

# THEMA JUGEND

KOMPAKT

ERFAHRUNGEN MIT  
RASSISMUS IM  
PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

Eine Einführung zum Thema Rassismus  
für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule



Katholische  
Landesarbeitsgemeinschaft  
Kinder- und Jugendschutz  
Nordrhein-Westfalen e. V.

[www.thema-jugend.de](http://www.thema-jugend.de)

# INHALT

<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>Prekäre Normalitäten</b>	<b>4</b>
<b>Was ist Rassismus?</b>	<b>6</b>
<b>Rassismus von unten?</b>	<b>9</b>
<b>Rassismen statt Rassismus</b>	<b>10</b>
Eigene Verstrickungen	11
<b>Rassismuserfahrungen</b>	<b>12</b>
<b>Umgang mit Rassismuserfahrungen</b>	<b>13</b>
<b>Der multiperspektivische Blick</b>	<b>16</b>
Kulturbrille	16
Migrationsbrille	17
Soziale-Ungleichheits-Brille	17
Genderbrille	17
Die Subjektbrille	18
... und Spiegel	18
<b>Identität und Zugehörigkeit</b>	<b>19</b>
<b>Was kann ich tun? Handlungsempfehlungen für Fachkräfte</b>	<b>20</b>
Die Bedeutung des Zuhörens	20
Selbst-Reflexion	21
Gemeinsam Handeln	21
Beispiele aus der Praxis	22
Räume schaffen	26
<b>Das Projekt T.A.L.K.</b>	<b>27</b>
<b>Rassismuskritische Standards</b>	<b>28</b>
Umgang mit der eigenen Unsicherheit	29
<b>Rechtliche Hinweise</b>	<b>30</b>
<b>Wo bekomme ich Hilfe und Unterstützung?</b>	<b>31</b>
<b>Literatur</b>	<b>32</b>
<b>Impressum</b>	<b>35</b>

# EINLEITUNG

Das Aufwachsen und Leben in Gesellschaften wie Deutschland ist auch von der Auseinandersetzung mit vielfältigen Ausgrenzungserfahrungen geprägt. Gleichzeitig finden die damit verbundenen Erfahrungen in der pädagogischen Praxis wenig Aufmerksamkeit. Wenn überhaupt, werden offene rassistische Beleidigungen, gewaltsame Übergriffe sowie Abschiebungen von als besonders gut integriert wahrgenommenen Familien wahrgenommen. Die Alltäglichkeit der durch die Normalität des Rassismus erzeugten prekären Zugehörigkeiten bleibt unsichtbar und unaussprechbar.

Diese Einführung will dazu anregen, die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen nicht zuerst mit dem Blick auf mögliche kulturelle Differenzen zu sehen, sondern deren Auseinandersetzungen mit rassistischen Verhältnissen wahrzunehmen. Sie fordert auf, Kindern und Jugendlichen Räume zu eröffnen, in denen sie diese Erfahrungen besprechen und bearbeiten können. Nur so wird die Pädagogik auch ihrem eigenen fachlichen Anspruch gerecht, mit einer subjekt-, biografie- und lebensweltorientierten Perspektive Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu begleiten und zu stärken.

Dies erfordert pädagogische Konzepte, die reflektieren, wie die eigene Institution und damit auch der eigene professionelle Auftrag *in* rassistische Verhältnisse eingebunden sind. Konzepte für eine „Schule *im* Rassismus“.

# Prekäre Normalitäten?

Der befremdliche Blick auf der Straße, die öffentlich formulierte Ablehnung von Glaubensinhalten, die rassistische Beleidigung an der Bushaltestelle, die exotisierende Darstellung des „Fremden“ in der Werbung, die stillschweigende Erwartung, das Schulfest mit kulinarischen Besonderheiten zu bereichern, die Abschiebung von hier geborenen Jugendlichen in das Herkunftsland der Eltern, die geringere Chance auf eine Praktikumsstelle wegen des „ausländisch“ klingenden Namens oder eines unsicheren Aufenthaltstitels. Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen. All diese alltäglichen Lebenserfahrungen machen den davon betroffenen Menschen deutlich, dass sie „Andere“ und nicht selbstverständlicher Teil dieser Gesellschaft sind.

„Woher kommst du?“ – Auch wenn sie den Fragenden harmlos erscheinen mag und „nett gemeint“ ist, ist diese Frage für viele Menschen eine sich wiederholende Erinnerung an die Prekarität ihres Aufenthalts. Unausgesprochen ist klar, dass nicht der aktuelle *in*ländische Lebensort nachgefragt wird, sondern der vermeintliche

ausländische Herkunftsort der Familie. Es ist die Erfahrung, aufgrund des Aussehens, der Sprache oder des Namens sichtbar zu sein und jederzeit zum „Anderen“ gemacht werden zu können. Es ist die Erfahrung der Selbstverständlichkeit, von Mehrheitsangehörigen im Erstkontakt nach familiären Verhältnissen befragt werden zu dürfen. Viele hören in der Frage kein Interesse an den damit verbundenen Erfahrungen, sondern die Frage „Warum bist du hier?“

Dieser Prozess, der Menschen zu „Anderen“ macht, wird mit dem Begriff „Othring“ beschrieben. Im Migrationskontext werden damit zugewanderte Menschen und ihre Nachkommen als potenziell nicht zugehörig markiert. Dies trifft aber auch schwarze Deutsche, deren Familien seit Generationen in Deutschland leben, die aber immer noch als „Migrant/-innen“ und damit als „nicht eigentlich von hier“ wahrgenommen werden.

Astride Velho (2010, 122 f.) beschreibt **Othring** als traumatische Erfahrung. Das Trauma ist nicht der einzelne rassistische

Die Selbstverständlichkeit der Wahrnehmung, wer unhinterfragt dazugehört und wer nicht, kann folgende Episode auf einer Tagung von Sozialarbeiter/-innen verdeutlichen: Ein *ein*heimischer Kollege sagt: „Wir sind hier doch auch fast alle Vertreter der deutschen Gesellschaft“. Das „fast“ bezieht sich offenbar auf die wenigen anwesenden *zwei*heimischen Kolleg/-innen, die damit „mal eben ausgebürgert“ werden, obwohl sie alle in deutschen Einrichtungen arbeiten, in deutschen Kommunen leben (und Steuern zahlen) und vermutlich auch deutsche Staatsbürger/-innen sind. Der Satz bleibt unwidersprochen. Es ist davon auszugehen, dass er/sie so normal ist, dass hier niemandem auffiel, wie hier Menschen in „zugehörig“ und „nicht zugehörig“ eingeteilt wurden.

Übergriff, sondern das permanente Infragestellen des selbstverständlichen Zugehörens und die Potenzialität des darin legitimierten Übergriffs. Die permanente Sichtbarmachung als Andere/r trägt dazu bei, sich auch selbst als *Andere/r* wahrzunehmen.

Migrant/-innen der zweiten Generation berichten laut einer Studie von Mark Terkesidis (2004, 177 ff.) über eine „Urszene“, in der ihnen erstmals bewusst gemacht wird, dass sie aus dem „deutschen Kollektiv“, zu dem sie sich zugehörig fühlen, ausgegliedert werden. Ihr Weltbild und die Selbstverständlichkeit ihrer Zugehörigkeit wurden erschüttert. Die Anlässe dafür können sehr unterschiedlich sein:

- rechtsextreme Gewalttaten und der öffentliche Umgang damit, wie in den 1990er Jahren die Morde von Mölln und Solingen, oder in jüngerer Zeit die Mordserie des Nationalsozialistischen Untergrunds;
- das Erleben einer willkürlichen Polizeikontrolle aufgrund der schwarzen Hautfarbe;
- medial oder im Bekanntenkreis geführte Diskurse – wie das z. B. nach der Krise in Griechenland sich rasant verschlechternde Image der bis dahin als besonders „Integrierten“, d. h. „weniger ausländische“ Gruppe der aus Griechenland stammenden Migrant/-innen;
- lokale Ereignisse, wie eine Debatte in der Lokalzeitung, als schwarze Deutsche öffentlich kritisierten, dass beim Weihnachtsmarkt „Tübinger Mohrenköpfe“ angeboten wurden und die Zeitung ihren Leser/-innen den Raum für einen Sturm der Entrüstung bot – wohlgermerkt nicht gegen die rassistische Bezeichnung der Schokoküsse, sondern gegen die Kritik derselben.

Die Normalität dieser Erfahrungen stellt Lebensbedingungen her, die als prekär und potenziell krisenhaft bezeichnet werden können. Sie macht den so als „Andere“ markierten Menschen deutlich, dass sie – unabhängig von erbrachten „Integrationsleistungen“ – immer „unter Vorbehalt“ (Schramkowski, 2007) an dem Ort leben, der ihnen selbst längst selbstverständlicher Lebensmittelpunkt ist.

Diese prekären Zugehörigkeiten manifestieren sich auch in geringeren gesellschaftlichen Teilhabechancen: Die Uni Konstanz hat in einer repräsentativen Studie identische Bewerbungen mit deutsch und mit türkisch klingenden Namen von BWL-Studierenden, die einen Praktikumsplatz suchen, verschickt. Die Bewerber/-innen mit türkisch klingenden Namen bekamen deutlich weniger positive Antworten. Ähnliche Ergebnisse erbrachte eine vergleichbare Studie für Auszubildende.

**Häufig machen Milot und Samir die Erfahrung, an der Disko abgewiesen zu werden. Sie versuchen es immer wieder, in der Hoffnung, dass es „diesmal“ klappen wird und mit dem Wissen darum, dass der Versuch genauso scheitern könnte. Sie versuchen, über entsprechendes Auftreten, die Kleidung oder das Pflegen einer guten Beziehung zum Türsteher oder die Wahl der Begleiter die Einlass-Chancen zu erhöhen. Sie ahnen, dass die erfahrene Willkür rassistische Hintergründe hat, sicher sind sie sich nicht.**

*(Scharathow 2014, 329)*

# Was ist Rassismus?

Im Alltagssprachgebrauch wird mit Rassismus die bewusste oder auch unbewusst übernommene Herabwürdigung von Menschen anderer Hautfarbe oder ethnischer Herkunft beschrieben, vor allem wenn diese Herabwürdigung offen bekannt wird und/oder mit verbaler oder körperlicher Gewalt verbunden ist. Gleichzeitig löst der Begriff Rassismus immer auch Assoziationen zu monströsen Menschheitsverbrechen wie Sklavenhandel oder Holocaust aus. Von daher gibt es eine Ahnung davon, dass Rassismus etwas mit der Durchsetzung von Herrschaftsinteressen zu tun hatte – aber eben nur in der Zeit, als die „Rassisten“ noch an der Macht waren. Beide Sichtweisen führen dazu, dass – insbesondere in der deutschen Diskussion – Rassismus etwas ist, mit dem man nichts zu tun haben will. Rassismus wird am rechten Rand der Gesellschaft oder in der Geschichte verortet, möglichst weit weg von der eigenen Person. Damit bleibt er im Kern unverstanden.

Um zu verstehen, was Rassismus ist, hilft tatsächlich ein Blick in die Geschichte:

Vor über 500 Jahren hat Europa begonnen, sich im Namen der Moderne, der Zivilisation und des Christentums Afrika, Asien und Amerika einzuverleiben. Auch vor dieser Zeit gab es barbarische Landnahmen, Vertreibungen und Ermordungen. Sie waren legitimiert über das Recht des Stärkeren.

Mit der beginnenden Aufklärung und der damit verbundenen Idee der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Menschen bedürfen sie einer Legitimation. Nur durch die inzwischen lange widerlegte Erfindung von „Rassen“ und den „Nachweis“ ihrer Minderwertigkeit konnte diese Widersprüchlichkeit aufgehoben werden. Der moderne Rassismus als „Wissenschaft“ war „notwendig“, um andere Länder und Erdteile zu kolonisieren und systematisch auszubeuten.

Seither haben sich sowohl Unterdrückungsformen als auch legitimierende Ideologien ständig verändert. Das Prinzip nicht.



Es geht im Kern um die Legitimation und Stabilisierung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse. Platt gesagt: Rassismus macht uns plausibel, dass in der Hauptschule mehr Schüler/-innen aus Migrantenfamilien sind als im Gymnasium, und im Lehrerkollegium mehr Weiße arbeiten als bei der Straßenreinigung. So trägt er dazu bei, dass die Dinge, wie sie sind, normal erscheinen, sowohl denen, die davon profitieren, als oft auch denen, denen so der Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Positionen erschwert oder verweigert wird.

Rassismus weist jedem Gesellschaftsmitglied einen „legitimen“ Platz zu. Das heißt nicht, dass es nicht auch möglich ist, dass es Einzelne schaffen, jenseits dieser „Zuweisung“ einen Platz zu erreichen, der ihnen nicht selbstverständlich zusteht. Aber sie werden immer unter speziellem Legitimationsdruck stehen. Fragen wie „Woher kommst du?“ oder „Was machst du hier?“ werden ausgesprochen oder unausgesprochen immer präsent sein.

Rassismus ist somit viel banaler, gewöhnlicher und damit auch unsichtbarer und schwerer kritisierbar, als allgemein angenommen. Ein so verstandener Rassismus braucht daher auch keine sich offen und bewusst bekennende „Rassist/-innen“, er durchdringt das Leben aller, die so rassistische Strukturen direkt oder indirekt mit herstellen.

**Von Rassismus sprechen wir, wenn eine – meist ethnisch definierte – Gruppe von einer anderen Gruppe konstruiert und abgewertet wird und zugleich diese Gruppe in einer gesellschaftlichen Position ist, diese Abwertung auch in verschiedenen Formen der Diskriminierung wirksam werden zu lassen.**

*(Kalpaka/Räthzel 1990)*

Analytisch sprechen wir dann von Rassismus, wenn folgende drei Kriterien erfüllt sind:

**1.** Menschen werden mit Bezug auf ihre vorgebliche Abstammung oder Herkunft in soziale Gruppen in ein „Wir“ und „die Anderen“ eingeteilt. Die so konstruierten „Rassen“ im kolonialen Rassismus sind dabei weitgehend abgelöst durch ethnisch, national, kulturell definierte Gruppen, denen abweichende Eigenschaften zugeschrieben werden, die gewissermaßen in Fleisch und Blut verankert seien. Diese Einteilungen, wie die zugeschriebenen Eigenschaften, haben sich über lange Zeiträume entwickelt und gelten als allgemein gültige Wissensbestände. Die Individuen werden hinter den rassistischen Kategorien unsichtbar.

**2.** Die zugeschriebenen Eigenschaften werden so bewertet und hierarchisiert, dass die gesellschaftliche Schlechterstellung der Gruppe plausibel erscheint. Wesentlich für rassistische Konstruktionen sind somit vor allem die Eigenschaften, die für den Erfolg in der modernen Leistungsgesellschaft als wesentlich gedacht werden. Weißen wird eher Vernunft, Zielgerichtetheit, Selbstbeherrschung, Fleiß u. ä. zugeschrieben, den als „Schwarze“ markierten Menschen eher Emotionalität, Spontaneität und Trägheit. Ganz ähnliche Zuschreibungen findet man in sexistischen Geschlechterbildern, die legitimieren sollen, warum Frauen weniger gesellschaftliche Macht haben als Männer.

**3.** Von Rassismus sprechen wir dann, wenn diesen Gruppen strukturell der Zugang zu privilegierten Positionen in der Gesellschaft erschwert oder sogar verunmöglicht wird, wenn somit durch die abwertenden Zuschreibungen reelle Ungerechtigkeitsverhältnisse legitimiert werden.

## EIN BEISPIEL

Als nach dem ersten Pisa-Test bekannt wurde, dass Deutschland in diesem Ranking nur auf einen Platz im Mittelfeld rangierte, war dies auch eine Irritation des „deutschen“ Selbstbildes als eine der führenden Bildungsnationen. In dieser Situation machten Bildungsforscher den Versuch, die „Kinder mit Migrationshintergrund“ aus der Statistik herauszurechnen. Damit konstruierten sie eine Gruppe als Gegenbild zu den „deutschen“ Kindern, in der Annahme, dass ihre schlechten Lernleistungen für das Ergebnis verantwortlich sind.

Damit wird die Wirklichkeit auf den Kopf gestellt. Das Bildungssystem hat einen gesellschaftlichen Auftrag, Differenz herzustellen.

Mehrere Studien belegen, dass das deutsche Bildungssystem weniger als das anderer Länder in der Lage ist, soziale und Herkunft Unterschiede auszugleichen – diese im Gegenteil sogar verstärkt. Im Gegensatz zum Selbstbild produzieren die Bildungsinstitutionen damit soziale Ungleichheit auch entlang rassistischer Kriterien. Diese Logik wird dadurch unsichtbar gemacht, indem man die Folgen sozialer Benachteiligung als Eigenschaften von Benachteiligten darstellt. Die „trickreiche Logik“ (Scherr 2012) besteht darin, diese Eigenschaften dann wiederum als Ursachen ihrer Situation zu behaupten. (Nebenbei bemerkt war die skandalöse Rechenübung der Forscher/-innen auch nicht sehr erfolgreich. Das „ethnisch bereinigte“ Deutschland war nach wie vor im Mittelfeld des Rankings.)



# Rassismus von unten?

Folgt man der hier skizzierten Definition, ist ein abwertender Spruch über eine andere ethnische Gruppe erst dann als Reproduktion oder Produktion von Rassismus zu verstehen, wenn der Sprecher Teil der gesellschaftlich nicht nur höher bewerteten, sondern auch sozial privilegierten Gruppe ist. Umstritten ist, inwieweit diese Frage der Macht immer gesamtgesellschaftlich gedacht werden muss oder auch auf bestimmte Sozialräume gedacht werden kann. Es scheint aber sinnvoll, systematisch zu unterscheiden, ob sich ein weißer deutscher Junge in einem migrantisch dominierten Viertel als ohnmächtig erfährt oder andersherum. Dies geschieht nicht, um die individuelle Erfahrung als mehr oder weniger schwerwiegend zu bewerten, sondern um deutlich zu machen, dass diese Erfahrungen in unterschiedlichen historischen und sozialen Kontexten vermittelt sind.

Dies hilft uns auch, voreiligen Analogien zu begegnen, die oft dazu dienen, Rassismuserfahrungen zu relativieren. So können abwertende Äußerungen von migrantischen Jugendlichen gegenüber Deutschen unzutreffende und beleidigende Verallgemeinerungen sein, die zurückgewiesen werden können. Sie sind aber nicht gleichzusetzen mit den historisch tradierten und mächtigen Rassismen gegen sie selbst.

Wiederum zu unterscheiden sind auf ras-

sistische Muster zurückgreifende Abgrenzungen „nach unten“ von Gruppen, die selbst Ausgrenzungs- oder Rassismuserfahrungen machen. Wenn marginalisierte Gruppen auf rassistische Konstruktionen zurückgreifen, kann dies verschiedene Gründe haben. Die Abwertung einer anderen Gruppe dient der Aufwertung der eigenen. So können auch rassistisch aufgeladene oder ausgetragene Konflikte aus den Herkunftsländern genutzt werden, um das eigene Kollektiv in der Migration zu festigen. Es kann ebenso ein Versuch sein, sich in der gesellschaftlichen Hierarchie „nach unten“ „abzusichern“. Angesichts der Ausweglosigkeit bezüglich einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe scheint es womöglich einfacher zu realisieren, im sozialen Nahraum die Erfahrung eigener Macht zu suchen. Hier würde dann nicht die eigene Macht legitimiert, sondern ein Anspruch auf Macht reklamiert, nur nicht in Richtung der als zu stabil erfahrenen herrschenden Dominanzgesellschaft, sondern durch Ausgrenzung anderer. Dies gälte es im konkreten Fall zu rekonstruieren.

**Rassismus wird hier zum einen als ein gesellschaftliches Machtverhältnis verstanden, in dem der Einzelne einen mehr oder weniger privilegierten Platz in der Gesellschaft zugewiesen bekommt, und zum andern als gesellschaftlich akzeptierte Erklärung dieser Ungleichheit trotz des moralischen Postulats der Gleichheit aller Menschen. Die nicht mehr zeitgemäße Begründung der Ungleichheit durch die biologische Minderwertigkeit von „Rassen“ wurde ersetzt durch die vorgeblich „weniger entwickelte Kultur“ der Zugewanderten.**

# Rassismen statt Rassismus

Die Entstehung des modernen Rassismus ist eng verbunden mit der zunehmenden Bedeutung des **Nationalismus** ab dem 19. Jahrhundert. Die neuen Nationalstaaten greifen zur Absicherung ihrer Macht auf ethnische Konstruktionen von Gemeinschaft zurück, die oft über rassistische Abgrenzungen gegenüber anderen hergestellt werden. Insbesondere Staaten, die wie Deutschland bis vor wenigen Jahren Zugehörigkeit vorwiegend über Abstammung definierten, bieten rassistischen Zugehörigkeitsdiskursen und -praxen einen guten Nährboden.

So wurde und wird bis heute Menschen mit erklärten zwei- oder mehrheimischen Zugehörigkeiten mit großem Misstrauen begegnet, insbesondere wenn die zweite Zugehörigkeit keine westlich-europäische ist, sondern rassistisch abgewertet ist. Dies wurde beispielsweise in der Diskussion um den Doppelpass und das Optionswahlrecht deutlich.

Als spezifische Form des Rassismus hat sich in dieser Zeit auch der moderne **An-**

**tisemitismus** aus dem alten christlichen Antijudaismus entwickelt. Tradierte vor-moderne Bilder von „Zinswucherern“, „Brunnenvergiftern“ und „Gottesmördern“ werden weiterentwickelt zu Bildern von einer heimlichen Weltherrschaft des Finanzkapitals. So dienen Juden als Ventil für die eigene Ohnmacht. Im Gegensatz zu rassistischen Konstruktionen eigener Überlegenheit werden hier die „Anderen“ als überlegen und gefährlich dargestellt und als solche ausgegrenzt, vertrieben und vernichtet.

In nationalistischen Konstruktionen galten Juden als potenziell „vaterlandslose Gesellen“, denen man eine nationale Identifikation abspricht. Ähnlich den Roma dienen sie als Gegenbild zum modernen Staatsbürger. Der **Antiziganismus** konstruiert Roma allerdings wiederum als unterlegene Gruppe, die sich der Unterordnung unter moderne Arbeitsformen und Lebensweisen entzieht. So bedient er sowohl exotisierende Fantasien als auch in projektiver Umkehrung das eigene „Unbehagen an der Moderne“.

Immer wenn es in der Schule um das Thema Islam geht, wird Amina von Lehrerinnen als Expertin angesprochen. Sie merkt, dass das nicht in Ordnung ist und würde am liebsten die Antwort verweigern: Ihre Heraushebung stellt die Selbstverständlichkeit der Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft in Frage. Sie will nicht als Repräsentantin der scheinbar homogenen sozialen Gruppe der „Anderen“ sprechen. Ohnehin hat sie den Eindruck, dass sie nur bestätigen soll, was ohnehin alle zu wissen glauben. Manche Fragen, wie die nach dem Sex vor der Ehe, erlebt sie zudem als Grenzüberschreitung. Sie antwortet trotzdem. Sich zu weigern, scheint ihr zu riskant: Sie fühlt sich von dem Wohlwollen der Lehrerinnen abhängig, will dazu gehören, nicht zuletzt will sie auch den stereotypen Bildern etwas entgegensetzen. Von dem, was in ihr vorgeht, bekommt niemand etwas mit.

(Scharathow 2014, 290)

In den letzten Jahren hat sich in den westlichen Ländern besonders der **antimuslimische Rassismus** als spezielle Form des Rassismus verbreitet. Hier verbinden sich alte, dem Antiziganismus ähnliche abwertende Bilder über den Orient mit – dem Antisemitismus entlehnten – Fantasien einer möglichen Weltherrschaft.

Der **Rassismus gegen schwarze Deutsche** hat eine direkte Kontinuität zum „alten“ kolonialen Rassismus. Doch genau diese Kontinuität zum von Deutschen ausgeübten Kolonialismus und der von Deutschen an Herero und Nama verübte Völkermord (1904/1905) im heutigen Namibia werden jedoch selten thematisiert. Schwarze Deutsche haben in den letzten Jahren in wichtigen Publikationen daran gearbeitet, ihre Geschichte sowie die Geschichte ihrer rassistischen Erfahrungen sichtbar zu machen (u. a. Sow, Oguntoye, u. a.; Antidiskriminierungsbüro Köln).

Ein so verstandener Rassismus hat nicht viel mit Xenophobie oder **Ausländerfeindlichkeit** zu tun. Er erklärt sich nicht aus einer grundsätzlichen menschlichen Angst vor dem Fremden und richtet sich doch gleichermaßen auch gegen Menschen, die weder fremd noch „ausländisch“ sind.

## Eigene Verstrickungen

Mit dem hier skizzierten Rassismusverständnis wird deutlich, dass alle Menschen einer Gesellschaft Rassismuserfahrungen machen – nur eben in unterschiedlicher Weise. Für die einen als ständige Erinnerung daran, dass sie aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe weniger Chancen

haben und immer in Gefahr sind, von der dominierenden Gruppe in Frage gestellt, ausgeschlossen oder in der persönlichen Integrität angegriffen zu werden. Die anderen – wie auch der Autor dieses Textes – in dem Privileg, selbstverständlich dazuzugehören, sich für Privilegien nicht rechtfertigen zu müssen und sich mit rassistischen Normalitäten auseinandersetzen zu können, aber nicht zu müssen.

Annita Kalpaka und Nora Rätzel (1990) haben von der „Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ gesprochen. Wir sind in vielfacher Weise eingebunden in Systeme und Institutionen, die selbst zur systematischen Ungleichverteilung von Lebens-, Bildungs- und Handlungschancen beitragen. Somit geht es bei einer rassismuskritischen Haltung nicht um das wohlwollende Verständnis von Einzelnen und von Gruppen, die Rassismuserfahrungen machen. Es geht um das Ausnutzen der eigenen Handlungsspielräume zur Umsetzung gerechterer Verhältnisse im Sinne größtmöglicher Handlungsmöglichkeiten und Ressourcenzugänge für alle Personen – unabhängig von Aufenthaltstitel und rassistischen Einteilungen. Es geht nicht um die Frage, ob jemand „Rassist/-in“ ist oder nicht, sondern wie sie/er sich verhält zu den – oft auch rassistischen – Aufträgen der eigenen Einrichtung. Es geht nicht um eine „reine“ antirassistische Position, sondern um eine rassismuskritische Reflexion der eigenen Beteiligung an der Re-Produktion rassistischer Verhältnisse.

# Rassismuserfahrungen

Rassismus wirkt als ein aufeinander bezogenes System struktureller Ungleichheit mit legitimierten abwertenden Bildern. Diese Bilder haben eine gewaltvolle historische Geschichte und werden sowohl medial als auch in alltäglichen Interaktionen immer wieder re-produziert. Unabhängig, auf welcher Ebene Rassismus im Alltag konkret erfahren wird, wirken immer beide Ebenen zusammen. Bleibt dies unverstanden, ist auch die tiefgreifende Verletzlichkeit einzelner individueller und kollektiver Erfahrungen nicht verstehbar.

In der Frage „Woher kommst du?“ wird eben auch die Erfahrung angesprochen, dass die offenbar sichtbare zugeschriebene Differenz zu schlechteren Chancen auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt führt. Bei der Lektüre eines Zeitungsartikels über Rassismus in Kinderbüchern, der die Verwendung rassistischer Begriffe verharmlost, werden eigene traumatische Kindheitserinnerungen wach. Die eurozentristische Themenauswahl im Schulunterricht findet eine Resonanz in der kollektiven historischen Erfahrung kolonialer Unsichtbarmachung schwarzer Geschichte(n) oder islamischer Traditionen.

An der Geschichte der NSU-Morde können wir dieses Zusammenwirken verschiedener Rassismuserfahrungen zeigen. Da sind zum einen die Opfer der rassistisch motivierten brutalen Gewalt selbst. Dies trifft aber auch alle Menschen, die aufgrund

einer ähnlichen gesellschaftlichen Position mit den Opfern identifiziert sind, und nun

- ... die Erfahrung machen, dass Menschen, nur weil sie „Türken“ sind, zu Opfern werden (**kollektive Rassismuserfahrung**).
- ... erleben, wie in der Öffentlichkeit nach den Morden sofort auf rassistische Bilder (Drogen, Mafia) zurückgegriffen werden kann, die die Opfer zu potenziellen Täter/-innen machen (**medialer Rassismus**).
- ... die Ignoranz und Gleichgültigkeit von Nachbarn und Arbeitskolleg/-innen erfahren (**subtiler Rassismus**).
- ... erfahren, dass sie von den Organen ihrer Gesellschaft nicht genauso geschützt werden wie ihre deutschen Nachbarn und mit dem Verdacht leben müssen, dass staatliche Stellen in die Morde verstrickt sind (**institutioneller Rassismus**).
- ... damit rechnen müssen, dass ihnen dies auch passieren kann (**antizipierter Rassismus**).

Jeden Tag spielten die Kinder auf dem Pausenhof ihre Spiele. Filiz und ihre beiden Freundinnen sind die einzigen, die von den anderen als „Ausländer“ angesehen werden. Es war für sie jeden Tag aufs Neue ein Glücksspiel, ob sie mitspielen durften oder eben („Heute ohne Ausländer!“) nicht, „je nachdem, wie die anderen Kindern es eben wollten“. Die drei Mädchen sahen sich dieser machtvollen Willkür gegenüber machtlos: „Wir konnten halt nichts machen, wir waren die Minderheit.“ Filiz berichtet im Rückblick, dass sie über diese rassistische Erfahrung noch nie gesprochen hat. Nicht mit den Eltern und auch nicht mit den Lehrer/-innen, „weil wir gar nicht verstanden haben, was die jetzt eigentlich von uns wollen.“

(Scharathow 2014, 244)

# Umgang mit Rassismuserfahrungen

Die NSU-Morde sind auch ein Lehrstück, wie in der deutschen Mehrheitsgesellschaft mit Rassismuserfahrungen umgegangen wird. Die offene rassistische, rechtsextreme Gewalt wird, wenn sie nicht mehr zu verbergen ist, verurteilt. Alle anderen Ebenen der Rassismuserfahrung bleiben weitgehend unbenannt.

Mit Rassismus will niemand etwas zu tun haben. Er bleibt in der rechten Ecke oder wird in der Geschichte verortet. Auch seine Skandalisierung im Einzelfall trägt dazu bei, dass er in seiner alltäglichen Banalität (Terkessidis 2004) nicht begriffen wird und die Erfahrungen unbesprechbar bleiben. Dies mag auch seine Gründe in der deutschen Geschichte haben, trägt aber in jedem Fall zur Aufrechterhaltung bestehender Ungleichheitsverhältnisse bei. Vor allem aber führt es dazu, dass Kinder und Jugendli-

che, die von Rassismus betroffen sind, mit dieser Erfahrung alleine gelassen werden. (Diese Erfahrung teilen sie mit pädagogischen Fachkräfte, deren eigene Rassismuserfahrung im Kolleg/-innen-Kreis meist nicht selbstverständlich anerkannt und in die Gestaltung der Arbeitssituation einbezogen werden.)

Claus Melter (2006) hat nachgezeichnet, wie wenig Pädagog/-innen, die keine eigene Rassismuserfahrung haben, von den Rassismuserfahrungen der ihnen anvertrauten Jugendlichen verstehen. Der pädagogische Umgang scheint eher von Bagatellisierung („So schlimm wird das nicht sein.“), Individualisierung („Das ist ein Einzelfall!“) und Pathologisierung („Du leidest an Verfolgungswahn!“, „Sei nicht so empfindlich!“) geprägt.

## UMGANG MIT DEM RASSISMUSVORWURF

Wenn Jugendliche Pädagog/-innen direkt vorwerfen, dass sie sich von ihnen rassistisch benachteiligt fühlen, reagieren diese oft eher beleidigt, empört oder verletzt als professionell. Weil sie Rassismus nur als beabsichtigten Akt denken können, fühlen sie sich als „Rassist“ diffamiert und in die rechte Ecke gestellt. Sie weisen den Vorwurf entschieden zurück und werfen den Jugendlichen nun selbst vor, den Rassismusvorwurf für andere Gründe (z. B. ihre Faulheit) zu instrumentalisieren. Sie verpassen so auch die Chance, mit den Jugendlichen über die Gründe ihres Vorwurfs ins Gespräch zu kommen. Gründe, die – ohne dass sie sich dessen bewusst sein müssen – in ihrem eigenen Verhalten, in der gesellschaftlichen Rolle ihrer Einrichtung oder auch in der individuellen und kollektiven Erfahrung des Jugendlichen liegen können. Würden sie sich für diese Gründe interessieren und nicht nur „aus dem Bauch reagieren“, würde der Rassismusvorwurf auch an seiner vermeintlichen Macht verlieren. Für Jugendliche, die ihn tatsächlich im Einzelfall als Provokation benutzen, würde er so schnell unattraktiv.

Mit Bagatellisierung, Individualisierung oder Pathologisierung werden Pädagog/-innen eigenen fachlichen Standards nicht gerecht: Sie ignorieren einen wichtigen Teil biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen und verweigern damit den Jugendlichen den Raum, diese Erfahrungen zu bearbeiten. Für die Jugendlichen ist dies – so Melter (2009, 284 f.) – eine *sekundäre* Rassismuserfahrung.

Dieses Desinteresse der Pädagog/-innen liegt nicht unbedingt nur daran, dass sie es nicht besser wissen. Das Wahrnehmen der Rassismuserfahrung der Jugendlichen konfrontiert auch mit der eigenen in der Regel privilegierten Position in der Gesellschaft sowie mit rassistischer Effekten des eigenen Handelns. Es gibt gewissermaßen „gute“ Gründe, sich hier nicht gegen das Interesse und das Selbstbild der Institution zu stellen.

Aber auch den Jugendlichen selbst fehlt oft die Sprache für das, was sie erfahren.

Wiebke Scharathow zeigt in ihrer empirischen Studie (2014), dass die Jugendlichen keineswegs leichtfertig den Rassismuserfahrung erheben, sondern im Gegenteil ihre Rassismuserfahrung selbst als solche oft nicht formulieren können oder wollen. Dies kann verschiedene Gründe haben: Es kann sein,

- ...sie verstehen unter Rassismus ebenfalls nur das, was im dominanten Diskurs darunter verstanden wird. Da sie beispielsweise in ihren Lehrer/-innen meist keine „bösen Rassisten“ sehen, spüren sie in bestimmten Situationen zwar ein Unbehagen, können es aber nicht einordnen.
- ...sie haben Sorge, dass die Kritik des Rassismus ihrem Bedürfnis entgegen-

steht, dazugehören – unabhängig, ob es um die Zugehörigkeit zur Clique, zur Klassengemeinschaft oder (weitergedacht) zur Gesellschaft geht.

- ...sie wollen vermeiden, in die Opferrolle gedrängt zu werden.
- ...sie haben es oft genug versucht und sind nicht gehört worden. Gerade bei subtilen, oft nicht eindeutigen Erfahrungen sehen sie sich in der Beweisspflicht und haben schon oft die Erfahrung gemacht, danach selbst als „Spaßbremse“, als „überempfindlich“ abgewertet zu werden.

**Amina befindet sich in ihrer Klasse in einer Zwickmühle. Sie fühlt sich von ihrem Mathelehrer „scheiße behandelt“ und ist sich sicher, dass dies mit ihrer Herkunft zu tun hat. Sie merkt aber auch, dass für ihre Mitschüler/-innen dieser subtile Rassismus offenbar nicht sichtbar ist. Da sie keine „Beweise“ hat, schweigt sie in der Regel über ihre Erfahrungen. In der Pause tauscht sie sich mit anderen aus, die in einer ähnlichen Position sind, die ihre Deutung bestätigen.**

*(Scharathow 2014, 226 f.)*

Viele Jugendliche entwickeln einen durchaus ironischen Umgang und spielen untereinander mit Zuschreibungen und Bildern. Von außen betrachtet ist der Übergang zu rassistischen Bemerkungen kaum erkennbar. Oft ist aber auch für die betroffenen Jugendlichen selbst nicht unterscheidbar, wo die Grenze zwischen Spaß und Ernst liegt, zwischen legitimer Ironie und diskriminierender Kränkung. Gerade wenn solche Bemerkungen von Freund/-innen kommen, kann dies große Unsicherheit auslösen.

In den Workshops, die Wiebke Scharathow im Rahmen ihrer Forschungsarbeit mit den Jugendlichen durchgeführt hat, konnten die Jugendlichen nach langen und kontroversen Diskussionen Kriterien für diese Unterscheidung erarbeiten (2014, 208 ff.):

- Ironisierende Interaktionen sind dann okay, wenn sie zwischen Freund/-innen stattfinden. Die Intention ist dann nicht, jemanden abzuwerten oder zu verletzen.

- Sie müssen so formuliert sein, dass die andere Seite den Scherz auch verstehen kann.
- Es muss die Möglichkeit bestehen, die Situation durch Grenzsetzung beenden zu können.
- Die Interaktion muss potenziell auf Gegenseitigkeit beruhen, also durch ein diesbezügliches Machtgleichgewicht gekennzeichnet sein.



# Der multiperspektivische Blick



Der pädagogische Umgang mit der Heterogenität der Lebensgeschichten und Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen ist geprägt von der Logik des Interkulturellen. Betont werden eine horizontale Differenz, das Nebeneinander verschiedener Gruppen und deren kulturelle Unterschiede. Eine rassismuskritische Perspektive thematisiert eine vertikale Differenz und betont die strukturell unterschiedliche Machtposition dieser Gruppen. Zugespißt könnte man formulieren, dass mit dem Reden über Kultur das Schweigen über Rassismus organisiert wird (Kalpaka 2006, 282).

Das hier vorgestellte „Brillenmodell“ (ausführlicher Foitzik 2013) soll zu einem multiperspektivischen Blick beitragen. Jede einzelne Perspektive für sich – auch die ausführlich dargestellte Rassismusbrille – wird

der konkreten Handlungssituation nicht gerecht. Jede Perspektive kann den Blick öffnen auf spezifische Herausforderungen und Belastungen sowie auf Handlungsstrategien und somit auch auf Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen.

## Kulturbrille

Im Alltagsverständnis vieler Pädagoginnen und Pädagogen wird Kultur sehr stark auf ethnische und nationale Kulturen reduziert. Doch kann man auf dieser Ebene überhaupt sinnvolle Aussagen über Kulturen machen? Wie ist die Stellung der Frau in der „deutschen“ Familie? Wie erziehen „Deutsche“ ihre Kinder? Aussagen über die „deutsche“ oder irgendeine andere Kultur bieten wenig Hilfe in der Interaktion mit

einem konkreten Menschen. Das vorherrschende Bild kultureller Differenz suggeriert, dass sich alle Mitglieder einer kulturellen Gruppe in bestimmten Umgangsweisen (z. B. Pünktlichkeit, Geschlechterrollen ...) gleichen und anderen homogenen Gruppen gegenüberstehen. Doch die Unterschiede innerhalb jeder Gruppe sind größer als die Unterschiede zwischen den Gruppen. Der Blick auf die kulturelle Differenz kann fruchtbar sein, wenn ich damit nicht vorgefertigte Bilder über „Andere“ reproduziere, sondern die Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen einer konkreten Gruppe beschreibe. Was gilt in dieser Gruppe als normal? Womit setzen sich alle Mitglieder gleichermaßen auseinander? Auf welche kollektiven Bilder (z. B. von Familie oder Schule) und Ideen greifen sie zurück, wenn sie das eigene Handeln und die Welt um sich erklären?

## **Migrationsbrille**

Migration verändert die Lebenssituation grundlegend. Soziale Netze fallen weg oder verändern sich. Mitgebrachte Generationen- und Geschlechterrollen kommen in Bewegung: So kann es sein, dass die Frau schneller als der Mann oder die Kinder schneller als die Eltern am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Etwa wenn ein 14-jähriges Mädchen ihre Mutter zum Frauenarzt begleitet, um dort zu dolmetschen. Das tägliche Erleben, nicht selbstverständlich dazuzugehören, macht verletzlich. Solche Verunsicherungen, Alltagserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft und Brüche in den Lebensbiografien werden je nach Lebenssituation und Persönlichkeit unterschiedlich verarbeitet. Die Perspektive auf die jeweiligen familiären und persönlichen Bewältigungsformen der Migration eröffnet

den Blick auf erbrachte Leistungen und Ressourcen.

## **Soziale-Ungleichheits-Brille**

Ein wichtiges Korrektiv für den Blick mit der „Kulturbrille“ ist die Berücksichtigung der sozialen Lage der Person. Viele Phänomene, die unter Umständen auch von den Migrant/-innen selbst kulturell gedeutet werden, erklären sich vielmehr aus dem Grad der beruflichen und sozialen Teilhabe. Analog zu der Ungleichheit der legitimierenden rassistischen Konstruktionen stehen auch hier Bilder zur Verfügung, die niedere Einkommensschichten selbst für ihre Armut verantwortlich machen und den eigenen Reichtum „verdient“ erscheinen lassen.

## **Genderbrille**

Susanne Spindler zeigt anhand von Biografien inhaftierter männlicher Jugendlicher, wie ihnen die gesellschaftlich anerkannten Möglichkeiten, „Männlichkeit“ zu leben, aufgrund ihrer sozialen Situation vorenthalten waren. Alle Jugendlichen berichten von Rassismus und Benachteiligungen in ihrem Alltag, vom Leben in unterprivilegierten und stigmatisierten Quartieren. Die Biografien zeigen eine reduzierte Lebenswelt, die von physischer und struktureller Gewalt durchzogen ist – erlittene und ausgeübte. Der eigene Körper und die eigene Kraft bleiben als letzte Ressource, sich selbst als Mann zu erleben. Die daraus entstehenden Formen einer gewaltförmigen rigiden Männlichkeit haben mehr mit patriarchalen Männlichkeitskonstruktionen und Rassismuserfahrungen zu tun als mit kulturellen und religiösen Faktoren.

Für junge Frauen kann der Bezug auf den Islam eine Hilfe sein, um Rechte und



Freiheiten gegenüber den Eltern und Geschwistern einzufordern.

## Die Subjektbrille

Die Subjektbrille nimmt die einzelne Geschichte in den Blick, die jeweiligen individuellen Erfahrungen und individuellen Verarbeitungen der Erfahrungen, die individuellen Wünsche und Bedürfnisse. Es kann hilfreich sein, sich daran zu erinnern, dass nicht jedes Verhalten eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich aus diesem „Hintergrund“ erklärt. Die verschiedenen „Hintergrund“-Brillen vorstellen auch den Blick auf entwicklungspsychologische Banalitäten. Was wir bei einem einheimischen Jugendlichen als pubertäres Verhalten wahrnehmen, wird bei einem Jungen aus einer Familie mit Migrationshintergrund schnell (inter-)kulturell erklärt. Allerdings ist das Thema Pubertät wiederum kein universelles, sondern auch kulturell geprägt. Ein Jugendlicher aus einem Arbeitermilieu hat andere Aus-

drucksformen als ein Jugendlicher in einer bildungsbürgerlichen Familie (Kulturbrille). In Lebenswelten von Minderheiten spielt die Familie als Schutzraum eine besondere Rolle (Migrationsbrille). Dies wird auch den jeweiligen Umgang mit Pubertät von Kindern und Eltern bestimmen, insbesondere wenn die Kinder erleben, dass ihre Familie aufgrund ihrer Zugehörigkeit ausgegrenzt ist (Rassismusbrille).

## ... und Spiegel

Dabei spielt auch eine Rolle, wen die Kinder und Jugendlichen als Gegenüber wahrnehmen. Analog zu den Brillen könnten entsprechende Spiegel die eigene soziale Position, die eigene Hautfarbe, eigene Privilegien, eigene kulturelle und nationale Prägungen und Verstrickungen sichtbar machen. Dies gilt für alle, insbesondere aber für Mitglieder der „kulturellen“ Mehrheit, die es gewohnt sind, eigene Prägungen als normal zu betrachten und nicht zu hinterfragen.

**Zum wiederholten Male hört Samir rassistische Witze und Frotzeleien. Der Preis, dazugehören, scheint zu sein, sich nicht provozieren zu lassen, die vermeintliche „Spaßpraxis“ nicht zu stören. Das Ignorieren und Mitspielen in solchen Situationen scheint ihm „vernünftig“, um eine Eskalation zu vermeiden. Manchmal gelingt es ihm, mit Ironie diesen nicht-spaßigen Spaß ins Leere laufen zu lassen.**

*(Scharathow 2014, 345)*

# Identität und Zugehörigkeit

Vielen Mädchen und Jungen gelingt in ihrem Alltag, pragmatisch und erfolgreich zwischen den Optionen Anpassung und Ausbruch zu balancieren. Damit erlernen sie auch eine wichtige Kompetenz für eine aktive Teilhabe an der postmodernen Gesellschaft. Diese Kinder und Jugendlichen sitzen nicht „zwischen den Stühlen“, sondern haben sich längst einen eigenen Platz genommen. Aber auch wenn dieses Ausbalancieren nicht gelingt, lohnt es sich, genauer nach den Gründen zu fragen. Manche junge Männer und Frauen der zweiten und dritten Generation ziehen sich in tradierte einfache Rollenmuster zurück. Die Tradition scheint Rollensicherheit und Verhaltensstabilität in einer Lebenssituation zu geben, die von Desorientierung und Verunsicherung geprägt ist. Der Rückzug kann hier eine naheliegende Strategie gegenüber der als feindlich erlebten Umgebung sein. Der Wunsch nach klaren Regeln wird vor allem auch von christlich und muslimisch fundamentalistischen Strömungen bedient.

Götz Nordbruch zeigt in seiner Studie zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Islamismus unter Jugendlichen, wie uneindeutig und vielschichtig die Suche nach Identität und Zugehörigkeit bei muslimischen Jugendlichen ist. Die Tatsache, dass eine steigende Zahl von Jugendliche aus muslimischen Familien der Religion eine sehr große Bedeutung einräumt, aber nur ein kleinerer Teil sie im Alltag praktiziert, deutet daraufhin, dass dieses öffentliche

und demonstrative, in der Jugendkultur verankerte Bekenntnis zu Religion, auch als Reaktion auf die zunehmende Islamfeindlichkeit zu verstehen ist. Hierin erklärt sich auch der Zulauf für salafistische Ideen und Organisationen (Nordbruch 2014, 14 ff.).

**Der siebzehnjährige Timo wuchs in Ostdeutschland auf. Als Sohn eines „schwarzen kubanischen Vaters“ und einer „weißen deutschen“ Mutter geboren, wurde er zur Adoption freigegeben. Schon in der Kindheit erlebte er von seinem Adoptivvater wie in seinem Umfeld massive verbale und körperliche rassistische Diskriminierungen. Einmal wurde er von älteren Jugendlichen rassistisch beleidigt, festgehalten und seine Kleidung wurde angezündet. Vor Gericht lachte die Richterin Timo aus, als er von dem rassistischen Gewalterlebnis berichtete. Als er sich nach einer langen Phase des schmerzhaften Erduldens dagegen mit verbaler und körperlicher Gewalttätigkeit wehrt, wird er bestraft, während seine Peiniger in der Regel ungestraft davonkommen. Timo relativiert seine Diskriminierungserfahrungen und zeigt sich als junger Mann, der seine Konflikte aktiv selbst lösen kann. Sein Betreuer hat mit ihm auch nur am Rande über vergangene und aktuelle Rassismuserfahrungen gesprochen, da andere Themen nach seiner Einschätzung wichtiger waren. Dass Timo sich als „Deutsch-Kubaner“ sieht, weiß er nicht.**

*(Melter 2009, 281 f.)*

# Was kann ich tun?

## Handlungsempfehlungen für Fachkräfte

Rassismuskritisches pädagogisches Handeln konzentriert sich auf zweierlei: dazu beizutragen, dass Kinder und Jugendliche keine neuen Rassismuserfahrungen machen und zu ermöglichen, dass sie über diese Erfahrungen sprechen können und dabei ernst genommen werden (Scharathow 2014, 434). Dies hebt die Widersprüchlichkeit nicht auf, beispielsweise als Lehrer/-in in einer Institution zu arbeiten, die an der Re-Produktion rassistischer Verhältnisse mitwirkt.

Methodisch könnte man von einem Dreischritt sprechen: wahrnehmen – reflektieren – handeln:

- 1.** Die Rassismuserfahrungen hören, wahrnehmen, erkennen.
- 2.** Innehalten, die eigenen Bilder und Interpretationen prüfen und sich des eigenen pädagogischen Auftrages erinnern.
- 3.** Den Jugendlichen Angebote machen, sich mit der Situation kognitiv und emotional auseinanderzusetzen und nach individuellen oder gemeinsamen Handlungsstrategien zu suchen. Dies geschieht sowohl situativ, wie durch das Schaffen von pädagogischen Räumen.

Dies gilt es abzusichern über eine rassismuskritische Reflexion und Umgestaltung der eigenen Organisation.

### Die Bedeutung des Zuhörens

Um Rassismuserfahrungen der Jugendlichen anerkennen zu können, müssen wir bewusst Räume schaffen, die den gewöhnlichen Ablauf der Einrichtung unterbrechen. Um jemanden anerkennen zu können, muss ich ihn erkennen, also wahrnehmen. Das vielleicht unmittelbarste, naheliegendste Mittel dafür ist das Zuhören. Zuhören nicht im Sinne einer Unterhaltung, sondern als eigenständige Tätigkeit, ohne zu kommentieren, ohne zu belehren, ohne Ratschläge zu erteilen.

Die ZuhörerIn oder der Zuhörer erfährt die Perspektive des Gegenübers, lernt etwas über seine Lebenssituation, kann dies den eigenen Bildern und Interpretationen gegenüberstellen und erhält wichtige Informationen über die Handlungsgründe der oder des Jugendlichen. Die/Der Jugendliche erhält einen Raum, über den sie/er verfügen kann. Sie/Er macht die Erfahrung, als Subjekt gehört zu werden und kann sich mit der eigenen Situation auseinandersetzen. Hier kommt der Position der zuhörenden pädagogischen Person eine wesentliche Bedeutung zu. Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst negativ von Rassismus betroffen sind, können mit den Jugendlichen hier in anderer Weise in Kontakt kommen. Die größten Feinde des Zuhörens sind Alltagshektik und genormte pädagogische Abläufe. Zuhören braucht Freiräume, die sich manchmal, aber nicht immer, von

selbst einstellen. Im Alltag sind diese Situationen schwer herzustellen, da es meist einen vorübergehenden Ausstieg aus der Alltagsinteraktion voraussetzt. Manchmal „passieren“ solche Situationen auch unerwartet und informell. Es kommt darauf an, sie wahrzunehmen und dann gegebenenfalls Prioritäten zu verschieben und den sich bietenden Raum zu nutzen. Diese Räume zur Thematisierung von Rassismuserfahrungen lassen sich auch bewusst herstellen. So können im pädagogischen Konzept derartige institutionalisierte Gespräche vorgesehen werden, in denen jenseits des pädagogischen Alltags die Erfahrung des Jugendlichen im Mittelpunkt steht.

## Selbst-Reflexion

Aufgrund der kaum vorhandenen Kommunikationskultur zu Ausgrenzungserfahrungen und aufgrund der unterschiedlichen Position in rassistisch geordneten Verhältnissen können Pädagog/-innen sich nicht nur auf die Intuition verlassen, können nicht nur *aus dem Bauch* oder dem *gesunden Menschenverstand* heraus handeln.

Annita Kalpaka (2006, 283 f.) verweist auf die besondere Bedeutung der Reflexion im Kontakt mit Gruppen, die intern und bezogen auf die pädagogisch Handelnden von Heterogenität und Machtunterschieden geprägt sind. Diese Reflexion bezieht sich auf das Verstehen des Jugendlichen, die eigenen Bilder und Interessen sowie den institutionellen wie gesellschaftlichen Rahmen. Diese Reflexion bezieht sich auch auf die eigene gesellschaftliche Position in rassistischen Verhältnissen.

- Welche Gründe hat der Jugendliche, Rassismus zu thematisieren oder *nicht* zu thematisieren?

- Welche Bilder lösen bestimmte Aussagen (z. B. ethnisierende Äußerungen) oder ein bestimmtes Äußeres (z. B. Kopftuch) in mir aus?
- Welche allgemeinen Diskurse (z. B. „Sprache ist der Königsweg zur Integration“) spielen in der Handlungssituation eine Rolle?
- Welche gesellschaftlichen Erwartungen sehe ich mich gegenüber (z. B. Jugendliche für den Ausbildungsmarkt *passend* zu machen)?
- In welcher gesellschaftlichen Position, mit welcher Hautfarbe nimmt mich der Jugendliche wahr?

Wesentlich scheint insbesondere in emotional aufgeladenen Situationen die Erinnerung, dass es im pädagogischen Handeln um die Erweiterung der Handlungsspielräume der Jugendlichen geht und nicht um die Erleichterung des eigenen Arbeitsalltags.

## Gemeinsam Handeln

Die innere Haltung der pädagogisch Handelnden kann mit: „Ich respektiere dich in deiner Person, interessiere mich für deine Handlungsgründe, teile jedoch nicht alle deine Auffassungen.“ beschrieben werden. Das schließt ein, in bestimmten Situationen auch klar Position zu beziehen, Grenzen zu setzen, beispielsweise in Bezug auf diskriminierende und verletzende Äußerungen von Jugendlichen. Dies findet aber eine andere Resonanz, wenn die Jugendlichen sich grundsätzlich angenommen und anerkannt fühlen können. Wenn Pädagog/-innen Jugendlichen, die Ausgrenzungserfahrungen machen, bei einer produktiven Auseinandersetzung unterstützen wollen, ist eine klare, offene Positionierung gegen Rassismus und Diskriminierung eine

wichtige Voraussetzung. Dies schließt eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Widersprüchen und ausgrenzenden Effekten der eigenen Einrichtung ein. Diese Positionierung zeigt sich nicht in einem Aktionismus ohne Auftrag der Jugendlichen, sondern in einer selbstverständlichen und unaufgeregten Haltung.

Aufgabe der Pädagog/-innen ist es, zum einen Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein Handeln möglich machen und zum andern die Jugendlichen darin zu unterstützen, eine Entscheidung zu treffen, ob und in welcher Weise sie aktiv werden wollen.

## Beispiele aus der Praxis

**I.** *Eine Jugendliche will gerne eine Lehre als Bankkauffrau machen. Sie sind eine mehrheitsangehörige Mitarbeiterin in der Jugendberufshilfe und wissen, dass dies schwierig wird, weil die Jugendliche ein Kopftuch trägt. Sie wissen, dass es für Sie*

*der einfachere Weg wäre, dem Mädchen nahezuzeigen, das Kopftuch abzulegen, um die beruflichen Chancen zu verbessern. Sie wissen aber, dass die Jugendliche diesen Rat schon von vielen Kolleg/-innen gehört hat, die im Kopftuch ohnehin ein Symbol für erzwungene oder auch freiwillige Anpassung an vorgegebene religiöse und patriarchale Normen sehen.*

Setzen Sie sich an diesem Punkt mit den eigenen Bildern auseinander, die das eigene Handeln beeinflussen. So kann es sein, dass das Kopftuch als Möglichkeit getragen wird, die eigenen Vorstellungen von Beruf, Bildung, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gegenüber den Eltern durchzusetzen, weil diese so mehr Vertrauen haben und dann mehr Bewegungsraum zulassen (Subjektbrille). Möglicherweise dient das Kopftuch aber auch als bewusstes Bindeglied zur Elterngeneration, deren Lebensleistung damit gewürdigt wird (Migrationsbrille). Vielleicht ist das Kopftuch



ein unverzichtbarer Bestandteil der weiblichen, islamischen Identität (Kulturbrille). Schließlich kann das Kopftuch auch eine bewusste Reaktion auf die antiislamische Stimmung sein, eher ein Ausdruck der eigenen Selbstbehauptung als ein inhaltliches Symbol (Rassismusbrille).

In einem zweiten Schritt erinnern Sie sich an Ihren Auftrag in der konkreten Situation. Was braucht die Jugendliche? Wo steht die eigene Einrichtung diesen Interessen entgegen? Wie können Sie dazu beitragen, ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Sie signalisieren der Jugendlichen: Ich weiß nicht, was für dich der beste Weg ist. Ich kann dir helfen, eine gute Entscheidung zu treffen und mit dir zusammen danach die nächsten Schritte überlegen. Sie machen der Jugendlichen deutlich, dass sie mit dem Kopftuch Schwierigkeiten haben wird, eine Lehrstelle zu finden, und sprechen verschiedene Optionen an. Sie distanzieren sich deutlich gegenüber dem bestehenden faktisch diskriminierenden Kopftuchverbot in manchen Berufsgruppen und geben der Jugendlichen den Raum, sich über ihre Lebenssituation, ihre Wünsche und Ziele klarer zu werden.

**II.** *Ein Jugendlicher, mit dem Sie im Kontext einer Berufsorientierungsmaßnahme zusammenarbeiten, argumentiert, dass er aufgrund seiner Herkunft ohnehin keine Chance hätte, eine Stelle zu finden. „Warum soll ich mich anstrengen? Ich bekomme ja doch nur Hartz IV.“*

Viele Pädagog/-innen sehen darin spontan eine Strategie des Jugendlichen, die eigene Unmotiviertheit elegant zu begründen und betonen, dass jeder eine Chance habe, wenn er sich anstrengt. Auf die vom Jugendlichen geäußerte Erfahrung mit struktureller Diskriminierung gehen sie



nicht ein. Verschiedene aktuelle Untersuchungen belegen aber eindrücklich, dass gleichwertige Bewerbungen allein wegen eines „ausländisch“ klingenden Namens weniger Chancen haben.

Nutzen Sie diese Gelegenheit und fragen Sie nach, auf welche Erfahrung (welches Wissen) dieser Aussage beruht. Bieten Sie an, gemeinsam mit ihm oder auch mit anderen Jugendlichen in der Gruppe dieses Wissen zu überprüfen und zu erweitern. Schließen Sie die eigene Einrichtung in diese gemeinsame Recherche mit ein. Überlegen Sie mit ihm Strategien im Umgang mit der Realität der strukturellen Diskriminierung.

**III.** *Sie sind Schulsozialarbeiter in einer Hauptschule. Ein Jugendlicher kommt zu Ihnen und berichtet, dass er von einem Lehrer eine schlechte mündliche Note bekommen habe. Er ist sicher, dass dies damit zusammenhängt, dass der „keine Russen leiden könne“. Sie haben als Jugendlicher selbst die Erfahrung rassistischer Diskriminierung gemacht. Sie kennen den Lehrer und schätzen ihn nicht als offenen Kollegen ein.*

*Schon oft haben Sie mitbekommen, wie wenig professionell Kolleg/-innen mit solchen Rassismussvorwürfen umgehen.*

*Wenn Sie den Vorwurf des Jugendlichen ernst nehmen und seiner Bitte nach Unterstützung nachkommen, laufen Sie Gefahr, sich im Kollegium ebenfalls ins Abseits zu stellen, gerade weil Ihnen selbst auch immer potenziell eine zu große Nähe den nicht mehrheitsangehörigen Jugendlichen unterstellt wird.*

Nehmen Sie sich Zeit und reden Sie ausführlich mit dem Jugendlichen. Interessieren Sie sich für seine Gründe, diesen Vorwurf zu erheben, ohne seine Wahrnehmung in Frage zu stellen oder zu relativieren. Helfen Sie ihm, die Wahrnehmung im Gespräch gut begründen zu können. Überlegen Sie mit ihm gemeinsam, was Sie in der konkreten Situation für ihn tun können. Wenn er das will, suchen Sie das Gespräch mit dem Lehrer und werben für einen professionellen Umgang mit den Lebenserfahrungen des Jugendlichen. Dabei geht es

nicht darum, ihn des Rassismus zu „überführen“. Es geht um eine Sensibilität für die möglichen – auch ungewollten – rassistischen Effekte des eigenen Handelns angesichts der Verwobenheit in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft. Werben Sie darum, sich der daraus erwachsenden Verantwortung zu stellen.

**IV.** *Sie arbeiten in einer Tagesgruppe. Ein Mädchen, das mit dem Duldungsstatus lebt, erzählt in der Gruppe, dass sie und ihre Familie aktuell große Angst vor einer plötzlichen Abschiebung haben, da sie als Roma im Herkunftsland mit weiteren Diskriminierungen zu rechnen haben. Die anderen Jugendlichen sind ebenfalls besorgt, ihre Freundin zu verlieren. Sie wissen, dass es rechtlich und politisch wenige Chancen gibt, diese Abschiebung zu verhindern. Sie wissen aber auch, dass Sie gegenüber*



den Ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen eine Fürsorgepflicht haben. Eine Abschiebung kann für sie traumatische Wirkungen haben. Nicht zuletzt bedeutet die Abschiebung oft den absoluten Bruch im Bildungsweg der Kinder und nimmt ihnen jegliche berufliche Perspektive.

Besonders schwer zu verarbeiten sind potenziell traumatisierende Belastungssituationen wie eine Abschiebung, wenn diejenigen, die als Vertrauenspersonen betrachtet werden, keinen Schutz bieten können. Für die Betroffenen ist es ein großer Unterschied, ob sie Solidarität und Empörung oder Gleichgültigkeit erfahren. Bieten Sie den Jugendlichen und ihren Familien Unterstützung an, und vermitteln Sie Kontakte zu fachkundigen Stellen. Dabei achten Sie darauf, nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu handeln.

Auch für die nicht selbst Betroffenen ist die Erfahrung der Abschiebung einer Freundin oder eines Klassenkameraden unverständlich und bedrohlich. Es geht somit auch darum, den Ohnmachtserfahrungen der Kinder etwas entgegenzusetzen. Wenn diese es wünschen, unterstützen Sie die Peergruppe der von Abschiebung bedrohten Kinder und Jugendlichen und schaffen Sie Räume, in denen diese sich aktiv gegen die Abschiebung einsetzen können.

Eine geräuschlos vollzogene Abschiebung wirkt auf alle Kinder und Jugendlichen gewaltvoll. Sie werden mit Bemühungen zur Demokratieerziehung oder einer antirassistischen Bildung unglaublich, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass wir tatenlos zusehen, wie ihre Freundinnen und Freunde, die schon immer hier leben, jederzeit abgeschoben werden können.

Nicht zuletzt handeln Sie in diesem Kontext auch aus einer historischen Verantwortung gegenüber einer der Opfergruppen des

Nationalsozialismus (siehe auch den Aufruf „Pädagog/-innen gegen die Abschiebung von Roma in den Kosovo“, [www.aufruf-gegen-abschiebung.de](http://www.aufruf-gegen-abschiebung.de)).



**V.** *Sie arbeiten in einem Jugendhaus. Jugendliche berichten, dass es eine Disko gibt, in der sie regelmäßig abgewiesen werden, offiziell wegen ihrer Kleidung, da aber andere „einheimische“ Jugendliche mit der gleichen Kleidung reinkommen, sei klar, dass es wegen ihrer Herkunft ist.*

Seit 2006 gibt es das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Wäre der Vorwurf der Jugendlichen zu beweisen, wäre das Vorgehen der Türsteher strafrechtlich relevant. In manchen Städten gibt es inzwischen auch Antidiskriminierungsbüros, die in solchen Fällen eingeschaltet werden können (siehe Beratungsstellen).

Ermutigen Sie die Jugendlichen, dass Sie im Recht sind und einen Anspruch auf den Zutritt in die Diskothek haben. Überlegen Sie gemeinsam mit den Jugendlichen, welches Vorgehen möglich ist. Dies können

das Einschalten offizieller Stellen oder der Presse sein, aber auch sogenannte Testing-Aktionen, in denen eine größere Anzahl von Jugendlichen mit einem bestimmten Merkmal und einer Vergleichsgruppe ohne dieses Merkmal an mehreren Tagen versuchen, in die Disko zu kommen und so zeigen können, dass eine diskriminierende Praxis vorliegt.

So machen die Jugendlichen die Erfahrung, sich gegen erlittenes Unrecht wehren zu können und erleben dabei auch die Solidarität der Peergruppe und ihrer Betreuer/-innen.

## **Räume schaffen**

Da wir nicht davon ausgehen können, dass Jugendliche von sich aus Rassismuserfahrungen thematisieren, braucht es Räume, in denen die Jugendlichen ihre Erfahrungen bearbeiten können. Diese Räume sind als ein Ort des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu gestalten. Im Sinne des Empowerment-Ansatzes werden die Äußerungen der Jugendlichen nicht in Frage gestellt oder relativiert. Die Jugendlichen können sich gegenseitig ermutigen und

ihre eigene Stärke erkennen. In öffentlichen Präsentationen machen sie die Erfahrung, dass ihre Erfahrungen gesellschaftlich relevant sind (Beispiele siehe Amadeu Antonio Stiftung 2015).

Projekte dieser Art stehen immer vor der Entscheidung, ob Empowerment-Räume geschlossene Räume sein sollen, also Gruppen gebildet werden sollen, die ausschließlich aus Jugendlichen besteht, die eine Minderheitenerfahrung teilen. Nur in solchen Räumen ist zu gewährleisten, dass die benannten Erfahrungen nicht gerechtfertigt werden müssen und kreative Prozesse der Selbststärkung und Politisierung möglich sind (Yigit/Can 2006, 167 ff.). Andererseits gibt es pädagogische Situationen, in denen eine Aufteilung in Gruppen von Jugendlichen mit und ohne Rassismus- oder Diskriminierungserfahrung problematisch scheint und auch von den Jugendlichen so nicht gewollt ist. So wiederholt eine binäre Einteilung einer Schulklasse in „Täter“ und „Opfer“ das Prinzip der verallgemeinernden Gruppenkonstruktion und reduziert die Schüler/-innen auf eine Perspektive (Schathow 2014).

## BEISPIEL FÜR EIN PROJEKT ZUR BEARBEITUNG VON DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN

T.A.L.K., das einjährige Projekt des lokalen soziokulturellen Zentrums und eines Trägers der Jugendsozialarbeit bietet den Jugendlichen Räume, in denen sie durch künstlerische Ausdrucksformen gemeinsam mit anderen ihre Erfahrungen von Ausgrenzung und unterschiedlichen Diskriminierungen zur Sprache bringen und sich mit ihren erlebten Verletzungen auseinandersetzen können. Nach einer ersten Workshop-Phase, die der Gruppenbildung und des Vertrauensaufbaus dient, beginnt die Phase der Bearbeitung von Biografie-Erfahrungen. Bearbeitet werden sowohl gute als auch schlechte Erfahrungen sowohl durch Worte als auch durch künstlerische Ausdrucksformen. Es werden keine Themen vorgegeben. Was von den Jugendlichen kommt, wird bearbeitet. Sie werden ermutigt zu sprechen und ihre Erlebnisse werden gehört und anerkannt. Die verschiedenen Workshops (Tanz, Theater, Musik, Film) werden durch ein Team aus einer Künstlerin/einem Künstler oder kunstpädagogischen Fachkraft und einer Person mit Erfahrung in der diskriminierungskritischen Jugendarbeit geleitet. Eine Person des Teams hat eigene Diskriminierungserfahrungen – sie wird durch ihre Erfahrung von den Jugendlichen als „Expert/-in in eigener Sache“ wahrgenommen und hat für die Jugendlichen eine Vorbildfunktion. Die Ergebnisse der Workshops werden öffentlich inszeniert. Es müssen dazu nicht zwingend Ausgrenzungserfahrungen, schon gar nicht die der Jugendlichen, auf die Bühne gebracht werden. Es können genauso gut persönliche Visionen oder gemeinsame Wünsche im Mittelpunkt stehen, in denen die Perspektive des Projektes „Ausgrenzung und Diskriminierung überwinden“ sichtbar werden. Dies ermöglicht den Jugendlichen die Erfahrung, mit ihren Themen, auch mit diesem Thema, ein Teil der Gesellschaft zu sein.

Die künstlerische Leitung, wenn möglich eine/n Expert/-in in eigener Sache, unterstützt die Workshop-Teams und erstellt die Konzeption der Aufführung. Eine Inszenierung zum Thema Diskriminierung beinhaltet grundlegende Widersprüche:

- Die Jugendlichen sehen wir als Expert/-innen ihrer eigenen Erfahrungen, aber sie sind nicht davor gefeit, bei der Reproduktion von Diskriminierung mitzuwirken. In einem vertrauensvollen Dialog werden diskriminierende Aussagen der Jugendlichen besprochen und diskutiert. Den Jugendlichen werden Prozesse des „Othering“, gesellschaftliche Machtverhältnisse und Positionierung sowie historische Bezüge jugendgerecht nähergebracht.
- Wenn wir Diskriminierungserfahrungen auf die Bühne bringen, dann werden Menschen kategorisiert. Einerseits wollen wir diese Kategorien benennen, um Diskriminierung besprechbar zu machen, andererseits laufen wir Gefahr, die, über die wir sprechen, zum „Anderen“ zu machen und zu stereotypisieren.
- Es ist illusorisch zu denken, dass eine Inszenierung zu diesem Thema frei von allem ist, was ausgrenzend oder diskriminierend wirkt/wirken kann. Deswegen bearbeiten wir diese Widersprüche auf der künstlerischen Ebene. Das bedeutet, dass Sequenzen oder Begriffe, die verletzend sind oder schmerzhaft Erinnerungen im Publikum auslösen können, nur so auf die Bühne kommen können, dass sie kritisch beleuchtet werden und Lernprozesse ermöglichen.

*(Auszüge aus der Projektskizze T.A.L.K – Ein Antidiskriminierungsprojekt in Reutlingen von franz.k und Fachdienst Jugend, Bildung, Migration)*

# Rassismuskritische Standards

Die Entwicklung einer rassismuskritischen Praxis ist nicht nur eine Frage der Kompetenzen der Mitarbeitenden, sondern der gesamten Einrichtung. In einem ersten Schritt reflektiert die Einrichtung die eigene Arbeit. Hier eine exemplarische Auswahl von Fragen, die das Spektrum deutlich machen:

- Erreicht unsere Einrichtung in gleichem Maße alle Gruppen?
- Fördern wir alle Gruppen gleich professionell?
- Wer arbeitet in unserer Organisation auf welchen Hierarchieebenen?
- Bekommen Angehörige aller Staatsangehörigkeiten und Religionen die gleichen fairen Chancen auf Zugang zur Organisation?
- Wie haben Kirchen ihre Rolle im Kolonialismus und Nationalsozialismus aufgearbeitet?
- Wie kann eine rassismuskritische Personalentwicklung aussehen?

Darauf aufbauend entwickelt die Einrichtung Standards für Schlüsselprozesse, die so gestaltet werden, dass Klient/-innen nach Möglichkeit keine neuen Rassismuserfahrungen machen. Dafür hier einige Beispiele:

■ **Bearbeitung von Rassismuskritischen Vorwürfen:** Jeder Vorwurf eines Jugendlichen, von einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter aufgrund der zugeschriebenen Herkunft benachteiligt worden zu sein, wird ernst genommen und bearbeitet. Dafür gibt es

ein allen bekanntes Vorgehen. Gleichzeitig werden den betroffenen Mitarbeiter/-innen Möglichkeiten gegeben, die damit verbundenen Emotionen klären zu können.

## ■ **Vermeidung von Verletzung durch Sprache:**

Die Einrichtung arbeitet daran, die Adressat/-innen vor neuen Verletzungen durch abwertende Begriffe und Benennungen zu schützen. So werden mit den Kindern und Jugendlichen Regeln erarbeitet, die bestimmte Begriffe wie das N.-Wort als rassistischen Ausdruck sanktionieren. Allerdings können mit solchen Sprachregelungen nur eindeutig rassistische Begriffe geächtet werden. In vielen Fällen ist eine bewusste Spracharbeit wichtiger als Sprachverbote.

## ■ **Vermeidung von Gruppenkonstruktionen:**

Die Einrichtung reflektiert die eigene Sprachpraxis. Die Benennung von Gruppen, wie zum Beispiel „Menschen mit Migrationshintergrund“ suggeriert, dass man über diese Gesamtgruppe sinnvolle Aussagen machen kann. Sie werden nicht als Einzelpersonen wahrgenommen, sondern als Gruppe, oft auch als Problemgruppen. Gleichzeitig gibt es kaum gelingende Benennungen von den Gruppen, über die in diesem Kontext gesprochen wird. Jede Benennung greift ein unter Umständen sinnvolles Kriterium heraus, überhöht es damit und schafft und gefährdet damit erst die Gruppen, um deren Schutz es geht. Die Einrichtung prüft, wann es überhaupt sachlich angemessen ist, Aussagen über

Gruppen zu machen oder diese statistisch zu erfassen. Sprache darf sich ihrer selbst nicht sicher sein. Sie darf Zugehörigkeiten nicht festschreiben, sondern sollte die Grenzen fließend halten.

■ **Die Abläufe der Sprachmittlung werden geregelt**, Fachkräfte werden in der Durchführung von Gesprächen mit Dolmetschern geschult. Entscheidend ist gerade bei diesem Schlüsselprozess eine Haltung, die zu entwickeln und zu sichern ist. So wird etwa einem nur gebrochen deutsch sprechenden Vater im Elterngespräch signalisiert: „Nicht Du bist das Problem, sondern wir lösen gemeinsam die Aufgabe, uns zu verständigen“ (Altan/Foitzik/Goltz 2009).

■ **Für das Schulfest wird das Ziel formuliert**, dass Eltern mit Migrationshintergrund andere Möglichkeiten haben sich zu zeigen, als Pizza, Börek und Cevapcici anzubieten. Allerdings wird es akzeptiert, wenn diese Eltern das so wollen, weil es unter Umständen der sicherste Boden ist, auf dem sie sich auf unsicherem Gelände bewegen (Altan/Foitzik/Goltz 2009).

■ **Die Einrichtung organisiert für die Mitarbeitenden und wenn möglich auch für Adressat/-innen Lernprozesse**, die sowohl ein differenziertes Wissen über historische Formen wie aktuelle Ausprägungen des Rassismus, als auch Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Handelns sichern.

■ **Die Einrichtung setzt sich vor Ort für eine unabhängige kommunale Antidiskriminierungsstelle ein**, die in Einzelfällen

eine fachkundige Unterstützung leisten kann und zur Vernetzung der Aktivitäten im Sozialraum beitragen kann.

■ **Die Einrichtung und/oder der Verband positionieren sich in den gesellschaftlichen Diskursen zum Thema**, wie zum Beispiel der Aufruf „Pädagog\_innen gegen institutionellen Rassismus“ als Reaktion auf die Debatten zum NSU-Skandal ([www.rassismuskritik-bw.de](http://www.rassismuskritik-bw.de)).

## Umgang mit der eigenen Unsicherheit

Wir beschreiben hier ein Verständnis von professioneller Kompetenz als die Fähigkeit, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen, gewissermaßen als eine „Kunst des Scheiterns“: Unterschiede wahrnehmen und gleichzeitig Menschen nicht darauf festlegen und damit selbst wieder zum Othering beitragen, Brillen benutzen und gleichzeitig auf sie verzichten, handeln, ohne verstehen zu können.

Aufgrund dieser unauflösbaren Dilemmata kann „migrationspädagogische oder rassismuskritische Kompetenz“ nicht einfach einen gelingenden Umgang mit Differenz beschreiben, sondern beschreibt ein Handeln, das von der Idee des „Nichtgelingbaren“ ausgeht. Fachkräfte brauchen dafür eine Kultur, in der alle Beteiligten gelassener mit Unsicherheiten umgehen lernen und dadurch ihre Handlungsfähigkeit erweitern, die aber zugleich auffordert, sensibel für die Verletzlichkeiten zu bleiben, die prekäre Lebenslagen und traumatische Lebenserfahrungen hervorbringen.

# Rechtliche Hinweise

Mithilfe der gesetzlichen Bestimmungen kann man sich in Deutschland inzwischen gegen einige Formen von Rassismen wehren.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) ist 2006 entstanden. Mit ihm können Benachteiligungen im Bildungsbereich, bei Bewerbungsverfahren, am Arbeitsplatz, im Sozialsystem und z. B. bei der Wohnungssuche angezeigt werden.



## § 1 AGG

Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung,

einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.

Das Strafgesetzbuch enthält mehrere Passagen, die für Opfer von Rassismuserfahrungen relevant sind. In Opferberatungsstellen werden Betroffene bezüglich ihrer rechtlichen Möglichkeiten aufgeklärt. Neben dem Tatbestand der Volksverhetzung sind auch die Paragraphen zu Beleidigung und übler Nachrede häufig bedeutsam.



## §130 Volksverhetzung StGB (Auszug)

(1) Wer in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören,

1. gegen eine nationale, rassische, religiöse oder durch ihre ethnische Herkunft bestimmte Gruppe, gegen Teile der Bevölkerung oder gegen einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe oder zu einem Teil der Bevölkerung zum Hass aufstachelt, zu Gewalt- oder Willkürmaßnahmen auffordert oder

2. die Menschenwürde anderer dadurch angreift, dass er eine vorbezeichnete Gruppe, Teile der Bevölkerung oder einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe oder zu einem Teil der Bevölkerung beschimpft, böswillig verächtlich macht oder verleumdete, wird mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren bestraft.

## § 185 Beleidigung StGB

Die Beleidigung wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe und, wenn die Beleidigung mittels einer Tätlichkeit begangen wird, mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

## § 186 Üble Nachrede StGB

Wer in Beziehung auf einen anderen eine Tatsache behauptet oder verbreitet, welche denselben verächtlich zu machen oder in der öffentlichen Meinung herabzuwürdigen geeignet ist, wird, wenn nicht diese Tatsache erweislich wahr ist, mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe und, wenn die Tat öffentlich oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) begangen ist, mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

# Wo bekomme ich Hilfe und Unterstützung?

## Beratungs- und Informationsstellen

### **Antidiskriminierungsstelle des Bundes**

[www.antidiskriminierungsstelle.de](http://www.antidiskriminierungsstelle.de)  
Beratungstelefon: 030 / 1855 5186 5

### **ANTIDISKRIMINIERUNGSBÜROS IN NORDRHEIN-WESTFALEN**

#### **Gleichbehandlungsbüro Aachen (PÄZ e.V.)**

[www.gleichbehandlungsbuero.de](http://www.gleichbehandlungsbuero.de)  
[www.paez-aachen.de](http://www.paez-aachen.de)  
0241 / 4017 778

#### **Integrationsagentur Dortmund (Planerladen e.V.)**

[www.integrationsprojekt.net](http://www.integrationsprojekt.net)  
[www.planerladen.de](http://www.planerladen.de)  
0231 / 8820 700

#### **Anti-Rassismus Informations-Centrum Duisburg (ARIC-NRW e.V.)**

[www.aric-nrw.de](http://www.aric-nrw.de)  
0203 / 2848 73

#### **AntiDiskriminierungsbüro Köln (ÖGG e.V.)**

[www.oegg.de](http://www.oegg.de)  
0221 / 9647 6300

#### **Antidiskriminierungsbüro Südwestfalen (VAKS e.V.)**

[www.vaks.info](http://www.vaks.info)  
0271 / 38783 - 0

### **BERATUNGSSTELLEN FÜR OPFER RECHTSEXTREMISTISCHER ODER RASSISTISCHER GEWALT**

#### **Westfalen:**

##### **Back Up Dortmund**

[www.backup-nrw.org](http://www.backup-nrw.org)  
0172 / 1045 432  
0231 / 532 009 40

#### **Rheinland:**

##### **OBR – Opferberatung Rheinland, Düsseldorf**

[www.opferberatung-rheinland.de](http://www.opferberatung-rheinland.de)  
0211 / 1592 5564

##### **Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW)**

[www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de)  
0211 / 1592 555

##### **Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus NRW**

[www.mobile-beratung-nrw.de](http://www.mobile-beratung-nrw.de)

# Literatur

Altan, Melahat / Foitzik, Andreas / Goltz, Jutta:

**Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe.**

Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg. Stuttgart 2009.

Amadeu Antonio Stiftung:

**„Läuft bei Dir!“ Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit.**

Berlin 2015

Antidiskriminierungsbüro Köln:

**cyberNormads: The BlackBook. Deutschlands Häutungen.** Frankfurt am Main 2004.

Foitzik, Andreas:

**Kompaktwissen Interkulturelle Kompetenz. Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg.**

Stuttgart 2013. Download unter: [www.ajs-bw.de/media/files/aktuell/2013/KW-Interkultur2013\\_L10.pdf](http://www.ajs-bw.de/media/files/aktuell/2013/KW-Interkultur2013_L10.pdf) (Abruf: 23.02.2015).

Kalpaka, Annita:

**Hier wird deutsch gesprochen – Unterschiede, die einen Unterschied machen.**

In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London 2006.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora:

**Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein.**

Leer 1990.

Melter, Claus:

**Rasismusunkritische Soziale Arbeit – Die De-Thematisierung schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung).**

In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts. 2009.

Melter, Claus:

**Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit.**

Münster 2006.

Nordbruch, Götz:

**Identität und Zugehörigkeit – Jenseits von Eindeutigkeiten. Eine Bedingungsfeldanalyse zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Islamismus.**

[http://ufuq.de/pdf/identitaet\\_und\\_zugehoerigkeit\\_nordbruch.pdf](http://ufuq.de/pdf/identitaet_und_zugehoerigkeit_nordbruch.pdf). Berlin 2014.

Oguntoye, Katharina / Ayim, May (Opitz) / Schultz, Dagmar.

**Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte.**  
Berlin 2006.

Scharathow, Wiebke:

**Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen.**  
Bielefeld 2014.

Scharathow, Wiebke / Leiprecht Rudolf (Hg.):

**Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.**  
Schwalbach 2009.

Scherr, Albert:

**Diskriminierung.** Centaurus 2012.

Schramkowski, Barbara:

**Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit  
Migrationshintergrund.**  
Frankfurt a.M. 2007.

Sow, Noah:

**Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus.**  
München 2008.

Spindler, Susanne:

**Corpus delicti, Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag  
jugendlicher Migranten.**  
Duisburg 2006.

Terkessidis, Mark:

**Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue  
Perspektive.**  
Bielefeld 2004.

Velho, Astride:

**(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von  
Rassismuserfahrung in der Migrationsgesellschaft.**  
In: Broden Anne/Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Bielefeld 2010.

Yigit, Nuran / Can, Halil:

**Politische Bildungs- und Empowermentarbeit gegen Rassismus in People of  
Color-Räumen,**

in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion  
von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London 2006.

## Notizen

# IMPRESSUM

Diese Arbeitshilfe wird herausgegeben von der  
Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.

Schillerstr. 44a

48155 Münster

Tel.: 0251/54027

Fax: 0251/518609

[www.thema-jugend.de](http://www.thema-jugend.de)

Verfasser: Andreas Foitzik  
*Diplompädagoge, Trainer, Berater und Autor im Feld der Migrationspädagogik, Leiter des Bereichs Praxisentwicklung im Fachdienst Jugend, Bildung Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen, Mitglied des Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg ([www.rassismuskritik-bw.de](http://www.rassismuskritik-bw.de))*

Gestaltung: Adrian Brachman

Fotos: Titel: © Franz Pfluegl/Fotolia, S. 6: © Dennis Bengs/Fotolia,  
S. 8: © Svetlana Braun/istock, S. 15: © Monkey Business/Fotolia,  
S. 16/18: © AndreasF/photocase., S. 22: © kagemusha/Fotolia,  
S. 23: © Tatjana Balzer/Fotolia, S. 24: © Laurent Hamels/Fotolia,  
S. 25: © nullplus/istock

Druck: [wir-machen-druck.de](http://wir-machen-druck.de)

Münster 2018 (3. Auflage)

## Zitierhinweis:

Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e.V. (Hg.):  
Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema  
Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule (THEMA JUGEND KOMPAKT 3).  
Münster 2017 (2. Auflage).

Das Aufwachsen und Leben in unserer Gesellschaft ist von der Auseinandersetzung mit vielfältigen – auch rassistischen – Ausgrenzungserfahrungen geprägt – dies auch in pädagogischen Handlungsfeldern. Gleichzeitig finden diese gerade hier wenig Aufmerksamkeit. Die Rassismuserfahrungen der Jugendlichen werden von Pädagoginnen und Pädagogen oft nicht wahrgenommen oder bagatellisiert. Auch für die Jugendlichen sind sie oft unaussprechbar.

Doch wie kann eine professionelle Begleitung gelingen, wenn weder die Verletzlichkeit und die daraus resultierende prekäre Zugehörigkeit noch der aktive Umgang der Jugendlichen damit Anerkennung finden?

THEMA JUGEND KOMPAKT bietet Lehrkräften, Pädagoginnen, Pädagogen und allen übrigen, die sich der Normalität des Rassismus in ihrem beruflichen oder ehrenamtlichen Umfeld auseinandersetzen wollen, eine kurze und praktische Einführung. Sie regt an zu einem professionellen Umgang, der die Kunst des Zuhörens und das Öffnen von Räumen in den Mittelpunkt stellt.



„Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag“ erscheint in der Reihe THEMA JUGEND KOMPACT

In der Reihe bereits erschienen:

Ausgabe 1:  
Wenn das Ja-Wort erzwungen wird

Ausgabe 2:  
Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen

Ausgabe 3:  
Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag

Ausgabe 4:  
Bullying – Mobbingstrukturen im schulischen Alltag verstehen, aufdecken, lösen

Herausgeber:  
Katholische  
Landesarbeitsgemeinschaft  
Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.

Schillerstr. 44a  
48155 Münster

Tel.: 0251 54027  
Fax: 0251 518609

[www.thema-jugend.de](http://www.thema-jugend.de)