erarbeitete gegeben werden | Gruppengespräch mit Visualisierung |
| <i>Erstellen von Collagen zum Thema Rassismus</i> | Anhand der Collagen sollen die TeilnehmerInnen Assoziationen zum Thema darstellen und den Aspekt das Rassismus eine willkürliche Konstruktion von sozialer Identität ist, sich selbst erarbeiten | Die Gruppe wird in mehrere KG aufgeteilt und diese bekommen den Auftrag Collagen zu erstellen. Dabei können verschiedene Themen verteilt werden: 1) Rassismus 2) Was ist ein Ausländer? 3) Was ist deutsch? | Kleingruppenarbeit |
| <i>Vorstellung der Collagen</i> | Herausstellen, dass Begriffe wie Deutsch oder Ausländer willkürliche Konstruktionen sind und damit Ausgrenzung und die Konstruktion von Fremden einhergeht. | Die KG's stellen ihre Collagen vor, danach werden Verständnisfragen geklärt. Anschließend können die Widersprüche, die aufgetaucht sind, genauso wie die Begriffe „deutsch“, „Ausländer“ diskutiert werden. | Präsentation der Kleingruppen-arbeit, Plenums-gespräch |
| <i>Begriffsklärung Rassismus / Erarbeitung einer Rassismus-Definition</i> | Die TeilnehmerInnen bekommen einen Einblick in die Funktionsweise von Rassismus und kennen verschiedene Formen des Rassismus und ihre Folgen für Betroffene (Ausgrenzung, Entrechtung, Ausbeutung) | Die TeilnehmerInnen lesen den Text „Der Rassismus-Trick“ einzeln durch, danach werden Verständnisfragen geklärt und die Aspekte des Textes werden im Plenum zusammengetragen. Ein Rückbezug auf das bereits Erarbeitete sollte durch die TeamerInnen gegeben werden | Textarbeit, Zusammen-tragen im Plenum |

3.Seminarablauf /ZIM Papier

| | | | |
|--|---|---|-------------------|
| <i>Gucken des Filmes CLIPS Leroy</i> | In jugendgerechter Weise sollen rassistische Diskriminierung und rassistische Zuschreibungen thematisiert werden | Gucken des Filmes | Gucken des Filmes |
| <i>Auswertung des Filmes</i> | Sensibilisieren für die Situation von Menschen die rassistisch diskriminiert werden. Die Normalität von Rassismus soll aufgezeigt werden, ebenso wie Möglichkeiten, sich gegen Rassismus zu wehren. Auch sollten die Geschlechterstereotypen, die im Film verwendet werden, kritisch diskutiert werden | Im Plenumsgespräch wird der Film ausgewertet. - Wie habt ihr euch gefühlt? - Wie fandet ihr den Film? - Welche Stereotypen sind euch begegnet? - Wie sind die Betroffenen damit umgegangen? - Welche Rolle spielt die Hautfarbe im Film? | |
| <i>Wie im richtigen Leben</i> | TN können sich in verschiedene Positionen in der Gesellschaft hinein- versetzen. Auswirkungen von Diskriminierung auf die Möglichkeiten des Individuums, an der Gesellschaft zu partizipieren / auf die Lebensgestaltung werden deutlich; Zusammenhang von unterschiedlichen Ungleichgewichten wird aufgezeigt. Eigene Privilegierung als Weiße/r soll deutlich werden. | Verschiedene Rollen werden an die TN's verteilt. Danach werden Fragen, die auf die Möglichkeiten der Individuen abzielen, gestellt Am Ende wird das Spiel ausgewertet. Bei der Methode sollte der Schwerpunkt auf der Auswertung und nicht auf der Durchführung des Planspieles liegen. | Rollenspiel |
| <i>Zitatebarometer</i> | Rassismus wird als gesamtgesellschaftliches Problem erkannt. Auch die Mitte der Gesellschaft ist rassistisch und Rassismus wird als Mittel politischer Mehrheitsbeschaffung benutzt. | Den TeilnehmerInnen werden Zitate aus Politik zum Thema Migration, Flucht und soziale Ungleichheit zugeordnet. Diese Zitate müssen sie in ein Links - Rechts Schema einordnen. Nach der Einordnung werden die Verfasser veröffentlicht und das Ergebnis wird diskutiert | Zitatebarometer |

3.Seminarablauf /ZIM Papier

| | | | |
|----------------------|--|--|---|
| <i>Refugee Chair</i> | Zusammenhang von Migration und Weltwirtschaft wird hergestellt, die reale Verteilung von Flüchtlingen wird vermittelt. Es wird sich mit den eigenen Bildern auseinandergesetzt und der Zusammenhang von Flucht und Rassismus thematisiert. | | Refugee Chair Spiel mit anschließender Auswertung |
|----------------------|--|--|---|

3.Seminarablauf /ZIM Papier

Themenbereich Zivilcourage

| Programmpunkt | Ziel | Inhalt | Methode |
|---|---|--|--|
| <i>Einstieg in die Zivilcourage: „Wie reagieren bei konkreten Ausgrenzungssituationen?“</i> | Klären, was Zivilcourage ist Möglichkeiten der Zivilcourage aufzeigen und Sicherheit im Umgang mit Ausgrenzungssituationen schaffen | Präsentation des „Schwarzfahrers“ anschließende Auswertung des Filmes und Diskussion Wie hättet ihr reagiert /als Opfer/ PassantIn ? | Gucken des Film: Schwarzfahrer, Auswertung,Plenums- diskussion über Zivilcourage |
| <i>Rollenspiel Zivilcourage</i> | Sicherheit im Umgang mit Ausgrenzungssituationen schaffen | Die TN sollen sich in Kleingruppen Ausgrenzungssituationen überlegen und wie diese positiv aufgelöst werden können. Dabei können die Situationen vom Dienstag nochmals dargestellt werden. In der anschließenden Diskussion können weitere Verhaltensweisen gesammelt werden | Rollenspiel mit anschließender Diskussion |
| <i>Was tun gegen Rechts ?</i> | Ideensammlung gegen Rechtsextremismus / Rassismus | Die Gruppe trägt Ideen zusammen, dabei können die Clips der „Kein Bock auf Nazis“- CD als Einstieg ins Thema geguckt werden. Dabei sollte ein Fokus auf die Möglichkeiten im Betrieb und Lebensumfeld gelegt werden | Kartenabfrage, Diskussion |
| <i>Aktiv werden im Betrieb</i> | Die TeilnehmerInnen versuchen eine Idee gegen Rechts genauer auszuformulieren und ggf. eine Aktion zu planen, die nach dem Seminar im Lebensumfeld / Betrieb der TN umgesetzt werden kann | Je nach Gruppengröße werden entweder zwei Kleingruppen gebildet oder die Gruppe formuliert gemeinsam eine Idee weiter aus. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Dabei sollten die TeamerInnen auf die Möglichkeiten zur Unterstützung durch Verdi/ Betriebsrat/ JAV aufmerksam machen Alternativ: die JuSeK's übernehmen diesen Part. | (Klein) Gruppenarbeit mit Präsentation |

4.2 Rassismus

In dem Themenbereich Rassismus geht es darum auf zu zeigen dass Rassismus in mannigfaltiger Form existiert und Auswirkungen auf die Möglichkeiten von Individuen hat an der Gesellschaft teil zu haben. Eigene Privilegien sollen hinterfragt werden und Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus aufgezeigt werden. Und natürlich soll die Funktionsweise von Rassismus und seine unterschiedlichen Formen aufgezeigt werden. Auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rassismus soll angestoßen werden.

Gliederung:

- 1.) Ziele des Themenblocks
- 2.) Achtung
- 3.) Konzeptmethoden
- 4.) weitere Methoden
- 5.) Arbeitsmaterialien
- 6.) Literaturhinweise und Internetlinks
- 7.) Hintergrundtexte

1.) Ziele

- Den TN's soll die Existenz und Wirkung von Rassismus aufgezeigt werden.
- Die Funktionsweise von Rassismus, dass Menschen aufgrund von Merkmalen (Aussehen, zugeschriebener Kultur und Staatsbürgerschaft) in homogene Gruppen eingeteilt werden, die mit spezifischen Merkmalen versehen werden, soll den TN's vermittelt werden.
- Auseinandersetzung mit eigenem Rassismus bzw. rassistischen Einstellungen und Bildern der TN's und TeamerInnen anstoßen.
- Dekonstruktion rassistischer Einstellungen und Auseinandersetzungen mit rassistischen Vorurteilen.
- Zusammenhang von Rassismus und anderen sozialen Ungleichheitsstrukturen aufzeigen.
- Zusammenhang zwischen Flucht / Migration / Rassismus und Weltwirtschaft aufzeigen.
- Aufzeigen dass nicht Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit die Diskriminierung von MigranntInnen ausreichend beschreiben, sondern dass Rassismus in der BRD vorherrscht denn weder sind nur „Äusländer“ noch „Fremde“ von Diskriminierungen betroffen.
- Aufzeigen, dass das, was als „Fremd“ wahrgenommen wird, nicht statisch ist sondern sich beständig transformiert (Veränderung der Feinbilder).
- Den Zusammenhang zwischen Rassismus, Migration und Weltwirtschaft aufzeigen.
- Vermitteln dass Rassismus kein Problem des rechten Rands der Gesellschaft ist, sondern aus der Mitte der Gesellschaft entsteht.

- Aufzeigen, dass Rassismus nicht nur auf der Konstruktion biologischer Rassen sondern ebenfalls auf Kultur und Staatsbürgerschaft als Mittel zur Einteilung von Gruppen beruhen kann.
- Rassismus aufgezeigt werden. Und natürlich soll die Funktionsweise von Rassismus und seine unterschiedlichen Formen aufgezeigt werden. Auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rassismus soll angestoßen werden.
- Solidarität als Perspektive gegen Rassismus aufzeigen und Handlungsmöglichkeiten für antirassistische Arbeit erarbeiten.
- Darstellen, welche rassistischen Akteure es in der Gesellschaft gibt und verschiedene Formen von rassistischer Diskriminierung aufzeigen.
- Zusammenhang zwischen Antisemitismus, Rassismus und Sexismus verdeutlichen und gleichzeitig Unterschiede von Diskriminierungspraxis und inhaltlicher Grundlage darstellen.
- TeilnehmerInnen sollen sich probeweise in unterschiedliche Rollen in der Gesellschaft hineinversetzen können.
- Aufzeigen, dass Rassismus ein System sozialer Ungleichheit ist, das durch Aufklärung und eigene Reflektion sowie solidarisches Handeln aufgebrochen werden kann.
- Antirassismus als Grundpfeiler Gewerkschaftlicher Organisation vermitteln und als Bestandteil des gewerkschaftlichen Grundprinzips der Solidarität.
- Auswirkungen von Rassismus auf den Arbeitsmarkt darstellen und besonders die Situation von rassistisch diskriminierten am Arbeitsmarkt illustrieren.

2.) Achtung:

Damit die Auseinandersetzung mit Rassismus fruchtbar ist und die TeilnehmerInnen zur antirassistischen Bewusstseinsbildung sowie im besten Fall zu einem antirassistischen Engagement angeregt werden, ist das Auftreten der Teamenden von zentraler Bedeutung. Es ist wichtig, dass die Teamenden Rassismus nicht selbst reproduzieren. Zum einen bedeutet das auf seine Ausdrucksweise zu achten und keine rassistisch aufgeladenen und abwertenden Begriffe, wie z.B. „Asylant“ benutzen oder von den „Türken“ als homogene Gruppe zu sprechen. Zum anderen sollte deutlich gemacht werden, dass Wörter wie „Ausländer“ „Zigeuner“ oder „Neger“ die rassistische Einteilung von Menschen repräsentieren und damit diese Einteilung reproduzieren. Auch dass es sich nicht um Fremdenhass oder Ausländerfeindlichkeit handelt sondern dass rassistische Diskriminierung in Deutschland vorherrscht, ist ein Punkt der im Seminar unbedingt bearbeitet werden sollte. Eine weitere Grundlage für den Erfolg antirassistischer Bildungsarbeit ist die Sprache, daher sollten Beleidigungen in der Gruppe im Auge behalten werden und bei der Verwendung von rassistischen Bildern und Einstellungen ist auf diese zu reagieren. Dabei sollte immer im Mittelpunkt stehen mit vorhandenen Einstellungen zu brechen, die davon ausgehen, dass Menschen aufgrund von Herkunft, vermeintlicher kultureller Zugehörigkeit Bestandteile geschlossener Gruppen sind, die bestimmte Merkmale tragen. Gegen diese Perspektive ist immer entgegenzustellen, dass Menschen Individuen sind und dementsprechend Individuell zu betrachten

sind. Auch das Rassismus keine Lösung für soziale Probleme darstellt, sondern lediglich vorherrschende Machtstrukturen legitimiert ist ein weiterer wichtiger Punkt, gerade in Betrachtung auf die Gewerkschaftliche Arbeit.

3.) Methoden:

Methode 1: Zusammenhang von Vorurteilen und Rassismus

Ziel:

Aufzeigen, dass Rassismus auf Vorurteilen beruht und diese gleichzeitig neu hervorbringt und dass Rassismus eine spezifische Form von Ausgrenzung ist, die sich von anderen Ausgrenzungsformen (Sexismus, soziale Stellung etc.) unterscheidet. Auch kann hier schon einmal erwähnt werden, dass die rassistische Ausgrenzung verschiedene Formen annehmen kann (physische, psychische Gewalt; unterschiedliche Rechte; unterschiedlicher Zugang zu Ressourcen und Machtpositionen in der Gesellschaft).

Ablauf:

Bei diesem Punkt des Seminars geht es darum aufzuzeigen welchen Zusammenhang Vorurteile und Rassismus haben. Dieser Punkt ist gleichzeitig die Überleitung von dem Part Vorurteile und allgemeine Ausgrenzung hin zu Rassismus und seinem Spezifikum. Dieser Part sollte im lockeren Plenumsgespräch durchgeführt werden. Dazu werden die TeilnehmerInnen gefragt, welcher Zusammenhang besteht. Diese Aussagen werden durch die Teamenden mitgeschrieben, strukturiert und am Ende ergänzt. Wichtig dabei ist, das vermittelt wird, dass es ein Zusammenhang zwischen Vorurteilen/Ausgrenzung und Rassismus gibt, gleichzeitig Rassismus aber eine spezifische Form von Ausgrenzung mit einer eigenen Logik ist. Gleichzeitig umfasst Ausgrenzung einen weiteren Rahmen, der auch andere Formen von sozialer Diskriminierung umschließt.

Methode 2: Erstellung von Collagen zu den Themen Was ist Rassismus? Was ist Deutsch? Und was ist ein Ausländer?

Ziel:

Ziel der Methode ist es darzustellen, dass die Fragen (Was ist deutsch? Was ist ein Ausländer?) nicht einfach beantwortet werden können, da es (bis auf die Staatsangehörigkeit) nichts gibt woran man festmachen kann, was bzw. wer deutsch/nicht deutsch ist. Es geht darum deutlich zu machen, dass Deutscher und Ausländer willkürliche Kategorien sind, die konstruiert sind und keine wie auch immer geartete Natürlichkeit besitzen. Darüber hinaus kann dabei verdeutlicht werden, dass die Zuordnung zu diesen Kategorien aus Stereotypen besteht und auch, dass die diejenigen, die bspw. als deutsch definiert werden, vollkommen unterschiedlich sind (im Aussehen, in der Mentalität, in den Interessen, in der sozialen Stellung etc.).

Des Weiteren wird durch die dritte Frage was Rassismus ist, erste Assoziationen zum Begriff sowie seinen Auswirkungen gesammelt werden, die später wieder aufgegriffen werden können. Ebenfalls am Rande kann auf die Darstellung von dem eigenen und dem fremden in den Medien eingegangen werden.

Ablauf:

Die TeilnehmerInnen werden je nach Größe des Seminars in mindestens 3 Kleingruppen eingeteilt (bei größeren Gruppen kann ein Thema zweimal vergeben werden). Danach bekommen die TN's den Arbeitsauftrag Collagen zu dem jeweiligen Thema zu erstellen, die TeilnehmerInnen sollen dabei erst einmal in ihrer Kleingruppe diskutieren wie sie jeweils die gestellte Frage beantworten können/wollen und dann diese in Form von einer aus Zeitungen erstellten Collage darstellen. Auch etwaige Widersprüche oder die Unmöglichkeit die Fragen zu beantworten, wenn vorhanden, sollen dargestellt werden. Nach der Erstellung der Collagen werden diese im Plenum vorgestellt. Dabei ist es wichtig, dass die Teamer die Präsentationen inhaltlich begleiten. Das heißt, es soll gefragt werden, ob es Schwierigkeiten gab die Frage zu beantworten oder ob durch das dargestellte die Frage wirklich beantwortet wurde, welche Menschen nicht unter das Schema, was dargestellt wurde (bspw. Afrodeutsche) passen und woran festgemacht wurde, wer deutscher und wer Ausländer ist. Ziel ist dabei deutlich zu machen, dass diese Kategorien nicht geeignet sind Menschen ein zu teilen. Auch sollte hierbei thematisiert werden, wie die Menschen jeweils dargestellt werden und welche positiven oder negativen Eigenschaften damit verbunden sind. Für Fragen aus der Gruppe sollte Platz bei der Präsentation sein. Auch die Frage, wer als Ausländer dargestellt wird und wer nicht (weiße EuroäerInnen werden meist nicht als ausländisch identifiziert.) sollte thematisiert werden.

Auswertung:

Nach den Präsentationen der einzelnen Gruppen sollte noch einmal kurz nachgefragt werden, was diese Methode verdeutlicht hat und ob diese Punkte neu und nachvollziehbar sind. Auch was Begriffe wie Ausländer und Deutsche mit Rassismus zu tun haben, könnte hier in der Auswertung die Gruppe gefragt werden. Ansonsten sollte auch hier Platz für Fragen sein. Am Ende lohnt sich eine kurze Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse und eine Überleitung zum nächsten Punkt der Erstellung einer Arbeitsdefinition von Rassismus.

Was ist zu beachten?

In Gruppen mit einer Dominanz rechter und rassistischer Weltbilder können die Collagen als willkommene Gelegenheit völkische Weltbilder zu präsentieren, von den TeilnehmerInnen angesehen werden. Hier gilt es dann durch die TeamerInnen die Widersprüche darzustellen und das dargestellte Bild inhaltlich zu demontieren.

Methode 3.) Erarbeitung einer Arbeitsdefinition zu Rassismus

Methode 3.) Erarbeitung einer Arbeitsdefinition zu Rassismus**Ziel:**

Den TeilnehmerInnen soll vermittelt werden, was unter Rassismus zu verstehen ist, wie Rassismus funktioniert und welche Konsequenzen (Benachteiligung der „Anderen“/Privilegierung der „Eigenen“) für Menschen daraus entstehen. Dabei ist es wichtig aufzuzeigen, dass es verschiedene Formen von Rassismus (biologischen Rassismus, kulturellen Rassismus, Rassismus aufgrund von Staatsbürgerschaft) und daraus entstehender Diskriminierung (Institutionellen Rassismus, Alltagsrassismus, Diskriminierung in der Arbeitswelt / Bildungsbereich etc.) gibt. Ein wichtiger Punkt der klar werden sollte, ist die Willkürlichkeit der Konstruktion von Rassen und Ethnien .

Auch eine Abgrenzung zu Sexismus und Antisemitismus kann an dieser Stelle kurz durch die TeamerInnen vermittelt werden.

Ablauf:

Die TN's bekommen den Text „Der Rassismus-Trick“ und sollen diesen einzeln lesen. Nachdem sie für sich die wichtigsten Punkte kenntlich gemacht haben, soll die Definition gemeinsam erarbeitet werden. Hierzu sollte eine TeamerIn die Zusammenfassung moderieren und per Zurufabfrage die Punkte der TN's sammeln und ggf. mitschreiben, wichtig dabei ist das die TeamerInnen die Gedanken der TeilnehmerInnen strukturieren und wichtige Punkte ergänzen. Am Ende sollte ein Schema heraus gearbeitet und visualisiert worden sein, das folgende Punkte enthält.

Wie funktioniert Rassismus?

- 1.) Menschen werden aufgrund von beliebigen Merkmalen in Gruppen eingeteilt (Aussehen, vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit, Staatsbürgerschaft) (Hier muss deutlich gemacht werden, dass diese Auswahl der Merkmale willkürlich ist, so könnten Menschen bspw. auch an der Größe der Füße rassifiziert werden)
- 2) Diese geschaffenen Gruppen werden mit Eigenschaften versehen, das jedem Individuum der in die Gruppe einsortiert wird, zugesprochen werden („Alle Türken stinken“, „alle Deutschen sind fleissig“)
- 3.) Damit einhergehend werden die Gruppen auf- und abgewertet. Den „Anderen“ werden negative Eigenschaften zu gesprochen und dem „Eigenen“ positive.
- 4.) Daraus folgt eine Diskrimierungspraxis, die den Anderen machtlos macht und die Eigenen mit ideeller Macht und Status ausstattet. Folgen sind Rechtfertigung von sozialer Ungleichheit und die Schaffung von Diskriminierung in mannigfaltiger Form.
- 5.) Formen des Rassismus sind biologischer Rassismus, kultureller Rassismus und Rassismus aufgrund von Staatsbürgerschaft.
- 6.) Rassismus äußert sich in Form alltäglicher Diskriminierung (physische Gewalt und psychische Gewalt), struktureller Diskriminierung(kein Zugang zu Ressourcen, Diskriminierung am Arbeitsmarkt) und dem institutionellen Rassismus (Sondergesetze bspw. Residenzpflicht, Ungleiche Rechte wie Teilnahme an Wahlen)

Neben diesen Punkten sollte noch angesprochen werden wer vom Rassismus profitiert. Dies sind zum einen Unternehmen (da die Belegschaft rassistisch gespalten wird und dementsprechend geschwächt ihre Interessen vertreten kann) und zum anderen die vom Rassismus privilegierten, da sie in der Konkurrenz bevorteilt werden und auf psycho-analytischer Ebene ihre eigene Machtlosigkeit durch das Konstrukt der Rasse gegenüber den Diskriminierten kompensieren können.

Ein weiterer Punkt der thematisiert werden kann, ist, dass Rassismus immer mit einem Machtüberschuss der eigenen Gruppe einhergehen muss.(Legitimierung von Privilegien). Wenn rassistisch Unterdrückte sich selbst ethnisieren (also auf die ihnen zugesprochene Ethnie beziehen), ist dass das Spiegelbild des herrschenden Rassismus, der sie immer wieder als Fremd

konstruiert sodass Sie die Fremdzuschreibung zum Selbstbild formen. Und nicht ein eigener Rassismus der rassistisch Diskriminierten, denn der Rückbezug auf die vermeintlich eigene Gemeinschaft hat keinerlei Privilegierung zu folge sondern es wird sich mit den rassistischen Vorstellungen der Gesellschaft identifiziert die bekanntlich Diskriminierung und Unfreiheit in der Gestaltung des eigenen Lebensweg mit sich bringen.

Nachdem diese Punkte gemeinsam herausgearbeitet wurden und somit vermittelt wurden kann dies nochmal durch die Vorstellung der Rassismus-Definition von Albert Memmi zusammengefasst werden. Diese sollte vorher bereits auf eine Flipchart geschrieben worden sein.

«Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.» (Albert Memmi, Rassismus, Frankfurt a.M. 1987, S.164)

Was ist zu beachten?

Bei dieser Methode kommt es darauf an, die Definition gemeinsam zu erarbeiten und so wenig wie möglich aber soviel wie nötig durch TeamerInnen als Input zu geben. Auch Raum für Diskussionen sollte gegeben werden.

Methode 4.) Gucken des Kurzclip „Leroy“

Ziel:

Die TeilnehmerInnen sollen für die Lebenssituation rassistisch diskriminierter Menschen sensibilisiert werden. Es soll sich mit rassistischen Vorurteilen auseinandergesetzt werden und dem Umgang der Betroffenen damit und ihrer Strategien. Die Normalität von Rassismus soll dargestellt und thematisiert werden.

Ablauf:

Der Film wird gemeinsam geguckt und danach im Plenum ausgewertet.

Auswertung:

Gemeinsam wird der Film ausgewertet. Die TeamerInnen können dabei die Ergebnisse mitschreiben. Fragen, die in der Auswertung verwendet werden sollten, sind folgende:

- Wie habt ihr euch gefühlt?
- Wie fandet ihr den Film?
- Welche Stereotypen sind euch begegnet?
- Wie sind die Betroffenen damit umgegangen?
- Welche Rolle spielt die Hautfarbe im Film?
- Was hat der Film mit der Realität zu tun?
- Wie würdet ihr in der Situation?

Was ist zu beachten?

Neben rassistischer Diskriminierung, sollten Männer und Frauenrollen in den Clips kurz thematisiert werden.

Methode 5.) Wie im richtigen Leben!

Ziel:

Das Ziel der Methode ist es den TeilnehmerInnen den Zusammenhang zwischen individuellen Partizipationsmöglichkeiten und strukturellen Ungleichheitsgewichten wie Rassismus, Sexismus und soziale Lage aufzuzeigen. Also dass die ungleiche Verteilung von Rechten und Chancen Auswirkungen auf das konkrete Leben und die individuellen Möglichkeiten haben. Weiterhin soll aufgezeigt werden, dass die verschiedenen Ungleichheitsstrukturen nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern Geflechte bilden, die neue Diskriminierungslagen hervorbringen. Weiterhin bietet die Methode die Möglichkeit sich in die Position von Starken und Schwachen in der Gesellschaft zumindest probeweise hineinzusetzen und damit die TeilnehmerInnen für Auswirkungen von Ungleichheitsstrukturen zu sensibilisieren. Außerdem kann herausgearbeitet werden das sich Ausgrenzung in unterschiedlichen Formen äußert die von seelischer Gewalt bis hin zu diskriminierenden Gesetzen reichen. Außerdem kann die Konkurrenz als zentrales Element der Gesellschaft angesprochen werden. 19

Ablauf:

Je nach Gruppengröße kann man den Ablauf der Methode variieren. In kleinen Gruppen bis zu 15 Personen wird jeder TeilnehmerIn eine Rolle zugewiesen. In größeren Gruppen können Kleingruppen den Rollen zugeordnet werden, so dass eine Person die Rolle spielt und die anderen Kleingruppenmitglieder die Schritte der Rolle beobachten und notieren. Der Ablauf der Methode bleibt bis auf die Auswertung (Siehe Auswertung) gleich. Die Verteilung der laminierten Rollenkarten an die TN's sollte gezielt erfolgen und atypisch sein. So dass bspw. männliche Teilnehmer weibliche Rollen zugewiesen bekommen oder Mehrheitsdeutsche Rollen mit Migrationshintergrund spielen. Dies ermöglicht zum einen den Horizont der Teilnehmenden zu erweitern und diese durch die Konfrontation mit Ausgrenzung in ihrer Rolle für die Lebenssituation zu sensibilisieren. Zum anderen können damit Stereotype gebrochen und Reproduktion von Vorurteilen verhindert werden. Die verteilten Rollen sollten durch die Teilnehmer geheimgehalten werden und gegenüber der Gruppe erst in der Auswertung offengelegt werden, dies vergrößert den Effekt der Methode.

Wenn die Rollen verteilt sind, ist es ratsam sich mit einem kurzes Spiel in die Rolle hinein zu versetzen und damit eine klare Abgrenzung zwischen Realität und Rollenidentität zu schaffen. Eine Methode ist es sich die Rolle gemeinsam „anzuziehen“, dabei wird sich ein unsichtbarer Ganzkörperanzug angezogen.

Wenn die TeilnehmerInnen in ihre Rolle geschlüpft sind, stellen sich alle an einer Linie auf. Und die TeamerInnen verlesen Fragen (siehe unten), bei denen es um die Möglichkeit geht, alltägliche Dinge zu tun. Wenn die TeilnehmerInnen in ihren Rollen die Frage positiv beantworten, gehen sie einen Schritt vor, wenn nicht, bleiben sie stehen. Dazu empfiehlt es sich im vornherein Stufen bzw. Abstände auf den Boden zukleben, damit die Entfernungen zwischen den Rollen am Ende deutlich sichtbar und die Anzahl der Schritte für alle nachvollziehbar sind. Nachdem alle Fragen gestellt worden sind, endet das Spiel und die Auswertung beginnt. Um das Ergebnis festzuhalten, sollten die TN auf ihrem im Spiel erreichten Platz stehen bleiben, damit die Unterschiede sichtbar bleiben. Wie viele Fragen -und welcher Art - gestellt werden, sollte das Team vor dem Beginn des

Spiels festlegen und an die Konstitution der Gruppe anpassen. Es empfiehlt sich die Anzahl der Fragen zu begrenzen, damit die Methode nicht zu langatmig wirkt.

Spielfragen:

Kannst du /darfst du...

- eine Haftpflichtversicherung abschließen?
- eine Ausbildung deiner Wahl anfangen?
- dich nachts sicher auf der Straße fühlen?
- deine Religion ausführen ohne mit dummen Sprüchen zu rechnen?
- ohne Probleme in die Disco deiner Wahl/ jede Disco gehen?
- sicher sein, dass du aufgrund deines Aussehens nicht diskriminiert wirst?
- spontan für eine Woche in den Urlaub fahren?
- deinen Wohnort frei wählen?
- deine Eltern besuchen, ohne Probleme zu bekommen?
- mit dem Zug in die nächste Stadt fahren?
- bei der nächsten Kommunalwahl wählen?

[...]

Auswertung

Die Auswertung der Methode erfolgt in zwei Schritten. In dem ersten Schritt geht es um die Rollen der TeilnehmerInnen, ihre Gefühle im Spiel und um die Diskussion der gegangenen Schritte.

Dabei empfiehlt es sich bei der Rolle anzufangen, die ganz hinten steht um dann zu den weniger Diskriminierten bzw. zu den Privilegierten Rollen weiter zu gehen. Wenn jeder Teilnehmende eine Rolle bekommen hat, erfolgt die Auswertung jeweils mit einer Person, wurden Kleingruppen gebildet so wird die zur Rolle gehörende KG befragt. (Dabei kann auch diskutiert werden ob und bei welcher Frage die BeobachterInnen sich anders entschieden hätten.) Die Auswertung sollte mit der Veröffentlichung der Rolle beginnen um danach nochmals nachzufragen, bei welchen Fragen weiter gegangen wurde oder stehengeblieben wurde (wie oft insgesamt), ob oder wo es Unsicherheiten gab. Bei einigen Rollen und Fragen empfiehlt es sich nochmal nachzuhaken (gerade wenn es bspw. um rassistische Verordnungen wie Residenzpflicht oder Wertgutscheine für Flüchtlinge geht). Danach können die Gefühle thematisiert werden und ob das Abschneiden der eigenen Rolle überrascht. Insgesamt sollte der erste Teil nicht länger als 20 Min. dauern damit die Konzentration der TN nicht einbricht. Nach dem Beenden des ersten Teils der Auswertung sollten die Rollen verlassen werden. Die TeilnehmerInnen sollen ihre Rollenkarten auf die Position wo sie stehen legen und sich wieder in den Sitzkreis begeben. Das Verlassen der Rollen kann durch die Umkehrung der Rollen- Anzieh- Methode verdeutlicht werden indem jetzt die Rollen ausgezogen werden.

- Welche Rolle hattest du?
- Wo bist du stehengeblieben?
- Wo bist du weitergegangen ?
- Wie fühlst du dich in deiner Rolle ?
- Bist du mit deinem individuellen Ergebnis zufrieden?
- Welche Fragen sind euch im Gedächtnis geblieben?

In der zweiten Auswertungsrunde geht es darum herauszuarbeiten, wovon die Position im Spiel abhing. Was dies mit der Realität zu tun hat, welche Verbindung es zwischen einzelnen Kategorien (Reich/Arm Mann/Frau, Weiß/ Schwarz) und Ausgrenzung/ Diskriminierung gibt und welche Auswirkungen Vorurteile und Stereotype haben.

- Wovon hing es ab, wie weit ihr im Spiel gekommen seid ?
- Was bedeutet das Ergebnis des Spiels in Bezug auf das richtige Leben ?
- Was hat das Spiel mit der Realität zu tun ?
- Was haben Vorurteile mit dem Spielergebnis zu tun ?
- Welche Rolle spielen Geschlecht, Hautfarbe und sozialer Status im Spiel ?
- Welche Möglichkeiten haben die Rollen ihre Positionen zu verändern ? Worauf haben sie keinen Einfluss ?
- Habt Ihr selbst schon mal Erfahrungen damit gemacht, dass aufgrund von Stereotypen ausgegrenzt /eure Möglichkeit beschnitten wurden ?
- Findet ihr das gerecht ?
- Kann man etwas dagegen tun ?
- Welche Möglichkeiten gibt es das Ergebnis zu verändern ?
- Was hat die Gesellschaft mit dem Ergebnis des Spiels zu tun ?

Nach der Auswertung im Plenum kann man die verschiedenen sozialen Ungleichheitsstrukturen visualisieren. Dazu kann man nochmal in die Runde fragen, wovon die Möglichkeiten im Spiel abhängen und die Antworten kreuz und quer auf ein Metaplanpapier (das vorher mit der Überschrift „Diskriminierungsstrukturen versehen) schreiben. Ggf. sollten weitere Ungleichheitskategorien ergänzt werden. Um den intersektionalen Ansatz, also den Zusammenhang zwischen den einzelnen Ungleichstrukturen hervorzu- heben, können die Kategorien mit Linien verbunden werden, um das dichte Netz von Herrschaft und Machtstrukturen in modernen Gesellschaften aufzuzeigen. Im Anschluss kann man noch die Frage, warum das so ist, thematisieren. Dabei kann auf die ungleiche Machtverteilung, Zugang zu Ressourcen und Konkurrenz als zentrales Element der Gesellschaft eingegangen werden. Auch die verschiedenen Formen von Diskriminierung und wie sie sich äußern könnte im Anschluss thematisiert werden.

Was ist zu beachten?

Neben der oben beschriebenen atypischen Rollenverteilung sollte, auf die Gruppenzusammensetzung geachtet werden. Ein weiterer Punkt ist die Aufmerksamkeit der TN's. Wenn die TeilnehmerInnen die Aufmerksamkeit bei der Rollen-Auswertung (Schritt 1 der Auswertung) verlieren, sollte die Auswertung beschleunigt werden. Bei der Auswertung kann es vorkommen das, die Ausgrenzung aufgrund von Geschlecht ebenso wie rassistische Diskriminierung durch einzelne Teilnehmer gerechtfertigt werden und sie ihre eigenen Privilegien im Konkurrenzkampf für legitim halten. Diese Meinung sollte zuerst in die Gruppe getragen werden und es sollte versucht werden im großen Plenum diesen Standpunkt zu entkräften bzw. das dahinterstehende Menschenbild zu thematisieren . Wenn die Gruppe die Meinung teilt, sollten sich die TeamerInnen klar dagegen positionieren.

Materialien: laminierte Rollenkarten

verwendete Rollen:

- Eine schwarze Deutsche, Lehrerin, 2 Kinder, 40 Jahre alt
 - Ein 32-jähriger arbeits- und wohnungsloser Fliesenleger mit deutscher Staatsangehörigkeit
 - Eine 19-jährige muslimische Abiturientin mit deutscher Staatsangehörigkeit
 - Ein 26-jähriger Marokkaner ohne Aufenthaltsrecht in Deutschland
 - Ein 43-jähriger Diplomingenieur mit 1 Kind verheiratet, deutsche Staatsangehörigkeit
 - Ein 17-jähriger Realschüler mit deutschem Pass
 - Eine 75-jährige Rentnerin mit deutscher Staatsangehörigkeit 22
 - Ein 27-jähriger querschnittsgelähmter Arbeitsloser mit deutscher Staatsangehörigkeit
 - Ein 18-jährige Auszubildende bei Volkswagen, lesbisch und ledig mit deutscher Staatsangehörigkeit
- [...]

Methode 6.) Zitatebarometer

Ziel:

Bei dieser Methode geht es darum zu vermitteln, dass Rassismus und andere Diskriminierungsformen nicht nur Bestandteil der extremen Rechten sind, sondern ihren Ursprung in der bürgerlichen Mitte der Gesellschaft haben. Es soll aufgezeigt werden, dass Politiker jeglicher Couleur rassistische Argumentation für ihre Ziele einsetzen und die rassistischen Parolen bei einem großen Teil der Bevölkerung auf breite Zustimmung stoßen. Des Weiteren geht es darum aufzu zeigen dass Rassismus ein gesellschaftliches System ist, dass sich durch Vorurteile, Bilder oder rassistische Einstellungen von fast allen Menschen äußert. Dabei ist wichtig zu erwähnen das durch Aufklärung und Reflektion ein Aufbrechen von Rassismus bzw. rassistischen Denk- und Handlungsmustern möglich ist.

Diese Methode legt damit also einen Grundstein sich mit dem eigenen Rassismus und den dazugehörigen Bildern auseinanderzusetzen, da der Mythos, dass nur die anderen rassistisch sind, dekonstruiert wird. Auch wird dabei deutlich, welche Tragweite das Problem Rassismus besitzt und zeigt auf, dass Rassismus in Deutschland Normalität ist.

Ablauf:

Zuerst wird durch die TeamerInnen die Methode anmoderiert, dazu wird gesagt dass sich jetzt mit verschiedenen Statements und Zitaten von Politikern zum Thema Migration und Rassismus auseinandergesetzt werden soll und diese in die politische Landschaft eingeordnet werden sollen. Im Raum werden die Karten „Links“ und „Rechts“ so auf den Boden verteilt, dass sich ein

Barometer ergibt, dessen Pole Links und Rechts sind. Diese Pole sollen die politische Landschaft in der BRD schematisch wiedergeben. Nachdem das Barometer auf dem Boden liegt, wird mit den TeilnehmerInnen geklärt, wo die einzelnen Parteien im Barometer einzuordnen sind, welche Parteien also Links, in der Mitte oder Rechts anzusiedeln sind und was diese für Programme vertreten. Wenn dies geklärt ist, werden die laminierten Zitatekarten an die Teilnehmenden verteilt. Je nach Gruppengröße bekommt jede TeilnehmerIn ein Zitat oder es werden Kleingruppen von 2-3 Personen gebildet. Danach bekommen die TeilnehmerInnen den Auftrag sich mit dem Inhalt des Zitates auseinanderzusetzen und dieses in das Barometer einzuordnen.

Wenn es keine Verständnisfragen zu den einzelnen Zitaten gibt, beginnen die TN's nacheinander ihre Zitate vorzulesen und diese in das Links-Rechts Schema einzuordnen. Die TeamerInnen sollten dabei mit Fragen wie „Was sagt das Zitat aus ?“, „Welche Sprache und Bilder werden im Zitat benutzt ?“ oder „Warum würdest du das genau dort einordnen ?“ die Einordnung der Zitate begleiten. Dabei kann auch immer noch gefragt werden, ob die Klasse es anders einordnen würde und warum. Wenn alle Zitate durch die TeilnehmerInnen eingeordnet wurden, sollten die TeamerInnen das sich ergebende Bild nochmal zusammenfassen (in der Regel liegen fast alle Zitate am rechten Rand) und damit beginnen aufzulösen, wer für die Zitate verantwortlich ist. Dabei kann die Auflösung damit anmoderiert werden, die rhetorische Frage zu stellen, ob die Einteilung wirklich der Realität entspricht oder aber nicht. Zur Auflösung sollte am rechten Rand damit begonnen werden die Zitate nochmal vorzulesen und dann den Urheber zu nennen und die Karte auf dem Barometer zu der Partei, von dem dieses Zitat kommt, zu verschieben. Neben das Zitat wird dann die Karte mit dem Urheber gelegt. Nach dem die ersten Zitate verrückt worden sind, kann die Gruppe immer wieder gefragt werden, von wem diese Aussage kommt um diese mit einzubeziehen. Wenn alle Zitate an die richtige Stelle gerückt worden sind, ist die Methode beendet und die Auswertung kann beginnen. Gegebenfalls kann den TeilnehmerInnen nochmal drei Minuten Zeit gegeben werden um aufzustehen und sich das Ergebnis nochmal anzugucken bevor die Auswertung beginnt.

Auswertung:

In der Auswertung geht es darum zu vermitteln, dass Rassismus ein Problem der Mitte der Gesellschaft ist. Die Auswertung findet in einem lockeren Plenumsgespräch statt. Hierbei sollte vor allen Dingen mit dem Widerspruch zwischen den Annahmen der TN's und der Auflösung gearbeitet werden. Fragen für die Auswertungsrunde können folgende sein:

- Was sagt ihr zum Ergebnis? Hättet ihr gedacht, dass die Zitate von den Politikern kommen ?
- Welches Ergebniss hättet ihr bei diesen Zitaten erwartet ?
- Was hat euch an dem Ergebnis überrascht ?
- Was machen die Zitate deutlich ?
- Welches Weltbild steht hinter den Zitaten ?
- Wie findet ihr das Ergebnis ?
- Was bedeutet das Ergebnis für antirassistisches Engagement ?

Achtung:

In Gruppen, wo eine rechte Meinungshoheit besteht, kann es zu Zustimmungen bei den rassistischen Zitaten kommen. Und die Zitate können das eigene Weltbild der TN'S bestätigen. In diesen Fällen ist eine klare Positionierung der Teamenden notwendig und eine Verdeutlichung welches, menschenverachtende Weltbild hinter diesen Zitaten steht.

[...]

Die verwendeten Zitate:

1.) „Ich warne vor einer durchrassten und durchmischten Gesellschaft auf deutschem Grund und Boden.“

Edmund Stoiber, ehemaliger Ministerpräsident von Bayern, CSU zur Süddeutschen Zeitung 1998

2.) „Warum überlasst Ihr Juden Deutschland nicht den Deutschen?“

Norbert Geis, Mitglied des Bundestages, CDU zu Michael Friedmann 2001

3.) „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.“

34,1% der Deutschen stimmen dieser Aussage ganz zu, weitere 29,3% stimmen dieser teils/teils zu (Studie der Friedrich-Ebert Stiftung Vom Rand zur Mitte 2006).

4.) „Wenn ich über die Anerkennung gleichgeschlechtlicher Lebensgemeinschaften rede, kann ich auch gleich über Teufelsaustreibungen diskutieren.“

Edmund Stoiber, ehemaliger Ministerpräsident von Bayern, CSU in einer Pressemitteilung 2001

5.) „Die Buschtrommeln werden in Afrika signalisieren – kommt nicht nach Baden-Württemberg, dort müsst ihr ins Lager.“

Lothar Späth, CDU damals Ministerpräsident in Baden- Württemberg, 1982

6.) „Die Grenzen der Belastbarkeit durch Zuwanderung sind überschritten.“

Otto Schily, damals Bundesinnenminister SPD, 1998 daraufhin der Republikaner Vorsitzende Rolf Schlierer „Schily hat nur das ausgesprochen, was jeder vernünftige Mensch seit 20 Jahren wusste“

7.) „Was unser Land heute braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen deutscher Interessen gegenüber dem Ausland.“

30,8% der Deutschen stimmen dieser Aussage ganz zu, 31,4% stimmen dieser Aussage teils/teils zu (FES-Studie 2006) 25

8.) „Deutschlands Zukunft sind die Kinder, nicht die Schwulen oder Inder“

NPD Kampagne

[...]

10.) Nach der Öffnung der Grenzen kam auch viel Abschaum und Kriminalität in die Stadt...Es ist nun einmal so, dass dort wo viel Müll ist, Ratten sind, und dass dort, wo Verwahrlosung herrscht Gesindel ist. Das muss in der Stadt beseitigt werden.“

Klaus Landowsky, führender CDU Politiker in Berlin, 1997

11.) „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet“
39,1% der Deutschen stimmen dieser Aussage ganz zu, 28,5% teils/teils (Fes-Studie 2006).

[...]

13.) „Eigentlich sind die Deutschen anderen Völkern von Natur aus überlegen.“

Im Jahr 2006 stimmen dieser Aussage 14,8% der Deutschen ganz zu, 22,3% stimmen ihr teils/teils zu. (Fes-Studie)

[...]

15.) „Wir wollen nicht, dass sich hier Lebensformen etablieren, die nicht deutsche sind, wo man nicht unsere Bräuche pflegt“

CSU Landesgruppenchef Michael Glos

[...]

17.) „Eine große Zahl an Arabern und Türken (..) hat keine produktive Funktion, außer für den Obst- und Gemüsehandel, und es wird sich auch vermutlich keine Perspektive entwickeln...Ich muss niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig neue kleine Kopftuchmädchen produziert.“

Thilo Sarrazin, ehemaliger Finanzminister des Landesberlin, SPD, seit April 2009 im Vorstand der Deutschen Bundesbank im Interview mit „Lettre International“

18.) „Die Familien kommen aus Kulturkreisen mit einem Werte- und Sozialisationsgerüst, das von unseren mitteleuropäischen Zivilisationsnormen weit entfernt ist... Familienriten, Geschlechterrollen, Gewalt als ... Kommunikationsform haben sie in ihren Herkunftsländern geprägt. Sie sind nie wirklich angekommen und... durch die tradierten Erziehungsmuster verhindern sie die Integration ihrer Kinder“

Heinz Buschkowsky, Bezirksbürgermeister Neukölln, SPD im Jahr 2009

19.) "Wer unser Gastrecht missbraucht, für den gibt es nur eines: Raus, und zwar schnell!"

Gerhard Schröder ehemaliger Bundeskanzler, SPD Mitglied im Jahr 1998

20) "Eine multikulturelle Gesellschaft führt zu gesellschaftlichen Disharmonien, Egoismus bis hin zum Gruppenhaß."

Dr. Friedhelm Farthmann, Ex-Fraktionsvorsitzender der SPD im Düsseldorfer Landtag, Frankfurter Rundschau vom 16.4.1992 auf Seite 2

21) "Die Zahl der Ausländer in Deutschland muß halbiert werden".

Bundeskanzler Helmut Kohl, CDU, 1983

22.) "Ich fürchte, dass kaum jemand den Antisemiten, die es in Deutschland gibt, leider mehr Zulauf verschafft hat als Herr Sharon und in Deutschland ein Herr Friedman mit seiner intoleranten und gehässigen Art – überheblich.“

Jürgen Möllemann FDP am 16. Mai 2002 im ZDF

23.) „Ausländer Raus -Deutschland den Deutschen“

Wahlkampfplakat der NPD

24.)"Man muss zugestehen, dass der Einfluss der zionistischen Lobby sehr groß ist: Sie hat den größten Teil der Medienmacht in der Welt inne und kann jede auch noch so bedeutende Persönlichkeit 'klein' kriegen. Denken Sie nur an Präsident Clinton und die Monica-Lewinsky-Affäre. Vor dieser Macht haben die Menschen in Deutschland verständlicherweise Angst."

Jamal Karsli, Landtagsabgeordneter der Grünen in NRW in der rechten

Wochenzeitung "Junge Freiheit" vom 3.5.2002 Aufgrund antisemitischer Aussagen wird Karsli bei den Grünen ausgeschlossen und wechselt zur FDP

[...]

Methode 7.) Refugee Chair

Ziel der Methode:

Die Methode dient als Einstieg in die Themen Migration und die globale Reichumsverteilung. Durch das Gegenüberstellen der TeilnehmerInnenerwartung im Hinblick auf die Verteilung der Weltbevölkerung, des Reichtums und der Zahl von Flüchtlingen in den einzelnen Kontinenten mit den realen Verteilungsverhältnissen kann darüber hinaus die Wirkung von Vorurteilen aufgezeigt und eine kritische Reflektion der eigenen Bilder angeregt werden. Des Weiteren kann das Spiel als Grundlage zur Erarbeitung von Fluchtursachen dienen und die kritischen Diskussionen über Stammtischparolen wie „das Boot ist voll“ anregen.

Ablauf:

Die Methode kann verschieden durchgeführt werden und wird in drei Phasen gespielt. In Variante 1 wird der Raum so aufgeteilt, dass an fünf Stellen jeweils ein Metaplanblatt (Pinnwandpapier) verteilt wird. Die Metaplanblätter stehen dabei jeweils für einen Kontinent (Südamerika, Nordamerika, Europa, Afrika und Asien mit Australien). Neben dem Namen des Kontinents sollte das Blatt noch mit einer Tabelle versehen werden, die folgendermaßen aussieht:

| | Geschätzte Zahlen | Tatsächliche Zahlen | Differenz |
|-----------------------|-------------------|---------------------|-----------|
| Bevölkerung | | | |
| Reichtum in \$ | | | |
| Flüchtlinge | | | |

Diese Tabelle ermöglicht es, die Angaben zu visualisieren und macht in der anschließenden Diskussionen einen Rückbezug möglich. In der Variante 2 werden anstatt der beschrifteten Metaplanpapierbögen mit Tabelle die laminierten Kontinentkarten im Raum verteilt und es wird auf eine Tabelle verzichtet. Nachdem die „Kontinente“ im Raum verteilt sind, kann das Spiel losgehen. Bis auf die unterschiedliche Präsentation Variante 1 (Papierbogen mit Tabelle) und Variante 2 (laminierte Karten) unterscheiden sich die Varianten in ihrem Ablauf nicht.

Phase 1 - Weltbevölkerung

In dieser Phase geht es darum die Verteilung der Bevölkerung auf die jeweiligen Kontinente zu thematisieren. Dabei werden die TeilnehmerInnen zuallererst gebeten, mit ihren Stühlen in die Mitte des Raumes zu kommen. Alle weiteren Stühle im Raum sollten sichtbar zur Seite geschoben werden, damit sie im Laufe des Spieles nicht mit einbezogen werden. Nachdem die TeilnehmerInnen in der Mitte angekommen sind, wird an die Gruppe folgende Frage gestellt: Wie verteilt sich die Weltbevölkerung auf die einzelnen Kontinente ? Um die Verteilung darzustellen, bildet die Anzahl der TeilnehmerInnen die Gesamtheit der Weltbevölkerung ab. (Bsp.: Bei zwanzig TeilnehmerInnen stellt jede/r TeilnehmerIn 5% der Weltbevölkerung da) Die TeilnehmerInnen sollen sich dann auf /um die Kontinente (Metaplanpapiere oder laminierten Karten) im Raum verteilen wie sie meinen, dass die Bevölkerung real verteilt ist. Nachdem sich die Teils auf die verschiedenen Kontinente aufgeteilt haben, empfiehlt es sich, noch mal in die Gruppe zu fragen, ob alle mit der Verteilung einverstanden sind. Bei Vorschlägen, Kritik etc. sollte die Gruppe das Ergebnis erneut diskutieren und ggf. verändern. Wenn sich die Gruppe auf eine abschließende Verteilung geeinigt hat, werden die geschätzten Zahlen in die Tabelle eingetragen.

Danach werden die realen Zahlen (siehe unten) präsentiert und die Gruppe stellt sich dementsprechend auf. Die laminierten Bevölkerungszahlen können zu den laminierten Kontinentkarten gelegt werden oder die reale Zahl wird in die Tabelle eingetragen .

Phase 2 – globale Reichtumsverteilung

Nachdem in der ersten Phase die globale Bevölkerungsverteilung vermittelt wurde, geht es jetzt im zweiten Schritt um die Reichtumsverteilung zwischen den Kontinenten. Hierzu kommen die Stühle aus der Mitte ins Spiel. Wie in der ersten Runde die Teilnehmenden die Weltbevölkerung darstellten, so stellen jetzt die Stühle den Reichtum der Welt dar. Alle Stühle sollen auf die Kontinente verteilt werden, um die unterschiedlichen Bruttosozialprodukte darzustellen (Das Bruttosozialprodukt kann dabei als gesamte Menge des Reichtums vermittelt werden; Anzahl der Produkte, des Geldes, der Häuser etc.). Nachdem die Teilnehmenden die Stühle hingestellt haben und sich wieder gemäß den realen Bevölkerungszahlen auf die Kontinente verteilt haben, sollten die Zahlen (als Prozentzahl) auf die Tabelle geschrieben werden. Danach werden realen Zahlen durch die TeamerInnen verlesen und die Stühle dementsprechend umverteilt. Nachdem sich nun die korrekte Anzahl von TeilnehmerInnen und Stühlen auf den einzelnen Kontinenten gegenüberstehen, ist der perfekte Abschluss der Runde zwei, die Teils aufzufordern, sich auf die ihnen zur Verfügung stehenden Stühle zu setzen. Dies verdeutlicht den Reichtumsunterschied und die damit verbundenen Chancen der einzelnen am Reichtum zu partizipieren. Am Ende sollten die Zahlen wieder hingelegt oder in die Tabelle eingetragen werden.

Phase3 – Flüchtlingsverteilung

Alle TeilnehmerInnen gehen nach der Phase 2 wieder in die Mitte des Raumes, die Stühle bleiben auf die Kontinente verteilt. Die Personenzahl symbolisiert jetzt die Gesamtheit der Flüchtlinge auf der Welt. Jetzt sollen die TeilnehmerInnen wieder die Verteilung der Flüchtlinge zwischen den Kontinenten schätzen. Dies können die TeamerInnen gut dadurch moderieren, indem die Frage „In Welchen Kontinent fliehen eurer Meinungen nach die meisten Menschen, wo fliehen weniger hin“ in den Raum gestellt wird. Nachdem sich die TeilnehmerInnen verteilt haben, werden die

realen Zahlen aufgedeckt und sich dementsprechend positioniert. Als letzten Schritt sollten die TN wieder aufgefordert werden, sich auf die Stühle zu setzen. Dadurch wird nochmal verdeutlicht, dass es die weniger reichen Länder sind die den Großteil der Flüchtlinge aufnehmen, während die Zahl von Flüchtlingen in den reichen westlichen Staaten weitaus geringer ist. Am Ende sollten die Zahlen wieder hingelegt oder in die Tabelle eingetragen werden.

Auswertung:

Zuallerst sollten die Widersprüche zwischen Erwartung und Realität thematisiert werden. Als Fragen bieten sich dabei folgende an:

- Wo gab es Unterschiede zwischen euren Erwartungen und der Realität ?
 - Was waren eure Erwartungen ?
 - Was war neu für euch / Was hättet ihr nicht gedacht ? Wie fühlt ihr Euch nach der Methode ?
- Danach lohnt es sich noch genauer die inhaltlichen Ergebnisse zu diskutieren bzw. zu thematisieren
- Welche Gründe gibt es dafür, dass die Erwartungen und die Ergebnisse so unterschiedlich sind?
 - Was haben Medien, Politik und vorherrschende Bilder damit zu tun ?
 - Woran liegt es, dass so wenige Flüchtlinge nach Europa kommen.
 - Welche Gründe fallen euch ein ?
 - Findet ihr die Verteilung des Reichtums gerecht ?
 - Was bedeutet es, wenn wenig Reichtum für die Menschen vorhanden ist ?
 - Welche Gründe kann es für die Ungleichverteilung des Reichtums auf der Welt geben ? (Was hat die Geschichte / der Kolonialismus damit zu tun ?)
 - Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Reichtum „des Nordens“ und der Armut des „Südens“ ?
 - Welche Gründe für eine Flucht könnt ihr euch vorstellen ?
 - Spielt Armut dabei eine Rolle ?
 - Was würdet ihr machen, wenn ihr in einem sehr armen Land, in dem es bspw. Hunger gibt, geboren wäret ?
 - Wäre Flucht eine Option ? Was könnte gegen diese Ungerechtigkeit der Reichtumsverteilung getan werden ?

Nach der Methode kann auch das die rassistische Stammtischparole „Das Boot ist voll“ thematisiert, kritisch diskutiert und widerlegt werden, in dem man die reale Verteilung des Reichtums und der Bevölkerungszahl mit der Stammtischparole kontrastiert. Die Thematisierung des implizierten Menschenbildes der Parole (Unwertigkeit der Menschen, Zugang zu Reichtum und sicherem Leben nur für privilegierte Weiße, Mensch als ein Ding etc.) sollte dabei ein wichtiger Bestandteil sein.

[...]

Was muss man beachten?

Beachtet werden sollte, dass die Reichtumsverteilung auf den Kontinenten ungleich ist, dass es wirtschaftlich starke und schwache Staaten gibt (Japan vs. Bangladesch), sowie auch die Tatsache, dass Nationalstaaten keine sozial homogenen Gruppen hervorbringen, sondern dass der Widerspruch zwischen Arm und Reich überall existiert und lokale Eliten der Masse der Werktätigen gegenüberstehen. Dies ist wichtig um falsche Bilder von Nationen als Gemeinschaften nicht zu reproduzieren. Auch die Gruppenzusammensetzung (Fluchterfahrungen etc.) sollte im Blick behalten werden, damit sensibel mit den einzelnen Biografien umgegangen werden kann.

Zahlen und Fakten:

| Kontinente | Europa | Asien | Afrika | Nordamerika | Südamerika |
|---------------------------------|--------|--------|--------|-------------|------------|
| Anteil der Weltbevölkerung | 10,88% | 60,95% | 14,50% | 5,03% | 8,64% |
| Anteil am weltweiten Reichtum | 35,43% | 21,81% | 8,33% | 28,03% | 6,34% |
| Anteil der Flüchtlinge weltweit | 14,87% | 52,81% | 22,84% | 4,77% | 4,71% |

4.) weitere Methoden

Weitere Methoden zum Thema Rassismus finden sich im „Baustein für nicht-rassistische Bildungsarbeit“ in folgenden Kapiteln:

-C3 Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis S.195-234

-C4 Rassismus und Sprache S.235-254

-C8 Migration S.317- 346

-C9 Weltarbeit und Weltwirtschaft S.347-402

[...]

Literaturhinweise:

Balibar, Etienne/ Wallerstein, Immanuel : Rasse -Klasse- Nation , Argument Verlag Hamburg 1990

Clausen Detlev: Was ist Rassismus?, Darmstadt 1994

Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität Ausgewählte Schriften 2,Hamburg 1994

Hund, Wulf D.: Rassismus, Bielefeld 2007, transcript -Verlag

Memmi, Albert Rassismus, Hamburg 1992

Miles, Robert:Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs, Hamburg 1999

[...]

Rommelspacher, Brigitte. Dominanzkultur, Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 1995

Terkessidis, Mark: Psychologie des Rassismus Opladen/ Wiesbaden 1998

[...]

4.4 Zivilcourage

Im Themenblock Zivilcourage geht es darum, die im Seminar behandelten Themen in eine Aktivierung der SeminarteilnehmerInnen zu transformieren und dadurch den Teilnehmenden Möglichkeiten für einen Einsatz für eine solidarische Gesellschaft, auch in Hinblick auf bestehende Strukturen der Ver.di Jugend Niedersachsen Bremen, aufzuzeigen. Es geht darum, zum einen konkrete Handlungsmöglichkeiten für couragiertes Eingreifen in Situationen, in denen diskriminiert wird, aufzuzeigen und zum anderen Möglichkeiten und konkrete Aktionen für politisches Arbeiten hinzu einer solidarischen Gesellschaft aufzuzeigen.

- 1.) Ziele des Themenblocks
- 2.) Achtung
- 3.) Konzeptmethoden
- 4.) Weitere Methoden
- 5.) Literaturhinweise und Internetlinks
- 6.) Hintergrundtexte

1.) Ziele des Themenblocks

- Aufzeigen, dass Zivilcourage sowohl konkretes Eingreifen in Ausgrenzungssituationen, als auch das politische Engagement für eine solidarische Gesellschaft umfasst.
- Selbstbefähigung der TeilnehmerInnen zu politischem Handeln/ Selbstorganisation zur politischen Interessensartikulation.
- Handlungsmöglichkeiten für couragiertes Eingreifen aufzeigen und die TeilnehmerInnen bestärken in Ausgrenzungssituationen einzugreifen.
- Gemeinsame Erarbeitung von politischen Aktionen, die Möglichkeiten bieten, sich weiterhin mit den Seminarthemen zu beschäftigen und sich antirassistisch / solidarisch im Lebensumfeld /in der Lebenswelt zu positionieren.
- Darstellung der Möglichkeit, sich innerhalb von Ver.di Strukturen zu organisieren und gemeinsam mit vorhandenen Ehrenamtlichen aktiv zu werden.
- Vermittlung des Verständnisses, dass jeder einzelne Möglichkeiten hat Gesellschaft zu verändern.
- Durchführung von Rollenspielen um Sicherheit im Umgang mit Ausgrenzungssituationen und couragiertem Handeln bei den Teilnehmenden zu schaffen.
- Aufzeigen von unterschiedlichen Möglichkeiten von Zivilcourage im Umgang mit Ausgrenzungssituationen.
- Aufzeigen von bestehenden Initiativen gegen Rechtsextremismus und Rassismus sowie Aktionsmöglichkeiten gegen Rechts.
- Aufzeigen, dass große Veränderungen im Kleinen beginnen und dass das Engagement für eine solidarische Gesellschaft ein langwieriger Prozess ist, der aus vielen kleinen Schritten und Erfolgen sowie Rückschlägen besteht.

2. Achtung:

Wichtig bei diesem Part ist es, die konkrete Planung von Aktionen und die Vermittlung von Handlungskompetenzen an der Lebensrealität der Teilnehmenden zu orientieren. Es geht darum, die Teilnehmenden langfristig zu aktivieren und ihnen realistische Möglichkeiten für Engagement aufzuzeigen. Das heißt, den TeilnehmerInnen realistische Möglichkeiten aufzuzeigen die mit vorhandenen Mitteln umgesetzt werden können. Wenn dies nicht der Fall ist, und den TeilnehmerInnen unrealistische Aktionsvorstellungen an die Hand gegeben werden, kann es sein, dass der sich entwickelnde Enthusiasmus nach dem Seminar bei den ersten Widerständen /Problemen abebbt oder sich ins Gegenteil verkehrt und Resignation und Apathie wieder vorherrschend sind. Ein weiterer wichtiger Punkt ist es, gerade bei der Vermittlung von zivilcouragiertem Eingreifen in Ausgrenzungssituation deutlich zu machen, dass jeder Mensch sich andere Dinge zutraut und dass es von diesem Zutrauen abhängig ist, was das beste Verhalten in der jeweiligen Situation ist.

3.Methoden

1.) Einstieg in das Thema Zivilcourage /Gucken des „Schwarzfahrers“

Ziel:

Bei dieser Methode geht es darum einen Einstieg in das Thema Zivilcourage vorzunehmen und zu klären, was unter Zivilcourage zu verstehen ist. Im Anschluss an den Einstieg sollen mit Hilfe des Filmes „der Schwarzfahrer“ und der anschließenden Diskussion konkrete Formen von zivilcouragiertem Verhalten gesammelt werden. Wichtig dabei sind vor allen Dingen zwei Aspekte: Zum einen, dass Zivilcourage das Einstehen für andere Menschen bedeutet, egal ob in einer konkreten Situation oder durch politisches Engagement gegen Ausgrenzung und Gewalt. Zum anderen, dass es bei Ausgrenzungssituationen unterschiedliche Möglichkeiten gibt einzugreifen und dass dabei die Unterstützung der Betroffenen maßgeblich ist.

Ablauf:

Zuerst sollte den TeilnehmerInnen deutlich gemacht werden, dass das Thema Rechtsextremismus abgeschlossen ist und wir uns jetzt mit Zivilcourage beschäftigen. In einer Plenumsdiskussion sollte dann erst einmal geklärt werden, was unter dem Begriff zu verstehen ist und welche Formen es von Zivilcourage gibt. Hierbei können schon die ersten Formen gesammelt werden. Was ebenfalls abgefragt werden kann, ist ob die TeilnehmerInnen schon selbst zivilcouragiert gehandelt haben. Die wichtigsten Punkte sollten dabei durch einen der TeamerInnen an einer Pinnwand mitgeschrieben werden. Nachdem die Sammlung zum Begriff der Zivilcourage beendet ist, wird der Film Schwarzfahrer gemeinsam geguckt. Hierbei kann der Film kurz vor dem Ende gestoppt werden, um die TeilnehmerInnen zu fragen wie der Film ausgeht. Wenn der Film zu ende ist, folgt die Auswertung. Hierbei werden im Plenumsgespräch wichtige Punkte geklärt. Fragen für die Auswertung können sein: „Wie fandet ihr den Film? Was wurde dargestellt? Wie fühlt ihr euch nach dem Film? Wie haben sich die Personen im Film verhalten ? Wie fühlt sich der Diskriminierte? Was hättet ihr getan als Opfer /als PassantIn? Was kann man in so einer Situation machen ? Was ist wichtig in so einer Situation? Warum hilft niemand dem Diskriminierten ? Was hat der Diskriminierte getan ? In der Auswertung des Filmes können weitere Formen von

Zivilcourage gesammelt werden, so dass, nach diesem Seminarschritt viele Handlungsmöglichkeiten vermittelt und thematisiert wurden und der Begriff der Zivilcourage den TeilnehmerInnen klar ist.

Methode 2: Rollenspiel Was tun wenn's brennt? Handlungsmöglichkeiten bei Ausgrenzung und Gewalt

Ziel:

Die TeilnehmerInnen sollen Sicherheit im Umgang mit couragiertem Handeln in Ausgrenzungssituationen gewinnen. Durch die Rollenspiele sollen die TeilnehmerInnen couragiertes Eingreifen trainieren.

Ablauf:

Die TeamerInnen stellen die Methode vor. Die TeilnehmerInnen sollen sich wieder auf Kleingruppen aufteilen und sich in ihrer Kleingruppe eine Ausgrenzungssituation ausdenken und wie man diese positiv auflösen kann. Dies sollen sie per Rollenspiel darstellen. Als Situation kann entweder eine bereits erwähnte Situation von dem Rollenspiel am Dienstag genommen oder aber sich eine neue Situation ausgedacht werden. Nachdem die Kleingruppen ihr Rollenspiel einstudiert haben, werden diese im Gesamtplenium vorgestellt und anschließend ausgewertet. Bei Auswertungen können folgende Fragen gestellt werden: Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt? Wie hast du dich verhalten? War das schwer? War dein Verhalten richtig? Was hätte man noch machen, können um die Situation positiv aufzulösen? Seid ihr mit eurem Eingreifen zufrieden? In der Auswertung können durch die TeamerInnen weitere Handlungsmöglichkeiten vorgestellt werden und das Gesagte ergänzt werden.

Wichtig: Den TeilnehmerInnen sollte klar gemacht werden, dass, es sich um ein Rollenspiel handelt und sie die gewalttätige Situation nur spielen und sich nicht gegenseitig verletzen sollen.

Methode 3: Ideensammlung gegen Rechts

Ziel:

In dieser Methode soll der zweite Aspekt von Zivilcourage, nämlich das politische Engagement gegen Rassismus und Rechtsextremismus thematisiert werden. Es geht darum, den TeilnehmerInnen konkrete Möglichkeiten für individuelles Engagement zu vermitteln. Angefangen bei der Teilnahme an einer Demonstration gegen Rassismus, über das Projekt Schule ohne Rassismus an der eigenen Berufsschule, Aktivitäten im Betrieb bis hin zu der Organisation eigener Aktionen gegen Rechts.

Ablauf:

Die Methode kann damit begonnen werden, dass gemeinsam die Clips von der „Kein Bock auf Nazis“ DVD, in der verschiedene Initiativen sich vorstellen, geguckt werden, um dann im Anschluss gemeinsam Ideen zu sammeln was Mensch gegen Rechts machen kann. Die genannten Ideen werden durch die Teamenden mitgeschrieben. Um noch mehr Ideen zu sammeln, kann auf die Strategien der Nazis und ihr Auftreten, welches besprochen wurde, ebenso ein Rückbezug gegeben werden, wie auf den Komplex des Rassismus. Ebenfalls kann nochmal auf das

Infomaterial des Büchertisch, oder das Lebensumfeld/den Betrieb der TeilnehmerInnen verwiesen werden, um weitere Ideen zusammentragen zu können. Am Ende der Methode kann jeweils noch einmal gemeinsam erarbeitet werden, was für die Umsetzung der Ideen notwendig ist. So dass nach der Methode die TeilnehmerInnen verschiedenste Möglichkeiten, gegen Rechts aktiv zu werden, kennen.

Methode 4: Aktiv werden gegen Rechts im Betrieb und Lebensumfeld

Ziel:

In dieser Methode sollen die TeilnehmerInnen eine gesammelte Idee aus der Sammlung genauer ausformulieren und planen. Es geht darum zu gucken, wie die Ideen im konkreten Lebensumfeld umzusetzen sind.

Ablauf:

Je nach Gruppengröße wird die Gruppe in Kleingruppen aufgeteilt oder sie berät als Ganzes über Aktionen, welche man umsetzen könnte. Es soll sich darüber Gedanken gemacht werden, welche Aktionen Mensch umsetzen kann und will. Hierbei sollen die TN sich erarbeiten, was man zur Umsetzung dieser Idee alles organisieren muss und wie diese Idee konkret umgesetzt werden kann. Die TeilnehmerInnen sollen also die gesammelten Ideen auf ihr konkretes Lebens und betriebliches Umfeld anwenden. Die Idee sollen die TeilnehmerInnen visualisieren und am Ende dem Team vorstellen. Die TeamerInnen sind bei diesem Prozess nicht anwesend. Nachdem die Gruppe(n) ihre Beratungen beendet haben, kommen die TeamerInnen wieder dazu und die Idee(n) werden vorgestellt. Die TeamerInnen zeigen auf, welche Möglichkeit der Unterstützung es durch die vorhandenen Ver.di Strukturen gibt (Finanzen, Infrastruktur etc.) und diskutieren die Idee der TeilnehmerInnen, gemeinsam mit ihnen.

Wichtig:

Dieser Part kann hervorragend durch JuSek's übernommen werden, wenn diese das Seminar besuchen. Ansonsten hängt der Erfolg dieser Methode davon ab wie sehr es gelungen ist die TN's mitzureißen und zu aktivieren.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und sämtliche Stellen, die anderen Druckwerken oder digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe. Die Versicherung gilt auch für verwendete Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele sowie bildliche und sonstige Darstellungen.

Kassel, den 14.03.2019