



Die potenteste Waffe in den Händen der Unterdrückten, ist die verinnerlichte Unterdrückung, d.h. die Unterdrückung unseres Bewusstseins.“

Steve Biko (1946–1977),  
südafrikanischer Menschenrechtsaktivist und Freiheitskämpfer

Rassismus, das ist ein vielfach belegter Fakt, ist tief eingeschrieben in die Gesellschaft und ihre Institutionen. Erst, wenn dies öffentlich anerkannt und eingestanden wird, ist die Gesellschaft in der Lage auf allen Ebenen wirksam dagegen vorzugehen. Doch gerade die deutsche Gesellschaft tut sich besonders schwer mit der Anerkennung von Rassismus als Problem. Bis heute wird lieber von „Ausländerfeindlichkeit“ oder von „Fremdenhass“ gesprochen, wo doch zumindest Migrantinnen und Migranten in Deutschland inzwischen weder fremd noch (zu großen Teilen) Ausländer/-innen sind. Mit der aktiven Auseinandersetzung mit Rassismus ist eine Chance verbunden: Integration oder besser: Inklusion ohne Aufgabe der eigenen Identität in einer Gesellschaft, die Vielfalt anerkennt, schützt und schätzt. Dieser politische und pädagogische Auftrag für die Zukunft kann nicht an einzelne Gruppen delegiert werden – ob mit oder ohne den vielbeschworenen Migrationshintergrund – denn er ist keine Einbahnstraße und kein passiver Prozess, sondern braucht aktive Teilhabe auf breiter gesellschaftlicher Basis. Schon vor etwa 20 Jahren gab es in der Entwicklungszusammenarbeit und auch im Bereich des Globalen Lernens Diskussionen

über Rassismus im Verhältnis zu Akteuren in Afrika, Asien und Lateinamerika sowie zu Migrant/inn/en in Deutschland. Dabei wurden auch Wirkungen von kulturell verfestigten Bildern aus der Kolonialzeit thematisiert. Diese Diskussionen haben sich jetzt neu entzündet. Vor wenigen Wochen hat auch der Antirassismusausschuss der UN Deutschland empfohlen, seinen Verpflichtungen aus der Antirassismuskonvention besser nachzukommen und bezieht sich dabei u.a. auf die Sarazzindebatte. Offenbar bedarf es einer Anerkennung von rassistischen Denkweisen – auch in der „Mitte der Gesellschaft“ – um Lösungen der Problematik besser als bisher zu ermöglichen. Ziel dieses Heftes ist es daher, den Leserinnen und Lesern die neueren Diskussionen näher zu bringen, die für „weiße Deutsche“ zum Teil nicht ganz schmerzfrei zu bearbeiten sind. Es soll darum gehen, dass Rassismus als Problem anerkannt und als Menschenrechtsverletzung markiert wird. Rassismus soll in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen beleuchtet, und es soll seine strukturelle Dimension herausgearbeitet werden. Weiterhin geht es um adäquate Bildungsansätze und Gegenstrategien. Die Beiträge dieses Heftes nähern sich dem Thema aus verschiedenen Blickwin-

keln. Die normativen Grundlagen zur aktiven Bekämpfung jeder Form rassistischer Diskriminierung werden aus menschenrechtlich fundierter Perspektive von *Nivedita Prasad* erläutert. Dabei zeigt sie konkrete Handlungs- und Mitwirkungsformen mit Hilfe menschenrechtspolitischer Instrumente auf. *Tobias Linnemann*, *Paul Mecheril* und *Anna Nikolenko* diskutieren die begrifflichen Grundlagen einer Rassismuskritik und weisen auf Handlungsperspektiven in der (politischen) Bildung hin. *Aram Ziai* diskutiert die Verwobenheit von Kolonialdiskurs, Rassismus und gegenwärtiger Entwicklungszusammenarbeit. *Toan Quoc Nguyen* hat zu schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen geforscht und thematisiert notwendige Bildungsstrategien gegen Rassismus. *Elina Marmer* veranschaulicht Rassismus in Schulbüchern und Bildungsmaterialien und macht deutlich, wie groß der Handlungsbedarf in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte ist. Abschließend nimmt *Günter Schicht* die Praxis des „Racial Profiling“ unter die Lupe und zieht Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der Polizei.

*Eine interessante Lektüre wünschen Ihnen  
Claudia Lohrenscheit und  
Bernd Overwien*

Coburg/Kassel Juli 2013

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug/  
Claudia Bergmüller

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

### Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

### Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

**Titelbild:** © Armin Ridhwan, www.shutterstock.com

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

2'13

- Themen 4 **Nivedita Prasad**  
Rassismus in Deutschland – kein Thema bei der UN?
- 10 **Tobias Linnemann/Paul Mecheril/Anna Nikolenko**  
Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und  
Handlungsperspektiven in der politischen Bildung
- 15 **Aram Ziai**  
Frohe Weihnachten Afrika!  
Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit
- 20 **Toan Quoc Nguyen**  
Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen,  
kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression
- 25 **Elina Marmer**  
Rassismus in deutschen Schulbüchern  
am Beispiel von Afrikabildern
- 32 **Günter Schicht**  
Racial Profiling bei der Polizei in Deutschland –  
Bildungsbedarf? Beratungsresistenz?
- VIE 38 Neues aus der Kommission/Globales Lernen in Österreich/  
Bericht der AERA Jahrestagung 2013
- 40 Rezensionen
- 43 Informationen

Nivedita Prasad

## Rassismus in Deutschland – kein Thema bei der UN?

### Zusammenfassung

Ein beträchtlicher Teil der Klient/inn/en der Sozialen Arbeit erlebt diverse Formen von Rassismus in Deutschland. Diese zu erkennen, sie als solche zu benennen – vor allen Dingen aber gegen sie vorzugehen erfordert Mut und Ressourcen auf Seiten der Betroffenen genauso wie Wissen und Ressourcen auf Seiten der Sozialarbeitenden. Eine Durchsicht der Beschwerden über rassistische Diskriminierung in verschiedenen europäischen Ländern macht deutlich, dass rassistische Vorkommnisse nur in den seltensten Fälle einen rein nationalen Bezug haben; vielmehr handelt es sich häufig um Fallkonstellationen, die ohne weiteres auch in Deutschland vorkommen bzw. vorstellbar sind. Daher kann das Wissen um diese Fälle als mächtige Ressource der Sozialen Arbeit gewertet werden, die dazu dienen kann Sozialarbeitenden eine effektive Machtquelle an die Hand zu geben, wenn es darum geht – im Einzelfall sowie auch strukturell – effektiv gegen rassistische Diskriminierung vorzugehen.

**Schlüsselworte:** *Anti-Rassismus, Menschenrechte, Vereinte Nationen, Soziale Arbeit, CERD*

### Abstract

Large numbers of clients of social work are affected by diverse forms of racism in Germany. To be able to identify these and to effectively create actions against racism needs courage and resources – on the part of groups affected as well as on the part of social workers. Observing the individual complaints of racist discrimination in various European countries, it becomes obvious that racist incidents rarely apply to a single national context. Rather they often deal with cases that can be found in diverse countries including Germany. Therefore, social workers can use their knowledge on human rights based instruments against racism as a powerful resource to effectively overcome racist discrimination at individual level as well as on a structural level.

**Keywords:** *Anti-Racism, Human Rights, United Nations, Social Work, CERD*

Das UN-Menschenrechtsschutzsystem bietet verschiedene Schutzmöglichkeiten für von rassistischer Diskriminierung betroffene Menschen. So stellt nahezu jede Konvention zu Beginn klar, dass alle in der Konvention verbrieften Rechte allen Menschen ohne Unterscheidung etwa auf Grund der Hautfarbe,

Herkunft, Religion, Sprache etc. zustehen müssen. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte macht bereits 1948 im Artikel 2 deutlich, dass diese selbstverständlich für alle Menschen unabhängig von Hautfarbe/Herkunft, Sprache, Religion, nationaler oder sozialer Herkunft etc. gilt. Als 1966 der Sozial<sup>1</sup>- und Zivilpakt<sup>2</sup> verabschiedet wurden, ist der Bezug zu rassistischer Diskriminierung bereits deutlich stärker; hier werden Staaten verpflichtet zu gewährleisten, dass Menschen unabhängig von Hautfarbe/Herkunft alle in den Pakten verbrieften Rechte wahrnehmen können.<sup>3</sup> Fast zeitgleich entstand die Internationale Konvention zur Beseitigung jeder Form rassistischer<sup>4</sup> Diskriminierung, (Committee on the Elimination of Racial Discrimination – CERD) die einen umfassenden Schutz bietet und erstmalig Rassismus auf UN-Ebene definiert. CERD ist damit das stärkste universelle Menschenrechtsinstrument gegen rassistische Diskriminierung.

### CERD

CERD ist 1969 in Kraft getreten, die Bundesrepublik Deutschland hat die Konvention 1969<sup>5</sup> ratifiziert. Der für die Umsetzung und Überwachung der Konvention zuständige Ausschuss ist der UN-Fachausschuss gegen rassistische Diskriminierung. Schon die Präambel der Konvention ist inhaltlich von Bedeutung, denn sie weist zum einen darauf hin, dass die Vereinten Nationen den Kolonialismus und alle damit verbundenen Praktiken der rassistischen Trennung und der Diskriminierung verurteilen. Zum anderen wird darauf hingewiesen, „dass jede Lehre von einer auf Rassenunterschiede gegründeten Überlegenheit wissenschaftlich falsch ist.“ Bemerkenswert an dieser Feststellung ist, dass sie bereits 1966 – im internationalen Konsens – so formuliert wurde. Als erstes Menschenrechtsdokument definiert CERD rassistische Diskriminierung als: „jede auf der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird“ (Artikel 1 CERD).

Dass diese Definition nicht nur für den Anwendungsbereich von CERD Gültigkeit hat, wird z.B. dadurch deutlich, dass

andere Ausschüsse mit Verweis auf diese Definition von Diskriminierung auf eine eigene verzichten;<sup>6</sup> sie kann daher als die Definition der UN zu Rassismus gesehen werden. CERD verbietet rassistische Handlungen und Gesetze auf allen Ebenen und verpflichtet Staaten dafür Sorge zu tragen dass diese verboten werden. Darüber hinaus werden Staaten verpflichtet Betroffenen von rassistischer Diskriminierung einen effektiven Rechtsschutz zu bieten; d.h. sie adäquat juristisch zu schützen und gegebenenfalls zu entschädigen. Auch werden Staaten verpflichtet Sensibilisierungsmaßnahmen gegen rassistische Diskriminierung zu forcieren, und schließlich spricht sich CERD für positive Maßnahmen – z.B. Quotenregelungen – aus, um eine Gleichberechtigung zwischen People of Color und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu erreichen.

Neben dem Vertragstext sind auch die Allgemeinen Empfehlungen des Ausschusses von Bedeutung. Da die meisten Konventionen – wie CERD – in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts geschrieben wurden, ist es nachvollziehbar, dass viele aus heutiger Sicht relevante Themen dort nicht explizit benannt sind. Damit solche Themen von den Konventionen abgedeckt werden, formulieren die Ausschüsse regelmäßig Allgemeine Empfehlungen, die einzelne Artikel der Konventionen vertiefen oder präzisieren. Sie geben Auskunft darüber, wie der Ausschuss einzelne Artikel der Konvention interpretiert und sind damit wichtige Auslegungs- bzw. Interpretationshilfen. Insgesamt hat der CERD-Ausschuss bislang 34 Allgemeine Empfehlungen verabschiedet.<sup>7</sup> Die Tatsache, dass dabei jeweils explizite Empfehlungen zu Rassismus gegenüber Menschen afrikanischer Herkunft (Nr. 34), Roma (Nr. 27) und Migrant/inn/en (Nr. 30) formuliert wurden, kann als Indiz dafür gelten, dass der Ausschuss diese Gruppen als besonders vulnerabel wertet. Er ist zudem bemüht eine intersektionale Perspektive zu berücksichtigen; deutlich wird dies z.B. darin, dass in den Allgemeinen Empfehlungen zu einzelnen vulnerablen Gruppen ein expliziter Fokus auf Frauen gelegt wird. Auch hat der Ausschuss eine Allgemeine Empfehlung (Nr. 25) eigens zur genderrelevanten Dimensionen rassistischer Diskriminierung formuliert, wo er deutlich macht, dass rassistische Diskriminierung Männer und Frauen unterschiedlich betrifft. Beispielhaft hierfür nennt der Ausschuss sexuelle Gewalt im Rahmen von ethnisierten Konflikten, Zwangssterilisationen indigener Frauen oder die Ausnutzung von Migrantinnen als Hausangestellte. Der Ausschuss stellt klar heraus, dass er sich bei der Untersuchung verschiedener Formen rassistischer Diskriminierung verstärkt darum kümmern will, die Geschlechterperspektive zu berücksichtigen.

### **Indirekte Diskriminierung**

Im Fokus der UN-Ausschüsse – und das gilt auch für den CERD-Ausschuss – steht nicht nur die beabsichtigte, sondern auch die unbeabsichtigte bzw. indirekte Diskriminierung. Hierbei geht es um scheinbar neutrale Kriterien, die aber de facto eine Gruppe überproportional betreffen und diskriminieren. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn die Mitgliedschaft eines Vereins an einen Wohnbezirk geknüpft ist, und die ausgeschlossenen Bezirke ausgerechnet die sind, die mehrheitlich eine Bevölkerung mit Migrationshintergrund haben. Indirekte rassistische Diskriminierung kann ferner vorliegen, wenn z.B. muttersprachige Deutschkenntnisse oder Haarfarbe Voraussetzungen für eine Bewerbung sind. Gerade in Ländern wie Deutschland,

sind Formen der indirekten Diskriminierung relevant, weil davon auszugehen ist, dass der Staat keine eindeutig diskriminierenden Handlungen öffentlich – z.B. in Form von Gesetzen oder Richtlinien – hinterlegen wird. Hier erfahren Praktiker/innen der Sozialen Arbeit durch ihre Klient/inn/en von solchen indirekt diskriminierenden Praxen. Eine systematische und menschenrechtsanalytische Erfassung solcher (oder auch anderer) Formen von indirekter Diskriminierung könnte z.B. die Grundlage einer Beschwerde sein.

### **Anwendung auf Migrant/inn/en**

Lange Zeit haben Staaten CERD so ausgelegt, als wären Migrant/inn/en ohne Staatsbürgerschaft vom Anwendungsbereich von CERD ausgenommen, was in Ländern Westeuropas absurd ist, da dies die größte Gruppe von rassistischer Diskriminierung betroffener Menschen betraf. Dies hatte mit einer konservativen Auslegung von Artikel 1 Abs. 2 der Konvention zu tun, wonach: „dieses Übereinkommen keine Anwendung findet auf Unterscheidungen, Ausschließungen, Beschränkungen oder Bevorzugungen, die ein Vertragsstaat zwischen eigenen und fremden Staatsangehörigen vornimmt.“

Diesen Missstand wahrnehmend, hat der CERD-Ausschuss entsprechende die Allgemeine Empfehlung Nr. 30 (2004) veröffentlicht. Sie macht deutlich, dass eine Unterscheidung aufgrund von Nationalität unzulässig ist, wenn sich dahinter eine rassistische Diskriminierung verbirgt. Das ist dann der Fall, wenn die Kriterien für diese Unterscheidung kein legitimes Ziel – im Sinne von CERD – verfolgen und die unterscheidenden Maßnahmen unverhältnismäßig sind.<sup>8</sup> Besonders deutlich wurde diese Auslegung in der Entscheidung des Falles Z.B.A.H gegen Dänemark (siehe unten). Darüber hinaus stellt der Ausschuss klar, dass ihn im Rahmen von Staatenberichten neben Informationen zu Migrant/inn/en, Flüchtlingen und Asylsuchenden auch die Situation von undokumentierten Menschen interessiert, die keinen Anspruch auf Staatsbürgerschaft haben. Nach Britz<sup>9</sup> drückt der Ausschuss damit auch seine Skepsis gegenüber der Verwendung der Staatsangehörigkeit als Differenzierungskriterium aus. Dies bedeutet, dass Verbände und NGOs davon ausgehen können, dass der CERD-Ausschuss auch Menschen, die nicht die Staatsangehörigkeit des Landes besitzen, indem sie leben als potenzielle Betroffene rassistischer Diskriminierung wertet.

### **UN-Beschwerdemöglichkeiten**

Die Idee, dass das UN-Menschenrechtssystem für alle leicht zugänglich sein soll, ist zwar ein hehres Ziel – aber zumindest für manche Beschwerdemöglichkeiten nicht utopisch. Im Wesentlichen sieht das UN-Menschenrechtssystem vier Möglichkeiten der Beschwerdeeinreichung: Schattenberichtsverfahren, Individualbeschwerdeverfahren,<sup>10</sup> Untersuchungsverfahren<sup>11</sup> und die Anrufung von Sonderberichterstatter/-innen.<sup>12</sup> Im Folgenden wird zunächst das Schattenberichtsverfahren mit einem kurzen Einblick in die Ergebnisse zum Themenkomplex „Rassismus in Deutschland“ dargestellt. Das Schattenberichtsverfahren ist relativ leicht zugänglich und bietet zudem die Möglichkeit auf strukturelle Defizite hinzuweisen. Zweitens wird das Individualbeschwerdeverfahren vorgestellt, dass zwar sehr ressourcenintensiv ist, aber durch die ausgewählten Einzelfallentscheidungen aktuelle Trends verdeutlichen kann bzw. die Ausle-

gungen des CERD-Ausschusses (und des Menschenrechtsausschusses<sup>13</sup>) zum Thema Rassismus zu verdeutlichen.

### **Schatten- bzw. Parallelberichte**

Jeder Staat, der eine UN-Konvention ratifiziert hat, verpflichtet sich auch zu regelmäßigen Berichten über die Umsetzung der Konvention an den entsprechenden Ausschuss. NGOs,<sup>14</sup> Nationale Menschenrechtsinstitutionen, akademische Institutionen etc.<sup>15</sup> haben die Möglichkeit, diesen Staatenbericht zu kommentieren. Der Bericht der NGOs nennt sich Schattenbericht<sup>16</sup> und ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bericht des Staates. Ein Schattenbericht kann den Staatenbericht kommentieren, widerlegen, ergänzen, loben oder aber Lücken desselben aufzeigen. Schattenberichte können sich entweder auf den gesamten Staatenbericht oder auf einzelne Artikel beziehen. Es ist beispielsweise vollkommen ausreichend, wenn NGOs, die zu Diskriminierung im Bildungssystem arbeiten, sich ausschließlich auf einen Teil des Artikel 5 von CERD beziehen. Auch wenn der Staatenbericht diesen Artikel ignoriert oder hierzu nur einige Zeilen schreibt, kann der entsprechende Schattenbericht ausführlicher sein. Es gibt wenige Vorgaben zu Form, Umfang oder ähnlichem. Die Informationsquelle sollte auf jeden Fall nachvollziehbar und transparent sein. Die Schattenberichte ermöglichen es dem Ausschuss sich ein differenziertes Bild der Menschenrechtssituation in einem Land zu machen und kritische Aspekte anzumerken bzw. entsprechende Fragen an Regierungen im Rahmen des sog. „Constructive Dialogues“ zu richten.

### **Abschließende Bemerkungen von Ausschüssen**

Nach diesem Dialog werden die Abschließenden Bemerkungen („Concluding observations oder comments“) zum Umsetzungsstand im jeweiligen Vertragsstaat verfasst. Diese beinhalten Defizite, Lob und Empfehlungen, aber vor allen Dingen den Handlungsbedarf aus Sicht des Ausschusses. Der Handlungsbedarf wird in Form von „Issues of Concern“, also besorgniserregenden Aspekten und „Issues of Grave Concern“, also Aspekten, die gravierend besorgniserregend sind, formuliert. Den Abschließenden Bemerkungen kommt eine große Bedeutung zu, denn sie geben auch Auskunft über die Rechtsauffassung der Ausschussmitglieder. Die Durchsicht von Individualbeschwerden an Ausschüsse zeigt beispielsweise, dass alle Beschwerdeführenden sich auch auf entsprechende Abschließende Bemerkungen beziehen.

Rassismus und die Lebenssituation von Migrant/inn/en bzw. Asylsuchenden in Deutschland ist ein Thema welches viele UN-Ausschüsse besorgt. Der Kinderrechtsausschuss z.B. ist über die Lebensbedingungen minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge besorgt, der Frauenrechtsausschuss über die Situation von Flüchtlingsfrauen und Mädchen, der Antifolterausschuss über die Gefahr der Folter bei Rückkehr von Flüchtlingen und der Menschenrechtsausschuss über die Umsetzung der Dublin II Verordnung und schließlich der Ausschuss für WSK-Rechte über die unzureichenden Sozialleistungen, die unzulänglichen und überbelegte Wohnräume und dem eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt und der gesundheitlichen Versorgung. Darüber hinaus haben sich folgende Ausschüsse auch zu anderen Formen rassistischer Diskriminierung explizit geäußert: der Menschenrechtsausschuss<sup>17</sup>, der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (WSK-Rechte)<sup>18</sup> und CERD.<sup>19</sup>

Der Menschenrechtsausschuss macht deutlich dass er Lücken im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz sieht, insbesondere in Bezug auf die Wohnraumvermietung. Auch ist der Ausschuss sehr besorgt über rassistisch motivierte Straftaten gegen Juden und Jüdinnen, Sinti und Roma sowie gegen Deutsche ausländischer Herkunft und Asylbewerber/-innen, ebenso wie er über das Vorkommen von Hassreden und rassistischer Propaganda sehr besorgt ist.

Der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte weist darauf hin, dass Menschen mit Migrationshintergrund, bei der Ausübung ihrer Rechte auf Bildung und Beschäftigung auf schwerwiegende Hindernissen stoßen, die er in erster Linie auf bestehende Vorurteile und eine mangelnde Kenntnis ihrer Rechte zurückführt. Der Ausschuss ist darüber hinaus besorgt über bestehende Formen der indirekten Diskriminierung.

Eine Durchsicht der Abschließenden Bemerkungen des Antirassismus-Ausschusses macht deutlich, dass er sich deutlich dezidiert mit Rassismen beschäftigt als die anderen. So sind zwar die besorgniserregenden Punkte durchaus vergleichbar<sup>20</sup>, aber die Ausführungen des CERD-Ausschusses zeugen von einer deutlich höheren Sachkenntnis im Bereich Rassismus. So ist beispielsweise der CERD-Ausschuss natürlich auch besorgt über die Zunahme von rassistischer Gewalt, erwähnt aber als einziger Ausschuss auch muslimische Menschen und/oder Menschen afrikanischer Herkunft explizit als Betroffene von Rassismus in Deutschland – genauso wie er dezidiert Bezug zu Antiziganismus nimmt. Besonders bemerkenswert ist der Hinweis darauf, dass die Bundesregierung sich zu sehr auf „Fremdenfeindlichkeit“, Antisemitismus und Rechtsextremismus konzentriert und damit versäumt, andere Formen des Rassismus zu berücksichtigen. Dies ist eine Kritik, die auch viele gegen Rassismus tätige NGOs immer wieder äußern.

Die Auszüge aus den Abschließenden Bemerkungen zeigen, dass Rassismus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen in Deutschland durchaus im Fokus der verschiedenen Ausschüsse ist. Eine Durchsicht der vorausgegangenen Schattenberichten macht aber auch deutlich, dass diese konzentrierte Kenntnis der Lage in Deutschland zum großen Teil der Arbeit der NGOs zu verdanken ist, die diese Aspekte zur Kenntnis des CERD-Ausschusses gebracht haben.

### **Individualbeschwerden**

Während sich Schattenberichte eher dafür eignen, strukturelle Defizite aufzuzeigen, ohne dass eine betroffene Person ihre Identität preisgeben muss, bietet die Individualbeschwerde die Möglichkeit einen Einzelfall zur Klärung an einen UN-Ausschuss zu überweisen. Fast alle UN-Menschenrechtskonventionen<sup>21</sup> können solche Individualbeschwerden annehmen. Personen, die der Ansicht sind, dass ihre durch eine UN-Konvention geschützten Menschenrechte verletzt wurden, haben so die Möglichkeit sich nach Ausschöpfung des innerstaatlichen Rechtswegs<sup>22</sup> bei dem entsprechenden Ausschuss zu beschweren. Für den Bereich rassistischer Diskriminierung sind Entscheidungen des CERD Ausschusses, aber auch die des Menschenrechtsausschusses relevant. Da die Bundesrepublik ihre Einverständniserklärung zum CERD-Beschwerdeverfahren erst im Jahr 2001 unterzeichnet hat, können bei Beschwerden gegen Deutschland an den CERD-Ausschuss nur Rechtsverletzungen vorgetragen werden, die nach dem 30. August 2001 stattgefunden haben. Beschwerden gegen Deutsch-

land an den Menschenrechtsausschuss sind seit 1993 möglich. Da der Menschenrechtsausschuss der erste, und lange Zeit einzige Ausschuss war, der Einzelfallbeschwerden entgegennahm, hat er mit über 1.000 Fällen mit Abstand die meisten Beschwerden bearbeitet. Es ist daher nicht möglich, hier einen umfassenden Überblick zu geben. Im Folgenden sollen jedoch drei Fälle rassistischer Diskriminierung diskutiert werden, die eine besondere Relevanz für Deutschland haben (siehe unten).

Bislang<sup>23</sup> sind 49 Beschwerden an den CERD-Ausschuss gelangt, wobei in 13 Fällen eine Verletzung festgestellt wurde. Gegen Deutschland wurde bislang eine Entscheidung gefällt, bei der allerdings keine Verletzung der Konvention ausgemacht wurde.<sup>24</sup> Das Ergebnis einer weiteren Beschwerde gegen Deutschland wird mit Spannung erwartet. Hier hat der Türkische Bund Berlin/Brandenburg eine Beschwerde wegen ineffektiven Rechtsschutzes eingereicht. Hintergrund ist die Untätigkeit einiger Staatsanwaltschaften bezüglich der rassistischen Äußerungen Thilo Sarrazins. Die hier dargestellten Entscheidungen gegenüber anderen Staaten geben Einblicke in Fallkonstellationen, die auch relevant für die Soziale Arbeit in Deutschland sind.

### **Exemplarische Einzelfallentscheidungen bezüglich Rassismus**

#### **Effektiver Rechtsschutz**

Eine Durchsicht der Fälle zeigt, dass die meisten Beschwerdeführer/-innen sich über den ineffektiven Rechtsschutz beklagen. D.h. sie beschwerten sich darüber, dass sie trotz erlebter rassistischer Diskriminierung juristisch nicht adäquat geschützt worden sind und das obwohl CERD Staaten hierzu eindeutig verpflichtet. Wenn ein Staat diesen effektiven Rechtsschutz nicht gewährt, kann die Diskriminierung als eine gewertet werden, die der Staat zu verantworten hat.

Hier sind vor allen Dingen einige Fälle gegen Dänemark von Bedeutung. Zum einen der Fall Herr E. (CERD/C/71/D/40/2007), der von einer Ausbildungsstätte kein Praktikumsplatz angeboten bekam, weil der Anbieter keine Migranten einstellen wollte. Auch wandten sich Herr G. (CERD/C/68/D/34/2004) und A. (CERD/C/77/D/43/2008) an den CERD Ausschuss, weil beide – Dänen, somalischer Herkunft – sich beleidigt sahen durch eine Parlamentarierin, die in einer Debatte zu „Female Genital Mutilation“ (FGM, weibliche Genitalverstümmelung) keine Somali anfragen wollte mit dem Hinweis „es wäre wie einen Pädosexuellen nach Kinderpornos zu befragen“! Und schließlich wandten sich M.D. und Y.S. (CERD/C/80/D/46/2009) ebenfalls an den CERD Ausschuss, weil sie in ihrer Wohnung rassistisch überfallen wurden – dies aber weder im Straf- noch im Zivilprozess eine Rolle spielte. In all diesen Fällen kam der CERD Ausschuss zu dem Ergebnis, dass hier der Staat keinen effektiven Rechtsschutz geboten hat, denn alle Beschwerdeführer/-innen hatten im Vorfeld vergeblich in Dänemark gegen die erlebte rassistische Diskriminierung vorzugehen versucht.

Für die Frage der Anwendung von CERD auf Migrant/inn/en ist die Entscheidung Z.B.A.H. gegen Dänemark (CERD /C/54/10/1997) wegweisend. In diesem Fall wurde Herrn Z.B.A.H., einem in Dänemark lebenden tunesischen Staatsangehörigen, mit dem Hinweis auf seine ausländische Staatsangehörigkeit von einer Bank in Dänemark ein Kredit verweigert. Begründet wurde dies damit, dass die Bank Kredite nur

an dänische Staatsbürger/-innen vererbe, um so eine Sicherheit für die Rückzahlung zu gewährleisten. Die Tatsache, dass Herr Z.B.A.H. sowohl eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis hatte als auch in Dänemark fest angestellt arbeitete und mit einer dänischen Staatsbürgerin verheiratet war, wurde von der Bank nicht berücksichtigt. Keine der Beschwerden, die Herr Z.B.A.H. den dänischen Behörden vortrug, führte zu einer umfangreichen Untersuchung des Falles. Schließlich wandte er sich an den CERD-Ausschuss, der feststellte, dass Staatsangehörigkeit kein Garant für die Rückzahlung eines Kredits darstellen kann. Vielmehr wären andere Kriterien eher geeignet, den Rückzahlungswillen und damit die Kreditwürdigkeit eines Menschen zu beurteilen, wie etwa ständiger Wohnsitz, Arbeitsplatz, Vermögen oder familiäre Bindungen. Der Ausschuss bewertet das Unterscheidungskriterium der Nationalität als unangemessen und damit vorgeschoben.

Im Bereich des Antiziganismus hat der CERD-Ausschuss mehrere deutliche Entscheidungen<sup>25</sup> getroffen; nicht. Hier sind die Fallkonstellationen nicht ohne weiteres auf Deutschland übertragbar – mit der Ausnahme des Verfahrens D.D. gegen Serbien und Montenegro (CERD/C/68/D/29/2003). Hier wurde im Rahmen eines „Ethnic testings“ durch das Roma Rights Center festgestellt, dass D.D. und einem anderen Roma Mann der Zutritt zu einer Disko verweigert wurde, während vergleichbare andere Männer – die nicht Roma Herkunft waren – Zutritt gewährt wurde. Innerstaatlich wurde das Verfahren nicht weiter verfolgt, weil die Disko zu einer privaten Party deklariert wurde zu der es angeblich einer Einladung bedürft hätte – und dass obwohl Weißen auch ohne Einladung Zutritt gewährt wurde. Auch hier hat der CERD-Ausschuss keinen effektiven Rechtsschutz gesehen.

#### **Diskriminierung durch Kleidung**

Im Bereich der Diskriminierung gegenüber Menschen, die Kleidung tragen, die die Mehrheitsgesellschaft als religiös motiviert markiert, sind zwei Fälle des Menschenrechtsausschusses von Bedeutung. Zum einen der Fall B. gegen Kanada (208/1986, ICCPR, A/45/40), der als – turbantragender – Sikh von der Helmpflicht im Straßenverkehr befreit werden wollte. Der Ausschuss stellte fest, dass hier keine Diskriminierung vorliegt, d.h. der Staat darf darauf bestehen, dass ein Sikh – trotz Turban – einen Helm trägt. Im Fall H. gegen Usbekistan (931/2000, IC-CPR, A/60/40), hatte eine Frau geklagt, der – als Kopftuchtragende – der Zugang zum Studium verwehrt wurde. Hier hat der Ausschuss deutlich geurteilt, indem er klarstellt, dass hier eine Verletzung von Art.18, Abs. 2. des Zivilpaktes (Recht auf Religionsfreiheit) vorliegt.

#### **Racial Profiling**

Eine für alle westeuropäischen Länder sehr relevante Entscheidung hat der Menschenrechtsausschuss im Fall Williams Lecraft gegen Spanien ICCPR 1493/2006 getroffen. Frau Lecraft – eine Spanierin (Afro-amerikanischer Herkunft) – wurde 1992 auf einem Bahnhof kontrolliert; ihre weißen Begleiter hingegen nicht. Auf Anfrage wurde ihr sogar bestätigt, dass die Polizei die Vorgabe habe, „coloured“ Menschen zu kontrollieren, um illegale Migration einzudämmen. Frau Lecraft versuchte gegen diese Vorgabe in Spanien vorzugehen, doch alle Versuche, sich zur Wehr zu setzen und Entschädigung zu erhalten blieben erfolglos

– weshalb sie sich an den Menschenrechtsausschuss wandte. Der Ausschuss stellte zunächst fest, dass es legitim sei, wenn ein Staat Kontrollen zur Migrationskontrolle oder Kriminalitätsbekämpfung durchführt. Aber – so der Ausschuss weiter – nicht wenn die Hautfarbe oder andere äußerliche Merkmale als einziges Kriterium für einen illegalen Aufenthalt gewertet werden. Auch dürfen diese Kontrollen – laut dem Ausschuss – nicht so durchgeführt werden, dass nur People of Color betroffen sind. Andernfalls ist dies als eine Verletzung der Würde der betroffenen Person zu werten. Der Ausschuss kam zu dem Ergebnis, dass diese Kontrolle weder verhältnismäßig, noch objektiv gewesen sei. Spanien muss daher in Folge sich sowohl bei Frau Lecraft öffentlich entschuldigen, als auch sie entschädigen und darüber hinaus sicherstellen, dass sich solche Vorfälle nicht wiederholen.

### Ausblick

Neben der Anwendung der UN-Schutzmechanismen zur Klärung eigener Fälle oder Fallkonstellationen, bieten die Ergebnisse anderer Prüfungen vielfältige Möglichkeiten der Nutzung in der alltäglichen Sozialen Arbeit. Sie können Argumentationshilfen, Machtmittel – aber auch eine Ressource sein, die zum Empowerment beiträgt. Auch wenn keine der dargestellten Entscheidungen gegen Deutschland gefällt wurde, so wird doch deutlich, dass diese Fallkonstellationen für die Soziale Arbeit in Deutschland relevant sind. Denn auch in Deutschland erleben People of Color und/oder Migrant/inn/en Rassismus, und häufig genug berichten Sozialarbeitende darüber, dass ihre Klient/inn/en keinen effektiven Rechtsschutz durch den Staat erfahren. Auch der Bereich des Zugangs zu öffentlichen Einrichtungen der Privatwirtschaft – wie Restaurants, Diskotheken, Sportclubs etc. und der Themenkomplex Racial Profiling – sind im Bereich der Jugendsozialarbeit nicht wegzudenken. Es wäre daher sinnvoll, zu versuchen, die Ergebnisse dieser Beschwerden in ähnlichen Konstellationen in Deutschland als Argumentationshilfen anzuführen. So könnten sie z.B. der Staatsanwaltschaft mitgeteilt werden mit dem Verweis, dass hier dieselbe Fallkonstellation vorliege. Möglicherweise kann schon die Ankündigung einer Beschwerde bei einem UN-Ausschuss Behörden dazu bewegen, Sachverhalte neu zu überdenken – auch dies müsste in der Praxis häufiger erprobt werden<sup>26</sup>. Auch jenseits juristischer Auseinandersetzungen können Entscheidungen auf der normativen Ebene Klarheit schaffen; so kann zum Beispiel die leidige Frage, ob das N-Wort nun diskriminierend sei oder nicht, u.a. mit dem Hinweis auf das Verfahren H. gegen Australien eindeutig bejaht werden (CERD/C/62/D/26/2002).

Die Einzelfallentscheidungen zeigen, dass es vielversprechend sein kann, sich bei der UN gegen solche rassistischen Vorkommnisse zu beschweren, wenn der Staat tatenlos bleibt. Das (handlungsbezogene und methodische) Wissen über den Umgang mit den Menschenrechten, kann hierbei zu einer wichtigen Machtquelle werden. Es gibt den Praktiker/inne/n in der Sozialen Arbeit<sup>27</sup> Einflussmöglichkeiten, die sie mit oder im Sinne ihrer Klient/inn/en nutzen können, um individuelle und strukturelle Lösungen zu erreichen. Schon alleine die Bezugnahme auf Beschwerden Anderer kann z.B. in der Jugendarbeit zum Empowerment von Betroffenen beitragen; so z.B. das Wissen, dass der UN-Menschenrechtsausschuss im Fall Lecraft gegen Spanien Racial Profiling als eine Verletzung der Menschenwürde gewertet hat. Auch kann es für Betroffene wichtig sein, wenn sie oder

Sozialarbeitende das erlebte Unrecht als Menschenrechtsverletzung diagnostizieren können. So wird deutlich, dass rassistische Diskriminierung zwar häufig individuell erlebt wird, sie allerdings auch eine starke strukturelle Komponente hat. Immerhin kann das Wissen, dass sich alle UN-Gremien einig sind, dass rassistische Diskriminierung eine anerkannte Menschenrechtsverletzung ist, wenn sie vom Staat begangen wird, oder aber wenn der Staat – trotz Kenntnis – nichts dagegen unternimmt, dazu beitragen, dass Betroffene genauso wie Sozialarbeitende eher bereit sind, sich gegen rassistische Diskriminierung zur Wehr zu setzen.

### Anmerkungen:

- 1 Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.
- 2 Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte.
- 3 Siehe hierzu Artikel 2.2. des Sozialpaktes bzw. Art. 2.1 des Zivilpaktes.
- 4 Zwar spricht die offizielle deutsche Übersetzung von „Rassendiskriminierung“, jedoch ist es ein Widerspruch, sich in einer Konvention gegen rassistische Diskriminierung der „Rassenkonstruktion“ zu bedienen, weshalb hier im weiteren Verlauf von rassistischer Diskriminierung die Rede sein wird, es sei denn, es handelt sich um ein direktes Zitat. <sup>28</sup> Zur Verwendung des Begriffs „Rasse“ siehe auch: Cremer 2008
- 5 Die DDR hatte CERD erst 1973 ratifiziert.
- 6 Vgl. z.B. WSK-Ausschuss: Allgemeine Bemerkung Nr. 18.
- 7 Eine Liste aller Allgemeinen Empfehlungen des CERD-Ausschusses findet sich unter: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/comments.htm> (letzter Zugriff 09.04.2013).
- 8 Allgemeine Bemerkung Nr. 30 Abs. 4.
- 9 Britz 2002, S. 384.
- 10 Siehe hierzu Schäfer 2004, Cremer 2005, Hüfner/Siebers/Weiß 2012, S. 121 ff. und Prasad 2011, S. 85 ff.
- 11 Siehe hierzu Prasad 2011, 107 ff. und Hüfner/Siebers/Weiß 2012, S. 68, 145.
- 12 Siehe hierzu Raue/Rudolph 2006 und Prasad 2011, 127 ff.
- 13 Zuständig für die Umsetzung des Zivilpaktes.
- 14 Als NGO zählen auch sogenannte „Quangos“, also Quasi-NGOs, das heißt Organisationen, die zwar vom Staat finanziert werden, aber dennoch inhaltlich Unabhängigkeit genießen. Dies trifft in Deutschland auf viele Projekte der Sozialen Arbeit oder andere Beratungsstellen zu.
- 15 Daneben können Lobbyverbände, Gewerkschaften, aber auch Professionelle, die zur Wahrnehmung von Menschenrechten beitragen (zum Beispiel medizinisches Personal, Anwalt/inn/en) sowie Verwandte von Betroffenen etc. Schattenberichte einreichen. Zur ausführlichen Auflistung all Derjenigen, die zur zivilen Gesellschaft gehören können, siehe United Nations Human Rights Office of the High Commissioner for Human Rights 2008, S. vii.
- 16 Verschiedentlich werden diese Berichte auch NGO-Berichte, Parallelberichte oder Alternativberichte genannt.
- 17 Abschließende Bemerkungen des Menschenrechtsrates zum Sechsten Staatenbericht Deutschlands, angenommen vom Ausschuss in seiner 106. Sitzung, 15. Oktober bis 2. November 2012 (nicht amtliche Übersetzung).
- 18 Abschließende Bemerkungen des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 20.05.2011, E/C.12/DEU/CO/5.
- 19 Abschließende Bemerkungen des Ausschusses für die Beseitigung rassistischer Diskriminierung, CERD/C/DEU/CO/18, 21.08.2008.
- 20 Z.B. was die Sorge um die Zunahme von Hasspredigten oder die Lücken des AGGS bezüglich der Wohnraumbelegung.
- 21 Mit Ausnahme des Ausschusses für WSK-Rechte und dem Kinderechtsausschuss.
- 22 Zur Initiierung einer Einzelfallbeschwerde siehe Prasad 2011, und Hüfner/Siebers/Weiß 2012.
- 23 Stand April 2013
- 24 Siehe Beschwerde des Zentralrates deutscher Roma und Sinti gegen Deutschland (CERD 38/2006).
- 25 Siehe L.R. und andere gegen die Slowakei (CERD/C/66/D/31/2003), K. gegen die Slowakei, (CERD 13/1998) und L. gegen die Slowakei, (CERD/C/57/D/13/1998). Siehe auch A.S. gegen Ungarn, (CEDAW A/61/38/2006).



26 Staub-Bernasconi führt ein Beispiel an, in dem (tödliche) Gewalt gegen Frauen in Japan erst durch eine internationale Intervention thematisiert wurde. Frauenverbände hatten dieses national stark tabuisierte Thema in einen UN-Bericht aufgenommen. Siehe Staub-Bernasconi 2007, S. 443 f.

27 Siehe hierzu auch Tang 2003.

### Literatur:

**Britz, G. (2002):** „Die Individualbeschwerde nach Artikel 14 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung. Zur Einführung des Individualbeschwerdeverfahrens in Deutschland.“ In: EuGRZ 2002, S. 381–391.

**Cremer, H. (2005):** Die Individualbeschwerde nach Art. 14 des Internationalen Übereinkommens gegen Rassismus (ICERD). Ein Handbuch für Nichtregierungsorganisationen und Betroffene. Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte.

**Cremer, H. (2008):** „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. Deutsches Institut für Menschenrechte. Policy Paper No. 10. Berlin

**Hüfner, K./Sieberns, A./Weiß, N. (2012):** Menschenrechtsverletzungen: Was kann ich dagegen tun? Menschenrechtsverfahren in der Praxis, herausgegeben von: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V., Deutsches Institut für Menschenrechte und Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Berlin.

**Prasad, N. (2011):** Mit Recht gegen Gewalt. Die UN-Menschenrechte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. Budrich. Opladen/Farmington Hills.

**Rau, J./Rudolph, B. (2006):** Bewährtes verteidigen und verbessern. Zur Zukunft der Sondermechanismen der UN-Menschenrechtskommission. In: Vereinte Nationen 1–2/2006.

**Schäfer, B. (2004):** Die Individualbeschwerde nach dem Fakultativprotokoll zum Zivilpakt. Ein Handbuch für die Praxis. Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte.

**Staub-Bernasconi, S. (2007):** Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Haupt Berne.

**Tang, K.-I. (2003):** „Combating Racial Discrimination: the Effectiveness of an international Legal Regime.“ In: British Journal of Social Work. Jg. 33, P.17–29

**United Nations Human Rights Office of the High commissioner for Human Rights (2008):** Working with the United Nations Human Rights Programme. A Handbook for Civil Society, New York & Geneva.

### Prof. Dr. Nivedita Prasad

Alice Salomon Hochschule Berlin und Leiterin des Masterstudiengangs „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, Situation von Menschen, die „kein Recht auf Rechte haben“, Diskriminierungen, Gewalt gegen Frauen (mit und ohne Migrationshintergrund).

Tobias Linnemann/Paul Mecheril/Anna Nikolenko

## Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung

### Zusammenfassung

In Deutschland gab es lange eine historisch bedingte Ablehnung des Rassismus-Begriffes, der für die national-sozialistischen Verbrechen reserviert zu sein schien. Dies verändert sich in den letzten Jahren. Vor diesem Hintergrund werden Muster, Ausprägungen und anti-rassistische Bildungsarbeit diskutiert. Bezugsrahmen ist hier die politische Bildung.

**Schlüsselworte:** *Antirassistische Bildung, politische Bildung, Umgang mit Privilegien*

### Abstract

In Germany there was a long time denial of racism, a concept which seemed to be restricted to the Nazi background of German history. Racism was a concept which was only used in the context of Nazi-crimes. The use of the concept is changing now. Against this background patterns and characteristics of anti-racist-education as an important part of civic and citizenship education are discussed.

**Keywords:** *Anti-Racist-Education, civic/citizenship Education, dealing with privileges*

### Politische Bildung und Rassismus

Da die Gründung der Bundesrepublik von dem Versuch gekennzeichnet war, in der Proklamation eines Neuanfangs die nationalsozialistische Vergangenheit hinter sich zu lassen, war „Rassismus“ als Diagnose gegenwärtiger Verhältnisse in Deutschland lange un(aus)haltbar. Diese Un(aus)haltbarkeit wirkt nach wie vor. Aktuell zeigt sich das in der öffentlichen Debatte um rassistische Sprache und Muster in Kinderbüchern oder in den massiven Reaktionen auf Hinweise auf strukturellen und institutionalisierten Rassismus, die im Laufe der Ermittlungen zu den Morden durch den NSU deutlich wurden. In diesen Debatten zeigt sich, dass der Hinweis darauf, es handele sich möglicherweise um rassistische Vorkommnisse, an denen öffentliche Institutionen und Akteure beteiligt sind, besonders in Deutschland sehr schnell, zuweilen automatisiert auf Zurückweisung stößt. Vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Geschichte hat der Rassismusvorwurf zu einem abwehrenden Umgang mit rassistischer Gewalt geführt, der zugespitzt dem Muster folgt, dass nicht sein kann, was nicht sein darf.

Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz im Jahr 2009<sup>1</sup> und der UN-Ausschuss gegen Rassismus im Jahr 2008<sup>2</sup> haben die eingeschränkte Sicht auf Rassismus in Deutschland kritisiert. Nach seinem Besuch in der BRD im Juni 2009 verweist der UN-Sonderberichterstatter zu Rassismus Githu Muigai auf die zu enge Verwendung des Rassismusbegriffs in Deutschland. Er sieht ein grundlegendes Problem darin, dass Rassismus oft mit neonationalsozialistischer Ideologie und Gewalt gleichgesetzt wird und empfiehlt, dass Bund, Länder und Kommunen ihrem Handeln ein erweitertes Verständnis von Rassismus zugrunde legen sollen.<sup>3</sup>

Der gesellschaftliche Mechanismus der Zurückweisung der Perspektive Rassismus hat in den letzten Jahren insgesamt eine gewisse Abschwächung erfahren. Rassismus findet in zivilgesellschaftlichen und auch in akademischen Kontexten als Analysekategorie für erstens gegenwärtige und zweitens gewöhnliche gesellschaftliche Verhältnisse zunehmend Verwendung. In diesem Prozess sind insbesondere Wissenschaftler/innen aktiv, die ihre Expertise aus der internationalen Rassismuskritik beziehen und mithin die weitgehende Weigerung der deutschsprachigen Wissenschaft, rassismuskritische Perspektiven zu diskutieren, provinzialisieren.<sup>4</sup> Auch im Kontext politischer Bildung wird ein erweitertes Verständnis von Rassismus offenbar zunehmend berücksichtigt.<sup>5</sup> Gleichwohl dominiert in den Debatten politischer Bildung, selbst in den sich kritisch verstehenden Ansätzen, nach wie vor eine Auseinandersetzung mit rassistischen Verhältnissen in der Zuspitzung auf sogenannten rechtsextremen und dadurch immer als außergewöhnlich verstandenen Rassismus. Diese u. a. durch öffentliche Förderpraxis gebahnte Vorstellung beschreibt Rassismus allein als extremistische Erscheinungen und verweist Rassismus ein weiteres Mal allein an den gesellschaftlichen ‚Rand‘.<sup>6</sup>

Wenn wir politische Bildung aus der zuweilen anzutreffenden Engführung auf Wissen über staatliche Institutionen und Geschichte hinausführen und etwa auf Paulo Freire (1990) zurückgehen, dann kann sie verstanden werden als Prozess einer kritischen Bewusstwerdung (*conscientização*) über gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Eingebundenheit darin mit der Perspektive der Veränderung hin zu weniger gewaltvollen Verhältnissen.

Diese Verhältnisse sind auch von rassistischen Schemata der Unterscheidung geprägt. Rassismus verstehen wir als eine alltäglich Normalität herstellende Praxis<sup>7</sup>, die von einem symbo-

lischen Schema der hierarchisierenden und oppositionellen Unterscheidungen getragen wird. An Rassismus anschließende Schemata, die über Medien und Handlungspraxen erlernt und angeeignet werden und unter bestimmten Voraussetzungen aktualisiert werden können, stehen auf allen gesellschaftlichen Ebenen als potenzielle Deutungs- und Handlungsressourcen zur Verfügung (vgl. Scherschel 2006).

Der rassistische Komplex (hierzu genauer Mecheril 2004) besteht aus kollektiven Bildern, Erzählungen und gesellschaftlichen Institutionen, „die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelpacher 2002, S. 132). Die rassistische Unterscheidung bezieht sich neben körperlichen Merkmalen auch auf kulturelle Merkmale (wie religiöse Praktiken und Symbole); biologistische Rassekonstruktionen können von kulturalistischen unterschieden werden (vgl. etwa die Beiträge in Melter und Mecheril 2009).

Rassismus plausibilisiert und legitimiert Unterscheidungen, die Ungleichheit zur Folge haben. Rassismus ist ein Ensemble der Sinndeutungen und Rechtfertigungen; es ist in der Lage, die Welt und die Erfahrungen, die Einzelne in ihr machen, zu erklären. Der Rassebegriff der Rassismustheorien geht hierbei nicht von der ‚natürlichen‘ Gegebenheit von „Rassen“ aus, sondern analysiert vielmehr, wie die Idee der „Rasse“ historisch und gesellschaftlich benutzt wird, um Gruppen macht- und gewaltvoll zu unterscheiden (vgl. Miles 1992). Rassekonstruktionen sind historisch kontingent und wirkmächtig: „Race does not exist. But it does kill people“ (Guillaumin 1995, S. 107).

Die rassistische Ordnung wirkt nicht allein als ‚äußerliche‘ Verteilung von Ressourcen, sondern ist auch in dem Sinne produktiv, dass sie auf – privilegierte und deprivilegierte – Selbstverständnisse einwirkt. „People of color“ erkennen hierbei oftmals den Einfluss der eigenen symbolischen Position im ethnisch und rassistisch strukturierten Raum auf Selbstverständnis und Identität sehr deutlich, während „white people“ die Bedeutung ihrer Position mit Blick auf ethnische Zugehörigkeit eher für gering erachten (vgl. Phoenix 1998). Es ist hierbei davon auszugehen, dass die Prozesse des Erkennens der eigenen symbolischen Position bei verwandten strukturellen Positionierungen ähnlich, aber nicht gleich verlaufen und mithin nicht determiniert sind. D.h. nicht alle, denen durch Rassismus eine deprivilegierte Position zukommt, sind sich über rassistische Strukturen und die eigene Position darin bewusst oder sind in der Lage dies zu artikulieren. Für beide hier erwähnten ‚Gruppen‘ oder besser: Typen gesellschaftlicher Positionierungen kann ein Bildungsprozess darin seinen Anfang oder seine Fortsetzung finden, ein Bewusstsein über die eigene Position innerhalb von rassistischen Strukturen zu gewinnen und so eine Sprache für die eigenen Erfahrungen zu entwickeln.

### **Nicht dermaßen und in dieser Weise auf Rassismen angewiesen sein:**

#### **Eine (allgemeine) Leitlinie politischer Bildungsarbeit**

Der Rassismusbegriff stellt ein (begriffliches) Instrumentarium der Analyse politischer, sozialer und kultureller Verhältnisse dar. „Rassismuskritik“<sup>8</sup> heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Ras-

sismen vermittelt sind. Rassismuskritik als eine Haltung und als eine Praxis sucht nach Veränderungsperspektiven und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht.

Rassismuskritik kann in diesem allgemeinen Sinne als kreative, notwendig reflexive, offene, beständig zu entwickelnde, gleichwohl entschiedene Praxis verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nicht in dieser Weise und nicht in diesem Maß auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückzugreifen.<sup>9</sup> Rassismuskritik beinhaltet macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen. Gesellschaftliche Verhältnisse können zwar nicht durch singuläre Praxen verändert werden. Gleichwohl kann das Bestreben, nicht in diesem Maße und in dieser Weise auf das Ensemble rassistischer Deutungs- und Handlungsschemata angewiesen zu sein, lokale Veränderungsprozesse einleiten und einen Beitrag dazu leisten, Rassismus abzuschwächen, thematisierbar zu machen und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse zu verschieben.

Auch im Rahmen politischer Bildung, nicht nur jener, die sich explizit auf Fragen von Herrschaft und Macht in der postkolonialen und von Migrationsregimen geprägten Welt bezieht, sondern allgemein ist es bedeutsam, die Rassismen zugrunde liegende binäre Logik zu problematisieren. Der Kern rassistischen Denkens besteht in der herabwürdigenden und benachteiligenden, auf oftmals eher verborgenen Rassekonstruktionen basierenden Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir, die durch ein komplexes System gesellschaftlicher Praktiken aufrechterhalten wird. Bestimmte Ansätze antirassistischer Bildung fragen nun danach, was angesichts der Ungleichheit zwischen „Weißen“ und „Schwarzen“ getan werden kann, um diese zu minimieren, und antworten darauf beispielsweise: anerkennend für die Rechte von Schwarzen eintreten. Dekonstruktive Ansätze hingegen zeigen auf, welche Ordnungen und Normen im Zuge des Engagements für Anerkennung ungewollt gestützt werden, welche machtvollen Effekte also mit der Anerkennung von Identitäten einhergehen. Die Sichtbarmachung von durch Oppositionsbildungen ausgeschlossenen Positionen, die Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutungen wie auch die Hervorhebung der Vielfalt und Brüchigkeit von Identitäten können als Anliegen dekonstruktiver Strategien bezeichnet werden.

Rassismuskritische Perspektiven beziehen sich als Bildungsansätze immer auch auf konkrete Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster und subjektive Zugehörigkeitskonzepte. Die Perspektive der Umverteilung von materiellen und symbolischen Gütern, die einen Ausgleich schafft zwischen jenen, denen unterschiedliche Positionen im rassistischen System zukommen, bleibt zwar unbefriedigend, da die Rassismen zugrunde liegende binäre Logik bestätigt wird. Dennoch kann rassismuskritische Bildung Verteilungsverhältnisse nicht übersehen. Dies wäre bestenfalls ein intellektualistischer Fehler, schlimmeren Falls zynisch. Zwei in einem Spannungsverhältnis zueinander stehende Grundprinzipien rassismuskritischer Bildung können somit unterscheiden werden: die redistributive Veränderung symbolischer und materieller Verhältnisse sowie die dekonstruktive Thematisierung und Problematisierung oppositioneller Logiken. Dieser aus dem Widerspruch gesellschaftlicher Verhältnisse resultierende Widerspruch kann nicht aufgelöst werden,

sondern stellt den Rahmen rassismuskritischer Bildung dar, zu dem sich jede konkrete Bildungspraxis mit Bezug auf zwei analytisch unterscheidbare Momente reflexiv verhalten sollte.

(1) *Thematisierung*: Es stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen es überhaupt möglich ist, Rassismus als Gegenstand in Arrangements politischer Bildungsarbeit zu thematisieren. Die erste Aufgabe rassismuskritischer Bildung besteht darin, Räume und einen Rahmen zu schaffen, in denen mit Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und eigene Erfahrungen Rassismen thematisierbar und erkundbar werden. Freilich ist Bildungsarbeit im Hinblick auf ihre Rahmensetzung nicht autonom. Die Fokussierung sogenannter extremistischer Gewalt mit der Konsequenz der Dethematisierung der Alltäglichkeit rassistischer Verhältnisse stellt z.B. eine solche Rahmenbedingung der Bildungsarbeit dar. Der Fokus auf „Extremismus“ dominiert die politischen Auseinandersetzungen immer mehr und findet in Förderpraxen der Bundes- und Landesprogramme ihre direkte praktische Anwendung.<sup>10</sup>

Die Ablehnung der Verwendung von Rassismus als Analyse-kategorie für gewöhnliche gesellschaftliche Verhältnisse führt dazu, dass eine rassismuskritische Thematisierung von Rassismus in der politischen Bildungsarbeit selbst eine Art Randerscheinung bleibt. Zugleich gewinnen bestimmte Bildungsangebote zum Thema Rassismus an Konjunktur. Diese setzen sich mit Rassismus weniger als einem politischen Thema auseinander, vielmehr wird Rassismus zu einer Verhaltensfrage und ‚Bildungsarbeit‘ zu einem Raum der Erkundung der ‚richtigen‘ (sozial) pädagogischen Intervention gegenüber Personen, die z.B. durch ein „extremistisches Verhalten“ auffallen. Politischer Bildung wird damit ihre politische, antagonistische Dimension unausgesprochen abgesprochen; klar ist in diesen Kontexten, wer die Rassist/inn/en sind, dass wir, die wir Bildungsräume aufsuchen, keine sind und unsere Aufgabe darin besteht, etwas gegen den Rassismus ‚da draußen‘ zu tun.

Wenn aber Bildungsarrangements geschaffen werden, in denen nicht von vornherein entschieden ist, dass das, was ich bin, die eigenen symbolischen und materiellen Privilegien nichts mit Rassismus zu tun haben, wird häufig deutlich,<sup>11</sup> dass viele (unter Bedingungen rassistischer Unterscheidungen privilegiert positionierte) Teilnehmer/-innen irritiert werden; ein Bildungsangebot entgegen ihren Eingangserwartungen muss gestaltet werden. Es heißt dann trotz der in der Ausschreibung klar formulierten rassismuskritischen Zielsetzung des Bildungsangebotes mit der Enttäuschung umzugehen, dass es in dem Seminar nicht um die Übersicht von (lokalen) „Nazistrukturen“ gehen wird, keine argumentativen Hilfen und auch keine eindeutigen Hinweise auf das moralisch und politisch richtige oder risikoarme Verhalten gegeben werden. Es bleibt herausfordernd, Rassismus in der zeiträumlichen Gegenwart Deutschlands, aber auch andere historische Kontinuitäten (etwa die koloniale Geschichte Deutschlands und Europas) als einflussreiche Momente für kontemporären Rassismus und Positionen der Einzelnen zu thematisieren.

Das vorherrschende gesellschaftliche Muster der De-Thematisierung von Rassismus macht Rassismus für Personen, die unter Bedingungen rassistischer Unterscheidungen privilegiert positioniert sind, zu einem Phänomen, das, weil es moralisch verurteilt ist und nicht sein darf, nur schwer als Bestandteil der eigenen Lebensgeschichte und Identität verstanden werden kann. Wenn wir davon ausgehen, dass rassistische Diskurse in

ihren unterschiedlichen Ausprägungen zum gesellschaftlich legitimen Wissen gehören und materielle und symbolische gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse strukturieren und legitimieren, dann können Selbstbilder privilegiert positionierter Personen, die sich in Verständnissen wie „ich habe mit Rassismus nichts zu tun“/„ich bin gegen Rassismus“ artikulieren, durch die Thematisierung von gewöhnlichem Rassismus möglicherweise grundlegend in Frage gestellt werden. Ein (vorsorglicher) Umgang mit Infragestellung nicht nur des eigenen Selbst-Verständnisses, sondern auch der Privilegierung ist die Abwehr der Möglichkeit, dass es anders sein könnte. Um diese zu gewährleisten, kann Rassismus in seiner komplexen und spezifischen Wirkung bagatellisiert, relativiert oder abgelehnt werden. Für Kontexte der politischen Bildung stellt sich damit die Aufgabe, Bedingungen der Möglichkeit zu erproben, Rassismus auch in seiner gewöhnlichen, alltäglichen und unmerklichen, das Leben strukturierenden, mithin politischen Dimension zu begreifen.

Für Individuen, die von rassistischen Praxen direkt oder indirekt (etwa weil sie unbehelligt Orte aufsuchen können, ohne in Bezug auf „Hautfarbe“ und „Herkunft“ angegriffen zu werden) profitieren, kann es unangenehm sein, über Rassismus zu sprechen, da die eigene privilegierte Position in einem historisch entstandenen System der Ungleichheit deutlich wird. Dadurch stellt die Nicht-Thematisierung von Rassismus im eigenen Nahbereich (und auch der eigenen professionellen Wirklichkeit) ein potenzielles Mittel der Bewahrung von Privilegien dar.

Aber auch bei Personen, die Rassismuserfahrungen machen und über ein mindestens implizites Wissen über Rassismus verfügen ist Rassismus ein zuweilen problematisches Gesprächsthema: Denn das Gewährwerden eigener Rassismuserfahrungen kann eine Ernüchterung im Hinblick auf die eigene gesellschaftliche Position nach sich ziehen und auch mit Erinnerungen an schmerzvolle Erfahrungen verknüpft sein. Zudem führt die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen nicht selten dazu, dass erstens die Wirklichkeit dieser Erfahrungen bestritten und zweitens, dass das Ansehen der Person, die die Erfahrung artikuliert, herabgewürdigt wird. Rassismus zum Gegenstand politischer Bildung zu machen stellt mithin ein anspruchsvolles Unternehmen dar, das zu Kränkungen, Missverständnissen und Abwehr führen kann, ein relativ hohes Verletzungspotential birgt und auch (durch seine Komplexität und Ungreifbarkeit) ein Gefühl der Verwirrung und Handlungsunfähigkeit, ja Ausweglosigkeit vermitteln kann. Für in der Bildungsarbeit Tätige geht es insofern darum, positive wie negative professionelle Erfahrungen so zu reflektieren, dass Bedingungen gelingenderer Thematisierung von Rassismus und Rassismuserfahrungen deutlich werden.

(2) *Rassismus als Gegenstand*: Rassismus als Gegenstand politischer Bildung zu behandeln bedeutet, sich mit einem sehr komplexen und auch nicht eindeutig ‚greifbaren‘ Gegenstand auseinandersetzen zu müssen. Es geht sowohl darum, historische Kontinuitäten rassismusrelevanter Unterscheidungen herauszuarbeiten, als auch darum, ihre Transformationsformen und ihre flexible Anpassungsfähigkeit an gegenwärtige rhetorische Normen zu verdeutlichen. Auch, wenn das Wissen beispielsweise über Geschichte und Gegenwart des Rassismus nicht von selbst und automatisch eine Zunahme rassismuskritischer Handlungen zur Folge hat, ist die kognitive Dimension eine bedeutsame rassismuskritische Perspektive. Neben dem allgemeinen rassis-

mustheoretischen Wissen und der Kenntnis der Ergebnisse der empirischen Rassismusforschung geht es hier auch immer um geschichtliches Wissen. Die Beschäftigung mit dem Antisemitismus in Deutschland, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, die Thematisierung des Kolonialismus des 19./20. Jahrhunderts, der bis heute nachwirkt, gerade auch in pädagogischen Kontexten, in der Sprache usw., aber auch die Vermittlung von Kenntnissen „lokaler Rassismen“ (und Anti-Rassismen) bezogen auf ein Stadtviertel, einen Betrieb oder einer Schule sind hier bedeutsam. Auch die Auseinandersetzung mit ausgrenzender Gesetzgebung und den Aufenthaltstiteln für Nicht-EU-Bürger/-innen sind hier von Bedeutung. Im Bereich der Gesetzgebung verstößt die Residenzpflicht für Geflüchtete im Asylverfahren oder Personen, die eine Duldung erhalten, gegen das Menschenrecht auf Bewegungsfreiheit. Jugendliche, die im Status der Duldung in Deutschland leben, sind weitgehend von formeller Bildung ausgeschlossen.

Darüber hinaus wird es notwendig, spezifische Zugehörigkeitsordnungen und (Zuweisungs-)Praxen einer Gesellschaft zu thematisieren, sowohl Funktionsweisen als auch Ebenen der gesellschaftlichen Verankerung dieser Praxen zu beschreiben. Wichtig ist es, unterschiedliche subjektive und subjektivierende Wirkungen des rassistischen Systems zur Sprache zu bringen. Rassismus als eine besondere Diskriminierungsform (eine besondere Form innerhalb der Matrix vielfältiger gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse) ist mit anderen Ungleichheitsverhältnissen verschränkt; dies gilt es zu erkunden und zu theoretisieren. Rassismus zum Gegenstand politischer Bildung zu machen bedeutet darüber hinaus, eigene Verstrickungen und Involviertheiten, aber auch brüchige und uneindeutige (und auch nicht zu vereinheitlichende) Positionierungen, sowie Möglichkeiten des Widerstandes zur Sprache zu bringen.

### **Rassismus als strukturierendes Moment politischer Bildung**

Rassismus ist nicht nur ein wichtiger Gegenstand politischer Bildung, sondern auch strukturelles Kennzeichen des Kontextes, in dem gesprochen und mit Worten gehandelt wird. Rassismus ist eine strukturierende Größe von Kommunikation und Praxis, da rassistische Unterscheidungen auf gesellschaftliche Zusammenhänge insgesamt strukturierend wirken. Dies gilt für Bildungssituationen, in denen Fragen migrationsgesellschaftlicher Macht und Herrschaft explizit thematisiert werden wie auch für Arrangements politischer Bildung, die auf den ersten Blick nichts mit dem Thema rassistischer Unterscheidungen zu tun haben. So wie hegemoniale Geschlechterverhältnisse Gespräche auch dann strukturieren, wenn es nicht explizit um Geschlechterverhältnisse geht, so nehmen auch rassistische Unterscheidungen Einfluss, selbst dann, wenn das Thema Rassismus nicht ausdrücklich, aber freilich auch, wenn Rassismus explizit behandelt wird.

Es ist davon auszugehen, dass in Settings politischer Bildung, an denen Menschen teilnehmen, denen im Rassismus unterschiedliche Positionen zukommen, an rassistische Unterscheidungen anschließende und diese stärkende Annahmen (über etwa die kulturelle Fremdheit derer, die mit Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche in Deutschland konfrontiert sind), Zuschreibungen (in Bezug auf Herkunft und Identität) oder entsprechende Wortverwendungen und Benennungen (vgl. Arndt und Ofuatey-Alazard 2011) vorkommen. Eventuell wird

dies erkannt und in transformativer Absicht thematisiert, so dass diejenigen, die unter Bedingungen rassistischer Unterscheidungen privilegiert sind, eine Bildungserfahrung über rassistische Verhältnisse und ihre eigene Verstrickung darin machen. Zugleich mag die Situation für diejenigen, die rassistisch diskreditierbar sind, nichts ungewöhnliches darstellen und mit dem Gefühl verbunden sein, erneut in einem instrumentellen Sinne den Bildungsprozessen Privilegierter dienlich gemacht worden zu sein (vgl. Kalpaka 2003). Möglicherweise trägt die Schilderung von (gewöhnlichen) Rassismuserfahrungen durch Teilnehmer/-innen dazu bei, dass Selbstreflexions- und Erkenntnisprozesse bei von Rassismus Privilegierten angeregt werden, während diejenigen, die Rassismuserfahrungen machen, von diesem Setting wenig profitieren.

Wenn wir davon ausgehen, dass mit unterschiedlichen Positionierungen in rassistischen Verhältnissen unterschiedliche Vulnerabilitäten<sup>12</sup> verbunden sind, heißt das, dass die Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung mit der Absicht Rassismus zu thematisieren, mit einem höheren Verletzungsrisiko für diejenigen, die auch im Alltag Rassismus erfahren, einhergeht. Das heißt nun nicht, dass diejenigen, die Rassismus erfahren, der Situation wehrlos ausgeliefert sind. Es bestehen immer auch Möglichkeiten, auf den Ort der Auseinandersetzung Einfluss zu nehmen, was jedoch zuweilen einen Kraftakt bedeutet, insbesondere, wenn sich in der Zusammensetzung der Gruppe dominanzkulturelle Verhältnisse widerspiegeln. In Settings, die auch numerisch von unter Bedingungen rassistischer Unterscheidungen privilegiert positionierten Personen bestimmt werden, stehen oft Fragen, Bedürfnisse, Ziele von Menschen, die selbst Rassismus erfahren nicht im Mittelpunkt (vgl. Kalpaka 2003).

Das Ziel der Anerkennung der Tatsache, dass Rassismus existent ist, ist häufig erst einmal für diejenigen als sinnvolles Bildungsziel zu verstehen, die sich (noch) nicht der Wirkmächtigkeit von Rassismus bewusst sind. Das sind laut der Einschätzung von Ann Phoenix (1998) vor allem jene Personen, die unter Bedingungen rassistischer Unterscheidungen privilegiert positioniert sind. In Settings, die von Referent/inn/en angeleitet werden oder von Teilnehmer/inne/n mitgeformt werden, die um diese Dynamik wissen, gestaltet sich diese, so wollen wir es nennen, Distribution der Bildungszeit und der Kampf um den Bildungsraum womöglich anders.

Die positionierungs- und erfahrungsrelative Öffnung und Schließung von Räumen („geschützte Räume“, in denen eigene Diskriminierungserfahrungen zum Thema werden können, ohne dass diese Erfahrungen von anderen Gesprächsteilnehmer/inne/n gleich bagatellisiert oder zurückgewiesen werden) reagieren auf die strukturell gegebene Möglichkeit der Reproduktion rassistischer Praxis in der Bildungsarbeit (vgl. z.B. Yigit und Can 2006). Mit der Schaffung differentieller Bildungsräume wird zwar die Gefahr der Reproduktion rassistischer Rede und rassistischen Handelns in der Bildungssituation verringert. Dies wird aber um den Preis der Bestätigung jener Unterscheidungsmuster erkaufte, die zu schwächen, ihre Schwäche zu erkunden und für deren Schwäche eine Sprache zu finden, zentrales Ziel rassismuskritischer Bildungsarbeit ist. In taktischer Weise die Differenz von Positionierungen und Erfahrungen zu achten und unterschiedliche Orte der Auseinandersetzung zu schaffen, bedeutet zugleich, dass Kategorien der (binären) Unterschei-

derung gestärkt werden. So können sich nicht nur nicht alle Menschen selbstverständlich und eindeutig für einen der zwei Räume entscheiden: Menschen, die aufgrund ihrer physiognomischen Erscheinung auf der Straße als Mehrheitsangehörige wahrgenommen werden, aber aufgrund von Namen, Akzent, religiöser Symbole oder bei dem Mitteilen ihrer Familiengeschichte zu ‚Anderen‘ gemacht werden oder durch die Präsenz antisemitischer Diskurse negativ betroffen sind. Es ist vielmehr so, dass die Eindeutigkeit der Zuordnung als prinzipiell grundlegender Machtzusammenhang verstanden werden muss, eine Macht, die Individuen in Verständnisse vermittelt, die gegen andere wirken, und die diese Gegenwirkung als sinnvolle und legitime Praxis erscheinen lassen kann (vgl. Mecheril 2004; Kap. 6).

Letztlich handelt es sich bei dem hier angedeuteten Widerspruch um einen Grundwiderspruch herrschaftskritisch informierter Bildung, da es in ihrem Rahmen immer um das Engagement für die Anerkennung eher deprivilegierter Zugehörigkeiten und Subjektpositionen geht, zugleich aber auch um die Reflexion und Schwächung des Unterscheidungsprinzips, das (de)privilegierte Subjektpositionen hervorbringt. Dieser Widerspruch kann nicht aufgelöst werden. Die Reflexion dieses Widerspruchs kann aber unter der Voraussetzung, dass der Widerspruch als Anlass zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln (das Handeln von professionellen Akteuren der politischen Bildung ebenso wie das Handeln von Teilnehmer/inne/n politischer Bildungsangebote) erkannt und erfahren wird, einen Beitrag zur Auslotung, Belebung und Versprachlichung weniger gewaltvoller Handlungs- und Selbstverständnisse beitragen.

#### Anmerkungen:

- 1 Vgl. ECRI-Bericht über Deutschland. Veröffentlicht am 25.05.2009: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Germany/DEU-CbC-IV-2009-019-DEU.pdf> [Abruf 04.04.2013]
- 2 Vgl. UN-CERD. Veröffentlicht am 21. August 2008: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/co/CERD.C.DEU.CO.18.pdf> [Abruf 04.04.2013]
- 3 Der Abschlussbericht des „UN-Sonderberichterstatters zu zeitgenössischen Formen von Rassismus, rassistischer Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und artverwandten Formen von Intoleranz“ von Githu Muigai, ist am 22.02.2010 erschienen und wurde am 16.06.2010 im UN-Menschenrechtsrat vorgestellt.
- 4 Vgl. etwa Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt 2005, Ha, Lauré al-Samarai und Mysorekar 2007, oder Arndt und Ofuately-Alazard 2011.
- 5 Vgl. etwa Scharathow & Leiprecht (2009)
- 6 Zur Kritik der Extremismustheorie vgl. Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (2011).
- 7 So können Ergebnisse von Studien (vgl. etwa die Langzeitstudie zur sogenannten ‚gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘; zuletzt Heitmeyer 2011), die auf die Kontinuität und Selbstverständlichkeit rassistischer Einstellungen im Alltagsbewusstsein verweisen, gelesen werden.
- 8 Wir greifen hier auf Überlegungen zurück, die sich über verschiedene Texte (etwa Mecheril 2004, Melter/Mecheril 2009) entwickelt haben und deren Entwicklung nicht abgeschlossen ist.
- 9 Foucaults Ausführungen zu Kritik (1992) spielen in die Rassismuskritik hinein.
- 10 Z.B. wurden Programme wie „Vielfalt tut gut“ oder „Kompetent für Demokratie“ von der Bundesregierung in allgemeine Projekte gegen Extremismus umgewandelt. Projekte und Initiativen, die für ihre Arbeit staatliche Unterstützung in Anspruch nehmen möchten, sind gehalten, Rassismus und Antisemitismus als extremistische Erscheinungen und somit als Randphänomene zu beschreiben.
- 11 Wir greifen hier auf langjährige Erfahrungen in der Bildungsarbeit von zwei Mitverfasser/-innen des Artikels zurück.
- 12 Von unterschiedlichen Verletzlichkeiten auszugehen bedeutet weder, dass rassistische Reproduktionen für rassistisch Marginalisierte immer eine Verletzung darstellen (vgl. Goel 2012), noch dass Rassismus nicht auch denjenigen schadet, die daran privilegiert sind (vgl. Wollrad 2007).

#### Literatur:

- Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (2011):** Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster.
- Eggers, M. M. et al. (2005):** Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster.
- Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (Hg.) (2011):** Ordnung, Macht, Extremismus: Effekte und Alternativen des Extremismus-Modells. Wiesbaden.
- Foucault, M. (1992):** Was ist Kritik? Berlin.
- Freire, P. (1990):** Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart.
- Goel, U. (2012):** Kritisch-weiße Fallen. (Online im Internet unter: URL: <http://andersdeutsch.blogger.de/topics/kritischweiss> (04.04.2013)).
- Guillaumin, C. (1995):** Racism, sexism, power, and ideology. London.
- Ha, K. N./al-Samarai, N. Lauré/Mysorekar, S. (2007):** re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster.
- Heitmeyer, W. (2011):** Deutsche Zustände: Folge 10. Frankfurt am Main.
- Kalpaka, A. (2003):** Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, W./ Rohde, G./ Weber, T. (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main. S. 56–79.
- Mecheril, P. (2004):** Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim.
- Melter, C./Mecheril, P. (Hg.) (2009):** Rassismuskritik: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.
- Miles, R. (1992):** Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg.
- Oguntoye, K./Ayim, M./Schultz, D. (2007) [1986]:** Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin.
- Phoenix, A. (1998):** „Rasse“, Ethnizität und psychologische Prozesse. In: do Mar Castro Varela, M. et al. (Hg.): Suchbewegungen, Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen. S. 17–38.
- Rommelspacher, B. (2002):** Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a.M. und New York.
- Scharathow, W./Leiprecht, R. (2009):** Rassismuskritik: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.
- Scherschel, K. (2006):** Rassismus als flexible symbolische Ressource: eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld.
- Wollrad, E. (2007):** Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: IDA NRW (Hg.): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Bonn.
- Yigit, N./Can, H. (2006):** Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Kalpaka, A./Reindlmeier, K./Elverich, G. (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main.

#### Tobias Linnemann

ist freiberuflicher Bildungsreferent und Theaterpädagoge bei der Bildungswerkstatt Migration und Gesellschaft. Seine thematischen Schwerpunkte sind Rassismus und die kritische Auseinandersetzung mit Weiß-Sein. Er ist in der Forschungswerkstatt „Migration und Bildung“ an der Universität Oldenburg aktiv.

#### Prof. Dr. Paul Mecheril

ist Leiter des Center for Migration, Education and Cultural Studies an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Migration und Bildung, Differenz und Erziehungswissenschaft, Pädagogische Professionalität, Rassismusforschung, Cultural Studies.

#### Anna Nikolenko

ist Dipl. Sozialpädagogin und als freiberufliche Bildungsreferentin u. a. bei der LAG politisch-kulturelle Bildung Sachsen tätig. Ihre Themenschwerpunkte sind rassistische Bildungsarbeit, Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Sie nimmt an der Forschungswerkstatt „Migration und Bildung“ an der Universität Oldenburg teil.

Aram Ziai

# Frohe Weihnachten Afrika!

## Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit

### Zusammenfassung

Nachdem Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) hierzulande jahrzehntelang ein klassisches ‚Nicht-Thema‘ war (Ausnahme: Melber 1992), ist im letzten Jahrzehnt – nicht zuletzt durch eine Reihe von Studien (White 2002; Goudge 2003; Kothari 2006a, 2006b; Kiesel/Bendix 2010; Glokal 2012; Wilson 2013) eine verstärkte Aufmerksamkeit für dieses Thema festzustellen. Diese beruht auf der These einer immer noch häufig anzutreffenden Kontinuität der westlichen Sichtweise auf die Gesellschaften und Menschen Afrikas, Asiens und Lateinamerikas zwischen der kolonialen Ära und jener der Entwicklungszusammenarbeit. Dieser These und der damit verknüpften Frage nach Rassismus in der EZ will der vorliegende Aufsatz nachgehen. Dabei kann es nicht um eine Auflistung und Anprangerung rassistischer Verhaltensweisen einzelner in der EZ tätiger Personen gehen, sondern um tiefer liegende Strukturen.

**Schlüsselworte:** *Rassistische Denkstrukturen, Kolonialdiskurs, Entwicklungsdiskurs*

### Abstract

After being for decades a classical ‚non-issue‘ (exception: Melber 1992) in development cooperation over here, during the last decade an increasing attention to racism can be detected. Not least due to a series of studies (White 2002; Goudge 2003; Kothari 2006a, 2006b; Kiesel/Bendix 2010; Glokal 2012; Wilson 2013). The attention is thanks to the thesis of a still often encountered consistency of a western perception of societies and people of Africa, Asia and Latin America that is observable in the colonial area as well as in development cooperation. This thesis and the associated question of racism in development cooperation will be pursued in this article. In doing so this doesn't aim on registration and denunciation of racist behavior of single persons working in development cooperation but on reflecting the deeper structures.

**Keywords:** *racist thought structure, colonial discourse, development discourse*

### Was ist Rassismus?

Biologische „Rassen“ gibt es nicht. Die Genetik hat schon längst festgestellt, dass offensichtliche phänotypische Variati-

onen wie die Hautfarbe keinesfalls mit genetischen Variationsmustern korrelieren. Die Rede von unterschiedlichen menschlichen Rassen kann sich nicht auf eine wissenschaftliche Grundlage berufen (vgl. Miles 1991, S. 94), genauso wenig wie eine fiktive Einteilung der Menschheit in Braun-, Grün- und Blauäugige oder anhand ihrer Ohrenform. Verschiedene Studien (Hund 1999; Habermann 2013) haben nachgezeichnet, wie vermeintlich ‚natürliche Ungleichheit‘ sozial konstruiert und die ‚rassistische‘ Einteilung der Menschheit möglich wurde. So wurden beispielsweise anfänglich die ‚roten‘ Indianer durch die europäischen Kolonialisten nicht als rot, die ‚gelben‘ Chinesen nicht als gelb, und auch die „Schwarzen“ nicht unbedingt als schwarz beschrieben. Kolumbus notierte 1492 über die Menschen auf der Insel, die er San Salvador nannte: „die Farbe ihrer Haut ist wie die der Bewohner der Kanarischen Inseln oder wie von sonnengebräunten Bauern“ (zit. nach Habermann 2013, S. 12). Erst im Rahmen der Legitimation von Gewalt, Kolonialismus und Sklavenhandel entstanden die Rassekategorien. „Definitionen des Rassismus vom angeblich natürlichen Tatbestand der Rasse aus sind deswegen kurzschlüssig“, so Hund (1999, S. 10), „Rassen sind Resultat, nicht Voraussetzung rassistischer Argumentation.“

Aber wodurch zeichnet sich eine solche rassistische Argumentation genau aus? Verschiedene Rassismusforscher/-innen (Atia 2012; Rommelspacher 1995; Miles 1992) betonen meist zwei Elemente: Rassifizierung und Machtverhältnisse. Mit Rassifizierung ist die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften aufgrund der wahrgenommenen Zugehörigkeit zu einer ethnisierten Gruppe gemeint, die auch kulturell oder religiös definiert sein kann („Die Afrikaner/Muslime/Roma/Juden sind nun mal so und so“). Die Homogenisierung dieser Gruppe negiert dabei Individualität und Veränderbarkeit. Wenn außerdem Machtverhältnisse impliziert sind, kann von Rassismus gesprochen werden. Machtverhältnisse sind präsent, wenn mit der rassifizierenden Zuschreibung Ungleichheiten erklärt, ungleiche Behandlung gerechtfertigt oder ungleiche Wertigkeit verknüpft werden.

Hinsichtlich der Implikationen dieser Rassismusdefinition ist auf zwei Punkte hinzuweisen. Zum einen darauf, dass Rassismus hier keinesfalls synonym mit nationalsozialistischem Rassendenken und durchaus kompatibel mit einem liberalen Politikverständnis ist. Dass Menschen mit schwarzer Hautfarbe eine natürliche Begabung für rhythmisches Tanzen und Trom-

meln haben (rassifizierende Zuschreibung), wird sicher auch von vielen Menschen geglaubt, die den Rassismus der Nazis entschieden zurückweisen.

Zum anderen ist in diesem Kontext auf die Wirkungsmächtigkeit von rassistischen Diskursen hinzuweisen, die keinesfalls rassistische Überzeugungen der Sprecher/-innen voraussetzt. In vielen Fällen übernehmen Menschen bestimmte Konzeptualisierungen sozialer Wirklichkeit aus dem Sprachgebrauch bestimmter Medien und ihres Umfelds, ohne sich der Implikationen bewusst zu sein, und sprechen unbefangen von „Asylantenproblemen“ und einer „Überflutung durch Ausländer“, während sie die Phänomene auch als „rassistische Gewalt von weißen Deutschen gegenüber AsylbewerberInnen“ oder „steigender Anteil von Menschen migrantischer Herkunft“ bezeichnen könnten. Hall formuliert treffend: „Tatsächlich ... hängt ein ideologischer Diskurs *nicht* von den bewussten Intentionen derjenigen ab, die innerhalb dieses Diskurses Aussagen machen“ (1989, S. 158, Herv.i.O.).

### **Kolonialdiskurs, Entwicklungsdiskurs und Rassismus**

Noch im Vertrag von Versailles am Ende des ersten Weltkriegs, der „die Übertragung der Vormundschaft“ über bestimmte Völker, nämlich die von den Kriegsverlierern kolonisierten, an die „fortgeschrittenen Nationen“ verfügte (Friedensvertrag von Versailles 1919, Art. 22), wird die Grundstruktur des kolonialen Diskurses deutlich: es gibt Völker, die nicht imstande sind, sich selbst zu regieren, und andere, die für sie diese Verantwortung übernehmen. D.h. es gibt herrschende und beherrschte Rassen, zivilisierte und weniger zivilisierte Völker, fortgeschrittene Nationen und rückständige Stämme, souveräne Staaten und Gebiete unter der Vormundschaft Anderer, nämlich jener, die von Gott oder der Weltgeschichte dazu ausersehen sind.

Die ‚zivilisatorische Mission‘ der europäischen Völker war dabei stets der ‚Hebung‘, ‚Erziehung‘ und ‚Zivilisierung‘ der Kolonisierten verpflichtet. Der Staatssekretär des deutschen Reichskolonialamtes definierte 1907: „Kolonisation ... heißt die Nutzbarmachung des Bodens, seiner Schätze, der Flora, der Fauna und vor allem der Menschen zugunsten der Wirtschaft der kolonisierenden Nation und diese ist dafür der Gegengabe ihrer höheren Kultur, ihrer sittlichen Begriffe, ihrer besseren Methoden verpflichtet“ (zit. nach Melber 1992, S. 41). Die zwar dem wirtschaftlichen Nutzen der Kolonialmacht dienende, aber letztendlich für beide Seiten segensreiche Unternehmung musste im Zweifelsfall auch mit gewaltsamen Methoden durchgesetzt werden. General Lothar von Trotha, maßgeblich beteiligt am Völkermord an den Herero in Deutsch-Südwestafrika (dem späteren Namibia), schrieb: „Meine genaue Kenntnis so vieler Zentral-Afrikanischer Stämme, Bantu und Anderer, hat mir überall die überzeugende Notwendigkeit vorgeführt, dass sich der Neger keinem Vertrag sondern nur der rohen Gewalt beugt“ (zit. nach Steinmetz 2005, S. 204). Das im kolonialen Diskurs produzierte Wissen schreibt einer bestimmten, nach ihrer Herkunft definierten Gruppe bestimmte Eigenschaften zu (v.a. die Unfähigkeit zur Selbstregierung) und rechtfertigt damit Herrschaft, Ausbeutung und Gewaltanwendung: es ist offen rassistisch.

Der koloniale Diskurs dient dabei neben der Herrschaftslegitimation auch der Konstruktion von Identitäten: die

europäische Identität als fortschrittlich, zivilisiert und aufgeklärt entsteht dabei in der Abgrenzung von den als rückständig, unzivilisiert und barbarisch konstruierten nichteuropäischen Völkern bzw. Stämmen. Stuart Hall bezeichnet diesen Diskurs als „Der Westen und der Rest“. Seine dualistische Grundstruktur steht im Spannungsverhältnis zu seinen universalistischen Elementen: die Sozialphilosophie der Aufklärung glaubte, dass „es nur *einen* Weg zur Zivilisation und zur sozialen Entwicklung gebe und dass alle Gesellschaften auf der selben Skala als früh oder spät, tiefer- oder höherstehend eingeordnet werden können“ (Hall 1994, S. 172, Herv.i.O.). Fremde Kulturen dabei lediglich als minderwertige, rückständige Vorstufen der eigenen zu verstehen, bezeichnet Melber als den „kolonialen Blick“ (Melber 1992, S. 12).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts, unter dem Eindruck der Russischen Revolution und antikolonialer Befreiungskämpfe, kam es zu einer Transformation des kolonialen Diskurses: das Motiv der ‚Entwicklung‘ wurde zunehmend dominant. Eine der ersten und bekanntesten Manifestationen dieses neuen Entwicklungsdiskurses findet sich in der Antrittsrede von US-Präsident Truman 1949: „... wir müssen ein kühnes neues Programm auf den Weg bringen, um die Vorzüge unseres wissenschaftlichen und industriellen Fortschritts der Verbesserung und dem Wachstum der unterentwickelten Gebiete verfügbar zu machen. ... Mehr als die Hälfte der Menschen auf der Welt lebt unter nahezu elenden Bedingungen. ... Ihre Armut ist ein Hemmnis und eine Bedrohung, sowohl für sie als auch für die wohlhabenderen Gebiete. ... Ich glaube, daß wir friedliebenden Völkern die Vorzüge unseres gesammelten technischen Wissens zur Verfügung stellen sollten, um ihnen das Streben nach einem besseren Leben zu erleichtern. ... In unseren Plänen ist kein Platz mehr für den alten Imperialismus, der Ausbeutung zugunsten von Profiten bedeutete. Was uns vorschwebt ist ein Programm der Entwicklung auf der Grundlage von demokratischem fairem Handel.“ (zit. nach Rist 1997, S. 249f., Übers. AZ)

Im Vergleich mit dem Versailler Vertrag von 1919 fallen folgende Punkte ins Auge:

1. In der Absage an den ‚alten Imperialismus‘ und dem Bekenntnis zu ‚demokratischem fairem Handel‘ ist die Zurückweisung der bisherigen Annahme hinsichtlich der Unfähigkeit der betreffenden Völker, sich selbst zu regieren, erkennbar. Im Entwicklungsdiskurs geht die Treuhandschaft über die jeweiligen Gebiete (vgl. Cowen und Shenton 1995) von den ehemaligen Kolonialmächten auf die neuen Eliten des postkolonialen Staates über, d.h. die Fähigkeit zur Herrschaft wird nicht mehr direkt an die Zugehörigkeit zu einer nach Rasse oder Herkunft definierten Gruppe gebunden, sondern an das Wissen über den Prozess der ‚Entwicklung‘, das ‚Entwicklungsexperten‘ vorbehalten ist.
2. Betont wird die Armut des größten Teils der Weltbevölkerung, die ‚Hemmnis‘ und ‚Bedrohung‘ auch für die ‚wohlhabenderen Gebiete‘ darstelle. Der Nutzen, den der Süden aus den wirtschaftlichen Beziehungen mit den ehemaligen Kolonialmächten ziehen soll – über Kapitalinvestitionen und Technologietransfer soll ‚Entwicklung‘ stattfinden und ein besseres Leben für die Menschen in den betreffenden Gebieten erreicht werden – wird deutlich stärker betont. Er liegt im Entwicklungsdiskurs allerdings über-



- wiegend in einer materiell verstandenen Verbesserung des Lebensstandards und weniger in einer ‚Zivilisierung‘.
3. Die dualistische Grundstruktur des kolonialen Diskurses bleibt trotz Wegfall des offen rassistischen Elements erhalten: die Zweiteilung ‚zivilisiert/unzivilisiert‘ wird ersetzt durch den Dualismus ‚entwickelt/unterentwickelt‘ (oder ‚weniger entwickelt‘). Bestehen bleibt demnach die Vorstellung, dass Gesellschaften in überlegene und unterlegene eingeteilt werden können, und wie im kolonialen Diskurs dient das Eigene als ideale Norm, anhand derer die Defizite des Anderen aufgezeigt werden: die unterentwickelten Gesellschaften sind weniger reich, weniger industrialisiert, weniger demokratisch, usw. Unerwähnt bleibt, dass manche gesellschaftlichen Probleme im Süden durchaus mit der Außenwirtschaftspolitik des Nordens, mit dessen Unterstützung diktatorischer oder korrupter Regime und mit der Eingliederung in eine ungleiche internationale Arbeitsteilung zusammenhängen. Unerwähnt bleibt ebenfalls, dass angesichts dieser Politiken der Industrieländer, aber auch angesichts von Umweltzerstörung, Rassismus, sexualisierter Gewalt, hohen Selbstmordraten und anderer sozialer Probleme im Norden die Annahme der Überlegenheit dieser Gesellschaften höchst fragwürdig erscheint.
  4. Eine weitere bemerkenswerte Kontinuität zum kolonialen Diskurs nach der Aufklärung ist, dass die Defizite des Südens als verbesserbar konzipiert werden, und zwar nicht mehr durch einen Prozess der ‚Zivilisierung‘, sondern einen der ‚Entwicklung‘. Auch im Entwicklungsdiskurs spielen in diesem Prozess jedoch die Fähigkeiten und Ressourcen der überlegenen Gesellschaften eine entscheidende Rolle: die Lösung des Problems der ‚Unterentwicklung‘ hängt von Investitionen, Technologien, Modernisierung und insgesamt v.a. von Expertenwissen aus dem Norden ab. Dies äußert sich zum einen in der ‚Entwicklungshilfe‘, in der Experten aus dem Norden den Prozess im Süden unterstützen, zum anderen aber auch in der Bedeutung westlicher Bildung und Ausbildung besonders für die Eliten der postkolonialen Staaten. Der ‚Entwicklungsprozess‘ ist ohne Wissenstransfer aus den ‚entwickelten Ländern‘ kaum vorstellbar.
  5. Eine weitere Verschiebung im Entwicklungsdiskurs gegenüber seinem Vorgänger der kolonialen Ära ist, dass kaum noch von ‚unzivilisierten‘ bzw. ‚unterentwickelten‘ Völkern, sondern primär von „unterentwickelten“ Gebieten, Regionen oder Ländern gesprochen wird, d.h. der Gegenstandsbereich wird sozialgeographisch statt biologisch definiert. Doch auch nach dieser Verschiebung ist das biologische Element nicht ganz verschwunden, denn es geht immer noch um „Völker“, die in den entsprechenden ‚unterentwickelten‘ Gebieten leben. Auch wenn sich die Bezeichnung primär auf geographische Einheiten und die dort vorherrschenden Lebensbedingungen und Produktionsweisen bezieht, so liegt der implizite Schluss nahe, dass diese Menschen ‚unterentwickelt‘ sind.

Auf den ersten Blick ist der Entwicklungsdiskurs daher nicht generell als rassistisch zu bezeichnen. Die Verschiebung vom biologischen zum sozialgeographischen Gegenstandsbereich

sowie der Wegfall hierarchischer internationaler Beziehungen zwischen zur Selbstregierung fähigen und unfähigen Ländern sprechen deutlich dagegen. „Rasse“ als Begriff ist vollkommen abwesend im Entwicklungsdiskurs. Auf der anderen Seite werden die Gesellschaften des Südens anhand einer eurozentrischen Norm weiterhin als unterlegen, die des Nordens weiterhin als überlegen konstruiert, was eine Kontinuität zum rassistischen Kolonialdiskurs darstellt. Eine Verbesserung ihres unterlegenen Status ist nur durch Hilfe aus den überlegenen Gesellschaften, ihr Wissen, ihre Techniken und ihre Investitionen denkbar, und nur durch Annäherung an die von den ehemaligen Kolonialmächten gesetzte Norm. Dabei ist für manche der Übergang von der einen zur anderen Gruppe möglich: Südkorea z.B. ist mittlerweile Mitglied der OECD, die ‚Unterentwickelten‘ können also durch Übernahme westlicher Praktiken und Normen und wirtschaftliche Erfolge ihren defizitären Status hinter sich lassen. Wenn die Unterlegenheit also keine unveränderliche Zuschreibung ist, kann aufgrund der obigen Definition streng genommen nicht von Rassismus gesprochen werden. Die Frage steht jedoch im Raum, ob die Koppelung einer Statusverbesserung an die Übernahme der Normen der als überlegen konstruierten westlichen Gesellschaft nicht doch eine rassistische Dimension aufweist. Jedenfalls verweist die koloniale Grundstruktur des Diskurses auf die Notwendigkeit einer näheren Betrachtung der Entwicklungszusammenarbeit im Hinblick auf die Frage nach rassistischen Elementen.

#### **„Rasse“ und Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit**

Somit stellt sich die Frage nach der Relevanz von „Rasse“ in Überlegungen zur Entwicklungszusammenarbeit jenseits der schlichten Feststellung, dass die im Entwicklungsdiskurs als überlegen konstruierten Gesellschaften primär von Weißen, die als unterlegen konstruierten Gesellschaften primär von Nichtweißen gebildet werden. Die Entwicklungszusammenarbeit ist generell darauf angelegt, dass die im Diskurs als defizitär angesehenen Gesellschaften und Lebensweisen durch gezielte Maßnahmen verbessert werden, und zwar im Hinblick auf eine westliche Norm und durch Unterstützung in der Regel westlicher oder zumindest im Westen ausgebildeter Entwicklungsexperten. Ginge es um die Verwirklichung kulturell spezifischer, nichtwestlicher Normen und Werte, wäre nicht einsichtig, wozu westliche Expertise notwendig ist. Diese Maßnahmen beinhalten die Ersetzung traditioneller Normen und Praktiken – was keineswegs immer negativ sein muss, aber es sollte zumindest realisiert werden. Goudge beschreibt die Aufgabe der in der EZ tätigen Menschen wie folgt: „The constant introduction of ‚better ways of doing things‘; of apparently superior technologies in everything from medicine to transport; the perceived need to learn the English language; all contribute to the message that the West is culturally superior and that ‚Third World‘ countries and people will not ‚advance forwards‘ unless these examples are followed. Thus, as in the age of the missionary, the desire to make countries and peoples conform to the value system of the West is apparent in the development and aid industry.“ (Goudge 2003, S. 127)

Gegen diese Sichtweise ist zweierlei einzuwenden: Erstens, dass viele Menschen im Süden diese Maßnahmen und

Werte ebenfalls als erstrebenswert ansehen, und zweitens, dass einige Entwicklungsprojekte tatsächlich auch zu Verbesserungen im Lebensstandard führen. Dennoch ist festzuhalten, dass auch wenn Entwicklungsprojekte der Zielgruppe zu produktiveren oder gesünderen Lebens- und Arbeitsweisen verhelfen, sie meist im Kontext der Übernahme westlicher Praktiken und somit einer Hierarchisierung von Kulturen stehen. Auch erfolgreiche Entwicklungsprojekte vermitteln den Betroffenen daher, Teil einer rückständigen Kultur zu sein (vgl. DuBois 1991). Durch Übernahme bestimmter Praktiken und Werte können sie sich zwar entwickeln, werden jedoch kaum jemals auf einer Stufe mit den bereits ‚Entwickelten‘ stehen.

Doch nicht nur die Festlegung auf eine rückständige Kultur ist im Rahmen der EZ anzutreffen, auch die Hautfarbe spielt oft eine wichtige Rolle. Dies legen Erfahrungsberichte aus der Praxis nahe: „There is something disturbing about the people in this valley ... They are poor peasants but they look just like me. ... Some of them are blonde with blue eyes. I am used to my target group being browner.“ (Frank 1986, S. 265) Die Verwirrung, die das Aussehen seiner Zielgruppe in Nordwestpakistan diesem Entwicklungshelfer seinem autobiographischen Bericht zufolge bereitet, deutet darauf hin, dass im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit sowohl die Rolle der Experten als auch die der ‚zu Entwickelnden‘ mit einer bestimmten Hautfarbe verknüpft ist – selbstverständlich nicht formal, aber in den Erwartungshaltungen der beteiligten Personen. Dies betrifft auch die Erwartungshaltungen der Zielgruppe, wie Uma Kothari berichtet: „Local counterparts‘ have been visibly disappointed when they realized that their expatriate consultant was not white“ (Kothari 2006b, S. 15f.).

Die Verbindung zwischen Expertenstatus und Hautfarbe zeigt sich auch in weiteren Phänomenen. Zum Beispiel in der Erfahrung von Süd-NGOs, mit einem weißen Geschäftsführer (auch wenn es ihm an Erfahrung mangelt) leichter an Gelder aus EZ-Stiftungen heranzukommen (vgl. Kothari 2006b, S. 16). Oder in den Privilegien, die weiße Entwicklungshelfer/-innen im Süden oft genießen (vgl. White 2002, S. 408; Goudge 2003, S. 10ff., 76ff., 146ff.). Oder auch in der Selbstverständlichkeit, mit der junge, unerfahrene und für ihre Tätigkeit oft völlig unqualifizierte Weiße als „Entwicklungshelfer/-innen“ in Projekten im Süden eingesetzt werden (vgl. Goudge 2003, S. 17). Die Herkunft der Helfer/-innen, und vielleicht auch ihre Hautfarbe, stattdessen mit einer quasi-natürlichen Autorität und Expertise in ‚Entwicklungsfragen‘ aus, schließlich sind sie ja ‚entwickelt‘. Die weitgehende Unkenntnis von Sprache, Geschichte, Kultur und Politik des Ziellandes – zumindest bzw. v.a. im Vergleich mit Einheimischen – scheint kein Hindernis zu sein für diese Art der Hilfe (siehe auch Kontzi 2011 zum deutschen Freiwilligendienst Weltwärts). Eine Umkehrung der Rollenverteilung erscheint grotesk: eine Person aus Nicaragua, die ohne Schwierigkeiten mit der Einwanderungsbehörde in ein europäisches Land reist und dort mit höchst mangelhaften Sprachkenntnissen und ohne jegliche Ausbildung, dafür aber mit dem Privileg frei wählbarer Arbeitszeit in einem Kinderheim mitarbeitet und dafür noch soziale Anerkennung erwartet – die Situation ist schwer vorstellbar (vgl. Goudge 2003, S. 11).

Im Bereich der der EZ zugrunde liegenden Wissensproduktion sind ähnliche Hierarchien feststellbar. Das Wissen um

die gesellschaftlichen Probleme des Südens wird größtenteils im Norden verortet, weshalb regelmäßig Menschen aus dem Süden in Universitäten des Nordens über die Gesellschaften unterrichtet werden, in denen sie aufgewachsen sind, und in denen die Experten allenfalls einige Forschungsaufenthalte verbracht haben (vgl. White 2002, S. 410). Der in der EZ vorgesehene Wissenstransfer verläuft von Norden nach Süden, und meist auch von Weißen zu Nichtweißen (vgl. Goudge 2003, S. 184). Die Vorstellung, dass Wissen aus dem Süden notwendig wäre, um die gesellschaftlichen Probleme des Nordens zu bewältigen, erscheint den Meisten absurd. Die Verknüpfung zwischen Hautfarbe und Expertenstatus wird auch in medialen Darstellungen im Rahmen der EZ vielfach zementiert: die HelferInnen sind Weiße, die Hilfsbedürftigen Nichtweiße. Auch heute noch arbeiten Entwicklungshilfeorganisationen oft mit den Bildern hilfloser schwarzer Kinder, die es mit der Spende zu unterstützen gilt (vgl. Kothari 2006b, S. 13; Kiesel und Bendix 2010). Eine Studie gelangt zu der These, dass die entsprechenden Darstellungen „einer Selbstvergewisserung weißer Identität als höherwertig dienen und damit ein existierendes Herrschaftsverhältnis zugunsten weißer Menschen aufrechterhalten“ (Kiesel/Bendix 2010, S. 483).

Die Repräsentation des Südens als passiv und unfähig, selbst aus dem elenden Zustand zu entkommen und als angewiesen auf die helfende Hand aus dem Norden steht in nahezu unmittelbarer Kontinuität zu kolonialen Sichtweisen und unterschlägt sowohl die Verbindung zwischen den Lebensumständen auf der einen und der Außenwirtschaftspolitik auf der anderen Seite der Erde wie auch die zahlreichen sozialen und politischen Kämpfe in den entsprechenden Gesellschaften. Internationale wie innergesellschaftliche Machtverhältnisse und Interessenskonflikte werden ausgeblendet, Armut wird entpolitisiert und als technisches Problem dargestellt, dessen Lösung in größerer Wohltätigkeit der vom System relativ Begünstigten und nicht in einer Änderung der Machtverhältnisse verortet wird.

Rassifizierende oder sogar rassistische Argumentationsweisen sind oftmals auch dort anzutreffen, wo gesellschaftliche Probleme im Süden unter Missachtung politischer und sozialer Faktoren auf spezifische Mentalitäten und Kulturen zurückgeführt werden. Dies geschieht z.B. wenn die Ausbreitung von AIDS in Afrika mit einer Neigung der Afrikaner/-innen zur Promiskuität erklärt wird. Dies geschieht auch dann, wenn die afrikanische politische Klasse generell als korrupt angesehen wird und entsprechende Kontrollen und Sanktionen unter dem Stichwort Good Governance von (weißen und als prinzipiell nicht korrupt angesehenen) Repräsentanten der Regierungen und Institutionen des Nordens eingefordert werden (vgl. Kothari 2006b, S. 14). Dies geschieht besonders, wenn ‚failed states‘ und ‚neue Kriege‘ auf eine tief verankerte gewalttätige politische Kultur zurückgeführt werden und als einziger Ausweg die Treuhandschaft ‚zivilisierter‘ Industrieländer (nicht etwa der UNO, weil dort auch der Süden ein Mitspracherecht hat) favorisiert wird (vgl. Menzel 1992, aber auch neuere Diskussionen um Protektorate und liberalen Imperialismus). Wenn in diesen Diskussionen den betroffenen Gruppen bestimmte unveränderliche Eigenschaften zugeschrieben werden und dadurch eine ungleiche Verteilung von Rechten oder Ressourcen legitimiert wird, dann ist der Begriff des Rassismus durchaus angebracht.

Rassismus ist auch dort präsent, wo (meist weiße) Expert/in-n/en im Kontext einer Bevölkerungspolitik die Geburt von nichtweißen Kindern in armen Ländern als Bedrohung definieren („Bevölkerungsexplosion“), die das Überleben der Menschheit gefährdet – ungeachtet der Tatsache, dass jeder Mensch in den reichen Ländern ein Vielfaches an natürlichen Ressourcen verbraucht (vgl. Schultz 2006). Die Ungleichbehandlung aufgrund der Herkunft erscheint besonders eklatant, wenn es wie hier um die Wertschätzung von Menschenleben geht. In den 1990er Jahren forderte der damalige Chefökonom der Weltbank, Larry Summers, einen verstärkten Export von gesundheits- und umweltschädlichen Produktionsanlagen in den Süden, da in Niedriglohnländern die volkswirtschaftlichen Verluste durch erhöhte Sterblichkeitsraten ungleich geringer seien (vgl. George/Sabelli 1994, S. 98ff.) – eine Diskriminierung, die sich zwar auf die Produktivität der jeweiligen Gruppe stützt, jedoch eng mit Herkunft und Wohnort verknüpft ist. Auch in dem nach dem 11. September 2001 ausgerufenen „Krieg gegen den Terror“ zeigt sich eine ungleiche Wertschätzung von Menschenleben. Wenn die 3.000 Todesopfer der Anschläge es rechtfertigen, unermessliche Summen in den Antiterrorkrieg zu investieren, warum wird dann nicht mal ein Bruchteil der Summe in die Bekämpfung der Todesursache der 100.000 Menschen investiert, die tagtäglich an Unterernährung sterben? (vgl. Ziegler 2002, S. 86) Von der ungleichen medialen Aufmerksamkeit und den ungleichen politischen Konsequenzen einmal ganz abgesehen. Der Zusammenhang liegt nahe, dass ein, wenn nicht der zentrale Unterschied zwischen den Opfern in ihrer Herkunft liegt: Tote Weiße aus Industrieländern scheinen wichtiger zu sein als tote Nichtweiße aus dem Süden.

### Fazit: Frohe Weihnachten, Afrika!

Aufgrund der hier angeführten Beispiele muss festgestellt werden: Rassismus ist in der Entwicklungszusammenarbeit weder irrelevant noch ein Phänomen vergangener Zeiten, mit dem man sich heute nicht mehr auseinandersetzen muss. Rassismus ist mit der Entwicklungszusammenarbeit durch ihr koloniales Erbe und die damit verbundenen Strukturen verknüpft, auch wenn es verfehlt wäre, sämtliche ihrer Projekte und Organisationen als rassistisch zu verurteilen. Nur durch die ernsthafte wissenschaftliche und politische Auseinandersetzung mit dem Thema kann es gelingen, Praktiken internationaler Zusammenarbeit von diesem kolonialen Erbe abzulösen.

Dass dies ein langer, mühseliger Weg sein wird, und wir uns erst an seinem Anfang befinden, demonstriert eine Anzeige, die das BMZ im Dezember 2012 in mehreren Zeitungen geschaltet hat. Unter der Überschrift „Frohe Weihnachten Afrika“ ist eine Buschhütte bei Nacht abgebildet, die mit einer Beleuchtung in Form von Rentieren, Schlitten und Weihnachtsmann ausgestattet ist. Darunter wirbt Minister Niebel mit einem Foto von sich und dem Slogan „Vieles haben wir schon bewegt. Mit Ihrer Hilfe können wir noch mehr“. Frei von jeglicher Sensibilität für kulturelle Differenzen und Hierarchien wird suggeriert, elektronischer Weihnachtsklimbim sei das, was die Menschen in Afrika bräuchten – und ‚wir‘ bringen wieder einmal Licht und Kultur ins Dunkel Afrikas. Sowohl das Fortschrittsideal als auch das hier deutlich werdende Selbstverständnis der EZ verweisen darauf, dass auch heute noch einige die „Bürde des Weißen Mannes“ zu schultern müssen meinen.

### Literatur:

- Atia, I. (2012):** Konstruktionen mit realen Folgen. Rassismus ist kein Vorurteil, sondern ein gesellschaftliches Machtverhältnis. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (Hrsg.): Wer ändert einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext. Berlin. BER.
- DuBois, M. (1991):** The Governance of the Third World. A Foucauldian Perspective on Power Relations in Development. Alternatives. Jg.16. H. 1. S. 1-30.
- Frank, L. (1986):** The Development Game. In: Rahnema, M. (Hg.): The Post-Development Reader. London: Zed Books. S. 263-273.
- Friedensvertrag von Versailles** vom 28. Juni 1919, (Online im Internet unter: <http://www.documentarchiv.de/wr/vv01.html> (31.05.2007).
- George, S./Sabelli, F. (1994):** Faith and Credit. The World Bank's secular empire. Harmondsworth. Penguin.
- Goudge, P. (2003):** The Whiteness of Power. Racism in Third World Development and Aid. London. Lawrence & Wishart.
- Habermann, F. (2013):** Der unsichtbare Tropenhelm. Klein Jasedow. think-oya.
- Hall, S. (1989):** Die Konstruktion von ‚Rasse‘ in den Medien. In: Hall, S. (Hg.): Ideologie – Kultur – Rassismus. Ausgewählte Schriften 1. Hamburg: Argument. S. 150-171.
- Hall, S. (1994):** Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, S. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, Argument. S. 137-179.
- Hund, W. D. (1999):** Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit. Münster. Westfälisches Dampfboot.
- Kiesel, T./Bendix, D. (2010):** „White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland.“ In: Peripherie Nr. 120. S. 482-495.
- Kontzi, K. (2010):** Postkolonialismus: Ich helfe, Du hilfst, ... ihnen wird geholfen. In: iz3w Nr. 323. S. 40-42.
- Kothari, U. (2006a):** Critiquing ‚race‘ and racism in development discourse and practice. In: Progress in Development Studies Jg. 6. H. 1. S. 1-7.
- Kothari, U. (2006b):** An agenda for thinking about ‚race‘ in development. In: Progress in Development Studies. Jg. 6. H. 1. S. 9-23.
- Melber, H. (1992):** Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick. Frankfurt a.M. Brandes & Apfel.
- Menzel, U. (1992):** Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der Großen Theorie. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Miles, R. (1991):** Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg. Argument.
- Rist, G. (1997):** The History of Development. From Western Origins to Global Faith. London. Zed Books.
- Rommelspacher, B. (1995):** Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin. Orlanda.
- Schultz, S. (2006):** Hegemonie, Gouvernementalität und Biomacht. Reproduktive Risiken und die Transformation internationaler Bevölkerungspolitik. Münster. Westfälisches Dampfboot.
- Steinmetz, G. (2005):** Von der „Eingeborenenpolitik“ zur Vernichtungsstrategie: Deutsch-Südwestafrika, 1904. In: Peripherie Nr. 97/98, S. 195-227.
- White, S. (2002):** Thinking race, thinking development. In: Third World Quarterly. Jg. 23. H. 3. S. 407-419.
- Ziegler, J. (2002):** Der Raubtierkapitalismus und seine Folgen – wo ist die Hoffnung? In: Cassen, B. et al. (2002): Eine andere Welt ist möglich! Hamburg. VSA-Verlag. S. 80-90.

### PD Dr. Aram Ziai

ist Senior Researcher am Zentrum für Entwicklungsforschung der Universität Bonn. Er ist Soziologe und Politikwissenschaftler und arbeitet zu postkolonialen und Post-Development Ansätzen, zu Entwicklungstheorie, -politik und -diskurs sowie zur Reform der Weltwirtschaft.

Toan Quoc Nguyen

## „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression

### Zusammenfassung

Im Mittelpunkt stehen Rassismuserfahrungen von Kindern in der (Grund-)Schule. Dabei werden der institutionelle Rahmen und eine kinderrechtliche Perspektive in diesem Zusammenhang diskutiert. Zusammenhänge zur Lebenswelt von Flüchtlingskindern und das Erleben und die Wirkung von „Mikroaggressionen“ werden betrachtet sowie Maßnahmen zur institutionellen Verbesserung vorgeschlagen.

**Schlüsselworte:** *Schule, Rassismuserfahrungen, politisch-institutionelle Handlungsmöglichkeiten*

### Abstract

This article focuses on racist experiences of (primary) school children in Germany. In focus are the institutional context as well as the inherent link to children's rights. A view on the lives and realities of refugee children and the impact of "microaggressions" are discussed, too. In conclusion, the author reflects about measures and recommendations for anti-racist education in schools and teacher training.

**Keywords:** *School, Experiences with Racism, Institutional Action Framework*

„Ich wurde zwar nie öffentlich oder direkt von den Lehrern diskriminiert, fühle mich aber doch in vielen Punkten benachteiligt und ich habe oft das Gefühl, nicht wirklich willkommen zu sein. So sagte z.B. der Direktor am ersten Schultag ganz erstaunt zu mir, dass ich ja fließend die deutsche Sprache spreche, als ob er dies einem Menschen mit schwarzer Hautfarbe nicht zutraut.“

Gymnasiastin, 17 Jahre (vgl. ADB Köln 2007, S. 5)

Der erste Schultag ist zumeist ein besonderer und erinnerungswürdiger Tag. Er markiert den ritualisierten Eintritt in die Schule und den Auftakt einer mehrjährigen Schullaufbahn. Unerwartet und unangenehm gestaltet sich allerdings dieser Schultag für die obige Schwarze<sup>1</sup> Schülerin. Sie erfährt eine Zuschreibung, welche wenig mit ihr selbst zu tun hat: Ihre sehr guten Deutsch-Kenntnisse werden als ungewöhnlich aufgefasst. Es handelt sich um eine Facette defizitorientierter, rassifizierter Zuschreibungen und Fremdbilder gegenüber Schwarzen Men-

schen – und auch Menschen *of Color*.<sup>2</sup> Diese sind auch bei der hier auftretenden subtileren Form grundsätzlich als rassistisch und diskriminierend einzustufen.

Möglicherweise ist diese erste und frühe Erfahrung als eine schulische Ur-Szene<sup>3</sup> zu betrachten. Sicherlich, so lässt das Zitat erschließen, bleibt es nicht bei dieser einen punktuellen Erfahrung mit Rassismus. Der einen Erfahrung folgen weitere in der Schullaufbahn. Diese Erfahrungen mögen, wie die Schülerin es darstellt, zwar nicht ‚direkt‘ oder ‚öffentlich‘ gewesen sein. Dennoch sind sie von einem Gefühl von wiederholter Benachteiligung und Nicht-Willkommen-Sein in der Schule begleitet.

Gerade diese weniger offensichtlichen und eindeutigen Situationen sind selten erkannte und thematisierte alltägliche Facetten des Rassismus und der Diskriminierung, auch in der Schule. Das fehlende Erkennen ist allerdings sehr folgenreich, insbesondere für Schüler/-innen *of Color*. Sie erfahren schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, die – aufgrund einer zu vermissenden Bewusstheit über Diskriminierung und Rassismus – außerhalb angemessener persönlicher, pädagogischer und politischer Anerkennung und Intervention stehen. Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Beitrag folgende Fragen aufwerfen: Wie sind insbesondere die weniger offensichtlich schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen in ihrer Tragweite zu fassen? Welche Wirkungen und Folgen können schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen auf Schüler/-innen *of Color* haben? Welche Ausblicke ergeben sich daraus in Hinsicht auf politisch-institutionelle Maßnahmen und einer kritischen Pädagogik?

Ausgangspunkt des Beitrages ist der Befund, dass es – aufgrund strukturellen, institutionellen und alltäglichen Rassismus und Diskriminierung im Bildungssystem und in der Schule (vgl. Gomolla und Radtke 2007; Fereidooni 2011; Terkessidis 2004) – eine strukturelle Benachteiligung von Schüler/-innen *of Color* besteht. Deswegen verstehe ich Schulen als soziale Lern-, Austausch- und Begegnungsorte, an denen sich eine diskriminierende und rassistische gesellschaftliche Realität auch als schulische Realität abbilden kann. Anders gesagt: Diskriminierung und Rassismus sind in Schule(n) im Alltag nicht außen vor, sondern mittendrin.

Vor diesem Hintergrund betrachte ich in diesem Beitrag schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, ausgehend am Beispiel der (Grundschul-) Erfahrungen eines Schü-

lers of *Color*, Muhamed.<sup>4</sup> Auf der Basis der daraus gewonnenen Erkenntnisse weise ich auf pädagogische, politische und institutionelle Handlungsperspektiven hin. Zentral beziehe ich mich hierbei für die analytische und theoretische Rahmung<sup>5</sup> des Beitrages auf die Critical Race Theory (CRT), eine akademisch-aktivistische Bewegung, welche sowohl die Auswirkungen von Rassifizierung und Rassismus – in ihren intersektionalen Schnittstellen – auf die Gesellschaft betrachtet als auch dazu beiträgt, diese zu verändern (vgl. Delgado und Stefancic 2001).

### Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen

„Des war so, weil äh wir hatten damals Sportunterricht, ich hatte halt mit ihr [der Lehrerin, Anm. TQN] Sportunterricht, und wir durften halt etwas früher zurück in die Klasse, sie kam dann auch, und wir haben dann gefrühstückt. Dann meinte sie, ‚Muhamed du wirst doch später bestimmt Probleme haben wegen Deinem Namen, willst Du ihn nicht ändern, so?‘ Und dann dachte ich mir, ey krass, wie kann sie sowas sagen. Dann fing alle an zu kichern und zu lachen, so 90 Prozent waren Deutsche in meiner Klasse und der Rest waren halt ein paar Ausländer, aber die halt nichts zu sagen hatten.“ (*Muhamed in Nguyen 2013b*).

Zu Recht ist Muhamed, ein Schüler bosnischer Herkunft, empört, da er von der Klassengemeinschaft ausgelacht wird. Seine Lehrerin stellt seinen Namen grundlegend in Frage. Muhameds Person wird dadurch gravierend herabgesetzt. Es handelt sich um eine rassistische und diskriminierende Situation – ohne, dass es der Lehrerin oder den anderen Schüler/innen womöglich bewusst ist. Diese Szene reiht sich ein in eine schwierige Phase seiner Grundschulzeit (Klassenstufe 4–6). In diesem Zeitraum wird er vermehrt zur Zielscheibe teils subtiler, teils offener rassifizierter und rassistischer Äußerungen und Handlungen. Muhamed erfährt ohne sein Zu-Wirken leidvolle Inszenierungen des Rassismus und der Diskriminierung in der Schule verwickelt zu werden (vgl. Nguyen 2013b).

In dieser Situation ist zu problematisieren, dass der Schüler eine sehr fragwürdige, paternalistische Art der pädagogischen Fürsorge erfährt. Die Lehrerin äußert eine Frage, die womöglich ein Wissen über rassistische, antimuslimische Diskurse vermuten lässt, aber diese letztlich in schwerwiegender Weise reproduziert. Die Frage ist verletzend. Denn indem Muhameds Name rassifiziert und für eine rassistische Herabsetzung instrumentalisiert wird, überschreitet die Lehrerin eine essentielle, sehr bedeutsame Persönlichkeitsgrenze: Die Würde von Menschen – hier die Würde eines ihr erziehungsverantwortlich zugewiesenen Schülers of *Color*.

Eine diskriminierende Aneignung des Namens kann das eigene biografisch gewachsene, würdevolle und kulturelle Selbstverständnis maßgeblich erschüttern. Der bislang für selbstverständlich gehaltene Name wird dabei nicht nur verzerrt, sondern mit unheilvollen Aneignungen und Instrumentalisierungen überlagert (vgl. Kohli/Solórzano 2012, S. 5). In Muhameds Situation verdeckt eine aufgeschüttete Schicht rassifizierten Wissens den eigenen – bislang positiv besetzten – Namen und den damit verbundenen soziokulturellen und religiösen Hintergrund. Was bisher hohen Wert hatte, wird abge-

wertet. Eine rassistische und diskriminierende Missachtung und Degradierung von Muhameds Namen und seiner Person stellen sich ein. In dem Zusammenhang betonen die Erziehungswissenschaftler/-innen Rita Kohli und Daniel Solórzano daher die Bedeutung der korrekten und respektvollen Ansprache von Schüler/-innen und Personen of *Color* (PoC)-Namen. Denn Missbenennungen, Umbenennungen und Instrumentalisierungen von PoC-Namen sind im Kontext von gewachsenen und aktuellen Rassismen zu deuten. Das legen sie in ihrer aufschlussreichen CRT-Studie mit Blick auf US-amerikanischen Schulen dar (vgl. ebd.).

Aus den oben geschilderten Handlungen resultiert eine Atmosphäre, in der das abwertende Sprechen über Menschen of *Color*, konkret hier Muslim/inn/en of *Color* zur schulischen Normalität wird. Eine weiße, dominante Klassenatmosphäre etabliert und festigt sich, in der Muhamed regelmäßig – wie sich in weiteren Interviewpassagen herausstellt (siehe unten) – als „Ausländer“, „Flüchtling“ und mit weiteren rassistischen Beleidigungen von Seiten seiner Mitschüler/-innen konfrontiert wird. Zudem spricht ihm die selbe Lehrerin in der sechsten Klasse trotz angemessener Leistung keine Realschulempfehlung, sondern eine Hauptschulempfehlung aus. Muhamed erfährt somit Ausgrenzung, Mobbing und einen (Bildungsweg) Ausschluss – alles zu seinem Unverständnis und insbesondere seinem Leidwesen (vgl. Nguyen 2013b).

Die obige Erzählung als auch weitere Erlebnisse von Muhamed sind als schulisch-institutionelle Rassismuserfahrung einzuordnen. Diese verstehe ich in pädagogischer Hinsicht in der Schule zum einen als das Erfahren von rassifizierten und rassistischen Projektionen, Zuschreibungen und Anhaftungen, zum anderen als das Aberkennen von Position(en), Wissen und Erfahrung sowie als das Erleben von Ausschlüssen und Sanktionen. Genauer betrachtet, offenbaren sich in diesen schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen die vielen Gesichter einer schulischen Schaubühne des Rassismus und der Diskriminierung. Sie erstrecken sich von Formen der Beleidigung, Herabwürdigung und des Mobbing, über die entstellte oder verfälschte Darstellung in Schulbüchern und Curricula (vgl. auch Marmer in diesem Heft), schlechtere Bewertungen und schlechtere Behandlungen, hin zu verwehrten oder erschwerten Empfehlungen und (Bildungs-)Zugängen. In ihrer Breite deuten schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen darauf hin, dass in die sozialen Lern-, Lehr- und Begegnungsverhältnisse und institutionellen Strukturen in der Schule rassifiziertes, rassistisches und weiteres diskriminierendes Wissen eingelassen sind (vgl. Nguyen 2013b; vgl. auch Terkessidis 2004). Mit der Musikerin Nneka gesungen ist es die unbequeme Wahrheit (*uncomfortable truth*, vgl. Nneka 2005), welche eine Bildungsgerechtigkeit und gleiche Teilhabe in der Schule und im Bildungssystem verhindern.

Für eine vertiefende Betrachtung möchte ich Muhameds schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, allgemein in der Grundschule und konkret im geschilderten Erlebnis aus zwei weiterführenden Perspektiven genauer beleuchten: erstens einer (kinder)rechtlichen und handlungsorientierten Perspektive und zweitens aus einer Perspektive von Kontinuitäten, Folgen und Wirkungen von schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen – unter Bezugnahme des Konzepts „Mikroaggressionen.“

## (Kinder-)rechtliche und handlungsorientierte

### Perspektive: Kindliche Vulnerabilität

Mit einer (kinder-)rechtlichen und differenzbewussten Brille betrachtet, ist die machtvolle Differenzlinie zwischen Erwachsene/ Kind und Pädagoge/Pädagogin/ Schüler/-in unbedingt mit zu berücksichtigen. Diese vermengt sich mit rassifizierten Differenzlinien wie ethnische Herkunft, Religion und sozialer (Aufenthalts)Status.<sup>6</sup> Es entsteht ein Beziehungs- und Interaktionsgeflecht, in dem das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung nach der UN-Kinderrechtskonvention und das – auch im Berliner Schulgesetz (§ 2 Abs. 1 SchulGBln) – festgehaltene Menschenrecht auf Diskriminierungsschutz vehement verletzt werden (vgl. Baer 2010). Das hat zur Folge, dass eine Verständnis- und Hilflosigkeit bei Muhamed einsetzt. Er ist verständnislos, da seine familiär bestehende, dramatische und traumatisierende Fluchtgeschichte und ihr sehr prekärer Aufenthaltsstatus, genau wie der vieler Weiterer in ihrer Refugees- Community komplett ausgeblendet werden:

„Weil damals war ich immer recht traurig, allein, dass die mich so genarrt haben, okay ich würde es verstehen, wenn sie mich Scheiss-Ausländer nennen, aber das sie mich Zigeuner<sup>7</sup> nennen, obwohl ich gar kein Zigeuner bin, oder Scheiss Flüchtling oder sowas das war richtig hart. Weil nicht nur auf mich bezogen hart, sondern ich muss dann immer an meine Familie denken, an meine Freunde, die das gleiche Schicksal haben, da war ich immer wieder traurig und dachte mir, ey, die haben doch gar keine Ahnung, wie das ist von einem Land ins andere zu ziehen und alles aufzugeben und von null auf hundert neu anzufangen, verstehst Du?“ (*Muhamed in Nguyen 2013b*)

Muhamed verfügt über Flucht- und Migrationserfahrungen, die nicht gesehen werden. Schlimmer noch: Die Lehrerin und die Klassengemeinschaft verschärfen seine bereits prekäre Lage in seinem schulischen Alltag. Sie legen ein ignorant, rassistisches und diskriminierendes Verhalten an den Tag. Dadurch versäumen sie eine bedeutsame altruistische und humanistische Lern-Chance: Empathisches Verständnis, Solidarität und Mitgefühl für die prekäre Situation Muhameds zu zeigen, wie es andere, auch Berliner, Schulklassen bereits bewiesen.<sup>8</sup> Verständlicherweise fühlt sich Muhamed in der Folge noch mehr isoliert und marginalisiert – was ihn sehr traurig stimmt.

Ergänzt wird diese Gefühlslage mit Mustern der Hilflosigkeit. Muhamed fehlen im jungen Alter die Mittel – im Gegensatz zu späteren Zeitpunkten seiner Schullaufbahn – sich erfolgreich in einer Weise zu wehren, die zum Ende der Verletzungen und Herabsetzungen in der Grundschule führen würden. Er verfügt noch nicht über das notwendige Wissen und das sprachlich-artikulative Vermögen, die Erfahrungen deutlich als das auszuzeichnen, was sie sind: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Rita Kohli und Daniel Solórzano halten in diesem Zusammenhang fest: „Young Children often do not have the tools to defend themselves or stand strong against slights against their culture“ (Kohli/Solorzano 2012, S. 17).

Schlussfolgernd lebt Muhamed in einer ausgesprochen prekär situierten Kinder- und Lebenswelt, die sich im familiären, community, sowie im schulischen Alltag zeigt. So besteht eine grundsätzlich erhöhte kindliche Vulnerabilität seinerseits. Grund ist einerseits seine ohnehin sehr dramatische soziale Situation sowie die oben ausgeführte noch nicht gereifte, sich

Rassismus erwehrende Handlungsfähigkeit von Muhamed. Andererseits das womöglich schul-institutionell, doch insbesondere das den maßgeblich Beteiligten kollektiv fehlende, kritische und empathische Bewusstsein zum alltäglichen Wirken von Rassismus und Diskriminierung. Aus einer (kinder-)rechtlichen und handlungsorientierten Perspektive wäre daher zu fragen: Wie kann der Diskriminierungsschutz von Muhamed – und grundsätzlich aller minorisierter und marginalisierter Schüler/-innen gewährleistet werden? Wie kann eine Handlungsfähigkeit aller Beteiligten gegen Rassismus und Diskriminierung in der Schule erhöht werden? Wie kann vor allen Dingen die Handlungs- und Widerstandsfähigkeit von Muhamed gestärkt werden? Und: Wie sieht ein angemessener schulischer Umgang mit (traumatisierten) Kindern mit Fluchterfahrung aus?

### Kontinuitäten, Folgen und Wirkungen von schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen: Mikroaggressionen

Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen fallen unterschiedlich aus: in Hinblick auf die Grade der Wahrnehmung und des Erlebens sowie der Schädigung durch Rassismus und Diskriminierung unter Schüler/innen *of Color*. Nichtsdestotrotz braucht es in analytischer und konzeptioneller Hinsicht ein präziseres Verständnis von den Kontinuität(en), Wirkungen und Folgen einer (rassistisch) diskriminierenden Erfahrungswelt in der Institution Schule. Ins zu untersuchende Blickfeld gerät, was mitunter vom Migrationsforscher Mark Terkessidis als Alltagsrassismus bezeichnet wird:

„Es geht hier um Erlebnisse, die zunächst nicht groß und gravierend erscheinen, die aber mit erheblicher Penetranz wiederkehren, manchmal täglich, manchmal in längeren Abständen, und die gerade in ihrer Alltäglichkeit sehr deutlich einen Unterschied markieren und dauerhaft eine Grenze etablieren zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen.‘“ (*Terkessidis 2010, S. 80*)

Ein hilfreiches Konzept sind in diesem Zusammenhang die in US-Studien im Bereich Arbeit, (Hoch-)Schule und Gesundheit vielfach untersuchten „Mikroaggressionen“:

„Microaggressions are the brief and commonplace daily verbal, behavioral, and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial, gender, sexual-orientation, and religious slights and insults to the target person or group. Perpetrators are usually unaware that they have engaged in an exchange that demeans the recipient of the communication.“ (*Sue 2010, S. 5*)

Mikroaggressionen sind kurz gefasst verletzend und herabwürdigende (non-)verbale Botschaften, die minorisierte und marginalisierte Gruppen im Berufs- und Lebens Alltag<sup>9</sup> erfahren. Bildlich betrachtet sind Mikroaggressionen die wiederholt kleinen und großen, subtilen und offensichtlich erlebten Stiche und Seitenhiebe, welches sie erleben. Beispiele wären als Person *of Color* nach der eigenen Herkunft gefragt zu werden, als Frau von männlichen Kollegen in den Arbeitsleistungen übersehen und nicht gleichwertig gewürdigt zu werden, als LGBTI Personen nicht in den gelebten Beziehungsverhältnissen berücksichtigt oder gleichermaßen angenommen zu werden (vgl. Sue 2010, S. 3ff.; Sue 2010, S. 137ff.). Die gemachten, kontinuierlichen Erfahrungen verweisen letztlich auf die Alltäglichkeit struktureller Gewalt-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wie z.B. Rassismus und weiße Überlegenheit, (Hetero)Sexismus,

Heteronormativität, Trans- und Homophobie in allen gesellschaftlichen Bereichen. Im Kontext von Mikroaggressionen können diese Erfahrungen dann als bewusste Mikroangriffe (*conscious microassaults*), unbewusste Mikrobeleidigungen (*unconscious microinsults*) oder als unbewusste Mikroentwertungen (*unconscious microinvalidations*) laut dem Psychologen Derald Wing Sue unterschieden werden (vgl. Sue 2010, S. 28ff.) – und dadurch bewusst wahrgenommen, thematisiert und bearbeitet werden.

Wie ist Muhameds Situation mit Blick auf Mikroaggressionen einzuordnen? Es ist nicht auszuschließen, dass die Lehrerin ihrer Äußerung eine geringe Bedeutung beigemessen hat. Sie unterschätzte damit allerdings sehr folgenreich die Tragweite ihres Handelns. Für Muhamed war es eine erhebliche Herabsetzung seiner Person und seiner Würde, eine rassifizierte und rassistische Mikroentwertung. Für sich genommen hatte dieses Erlebnis bereits eine große negative Wirkung auf sein Wohlbefinden in der Schule, doch noch mehr in Begleitung weiterer Mikroaggressionen im Kontext seiner schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen. Die Studien zu Mikroaggressionen legen nahe, dass solche wiederholten Angriffe nachhaltige Schäden, z.B. auf Menschen *of Color* haben können. Sie verursachen durch ihre Intensität und Kontinuität seelisch-körperliche Wunden – auch wenn das von den einzelnen Vorfällen nicht sofort beurteilt oder erkannt werden kann. In dem Zusammenhang hält die Forschungsgruppe um Derald Wing Sue an der Columbia Universität in New York in Bezugnahme auf verschiedene Untersuchungen und Studienergebnisse fest:

„Studies reveal, however, that racial microaggressions, while seemingly trivial in nature, have major consequences for persons of color: (a) They assail the mental health of recipients; (b) create a hostile and invalidating campus climate; (c) perpetuate stereotype threat; (d) create physical health problems; and (e) lower work productivity and problem-solving abilities. Far from being benign slights, racial microaggressions have major detrimental consequences for people of color.“ (Sue et al. 2009, S. 183)

Tatsächlich sind diese alltäglichen, schul-institutionellen Rassismuserfahrungen unter Bezugnahme auf Mikroaggressionen im ganzheitlichen Sinne sehr ernstzunehmende Verletzungen, Herabwürdigungen und Zurückweisungen. Dies lege in meiner eigenen Untersuchung in Bezugnahme auf weitere befragte Jugendliche *of Color* dar. Die schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen können ferner zur Folge haben, dass freilich keine gute, positive und produktive Lernbasis und -atmosphäre in der Schullaufbahn kreiert wird oder wurde. Schulen sind in dem Sinne selten idyllische Lern-, Arbeits- und Aufenthaltsorte für Menschen *of Color*, sondern soziale Schauplätze an denen Rassismus und Diskriminierung als unentrinnbar erscheinen können (vgl. Nguyen 2013b).

Die (noch zu) selten erkannten und thematisierten Facetten der Diskriminierung und Rassismus in der Schule dürfen schlussfolgernd in dem Sinne nicht über die Ausmaße der Folgen, Kontinuitäten und Effekte von schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen hinwegtäuschen. Ein umfassender Bewusstwerdungsprozess für die Erweiterung von Verständnishorizonten ist notwendig, der in dem Fall die Perspektive der Marginalität, konkret von Schüler/inne/n *of Color* mit einschließt. So macht hier eine kritisch-aktivistische Perspektive

Sinn, welche die Hiphop Gruppe „Deep Foundation“ mit Blick auf das Erleben von Rassismus und sozialer Ungerechtigkeit folgendermaßen besingen:

„If you could see, if you could feel, if you could hear and if you knew [...] then you would agree what things often seem [...], if you knew the things I knew then you'll probably understand the words I speak.“ [Deep Foundation 2008, late at night]

#### Ausblick: Politisch-institutionelle Maßnahmen und Kritische Pädagogik

„Die ganzen Sachen, die ich erlebt habe und Erfahrungen. Hätte ich die nicht, würde ich jetzt nicht aufstehen und würde sagen, warum ist das denn so? Warum weshalb? warum denkt er so über mich? Weil ich denke mir immer, einen richtigen Täter gibt es halt nicht. Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter nenne ich mal so. Diejenigen, die mich beleidigen sind auch nur irgendwelche Marionetten Täter, die das mal von irgendjemand gelernt haben. Das ist wie eine Kette, die man gut verfolgen kann, denk ich mal. Man muss halt reden, sehr viel reden. Einfach. Austausch. Vor allem muss halt bereit sein diesen Schritt zu wagen. Ich denke viele Deutsche, sag ich mal, sind nicht bereit diesen Schritt zu wagen.“ (Muhamed in Nguyen 2013b)

Muhamed hat mit Blick auf seine schulisch-institutionellen Rassismuserfahrungen einen sehr entscheidenden, positiven Lernschritt bewältigt: das Verarbeiten und Einordnen von Rassismuserfahrungen. Er betrachtet sie als Teil seiner (Schul-) Biografie, die – bei allen Verletzungen und Belastungen – zu seiner Persönlichkeitsentwicklung gehören (mussten) und die ihn zu wertvollen Erkenntnissen geführt haben:

Interessanterweise identifiziert er keinen ‚richtigen Täter‘. Er zieht die Bezeichnungsfigur ‚Marionettentäter‘ vor. Diese ‚Marionettentäter‘ haben eine bestimmte Rolle eingenommen in der schulischen Schaubühne des Rassismus und der Diskriminierung, nämlich zu beleidigen, zu verletzen und auszugrenzen. Sie haben unhinterfragt und unachtsamerweise eine rassistische und diskriminierende Verhaltensweise von Anderen übernommen. Sie sind Teil einer Kette. Überzeugend gelingt es ihm, mit dem Begriff des ‚Marionettentäters‘ auf die grundsätzliche Verstrickung von (weißen) „Deutschen“ in rassistische und diskriminierende Diskurse hinzuweisen.

Seiner Auffassung nach braucht es daher viel Austausch und die Bereitschaft für eine Wissens- und Horizonterweiterung – angesichts vom zirkulierenden, nicht bewussten, rassistischen und diskriminierenden Wissen in der Schule.

Freilich sind dafür einerseits zunächst politische, strukturelle und institutionelle Weichenstellungen und Maßnahmen vorzunehmen, wie sie Mechthild Gomolla (vgl. Gomolla in Scharathow/Leiprecht 2009), Karim Feiredooni (2011) oder das Netzwerk Rassismus an Schulen (NeRaS) empfehlen und einfordern. Mit Blick auf kindliche Vulnerabilitäten und diskriminierende schulische Erfahrungsrealitäten von Schüler/inne/n *of Color* – und anderer minorisierter Schüler/-innen – sei hier insbesondere die Einrichtung einer unabhängigen Beschwerdestelle mit effektiven Interventionsinstrumenten zu unterstreichen. Dies wäre ein wichtiger Schritt um die Einhaltung des gesetzlich geregelten Diskriminierungsschutzes zu gewährleisten.

Andererseits braucht es Ansätze und Konzepte im Rahmen einer kritischen Pädagogik,<sup>10</sup> die tiefgreifende Bewusstwer-

dungsprozesse aller schulischen Akteur/inn/e/n in Hinblick auf Diskriminierung und Rassismus initiieren und etablieren. Vor dem Hintergrund schulisch-institutioneller Rassismuserfahrungen braucht es einen gezielten Blick auf die Situation und Belange von Schüler/inne/n *of Color* (und ihrer Eltern). Hier ist festzuhalten, dass entgegen defizitorientierter, rassifizierter Blickwinkel auf Schüler/-innen *of Color*, sie ihre eigenen Stärken und Ressourcen in die Schule mitbringen können. Diese sind anzuerkennen und zu unterstützen (vgl. Yosso in Dixson et al. 2006; Nguyen 2013a).

Letztlich braucht es die von Muhamed betonte Bereitschaft, in dem Fall aller Verantwortlicher sich auf dem Weg für eine inklusive und empowernde Schule in der Migrationsgesellschaft zu machen. Diese Bereitschaft ist ein stetiger, unabdingbarer Baustein. So kann zum einen das notwendige machtkritische und differenzbewusste Wissen schulischen Eingang und Verbreitung finden. Zum anderen können schulische Akteur/inn/e/n darauf aufbauend eine kritische, achtsame und wertschätzende Haltung im Sinne einer kritischen Pädagogik in der Schule erlernen, vertiefen und etablieren.

#### Anmerkungen:

- 1 Der Begriff „Schwarz“ wird hier im Sinne einer politischen Selbstbezeichnung groß geschrieben (vgl. Eggers et al. 2005).
- 2 Der Begriff *People of Color* ist eine politische Selbstbezeichnung von Menschen, die unterschiedliche Formen von Rassismen erleben. Als Begriff grenzt er sich von undifferenzierten und teils negativ besetzten Begriffen der Mehrheitsgesellschaft ab (wie z.B. „die Ausländer“). Der PoC-Begriff intendiert eine aktive, solidaritätsstiftende Bündnispolitik (vgl. Dean in Arndt/Ofuately-Alazard 2011).
- 3 Ur-Szenen, so nennt der Migrations- und Rassismusforscher Mark Terkessidis die frühen und ersten rassifizierten Projektionen, an die sich Menschen *of Color* bewusst erinnern können (vgl. Terkessidis 2010, S. 81).
- 4 Muhameds Erzählungen entstammen selbst erhobenen empirischem Material von befragten rassismuskritischen, sozial engagierten Schüler/inne/n *of Color* im Rahmen meiner Dissertation (vgl. Nguyen 2013b).
- 5 Laut dem Erziehungswissenschaftler Daniel Solórzano kennzeichnen 5 Merkmale die CRT: 1) die Intersektionalität von „Race“ mit anderen Differenzkategorien, wie z.B. Geschlecht, sexuelle Identität, soziale Herkunft/Klasse, Behinderung etc. 2) die kritische Dekonstruktion dominanter Ideologien, 3) das Engagement für Social Justice, 4) die Zentralität von erfahrungsbezogenem Wissen, konkret von Erfahrungs- und Wissensbeständen von Menschen *of Color* und 5) der transdisziplinäre Zugang (vgl. Solórzano 1997/1998).
- 6 Hier ist anzuführen, dass Muhamed fast über den gesamten Zeitraum seiner Schulzeit, genauso wie seine gesamte Familie Duldungsstatus gewährt bekommen hat.
- 7 Ich möchte in kritischer Betrachtung kennzeichnen, dass es sich hierbei um einen weiterhin gebräuchlichen rassistischen Begriff zur Bezeichnung von Sinti und Roma handelt, der grundsätzlich abzulehnen ist. Er ist hier in dieser Form aufgeführt, da nach meinem Kenntnisstand keine euphemistischen Substitutionen wie z.B. beim N-Wort bestehen.
- 8 Hier sei exemplarisch auf das Theaterstück „Hiergeblieben“ des Berliner Jugendtheaters „Grips“ hinzuweisen, welches auf der authentischen Geschichte von Tanja Ristic basiert.
- 9 Der aktuelle Forschungsstand konzentriert sich stärker auf die Differenzlinien race, gender and sexual orientation, dennoch werden auch wiederholt Verweise auch auf andere marginalisierende Differenzlinien unternommen und Transfermöglichkeit thematisiert (vgl. Sue 2010).
- 10 Kritische Pädagogik verstehe ich kurzgefasst als macht- und herrschaftskritisch, ganzheitlich, dialogisch und wertschätzend (vgl. u.a. Freire 1973, hooks 1994, 2010).

#### Literatur:

- AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln (2007):** Dissen – mit mir nicht.
- Baer, S. (2010):** Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht. Gutachten im Auftrag der Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung gegen Diskriminierung (LADS Berlin). Berlin, im März 2010
- Dean, J. (2011):** *People of Color(u)r*. In: Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: Kerben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag, Münster. S. 597–608.
- Deep Foundation (2008):** The first draft.
- Delgado, R./Stefancic, J. (2001):** *Critical Race Theory. An Introduction*. New York University Press, New York and London.
- Eggers, M. M./Kilomba, G./Piesche, P./Arndt, S. (2005):** *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast-Verlag, Münster.
- Fereidooni, K. (2011):** *Schule - Migration - Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Freire, P. (1973):** *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007):** *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Gomolla, M. (2009):** Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): *Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Wochenschau Verlag, S. 41–60.
- Hooks, B. (1994):** *Teaching to Transgress. Education as Practice of Freedom*. Routledge
- Hooks, B. (2010):** *Teaching critical thinking. Practical Wisdom*. Taylor & Francis Ltd.
- Kohli, R./Solórzano, D. (2012):** Teachers, please learn our names! racial microaggressions and the K-12 classroom, *Race Ethnicity and Education*, DOI:10.1080/13613324.2012.674026
- Nneka (2005):** *Victims of truth*. Yo Mama (Sony Music).
- Nguyen, Q. T. (2013a):** Was heißt denn hier Bildung? Eine PoC- Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des „Community Cultural Wealth“-Konzepts. Erscheint in den nächsten Tagen auf der Webseite: [www.migration-boell.de](http://www.migration-boell.de) – Dossier „Empowerment“
- Nguyen, Q. T. (2013b):** *Entrinnbarkeiten. Rassismuserfahrung und Empowerment von Schüler\_innen of Color*. Im Druck.
- Solórzano, D. (1997):** Images and Words That Wound: Critical Race Theory, Racial Stereotyping, and Teacher Education. *Teacher Education Quarterly* 24. S. 5–19.
- Solórzano, D. (1998):** Critical Race Theory, Racial and Gender Microaggressions, and the Experiences of Chicana and Chicano Scholars. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 11. S. 121–136.
- Sue, D. W./Lin, I. A./Torino, C. G./Capodilupo, M. C./Rivera, P. D. (2009):** Racial microaggressions and difficult dialogues in the classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15. S. 183–190.
- Sue, W. D. (2010):** *Microaggressions in everyday life: Race, Gender and Sexual Orientation*. John Wiley & Sons, Inc., New Jersey.
- Terkessidis, M. (2004):** Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Transcript, Bielefeld.
- Terkessidis, M. (2010):** *Interkultur*. Edition Suhrkamp.
- Yosso, J. T. (2006):** Whose Culture has capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth In: Dixson, A. D. / Rousseau, C. K. (Hrsg.): *Critical Race Theory in Education: All God's children got a song* Taylor & Francis: 167–188

#### Toan Quoc Nguyen

ist Diplom-Pädagoge und promoviert zum Thema „Rassismuserfahrungen & Empowerment von Schüler/inne/n of Color“. Er ist freiberuflich als politischer Bildungsreferent im Kontext von Antidiskriminierung, Migration und Empowerment sowie als systemischer Coach und Prozessbegleiter für Akteur\_innen an Schulen, Bildungseinrichtungen und NGOs tätig.



Elina Marmer

## Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern

### Zusammenfassung

Unterrichtsmaterialien reproduzieren koloniale Afrikabilder und transportieren rassistisches Gedankengut. Der koloniale Diskurs bleibt von den Lehrenden oft unerkannt. Dieser Aufsatz untersucht die historische Genese rassistischer Ideologie und analysiert ihr Fortwirken in Schulbüchern. Anhand von Beispielen werden typische Repräsentationsmodi aufgezeigt und rassistische Botschaften sichtbar gemacht.

**Schlüsselworte:** *Afrikabilder in Schulbüchern, rassistische Ideologie, rassistiskritischer Blick*

### Abstract

Teaching materials reproduce colonial pictures of Africa and feed racist ideas. The colonial discourse often remains undetected by teachers. This article investigates the historical genesis of racist ideology and analyzes its persistence in class books. With the help of examples typical modes of representation will be depicted and racist messages will be illustrated.

**Keywords:** *Images of Africa in class books, racist ideology, anti-racist view*

### Einführung

Spricht man von Rassismus in den USA, fällt oft der Begriff „color-line“. Diese unsichtbare Trennlinie spaltet die Gesellschaft nach Hautfarbe „in Bezug auf den Zugang zu gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ressourcen“ und produziert „radikal verschiedene Erfahrungen“ (Farr 2005, S. 40). Gibt es eine color-line auch in Deutschland? Wenn ich im Alltag Fragen nach meinem Beruf beantworte, fallen die Reaktionen binär aus. Die einen sind irritiert: Ob ich historische Schulbücher aus der Nazi-Zeit untersuche? Für andere ist es nicht verwunderlich, dass es Rassismus in deutschen Schulbüchern gibt; sie berichten über eigene oder Erfahrungen ihrer Kinder mit Rassismus in der Schule. Bis zu wenige Ausnahmen sind die einen Weiß<sup>1</sup>, die anderen People of Color.<sup>1</sup> Diese Spaltung ist bezeichnend für das Thema Rassismus in Deutschland – ob institutionell, strukturell oder individuell – ist er oft unsichtbar für die Weiße Mehrheit und gleichzeitig offensichtlich für die Menschen, die aufgrund ihrer Hautfarbe hierarchisiert und ausgegrenzt werden (vgl. Eggers 2005).

Die Existenz der color-line lässt sich anhand der im Rahmen der IMAFREDU-Studie<sup>2</sup> durchgeführten Interviews



65.1 Negersklaven bei der Baumwollerte

Abb. 1: Trio 7/8, Geschichtlich-soziale Weltkunde, Schroedel 2006, S. 65

zu Afrikabildern im Schulbuch im Fach Gesellschaft (Jahrgang 7) verdeutlichen (vgl. Marmer 2013). In einem Gruppeninterview berichteten Schüler/-innen afrikanischer Herkunft:<sup>3</sup>

*David:* Ich habe eine Frage. Warum wird das nicht alles umgeschrieben, zum Beispiel das mit den „Negersklaven“? (Abb. 1).<sup>4</sup> Wenn es um die Weißen geht, sagen sie „Sklaven“ und nicht irgendwelche „whity Sklaven“.

*Solomon:* Ich habe mir auch im Buch angesehen, da haben sie Kinder gezeigt, die schon seit sehr langer Zeit kein Essen gegriegt haben, man sah auch schon die Knochen (Abb. 2). So was zeigen sie, und dann sagen die Kinder: „Och, das sieht ja eklig aus!“ Aber das Schlimme ist es auch, dass sie nur das zeigen, nicht nur im Buch sondern auch in den Nachrichten und so. Aber sie zeigen nicht, zum Beispiel, wenn jetzt irgend jemand halt, was weiß ich, eine Villa hat oder so etwas, der auch in Afrika wohnt.

*Emma:* Ja, bei uns ist es so, wenn wir im Gesellschaftsunterricht über arme Länder sprechen, heißt es sofort: Afrika! Dann ist Afrika immer das erste Gesprächsthema. Und wenn wir dann



Abb. 2: Trio 7/8, Geschichtlich-soziale Weltkunde, Schroedel 2006, S. 175

ein Buch aufschlagen, haben wir auch dieses Bild mit diesen Kindern gesehen (Abb. 2), dann ... dann entweder gucken sie mich an oder fragen ob ich so welche Leute kenne. Und das finde ich irgendwie ziemlich absurd und dumm, weil es in Afrika andere Seiten gibt, nicht nur so was! Dann gehen die Fotografen dahin und fotografieren extra so was und dann zeigen sie es den Leuten so, als ob Afrika super arm wäre.

*David:* Also ich finde es Scheiße, wenn wir über arme, ärmere Länder reden, kommt sofort Afrika, aber Afrika ist kein Land, es ist ein Kontinent!

*Jamal:* Also, ich finde wenn man die Bilder sieht, dann denkt man irgendwie, Afrika ist arm oder so, und ja, so hilflos, und sie werden alle so komisch dargestellt. Das finde ich.

*Natan:* Ich fühle mich dabei unangenehm, weil hier da kommen mal, also, wenn da so afrikanische Bilder stehen, dann kommen am meisten immer die schlimmen Sachen drin vor. Also [...] da kommt nix gutes drin vor oder so. Das ... das ... das ... das ist schon demütigend.

Die interviewten Schüler/-innen konnten rassistische Inhalte im Schulbuch sofort benennen und berichteten, wie die Behandlung von „Afrika“ im Unterricht diese Inhalte unkritisch tradiert. Sie forderten, das N.-Wort aus dem Schulbuch zu entfernen. Sie beklagten das voyeuristische Benehmen ihrer Mitschüler/-innen beim Anblick einer Abbildung der vom Hunger ausgemerzten Körper afrikanischer Kinder. Sie beschrieben, wie dieses Verhalten nahtlos in rassistische Angriffe übergeht. Diese Art von Abbildungen werden für ihre rassistischen Botschaften stark kritisiert (vgl. Kiesel und Bendix 2010), denn sie reduzieren Afrikaner/-innen auf Opfer, die Katastrophen ausgeliefert und auf die Hilfe der (weißen) Betrachter angewiesen sind. So vermitteln z.B. Spendenplakate den Eindruck, dass es sich hierbei nicht um Ausnahmesituationen, sondern um den Alltag auf dem Kontinent handelt. Sie benennen weder Ursachen noch Umstände, weder Orte, noch Namen. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, was diese Bilder nicht zeigen: Dass es ein geregeltes selbstgestaltetes Leben auf dem afrikanischen Kontinent gibt. Weiße Schüler/-innen, fühlen sich durch die Bilder den ausgelieferten Menschen überlegen und projizieren dieses Gefühl auf ihre Mitschüler/-innen afrikanischer Herkunft (vgl. Marmer 2013). Die Abbildungen sind so machtvoll, weil sie dem Betrachter vertraut sind und bereits vorhandenes „rassistisches Wissen“ (Terkessidis 1998, S. 10f.) bestätigen. Die schwarzen Schüler/-innen beklagten die Reduzierung des Kontinents auf ein ‚armes Land‘ und die Darstellung der Menschen als ‚hilflos und ja, so komisch‘, was sie als demütigend empfinden.

Anschließend befragte ich die ausschließlich weißen Lehrkräfte die im Jahrgang sieben das Fach Gesellschaft unterrichten. Ausschnitte aus vier Interviews:

*Lehrkraft 1:* Da kann ich dir jetzt überhaupt nichts zu sagen, weil ich [...] noch nie drauf geachtet habe, ne? Wie Afrika, also ich kann es dir nicht sagen, ich hab' da nie 'nen Fokus drauf, also, wie das jetzt im Schulbuch dargestellt wird. Du meinst von den Themen Kolonialismus und Imperialismus und so? [...] Ich habe „Entdecker und Er-

oberer“ dazu unterrichtet [...] Die Seiten im Trio-Buch haben wir gemacht [...]. Ein bisschen Entdeckungsfahrten...

*Lehrkraft 2:* Ich weiß es jetzt gar nicht, sag ich ehrlich, weiß ich gar nicht.

*Lehrkraft 3:* Jetzt an dem Material, was wir haben, ist mir nicht wirklich was aufgefallen. Habe ich aber auch daraufhin noch nie näher betrachtet, em, mir angeschaut, em ...

*Lehrkraft 4* (wird von mir auf die Abb. 1 hingewiesen): Ne, also politisch, politisch inkorrekt heutzutage, wenn man von Negersklaven spricht, ist ja ein Schimpfwort, also mh ... Und das war, ist dann in dem Buch drin?

Den Lehrenden, die das Fach in denselben Klassen unterrichten, meinen, Afrika sei nicht „in ihrem Fokus“ und sie haben das Buch „daraufhin nie näher betrachtet“. Und das, obwohl sie mit dem Buch Entsprechendes unterrichtet haben, z.B. Kolonialismus, der im schulinternen Lehrplan als „Entdecker und Eroberer“ betitelt wird.<sup>5</sup>

Die Interviews bestätigen die ‚Unsichtbarkeit‘ von Rassismus für die Weiße Seite der „color-line“. Wenn Lehrende rassistische Inhalte unkritisch einsetzen, tradieren sie „rassistisches Wissen“ (Terkessidis 2004, S. 10f.), welches von den Schüler/inne/n dann reproduziert wird.

Woran erkennt man rassistische Inhalte, welches Werkzeug kann dabei behilflich sein? Das im Folgenden dargestellte Ideenmodell der rassistischen Ideologie wird hier als analytisches Werkzeug zur Untersuchung der Afrikadarstellung und zur Sichtbarmachung von subtilen rassistischen Botschaften eingesetzt.

### Was ist Rassismus?

Rassismus, wie jeder -ismus, ist eine Ideologie, ein Satz von Ideen, die dazu dienen, Machtverteilung in der Gesellschaft zu sichern und den Zugang bestimmter Menschengruppen zu Ressourcen zu regulieren (vgl. Hall 1989). Die Ursprünge des modernen Rassismus können bis auf die Zeit der europäischen Aufklärung zurückverfolgt werden. „Die Idee der Rasse wurde entwickelt als eine Erklärungsweise für die Persistenz sozialer Spaltung in einer Gesellschaft, die zugleich den Anspruch auf Gleichheit erhob“ (Malik 2003). Im Europa des 18. Jahrhunderts existierten zwei widersprüchliche Positionen: zum einen das europäische Bestreben nach Égalité, Liberté, Fraternité für die gesamte Menschheit, zum anderen, eine Kolonialpolitik, die eine gewaltsame Ausbeu-

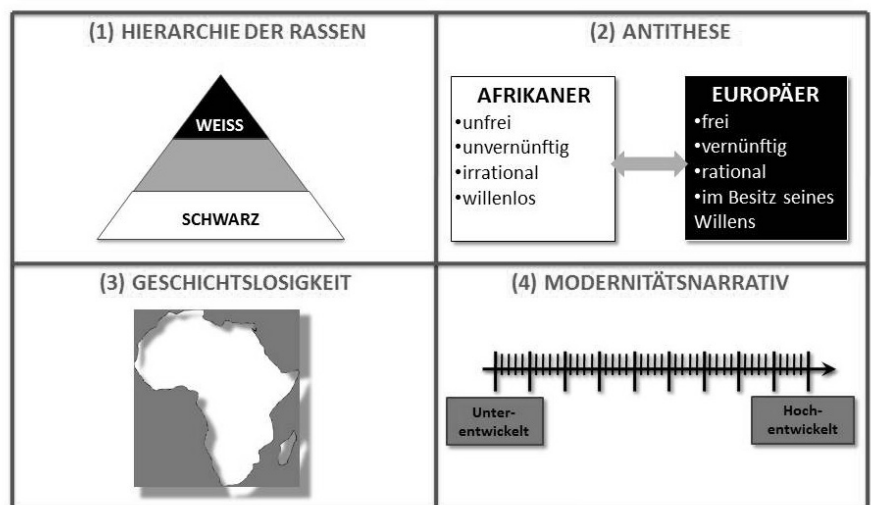


Abb. 3: Vier Grundsteine des Rassismus. Eigene Darstellung.

tung von Menschen und Ressourcen, Unterwerfung, Versklavung und Zwangsarbeit nach sich zog. Dahinter standen wirtschaftliche Interessen: Das überbevölkerte Europa konnte sich selbst nicht mehr ernähren, für die Industrialisierung fehlten natürliche Ressourcen. Die Kolonien leisteten unfreiwillig ‚Entwicklungshilfe‘, auch für Deutschland.

Eine Antwort auf dieses Dilemma bot die rassistische Ideologie: Um diese unmenschliche Behandlung zu rechtfertigen, wurden Afrikaner/-innen entmenschlicht. Das gilt auch für den transatlantischen Sklavenhandel, beschrieben von Davidson (1994) als „300 Jahre organisierter und systematischer Grausamkeit“. Die Aufklärung war eine Ära der Wissenschaften, diese spielten eine zentrale Rolle bei der Formulierung des theoretischen Rahmens der rassistischen Ideologie: Biologen klassifizierten Menschen in „Rassen“ – dabei wurde die Hautfarbe zum wesentlichen Merkmal. Anthropologen, Geographen, Historiker, später Psychologen und Soziologen wiesen den „Rassen“ intellektuelle Fähigkeiten und charakterliche und psychische Eigenschaften zu. Die Philosophen der Aufklärung, federführend Kant und Hegel, postulierten vier fundamentale Ideen des ‚wissenschaftlichen‘ Rassismus (Abb. 3):

1. Die Rassenhierarchie: Die menschlichen Rassen sind in einer hierarchischen Ordnung organisiert, mit weißen Europäern an der Spitze der Pyramide (vgl. Kant, 1802);
2. Die Antithese: Konstruktion von „Afrika“ und „Afrikanern“ als Antithese zu Europa und den Europäern. Den „Afrikanern“ wurden die Eigenschaften unfrei, unvernünftig, irrational und willenlos zugewiesen um dadurch die Überlegenheit der Europäer als Gegenteil dazu zu etablieren (vgl. Hegel 1986; Wright 2003);
3. Afrikas Geschichtslosigkeit: Afrika wird als ein geschichtsloser Ort „ohne Bewegung und Entwicklung“ betrachtet (Hegel 1986), eine eigene Geschichte wurde Afrika aberkannt;
4. Das Modernitätsnarrativ: Der Glaube an eine historische Evolution von Gesellschaften in Richtung westlich definierter „Modernität“. Diese Betrachtung erlaubt das Einordnen von Menschen, Regionen und Gesellschaften auf einer Skala von „unterentwickelt“ bis „hochentwickelt“ (Hall 1992, S. 219).

Diese Thesen dienten als ideologische Grundlage für ein Verbieten gegen die Menschheit, dem über 30 Millionen Afrikaner/-innen zum Opfer fielen. Obwohl wissenschaftlich längst widerlegt, sind die Thesen tief in der westlichen Kultur verwurzelt. Neben der intendierten Produktion rassistischer Ideen in neonazistischen Kreisen, werden sie durch die aktuellen Afrikadiskurse in den Massen- und Bildungsmedien subtil reproduziert.

### Repräsentationen

Diese Reproduktion äußert sich in zwei Repräsentationsmodi: „Afro-Pessimismus“ und „Afro-Romantismus“. Der erste konstruiert Afrika als einen Ort der Unfähigkeit und des Elends, während der zweite, exotische, naturverbundene, von Zivilisation unberührte Menschen beschreibt.

„Konstant in diesen beiden Positionen ist jedoch der ‚Wilde Afrikaner‘ sei er edel, böse, oder unfähig. Diesem und seiner Gesellschaft kann fortan zum Eintritt, Verbleib und Weiterentwicklung in die menschliche Geschichte nur durch ‚Entwicklungshilfe‘ des Westens verholphen werden“ (Seukwa 2009). Somit

transportieren Afro-Pessimismus und Afro-Romantismus implizit die vier Grundideen des Rassismus. Beide postulieren die Unterlegenheit von Afrika und unterstützen die Idee der Rassenhierarchie. Beide konstruieren Afrika als eine Antithese zu Europa: Das elende Afrika reflektiert die schlimmsten Ängste, das romantische Afrika die wildesten Phantasien der Europäer. Weder Geschichte noch Entwicklung finden Platz in diesen Repräsentationen, während beide Konstrukte auf der untersten Stufe der Modernitäts-Skala eingeordnet werden. Innerhalb eines solchen Konstrukts beschreibt Seukwa (2009) „Entwicklungshilfe“ als das Bestreben, die Afrikaner/-innen, die auf diese Weise als hierarchisch untergeordnet und als das Gegenteil von Weißen ‚Helfern‘ verstanden werden, auf der Modernitätsskala ‚aufzuwerten‘.

Ein verbreiteter Repräsentationsmodus ist die Simplifizierung von Afrika. Der historischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Vielfalt wird keine Rechnung getragen. Der Kontinent wird wie ein Land mit einer einheitlichen Kultur behandelt, die sich auf Tanz und Trommeln reduziert, einer Religion (‚Aberglaube‘) und einer Sprache (‚afrikanisch‘). Dieses Bild ist simpel, erkennbar an der häufigen Verwendung des Begriffs ‚einfach‘ bei der Afrikadarstellung: Es sind ‚einfache‘ Menschen, die in ‚einfachen‘ Hütten in ‚einfachen‘ Verhältnissen leben. Durch die Simplifizierung werden die vermeintlich komplexen westlichen Lebenszusammenhänge aufgewertet.

Ein weiteres Erbe des kolonialen Diskurses ist die Repräsentation des kolonialisierten Körpers. Die kolonisierten Körper wurden gefangen, gehandelt, für wirtschaftliche Nutzen ausgebeutet und für ‚wissenschaftliche‘ Zwecke klassifiziert und evaluiert. Darum wurde „der Körper, und nicht die Sprache, Gesetz oder Geschichte“ zur „essenziellen definierenden Charakteristik“ bei der Darstellung der Kolonisierten (Spurr 1993, S. 22). Diese reduzierte Darstellung setzt sich bis in die heutige Zeit fort: Bilder von nackten ausgemergelten Körpern von Dürreopfern (Afro-Pessimismus) werden kontrastiert durch die Mythen von Schwarzem Rhythmusgefühl, Schwarzer Sportlichkeit und Erotik, so evident in der westlichen Pop-Kultur (Afro-Romantismus).

### Beispiele aus Schulbüchern

Für diese Analyse wurden über 40 gegenwärtig verwendete Schulbücher von Grundschule bis Oberstufe in den Fächern Deutsch, Geschichte, Geographie, Gesellschaftswissenschaft, Politik und Musik aller großen deutschen Schulbuchverlage untersucht. Untersucht wurden auch die frei im Internet verfügbaren Publikationen zum Thema „Afrika“, die unter progressiv klingenden Reihennamen wie „Eine Welt“, „Globales Lernen“, „Gemeinsam für Afrika“ erscheinen und sich als rassismuskritisch preisen. Sie werden von Lehrkräften gern eingesetzt, die der Afrikadarstellung in konventionellen Büchern kritisch gegenüber stehen. Allerdings stellen sich die Inhalte beim näheren Betrachten oft als rassistisch heraus (vgl. global, 2013), wobei der selbstgestellte kritische Anspruch den Rassismus bloß verschleiert.

„Eine kritische Auseinandersetzung mit Afrika-Bildern und -Diskursen im deutschen Kontext sieht sich mit einer seltsamen Gleichzeitigkeit von Präsenz und Absenz konfrontiert: Die Anwesenheit (Überpräsenz) rassistischer Konstruktionen Afrikas geht mit der weitgehenden Abwesenheit von Wissen über oder einer Auseinandersetzung mit der Vielzahl afrikanischer Gesellschaften und Lebenswelten einher“ (Weicker/Jacobs 2011,

S. 200). Demzufolge sind Schulbücher sowohl darauf zu untersuchen, was die Darstellung von Afrika beinhaltet, als auch darauf, welches Wissen vorenthalten wird. Dabei findet man verschiedene Ausdrucks- und Erscheinungsformen der vier rassistischen Grundideen (Abb. 3). Dies wird nachfolgend an ausgesuchten Beispielen illustriert.

### Hierarchie

- Die Sprache, die benutzt wird, suggeriert Primitivität. In westlichen Zusammenhängen spricht man von „Volksgruppe“, „Vorstand“ und „Glaube“, auf Afrika bezogen von „Stamm“, „Häuptling“ und „Aberglaube“. Abwertende koloniale Bezeichnungen wie „Buschmänner“ oder „Pygmäen“ werden kommentarlos verwendet. Nach wie vor ist das beleidigende und herabsetzende N-Wort im Gebrauch, das kürzlich im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch in Kinderbüchern durch die Medien aufgegriffenen und ‚salonfähig‘ gemacht wurde. Diese Begriffe transportieren rassistische Konzepte, unabhängig davon ob ihre Benutzung intendiert oder unwissend ist. Eine ausführliche Sprachanalyse kolonialer Konstruktionen und ihrer Entstehung findet sich bei Arndt und Ofuately-Alazard (2011).
- Afrikaner/-innen werden oft als ‚exotische Wilde‘ und als ein Teil der Tierwelt dargestellt. In historischen Zusammenhängen erscheinen Afrikaner/-innen fast ausschließlich als Versklavte, in der Gegenwart als Katastrophenopfer.
- Afrikaner/-innen werden oft als Opfer dargestellt, kaum als selbst bestimmende Akteure, diese Abhängigkeit löst bei den Leser/innen Mitleid und gleichzeitig Überlegenheitsgefühle aus.
- Armut, Elend und Katastrophen in Afrika werden einseitig, zusammenhanglos und überzeichnet dargestellt, während die Bilder vom Westen immer vom Wohlstand zeugen. Armut im Westen wird genauso wenig thematisiert, wie Wohlstand in Afrika. Es wird der Eindruck vermittelt, als sei das Leben auf dem afrikanischen Kontinent von Leid und Entbehrungen dermaßen geprägt, dass es kaum lebenswert sei.
- Paternalismus – oft wird über Afrikaner/-innen gesprochen, als seien sie Kinder, auch wenn etwas vermeintlich Positives erzählt wird. Das ist vor allem in den oben erwähnten alternativen Materialien oft der Fall. Diese werden häufig von Hilfsorganisationen verfasst und dienen dann als eine Art ‚Schleichwerbung‘. Mit der angeblichen Intention, afro-pessimistische Bilder zu dekonstruieren, berichten diese Inhalte über ‚afrikanische Erfolge‘, die erstens aus der westlichen Sicht als solche gemessen werden und zweitens nur unter der Leitung westlicher Hilfsorganisation erreicht werden konnten.
- Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland kommen entweder gar nicht vor, oder es werden ihnen ganz bestimmte Rollen zugewiesen: Opfer rechtsradikaler Gewalt, Flüchtlinge, Fremde oder Schützlinge. Ein selbstbestimmtes und -gestaltetes Leben wird ihnen nicht zugestanden, somit werden sie aus der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.
- Afrikanische Autoren und Quellen werden fast nie zitiert. Empfohlene Kinder- und Jugendbücher über „Afrika“ sind fast ausschließlich von weißen Autor/innen verfasst. Damit wird impliziert, dass afrikanische Literatur, Geschichtsschreibung und Berichterstattung nicht existent sind, jedenfalls

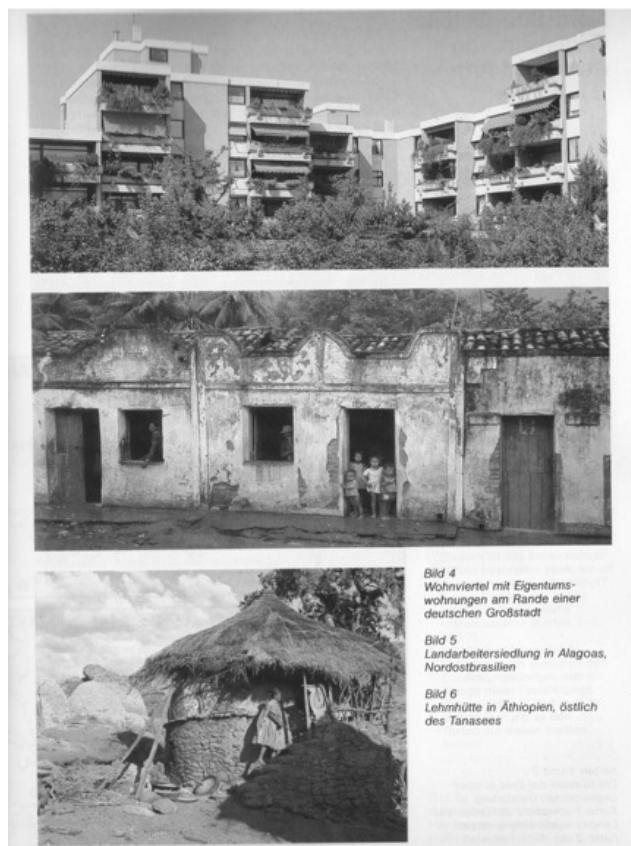


Abb. 4: Heimat und Welt, Westermann 1999, S. 157

nicht in einem ‚westlichen Maßstäben‘ angemessenen Niveau, und dass das europäische Wissen ‚über Afrika‘ gründlicher und umfassender ist, als das afrikanische Eigenwissen.

*Beispiel 1:* Eine Hierarchiepyramide des Wohlstandes (Abb. 4) Die dargestellten Behausungen in Deutschland, Brasilien und Äthiopien postulieren eine Hierarchie, die eindeutig nach „Rasse“ abgestuft ist. Dies geschieht indem hier Ungleiches miteinander verglichen wird – höhere Mittelschicht mit Unterschicht, Urbanes mit Ländlichem. Es wird suggeriert, dass alle in Deutschland in Eigentumswohnungen leben, genauso wie alle Brasilianer Landarbeiter sind und alle Äthiopier auf dem Land in ‚Hütten‘ hausen. Nicht gezeigt werden Armenvierteln in deutschen Großstädten und Wohlstand in Brasilien und Äthiopien. Wohlstand wird zum Symbol für höheren Entwicklungsstand, die Anordnung der Behausungen von oben nach unten unterstützt diese Bewertung. Die Repräsentation trägt eindeutig einen afro-pessimistischen Charakter, die Lehmhütte symbolisiert Mängel und Elend. Simplifizierend steht die Hütte für ganz Äthiopien, wenn nicht für ganz Afrika. Es ist eine einfache Hütte, die von einfachen Lebensverhältnissen zeugt. Für den westlichen Betrachter ist das Bild einer Hütte und der entsprechende Sprachgebrauch – nicht Haus, sondern Hütte – mit Primitivität verbunden, dieser Stereotyp wird hier ausreichend bedient. Da keine weiteren Informationen über Brasilien und Äthiopien im Buch enthalten sind, wird das bereits erworbene rassistische Wissen verfestigt.

### Antithese

- ‚Afrika‘ wird als das Gegenbild von Europa konstruiert mit dem Fokus auf Mängeln in Afrika. Auf diese Weise wird die Überlegenheit und ‚Zivilisiertheit‘ Europas manifestiert.

- Afrika wird als ländlich porträtiert im Gegensatz zum urbanen Europa.
- Ganz im Hegelschen Sinne werden Afrikaner/-innen oft als hilflos und unfähig beschrieben.
- Westliche Frauen erscheinen als emanzipiert, während Afrikanerinnen als unterdrückt und fremdbestimmt dargestellt werden.
- Erscheinen Afrikaner/-innen und Europäer/-innen auf derselben Darstellung, werden die ersten als passiv, arm, krank, ungebildet, primitiv und unterentwickelt, die zweiten als aktiv, wohlhabend, gesund, gebildet, zivilisiert und entwickelt gezeichnet.
- Die Zielgruppe wird oft als Weiß Mehrheitsdeutsch definiert und als ‚WIR‘ bezeichnet, was nicht mehr der Realität im deutschen Klassenzimmer entspricht. Im Unterschied dazu werden ‚die Anderen‘, People of Color, markiert und als Untersuchungsobjekte behandelt.

### Beispiel 2: Abenteuer des Robinson (Abb. 5)

Diese Broschüre von der Kindernothilfe ist kostenlos im Internet erhältlich und wird im Jahrgang 5/6 gern zum Thema „Kinder der Welt“ in vielen Schulen eingesetzt. Der Protagonist, ein weißer Junge namens Robinson (die Namenswahl ist kaum zufällig, denn welcher deutsche Junge heißt schon Robinson?) und das jeweilige ‚afrikanische‘ Kind werden analog zum Original – Robinson und Freitag aus dem Kolonialroman von Defoe – als Gegensätze konstruiert. In diesem Beispiel bedient man sich der afro-romantischen Vorstellung des ‚edlen Wilden‘, der im Tierreich lebt und unter einem Baobab beschult wird. Lebensattribute, reduziert auf Kleidungsstücke, Spielzeug und Essen, werden

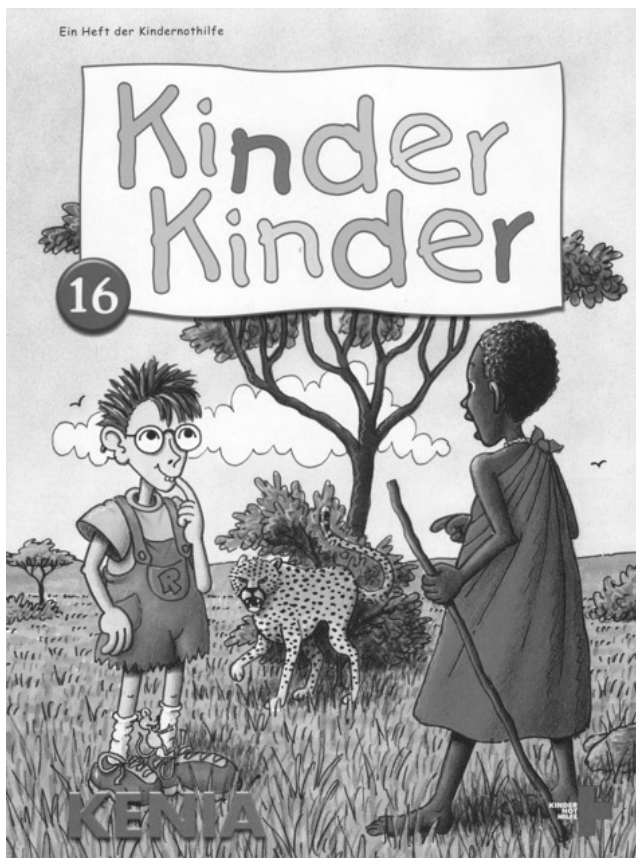


Abb. 5: Robinson in Kenia. Aus der Reihe „Kinder Kinder“, Kindernothilfe 2001, Cover<sup>6</sup>

zum Nachmachen angeboten – gerade in den Materialien für Jüngere werden ‚afrikanische‘ Kunst und Technologie häufig abgewertet, indem die Schüler/-innen zum Nachmachen und Nachahmen animiert werden, als Kontrast zur Komplexität der eigenen Lebenswelt, die dadurch eine Aufwertung erfährt. Europäische Träume vom ‚einfachen Leben in der freien Natur‘ werden hier reichlich bedient. Im Anschluss folgt die Ernüchterung: Mängel und Entbehrungen in Form von ‚Landinformationen‘ und ein Spendenaufruf für die Kindernothilfe. „Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit von Nicht-Regierungsorganisationen ist in der Regel Teil einer Kommunikationsstrategie von Organisationen, deren Handeln im Inland stark von dem strategischen Interesse bestimmt ist, sich auf einem von Konkurrenz geprägten Spendenmarkt behaupten zu können“ (VENRO 2000, S. 9, zitiert nach glocal 2013, S. 45). Solche Materialien dienen einer Schleichwerbung für die jeweilige Hilfsorganisation, diese im Unterricht einzusetzen erscheint daher grundsätzlich als unzulässig.

### Geschichtslosigkeit

- Die Geschichte Afrikas beginnt mit der ‚Entdeckung‘ durch die Europäer, eigene afrikanische Geschichte wird in den Unterrichtsmaterialien meist vollständig ausgeblendet. Schüler/-innen übernehmen das Bild vom geschichtslosen Afrika, da sie über keinerlei Informationen über vorkoloniale afrikanische Zivilisationen, Entwicklungen und Errungenschaften verfügen.
- Die Geschichte Afrikas beginnt mit der Versklavung und setzt mit sich beim Kolonialismus fort. Doch auch diese Kapitel afrikanischer Geschichte werden aus euro-zentristischer Sicht bearbeitet. Widerstand der Versklavten, anti-koloniale Befreiungskriege, Kämpfe um die Unabhängigkeit in den afrikanischen Ländern finden kaum Erwähnung in Geschichtsbüchern, mit Ausnahme von Südafrika in manchen Werken für die Oberstufe.
- In geschichtlichen Zusammenhängen wird Afrika nur im Zusammenhang mit europäischen Ereignissen erwähnt.
- Das alte Ägypten wird als ein Teil der europäisch-asiatischen Welt dargestellt.

### Beispiel 3: Die weißen Ägypter (Abb. 6)

Das alte Ägypten gilt als die Geburt der westlichen Zivilisation und ist ein unentbehrlicher Teil der historischen Bildung. Ursprünglich wurde Ägypten in Afrika verortet, doch mit der Blüte des ‚wissenschaftlichen‘ Rassismus drohte diese Verortung der rassistischen Hauptthese, die den Zivilisierungsstand mit der Hautfarbe in Zusammenhang brachte, zu entkräften. Die Rasantheoretiker suchten nach ‚Beweisen‘, das alte Ägypten im europäisch-asiatischen Raum zu verorten und sie der ‚weißen Rasse‘ zuzuordnen. Von daher rührt die Vorstellung von den weißen Ägyptern, die seither tradiert und in diesem Beispiel kommentarlos übernommen wird.

### Modernitätsnarrativ

- Afrika wird immer als ‚unterentwickelt‘ dargestellt, die westliche Welt als ‚entwickelt‘ bezeichnet. Der koloniale Entwicklungsbegriff wird unhinterfragt übernommen.
- Der Fortschritt in Afrika wird als eine verdienstvolle Leistung des Kolonialismus bezeichnet. Durch „pro“ und „contra“

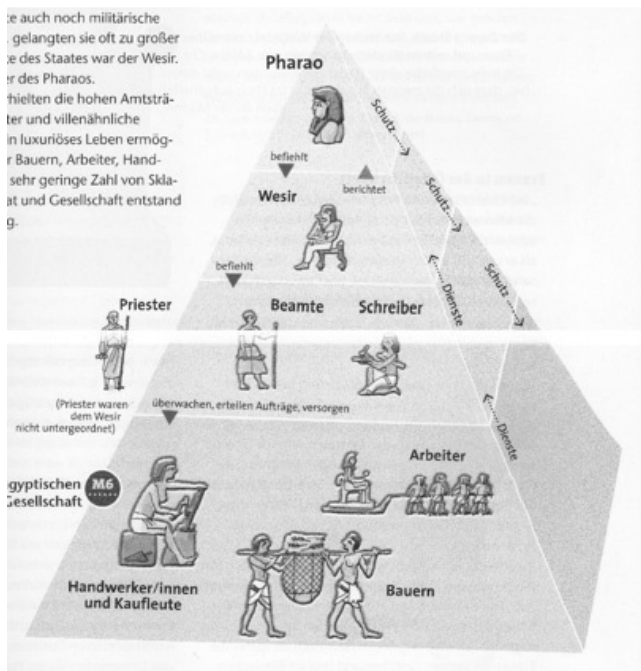


Abb. 6: Forum Geschichte, Band 1, Cornelsen 2004, S. 86

Argumente zum Kolonialismus wird das Modernitätsnarrativ als Legimitation für das Verbrechen gegen die Menschheit eingesetzt.

- Afrikanische Gesellschaften müssen oft als ‚Ur‘-Gesellschaften als Beispiele für evolutionshistorische Menschheitsforschung erhalten. Es wird also behauptet, diese Gesellschaften seien historisch ‚eingefroren‘ und hätten keine Entwicklung erfahren. Einer Entwicklung, die nicht der westlichen Vorstellung entspricht, wird hiermit eine Existenz abgesprochen.
- Das darwinistische Paradigma (Menschen seien von Affen entstanden) und die Zuweisung Afrikas der Rolle als „Wiege der Menschheit“ vermischen sich zu einer rassistischen Darstellung afrikanischer Gesellschaften als auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe, die suggeriert, dass Afrikaner/-innen den Affen näher seien als den Weißen.
- Der Westen gilt uneingeschränkt als Vorbild für Wirtschaft, Staatsform, Bildung, Wissenschaft, Kultur und Lebenswürfe.
- Im Zusammenhang mit Afrika werden Themen wie Innovation, Technik, Bildung, Forschung, Mode, Film und Literatur so gut wie nie behandelt.

*Beispiel 4:* Modernitätsnarrativ als Legitimierung des Kolonialismus (Abb. 7)

Hier werden „pro“- und „contra“-Argumente angeführt, die Kolonialismus als eine quasi neutrale geschichtliche Entwicklung erscheinen lassen.

„Medizinischen Fortschritt“, „Medikamente“ und „Krankenhäuser“ kaschieren den Missbrauch von Kolonisierten für medizinische Menschenversuche, die teilweise in Konzentrationslagern wie z.B. in der deutschen Kolonie in Togo, durchgeführt wurden. Unerwähnt bleibt, dass der Ausbruch der Schlafkrankheit in Kongo, damals belgische Kolonie, im Jahr 1920, durch allgemeine gesundheitliche Schwächung der kolonisierten Bevölkerung, verursacht durch Zwangsarbeit und der daraus resultie-

renden Lebensmittelknappheit, stark begünstigt wurde. Unerwähnt bleibt, dass medizinische Experimente in den deutschen Kolonien als Grundlage für die NS-Rassenideologie dienten. Der Bau von Straßen und Eisenbahnen erwähnt weder um welchen Preis (Zwangsarbeit) noch für welchen Zweck (Ressourcenraub für Europa) diese infrastrukturellen Modernisierungen vorgenommen wurden. Das klingt so, als würde man den Bau von Autobahnen als ein „pro“ für das NS-Regime verzeichnen. Das Modernitätsnarrativ wird in seiner legitimierenden Funktion für Unterwerfung, Raub, Versklavung und Mord unverblümt eingesetzt.

### Fazit

Für mich als weiße Rassismuskritikerin erfordert die Analyse viel Forschungsarbeit, sowohl zur Rassismushistorie und Bedeutung von Sprache und Symbolik, als auch zur Wirkung bestimmter Darstellungen auf Einstellung und Handlung von Lernenden. Das ‚Sichtbarmachen‘ setzt Wissen, Erfahrung und methodisches Vorgehen voraus, welches erlernt und vermittelt werden kann. Davon zeugen die Lerntagebücher meiner Student/inn/en des Seminars „Rassismuskritische Bildung“. Hier ein Eintrag nach der Einführungsitzung:

„Dass Wissenschaft ‚missbraucht‘ wurde um Rassismus zu rationalisieren habe ich schon gewusst. Aber ‚Bildung‘ im Dienste dieser Ideologie? Womöglich heute noch? Da spüre ich ganz viel Abwehr. [...] Ich habe auf Ihrer Website, elina-marmer.com, nach weiteren Beispielen gesucht, bin aber ratlos geblieben. Gleich beim Eingangsbild bin ich stehengeblieben (Abb. 8). Es ist so deutlich und plakativ auf der Startseite, als müsste einem bei der Betrachtung gleich das Problem klar werden. Aber ich sehe gar nichts. Gut, bei genauem Hinsehen fällt mir auf, dass vieles, was da abgebildet ist, gar nicht nach Afrika gehört, vor allem der Tiger und die Mandarine. [...] Peinliche Unwissenheit, na gut. Aber [...] ist Unwissenheit doch nicht gleich Rassismus?!“



M3 Behandlung von Schlafkranken in Afrika um 1920

### Die Folgen des Kolonialismus

Die Kolonialpolitik hatte zwei Gesichter. Auf der einen Seite brachte sie den Kolonien technischen und medizinischen Fortschritt. Es wurden Straßen, Häfen, Eisenbahnlinien und Krankenhäuser gebaut. Es gab nun Medikamente, mit denen viele Krankheiten bekämpft werden konnten. Auf der anderen Seite wurden

Abb. 7: Gesellschaft Bewusst, Westermann 2011, S. 13

Zusatzregel	Beispiele
Ineinander verschachtelte Nebensätze werden gegeneinander durch Kommas abgegrenzt.	Das Buch ist spannend, weil es von einer Expedition handelt, bei der ein fremdes Volk entdeckt wurde.
	Ein Kind geht in die Bibliothek, um ein Buch auszuleihen, das von Afrika handelt.



69

Abb. 8: Deutschbuch, Cornelsen 2001, S. 69

Die Studentin wurde durch meine Aussage, „Bildung transportiere rassistisches Gedankengut“, irritiert. In 13 nachfolgenden Sitzungen haben wir uns intensiv mit den historisch-gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ursachen von Rassismus beschäftigt, mit Texten zur post-kolonialen Theorie und kritischem Weißsein, eine Stadtführung zu Hamburgs Kolonialgeschichte gemacht, über Entstehung und Wirkung von Sprache diskutiert und rassistische Botschaften von Bildern analysiert. Das Wissen sowie die Reflexion des eigenen Weltbildes haben der Studentin das Werkzeug geliefert, rassistische Inhalte im Schulbuch zu erkennen. Nach der letzten Sitzung zum Thema Schulbuchanalyse schreibt die Studentin:

„In der Sitzung [...] wurde ich bezeichnend und schmerzhaft an meinen ersten Eintrag im Lerntagebuch erinnert. Genau das Bild, dass ich ganz am Anfang des Semesters auf der Website nicht verstanden habe, kam im Seminar vor. [...] Sind mir vorher nur die botanischen und zoologischen Patzer aufgefallen, ist mir jetzt gleich die stereotype Darstellung eines Schwarzen Menschen [...] aufgefallen. Überhaupt die insgesamt einseitige Darstellung als „wilden“ und „exotischen“, fernen Kontinent [...] Vor allem aber die Formulierungen [...] ein „fremdes“ Volk „entdecken“ zu wollen, ist völlig unangemessen [...] Menschen, die man noch nicht kannte, kann man begegnen, kennenlernen und womöglich von ihnen lernen, sonst nichts. Dieser Lerneffekt wird sicher nachhaltig bei mir hängen bleiben.“

Eine rein textliche Auseinandersetzung mit Rassismustheorie ist nicht ausreichend, um einen rassismuskritischen Blick zu entwickeln. Dieser Aufsatz soll dazu einladen, über Darstellungen zu stolpern, sie zu hinterfragen, und durch weitere Lektüre und Austausch an der Sichtbarmachung von Rassismus zu arbeiten.

### Anmerkungen:

- 1 Die hier verwendeten Begriffe „People of Color (POC)“, „Schwarz“ und „Weiß“ bezeichnen historisch und politisch konstruierte Gruppen, die sich durch unterschiedliche Privilegien, Machtbeteiligung und Ressourcenverfügung auszeichnen, in Bezug auf den gegenwärtigen deutschen Kontext.
- 2 Image of AFRica in EDUcation, elina-marmer.com
- 3 Hierbei war nicht die Herkunft der Schüler/innen ausschlaggebend sondern die gemeinsame Erfahrung, aufgrund ihrer Hautfarbe mit Afrika in Verbindung gebracht und diskriminiert zu werden.

- 4 In der Schule wurde die Auflage von 2006 verwendet. In der Auflage von 2008 lautet die Bildunterschrift „Sklaven bei der Baumwollerte“. Es ist die einzige Korrektur, die bei der neueren Auflage vorgenommen wurde.
- 5 Der Begriff „Entdecker“ steht für Fortschritt und Entwicklung, er rückt Kolonialismus unzulässigerweise in ein positives Licht, verharmlost koloniale Verbrechen und normalisiert gewaltsame Ausbeutung kolonisierter Menschen zum wirtschaftlichen Nutzen der Europäer. Der Begriff bestimmt die Europäer als handelnde Subjekte, die „Entdecken“ als passive Objekte, wodurch diese entmenschlicht werden.
- 6 [http://www.kindernothilfe.de/multimedia/KNH/Downloads/Material/Kinder\\_Kinder\\_Hefte/Kinder\\_Kinder\\_Nr\\_16\\_281\\_4\\_MB%29.pdf](http://www.kindernothilfe.de/multimedia/KNH/Downloads/Material/Kinder_Kinder_Hefte/Kinder_Kinder_Nr_16_281_4_MB%29.pdf)

### Literatur:

- Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hg.) (2011):** Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster. Unrast.
- Davidson, B. (1994):** Africa: A Voyage of Discovery with Basil Davidson. (Online im Internet unter: <http://dickinsg.intrasun.tcnj.edu/films/basil/videos.html>. [23.07.2013]).
- Eggers, M. (2005):** Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. Zur Aktualität und Normativität diskursiver Vermittlungen von hierarchisch aufeinander bezogenen rassifizierten Konstruktionen. In: Eggers, M./Kilomba, G./Piesche, P./Arndt, S. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast. S. 56–72.
- glokal (2013):** Bildung für Nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. (online im Internet unter: <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> [23.07.2013]).
- Hall, S. (1989):** Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178, Hamburg. Argument Verlag. S. 913–921.
- Hall, S. (1992):** Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, S. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, Argument. S. 137–179.
- Hegel, G.F.W. (1986):** Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke Bd. 12. Frankfurt/M.
- Kant, I. (1802):** Physische Geographie, Bd. 2. Königsberg.
- Kiesel, T./Bendix, D. (2010):** White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland. In: Peripherie 30, 120, S. 483–495.
- Malik, K. (2003)** why do we still believe in race? cheltenham festival of science, 6 june 2003, [http://www.kenanmalik.com/lectures/race\\_cheltenham.html](http://www.kenanmalik.com/lectures/race_cheltenham.html)
- Marmer, E. (2013):** The Power of Images - Portrayal of Africa in German Textbooks and Symbolic Violence, eingereicht bei Patterns of Prejudice, Special Issue.
- Seukwa, L.H. (2009):** online Interview. (Online im Internet unter: <http://www.afrikanet.info/menu/medien/datum/2009/04/10/fuer-ein-anderes-afrikabild/> [23.07.2013]).
- Spurr, D. (1993):** The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing, and Imperial Administration. Durham, N. C.: Duke University Press.
- Terkessidis, M. (2004):** Die Banalität des Rassismus. Migrant\*en zweiter Generation entwickeln eine Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag.
- VENRO (2000):** Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seinen Mitgliedsorganisationen, S. 9, zitiert in: glokal (2013) S. 45.
- Weicker, A./Jacobs, I. (2011):** Afrika. In: Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster. Unrast, S. 200–214.
- Wright, M. (2003):** Others-From-Within-From-Without: Afro-German Subject Formation and the Challenge of a Counter-Discourse. Callaloo, 26 (2), S. 296–305.

### Elina Marmer

ist EU-Forscherin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Bereich Interkulturelle und Internationale Vergleichende Bildung. Ihre laufenden Forschungsschwerpunkte und -vorhaben sind: EU Projekt „IMAFREDU“ zur Darstellung von Afrika und Rassismus in deutschen Schulen; Klimawandel, Migration und Anpassung; Migrationsdynamiken und Migrant\*en-Netzwerke zwischen Afrika und Europa.

Günter Schicht

## Racial Profiling bei der Polizei in Deutschland – Bildungsbedarf? Beratungsresistenz?

### Zusammenfassung

Welche Relevanz hat Racial Profiling oder Ethnic Profiling innerhalb der deutschen Polizei, gemeint ist damit die auf zugeschriebene Kriterien wie etwa ethnische Zugehörigkeit, Religion oder Herkunft einer Person, statt auf ihr Verhalten und objektive Beweise als Verdachtsmomente gründende Strafverfolgungs- und Ermittlungstätigkeit? Der Autor diskutiert nicht nur die Dimensionen des Ethnic Profiling in der Polizeiarbeit in Deutschland, sondern auch deren Auswirkungen sowie sinnvolle (Bildungs-)Strategien zur Reduzierung und Prävention.

**Schlüsselworte:** *Polizei, Ethnic Profiling, Rassismusprävention, polizeiliche Ermittlungstaktiken, Bildung*

### Abstract

What is the relevance of racial or ethnic profiling in the German police forces? Which techniques lead to a focus on ascribed criteria like e.g. ethnic origin, provenience or religion instead of using objective evidence or behavior for effective policing? The author is discussing both, dimensions and consequences of ethnic/racial profiling in Germany as well as meaningful strategies for education and prevention.

**Keywords:** *Police, Ethnic Profiling, Prevention of Racism, Police Detection Strategies, Education*

Im Vergleich zu den meisten Polizeiorganisationen weltweit nimmt die Polizei in Deutschland einen Spitzenplatz beim Schutz und beim Respektieren der Menschenrechte ein. Kann dies jedoch ein Grund sein, sich mit dem Erreichten zufrieden zu geben? „Eigentlich hätte ich jeden Tag Anzeigen gegen Kollegen schreiben müssen“, sagte mir bei einer Fortbildung ein Polizeibeamter, der einige Jahre bei einer Berliner Einsatzhundertschaft Dienst verrichtet hatte. Wenngleich eine solche Aussage nicht als repräsentativ angesehen werden kann, wirft sie doch ein Licht darauf, dass unterhalb der Schwelle offizieller Verlautbarungen auch bei der Polizei in Deutschland immer wieder Rechtsbrüche vorkommen, von denen viele als Menschenrechtsverletzungen zu charakterisieren sind. Überproportional oft sind von solchen Vorfällen Menschen mit Migrationshintergrund bzw. mit körperlichen Merkmalen, die sie als Nichtdeutsche erscheinen lassen, betroffen. Es liegt nahe, dass der in der

Gesellschaft mehr oder minder virulente Alltagsrassismus auch vor der Polizei nicht Halt macht. Nicht zuletzt zeigt sich dies in den Fällen des Racial Profiling. Leider wird das jedoch von verschiedenen Seiten nicht wahrgenommen oder es wird bagatellisiert, obgleich Parteien, NGOs, aber auch Wissenschaftler/-innen seit Jahren darauf aufmerksam machen. Mitunter besteht der Eindruck einer Beratungsresistenz nach dem Muster „Was nicht sein darf, dass nicht sein kann“. So antwortete die Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Fraktion „Die Linke“: „Ein solches ‚racial profiling‘ ist mit dem geltenden deutschen Recht unvereinbar und wird innerhalb der Bundespolizei nicht angewandt“ (Bundestag 2012, S. 3).

Von verschiedenen rassistisch gefärbten Verhaltensweisen besitzt das Racial Profiling für die Polizeiarbeit eine besondere Bedeutung. Nicht zuletzt zwei gerichtliche Entscheidungen aus dem Jahr 2012 (s.u.) haben den Begriff und die damit verbundenen polizeilichen Praktiken verstärkt in das Licht der Öffentlichkeit gerückt. Was nun ist unter Racial Profiling zu verstehen? Auch wenn die Bundesregierung behauptet, es gäbe keine „völkerrechtlich einheitliche Definition“ (ebd.), gehen die in unterschiedlichen Dokumenten befindlichen Begriffserklärungen alle in die gleiche Richtung. Es handelt sich darum, dass die Polizei Entscheidungen ausschließlich oder überwiegend anhand körperlicher, ethnischer oder religiöser Merkmale trifft, ohne dass dafür ein sachlicher Grund gegeben ist. Als eine mögliche ausführliche Definition sei die des Europäischen Netzwerks gegen Rassismus ENAR zitiert:

„Ethnisches Profiling bedeutet, dass Mitarbeiter der Polizei- und Ordnungsbehörden ihr Handeln, soweit es in ihrem Ermessen steht, auf verallgemeinernde Kriterien wie Rasse, ethnische Zugehörigkeit, Religion und nationale Herkunft einer Person, statt auf ihr Verhalten und objektive Beweise als Verdachtsmomente gründen. Das gilt ggf. auch für Situationen, in denen die Strategien und Praktiken dieser Behörden, obwohl sie eigentlich weder insgesamt noch teilweise im Hinblick auf ethnische Zugehörigkeit, Rasse, nationale Herkunft oder Religion bestimmter Gruppen festgelegt wurden, sich trotzdem auf diese Gruppen innerhalb der Bevölkerung unverhältnismäßig stark auswirken, ohne dass sich dies durch die legitimen Ziele und Ergebnisse der Strafverfolgung rechtfertigen lässt“ (ENAR 2009, S. 3).

Die rechtlichen Hintergründe des Verbots von Ethnic Profiling werden hier nicht näher beleuchtet. Sie sind klar und weitgehend unstrittig aus nationalen Recht (insbes. Art. 3 Absatz



3 GG) und internationalen Menschenrechtsabkommen herzu-  
leiten (z.B. Art. 14 EMRK, Art. 2 und 26 des UN-Pakts über  
bürgerl. und polit. Rechte) (vgl. z.B. Cremer 2009). Auch die  
Bundesregierung schreibt, Racial Profiling sei mit dem deut-  
schen Recht unvereinbar (Bundestag 2012, S. 3). Strittig aller-  
dings ist, was darunter zu subsumieren sei.

Für ein Verständnis der Phänomene und die Auseinander-  
setzung mit ihnen ist zunächst die Klärung der Frage wichtig, was  
*kein* Ethnic Profiling ist. Wenn etwa die Polizei aufgrund einer  
nach Zeugenaussagen gefertigten Personenbeschreibung gezielt  
nach einer Person mit bestimmten körperlichen Merkmalen sucht  
oder wenn auf der Basis gesicherter Erkenntnisse über ethnisch  
abgeschottete kriminelle Banden (wie es sie insbesondere im Be-  
reich der Organisierten Kriminalität gibt) zu Verdächtigen eines  
bestimmten Herkunftslandes ermittelt wird, kann dies Betrof-  
fenen wie Ethnic Profiling erscheinen, ohne dass es sich in solchen  
Fällen darum handelt. Umso wichtiger sind dabei dann Erklä-  
rungen und Begründungen durch die handelnden Polizisten.

### **Unschärferelationen: Varianten von Ethnic Profiling**

Als *direktes Ethnic Profiling* lassen sich Fälle kennzeichnen, wo  
Merkmale wie die Hautfarbe, die Gesichtszüge oder die (vermu-  
tete) Religionszugehörigkeit das einzige Entscheidungskriterium  
für die Durchführung polizeilicher Maßnahmen gegen eine be-  
stimmte Person sind. Als typisches Beispiel kann jener Fall gel-  
ten, der 2012 Gerichtsurteile vor dem Verwaltungsgericht  
Koblenz und dem Oberverwaltungsgericht Rheinland-Pfalz  
nach sich zog (Az. 7 A 10532/12.OVG). Der Kläger, ein Schwar-  
zer Deutscher, war von Bundespolizisten in einem Zug nach dem  
Personalausweis gefragt worden. Seine Vermutung, er werde nur  
wegen seiner Hautfarbe kontrolliert, wurde von dem Polizeibe-  
amten vor Gericht bestätigt. Der Beamte, mit der Suche nach  
illegal Einreisenden beauftragt, führte aus, dass bei Menschen,  
die dem Äußeren nach als nichtdeutsch erscheinen, die Wahr-  
scheinlichkeit höher sei, dass es sich um illegal Einreisende han-  
delt. In letzter Instanz wurde vom OVG diese Vorgehensweise  
als mit Artikel 3 Abs. 3 des Grundgesetzes nicht vereinbar ge-  
kennzeichnet. Eine nächste Überlegung könnte die Frage betref-  
fen, ob statistisch die Wahrscheinlichkeit höher ist, illegale Ein-  
wanderer zu identifizieren, wenn als Verdachtsgrundlage  
körperliche Merkmale genutzt werden. Selbst wenn entspre-  
chende Analysen ergeben würden, dass dies zutreffend ist, hat die  
Polizei die Verpflichtung, sich eines solchen Vorgehens zu ent-  
halten, da es faktisches Ethnic Profiling wäre. Der Schaden dieser  
mensenrechtswidrigen Praxis überwiegt den an Ermittlungs-  
erfolgen zu messenden Eventualnutzen jedenfalls. Der Grund-  
rechtsschutz steht über dem staatlichen Bedürfnis, illegale Ein-  
wanderer zu ermitteln.

Als *dominantes Ethnic Profiling* lässt sich polizeiliches  
Handeln bezeichnen, bei dem für den Beamten oder die Beamtin  
körperliche Merkmale Anlass der polizeilichen Maßnahme  
sind, sie sich dessen auch (mehr oder minder) bewusst sind, aber  
über weitere Gründe für die Verdachtsschöpfung (z.B. polizeiliche  
Kriminalstatistik, vage Hinweise auf Täter, dienstliche Er-  
fahrungen) verfügen. Das Ethnic Profiling ist jedoch ausschlag-  
gebend (was den Beamt/inn/en nicht bewusst sein muss). Ein  
Problem ist darin zusehen, dass diese Form des Ethnic Profiling  
schwer beweisbar ist. Intelligente Beamte kennen viele Wege,

andere Gründe anzuführen. Sie wenden eine ethnische Fokus-  
sierung an, um dann nach weiteren Verdachtsmomenten zu  
suchen, die der ‚sachlichen‘ Begründung dienen.

Von *unterschwelligem Ethnic Profiling* kann gesprochen  
werden, wenn entsprechende Vorurteile die Wahrnehmung und  
Entscheidung des Beamten beeinflussen, ohne dass ihm dies  
bewusst ist. Polizeiliche Maßnahmen werden scheinbar aus-  
schließlich nach sachlich angemessenen polizeilichen Gründen  
getroffen – und dennoch ‚schwingt‘ das Ethnic Profiling mit.

Bei einer Veranstaltung zum Thema „Racial Profiling“  
verteidigte ein Gruppenführer einer Berliner Einsatzhundert-  
schaft, die Konzentration von polizeilichen Kontrollen auf  
Schwarze Menschen an einem für Drogenhandel bekannten  
Ort. Er meinte, dort seien nun mal aufgrund polizeilicher Er-  
kenntnisse „90 Prozent aller Drogenhändler Schwarz“ (woher  
er diese Zahl hatte konnte er allerdings nicht sagen). Damit  
schien ihm das Ethnic Profiling hinreichend legitimiert.

Solches Verhalten findet sich auch bei reflektierten, in-  
telligenten und den Ideen von Multikulturalität und Diversity  
Management zugetanen Polizisten. Spätestens hier wird auch  
deutlich, dass zwischen den Varianten des Ethnic Profiling flie-  
ßende Übergänge bestehen. So lässt sich beispielsweise bei po-  
lizeilichen Handlungen, die in keiner Weise von Ethnic Profi-  
ling gekennzeichnet sind, nicht ausschließen, dass – z.B. über  
Mikromimik<sup>2</sup> – unbewusst Vorurteile des Beamten sichtbar  
werden, damit in sein Handeln einfließen und für den Betrof-  
fenen zu spüren sind. Damit wird deutlicher, dass Ethnic Profi-  
ling ein Phänomen ist, dass bei näherer Betrachtung mitnichten  
die Konturenschärfe hat, wie es die Definition erwarten lassen  
könnte. Letztlich geht es oftmals um schwierige Grauzonen, die  
nur über Bewusstheit und ständige Auseinandersetzung zu  
überwinden sind, wie noch dargestellt werden wird.

Erwähnt werden muss, dass es auch Fälle von *vermeint-  
lichem Ethnic Profiling* gibt. Das Ethnic Profiling existiert nur in  
der Wahrnehmung des Betroffenen. Der Polizist/die Polizistin  
agiert wie gegenüber anderen Bürger/inne/n. Vielleicht ist er/sie  
kein/e besonders freundliche/r Beamte/in/, vielleicht hat er  
Zahnschmerzen. So kommt es zu Fehlinterpretationen z.B.  
eines mürrischen Gesichtsausdrucks. Schließlich existiert auch  
*behauptetes Ethnic Profiling*. Ertrappte Rechtsverletzer/-innen  
benutzen solche Vorwürfe, um entweder Sanktionen abzuwen-  
den oder um vor sich oder anderen besser dazustehen.

Mit dem Verweis auf die beiden letztgenannten Katego-  
rien soll nun nicht „der Spieß rumgedreht“ werden. Es gehört  
zu den fragwürdigen Argumentationsmustern von Personen,  
die Ethnic Profiling bei der Polizei leugnen oder herunterspie-  
len, vor allem auf diese Fälle zu verweisen. Andererseits wäre es  
jedoch auch realitätsfern, sie nicht zu erwähnen. Welche Di-  
mensionen behauptetes oder vermeintliches Ethnic Profiling  
hat, kann niemand sagen. Es sei dabei aber nicht vergessen, dass  
solche Vorwürfe Beamte mit Machtbefugnissen treffen.

### **Dimensionen des Ethnic Profiling in der Polizeiarbeit in Deutschland**

Ethnic Profiling kann bei jeder polizeilichen Handlung vor-  
kommen, von der ein Bürger betroffen ist. Selbst polizeiintern  
kann es zu Ethnic Profiling kommen, z.B. bei Personalentschei-  
dungen. Beim den Bürger/die Bürgerin betreffenden Ethnic  
Profiling lassen sich direkte und indirekte Wirkungen unter-

scheiden. Erstere sind z.B. bei Kontrollen, Festnahmen oder Durchsuchungen gegeben. Der Polizeibeamte/die Polizeibeamtin wendet die sachfremden ethnischen Kriterien bei der Auswahl der Personen an, die den Maßnahmen unterzogen werden, oder es kommt anhand des Ethnic Profiling zu einer Schlechterbehandlung betroffener Personen im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung.

Von indirekten Wirkungen lässt sich beispielsweise bei der kriminalistischen Arbeit sprechen. Anhand des Ethnic Profiling wird der Verdacht von vornherein in bestimmte Richtungen gelenkt. Andere Täterversionen bleiben unberücksichtigt. Auch wenn zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels die Untersuchungsausschüsse von Bundes- und Landtagen zu den Morden durch die rechtsextremen NSU-Terroristen ihre Arbeit noch nicht abgeschlossen haben, ist es nicht spekulativ zu behaupten, dass Ethnic Profiling eine frühere Aufklärung der Morde behindert hat. Immer wieder bevorzugten die Ermittler Tatversionen, bei denen ein angeblicher Zusammenhang zu durch Migrant/inn/en geprägten Kriminalitätsstrukturen angenommen wurde. Die dramatischen Auswirkungen sind bekannt. Dabei sollte nicht zuletzt beachtet werden, dass die Angehörigen der Opfer nicht nur deren Tod zu verarbeiten hatten, sondern über Jahre durch die immer wieder im Raum stehenden Verdächtigungen, die Toten seien selbst in kriminelle Machenschaften verwickelt gewesen, erheblich psychisch belastet wurden.

Zum *quantitativen und qualitativen Umfang* des Ethnic Profiling bei der Polizeiarbeit in Deutschland lässt sich wenig sagen. Es mangelt an wissenschaftlichen Untersuchungen. Entsprechende Fallbeispiele, die durch Menschenrechtsorganisationen wie Amnesty International oder die Berliner Initiative „Reachout“ bekannt werden, können keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Zu den wenigen gesicherten Zahlen, die hierzu bekannt sind, gehören jene aus der sehr überzeugenden und schon im Titel den Kern treffenden Publikation „Für eine effektive Polizeiarbeit – Diskriminierendes Ethnic Profiling erkennen und vermeiden“ der Europäischen Grundrechteagentur FRA. Hier wurde eine europäische Studie (Erhebung der EU zu Minderheiten und Diskriminierung, EUMIDIS) ausgewertet. In 27 Mitgliedsstaaten wurden 23.500 Zuwanderer und Personen, die ethnischen Minderheiten angehören, per Fragebogen befragt. Bezogen auf das hier diskutierte Problem ergeben sich z.B. für Deutschland folgende Angaben (vgl. Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2010, S. 30ff.).

- Türken (tatsächliche und Deutsche mit türkischem Migrationshintergrund) wie auch Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien werden mehr als doppelt so häufig von der Polizei *angehalten*, wie Personen der Mehrheitsbevölkerung;
- beide Gruppen werden fast doppelt so häufig wie die Mehrheitsbevölkerung nach ihren *Ausweispapieren* gefragt;
- auch *Durchsuchungen* finden ungefähr doppelt so oft statt;
- weitaus häufiger als die Mehrheitsbevölkerung klagen die Befragten über *respektlose Behandlung*.

Auch wenn die FRA in ihrer Publikation selbst darauf hinweist, dass diese Angaben aufgrund methodischer Aspekte keine endgültig gesicherten Angaben über das Ausmaß an Ethnic Profi-

ling bei der Polizei darstellen, erscheinen sie aussagekräftig genug für die Schlussfolgerung, dass über Einzelfälle hinaus in Deutschland ein Problem besteht.

### Die Auswirkungen von Ethnic Profiling

Das belastende für die von Ethnic Profiling betroffenen Menschen ist das fortgesetzte Diskriminierungserleben, verbunden mit einem Gefühl der Ohnmacht. Das EU-Netz unabhängiger Experten für Grundrechte der Europäischen Kommission stellte fest, dass „die weitgehenden Ermessensbefugnisse der Polizei bei Kontroll- und Durchsuchungsverfahren und das Fehlen einer jeglichen Überwachung des polizeilichen Verhaltens ... ganz besonders problematisch sind, da sie bei der Polizei ein Gefühl der Straflosigkeit und bei den Minderheiten, auf die diese Kontrollen abzielen, ein Gefühl der Machtlosigkeit aber auch des Unmuts auslösen“ (zitiert in ENAR 2009, S. 8/9). Es handelt sich um ein Erleben, nur „Bürger zweiter Klasse“ zu sein. Resultierend besteht die Gefahr frustrationsbedingter Trotzreaktionen oder Aggressionen. Das wiederum kann in self-fulfilling-prophecy-Spiralen münden: Polizeibeamte handeln nach Ethnic Profiling, erzeugen damit Unmutsreaktionen und fühlen sich in ihrer Fokussierung bestätigt. Sie verschärfen ihre Vorgehensweise, was seitens der Betroffenen als gesteigertes Ethnic Profiling wahrgenommen wird, das seinerseits Trotz und Wut noch größer werden lässt usw. Ethnic Profiling kann Auswirkungen haben, wie sie in der kriminologischen Theorie des „Labeling approach“ beschrieben sind. Menschen werden in bestimmter Weise gesehen und behandelt, verinnerlichen dieses „Label“ und verhalten sich zunehmend in dieser Weise. Letztlich wachsen durch Ethnic Profiling ablehnende Einstellungen der Polizei und dem Staat gegenüber. Desintegration und Segregation werden begünstigt.

Auswirkungen gibt es auch bei den handelnden Polizistinnen und Polizisten. Sind sie sich ihrer Raster und Stereotypen nicht bewusst, verstärkt sich durch das Ethnic Profiling die selektive Wahrnehmung. Da immer wieder in die gleiche Richtung gesucht wird und jeder Erfolg (relativ unabhängig von der Häufigkeit seines Auftretens) als Bestätigung gesehen wird, kommt es zu einer Verfestigung der Stereotypen. Anders als von Polizeibeamt/inn/en oft angenommen ist Ethnic Profiling in den meisten Fällen auch nicht erfolgreich.

„1998 wurde die US-Zollbehörde der rassistischen und geschlechtsspezifischen Benachteiligung beschuldigt. Damals waren 43 % der durchsuchten Personen Afroamerikaner und Latinos/Latinas. Die Zollbehörde änderte daraufhin ihre Methoden, indem sie Rasse und ethnische Zugehörigkeit von der Liste der maßgeblichen Kontrollkriterien strich. Stattdessen führte sie Beobachtungstechniken ein, die sich auf das Verhalten der Reisenden, wie Nervosität und widersprüchliche Erklärungen, stützten. Außerdem wurden die Entscheidungen für eine Kontrolle strenger überprüft. Damit senkte die Zollbehörde die Durchsuchungsrate um 75 %, während die Trefferquote von unter 5 % auf über 13 % anstieg. Sie war übrigens für alle ethnischen Gruppen fast gleich hoch“ (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2010, S. 38).

Nur am Rande sei angemerkt, dass Ethnic Profiling immer auch eine Chance für Straftäter darstellt unentdeckt zu bleiben, wenn sie nicht Träger jener Merkmale sind, auf die die Aufmerksamkeit der Polizeibeamten fokussiert ist. Es lässt sich nicht zuletzt aufgrund weiterer Erkenntnisse aus Untersu-

chungen in den USA und Großbritannien (vgl. ebd.) feststellen, dass Ethnic Profiling für Polizisten zu mangelnden Erfolgen und daraus resultierender Unzufriedenheit führen kann. Hinzu treten verschlechterte Beziehungen zu einzelnen Bevölkerungsgruppen mit weiteren daraus erwachsenden Konsequenzen (z.B. mangelnde Unterstützung). Schließlich ist eine Rückwirkung auf die Kultur der Mitarbeiter der Polizeidienststelle zu erwarten: Es kann zu Tendenzen der Abschottung, der wechselseitigen Bestätigung von Vorurteilen, sich entwickelnden Feindbildern, Konflikten mit anderen Teilen der Gesellschaft usw. kommen.

### **Unter die Lupe genommen: Die Psychologie polizeilicher Verdachtsschöpfung und resultierender Handlungsweisen**

Für die Auseinandersetzung mit dem Problem des Ethnic Profiling birgt das Nichtbetrachten dieser Mechanismen die Gefahr des Aneinander-vorbei-Redens. Während die eine Seite die Existenz des Ethnic Profiling auf Einzelfälle reduziert, unterstellt die andere Seite Rassismus als dominierenden Hintergrund. Bleibt es bei diesen Positionen, werden ‚verhärtete Fronten‘ die Folge sein. Eine detaillierte Betrachtungsweise ist auch für die Bildungsarbeit mit der Polizei unabdingbar. Nur wenn mehr Klarheit über das ‚Wie‘ des Auftretens von Ethnic Profiling im polizeilichen Handeln besteht, lassen sich auch zielführende Schlussfolgerungen für die Aus- und Fortbildung ziehen.

Der Prozess polizeilicher Verdachtsschöpfung in der operativen Dienstdurchführung lässt sich als Wahrnehmungsphänomen beschreiben. Polizeibeamte verfolgen bestimmte Zielstellungen (z.B. Identifikation von Gefahren für die öffentliche Ordnung und Sicherheit; Identifikation von Verdächtigen zu Ordnungswidrigkeiten und strafbaren Handlungen) und beobachten unter diesen Zielstellungen während des Streifendienstes Personen. Hierbei werden bei der Wahrnehmung von Personen z.B. starke Größenabweichungen, auffällige Kleidung (oder auch Nacktheit), Hautfarben und Gesichtszüge besonders wahrgenommen und mit Bewertungen, Schlussfolgerungen, Handlungsimpulsen usw. verknüpft. „Wissensbestände sowie an bestimmte soziale Rollen gebundene Erwartungen und Zuschreibungen aktivieren Hypothesen, unter denen dann die Wahrnehmung und Beurteilung der Person und der sozialen Ereignisse vorgenommen wird“ (Hartung 2006, S. 34). Dies erfolgt in komplexitätsreduzierender und aussondernder Weise, die dem Wahrnehmenden nur teilweise bewusst ist. Diese auch als Schemata oder Prototypen bezeichneten Muster ermöglichen einerseits routiniertes Verhalten in Standardsituationen und andererseits auf der Basis von Vereinfachungen die Orientierung in komplexen, anspruchsvollen Situationen sowie deren Bewältigung. Sie sind der ‚Normalfall‘ der Wahrnehmung. Die persönlichen Schemata sind kulturell geformt, sie werden „beeinflusst von den Deutungsmustern und Handlungsstrategien, den Werten und Normen der Kulturgemeinschaften, in denen Menschen aufwachsen und die ihnen über Akkulturations-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse vermittelt werden“ (Flehsig 2013). ‚Aufwachsen‘ ist hierbei sehr weit zu deuten – es geht auch um die Prägungen beim ‚Aufwachsen‘ des Polizeibeamten/der Polizeibeamtin in der Polizistenkultur, der „Cop Culture“ (vgl. zu Einzelheiten dieses Prozesses z.B. Schicht 2007, S. 29ff.). Sowohl aus den Prägungen der Herkunftskultur als auch aus denen der Cop Culture können ethnische Vorurteile und Bewer-

tungsraster erwachsen. Je tiefer sie verwurzelt sind, umso ‚normaler‘ erscheinen sie dem Betroffenen.

Die Entstehung des eigentlichen Verdachts gegen eine Person und des resultierenden Motivs zum Einschreiten stellt sich letztlich dar als Summe der Einflüsse der Schemata und weiterer situativer und personenbezogener Einflüsse. Damit liegt der Verdacht zwischen gesicherten Erkenntnissen, erfahrungsbasierten Verdachtsschöpfungsstrategien und einem Glauben an Vorurteile und Klischees. „Wir können zusammen durch die Innenstadt gehen und ich sage Ihnen: „Das ist ein Bommel [Krimineller – Anmerkung d.A.] und das nicht! – auch wenn ich den Typen persönlich nicht kenne. Meine Schweine erkenne ich nämlich am Gang“ (Reichertz 1990, S. 194). So lautet die ‚Weisheit‘ eines über 20 Jahre im Dienst befindlichen Kriminalkommissars, die er im Rahmen eines Forschungsinterviews verkündete. Jeder Erfolg machte ihn sicherer, jeder Irrtum wurde als zufällig abgetan. In gleicher Weise funktioniert das Ethnic Profiling. Der Schlüssel, es zu beseitigen bzw. es nicht handlungswirksam zu machen, liegt in der Bewusstheit. Die Polizistinnen und Polizisten sollen sich dieser innerpsychischen Vorgänge bewusst werden, sich mit der Kraft dieses Bewusstseins auf die rationalen Verdachtsmomente konzentrieren und gleichzeitig versuchen, das ethnische Profil des Betroffenen bewusst auszuklammern.

### **Sinnvolle Strategien zur Reduzierung und Prävention von Ethnic Profiling**

Zur Reduzierung und Prävention des Ethnic Profiling bedarf es zunächst der *Interventionen auf politischer Ebene*. Ziele sollten hierbei die grundlegende Anerkennung des Problems und die Bereitschaft sein, sich gezielt damit auseinanderzusetzen. Nach meinen Erfahrungen ist diese Bereitschaft auf der Ebene der operativ tätigen Polizeibeamt/inn/en höher als in den politischen Führungsebenen. Ermutigend in dieser Hinsicht ist es, dass die Anzahl der politischen Kräfte mit Problembewusstsein größer wird. So haben beispielsweise die SPD und Bündnis 90/Die Grünen in Niedersachsen die Ablehnung des „Racial Profiling“ in ihre Koalitionsvereinbarung aufgenommen (SPD/Bündnis 90 – Die Grünen Niedersachsen 2013, S. 17).

*Im politischen Diskurs sollte Racial Profiling kein „Kampfbegriff“ sein.* Für die öffentliche, politische Diskussion über Racial Profiling ist eine differenzierte Betrachtungsweise vonnöten, da ansonsten bei bestehenden Meinungsunterschieden die Kommunikation hierzu regelmäßig scheitern wird. Ins Zentrum rücken häufig Kategorien wie „Schuld“ oder dass „die deutsche Polizei grundsätzlich rassistisch sei“. Derartige überzogene Vorwürfe rufen nur Abwehrreflexe hervor. Eine Benutzung von Racial Profiling als „Kampfbegriff“ findet auch dort statt, wo ideologische Scheuklappen einen konstruktiven Diskurs behindern: Auf einer NGO-Veranstaltung vertrat die Referentin Liz Fekete vom Londoner Institute of Race Relations folgende Position: „Es gibt Institutionen wie die Polizei, die sich weigern, zu akzeptieren, dass sie die Polizei für eine multikulturelle Gesellschaft sind – nicht für eine weiße deutsche Gesellschaft“ (Ossami 2012). Mit solchen verallgemeinernden Positionen wird eine Vielzahl von Initiativen, geschaffenen Strukturen, Bildungsmaßnahmen usw. der Polizei schlicht ignoriert. Dies muss als kontraproduktiv zum Ziel der Bekämpfung von Racial Profiling angesehen werden, weil es damit diejenigen, die die Existenz des

Problems bestreiten, einfacher haben – sie verweisen lediglich auf die Notwendigkeit, die Rechtsordnung durchzusetzen. Letztlich sollte es als eine Aufgabe von Politik, weiteren zivilgesellschaftlichen Akteuren und der Polizei angesehen werden, *gemeinsam* ohne Pauschalisierungen, allgemeine Schuldvorwürfe, sondern vielmehr lösungsorientiert Wege zu finden, Ethnic Profiling zu reduzieren bzw. ihm vorzubeugen.

Nur wenn es in Deutschland weitere *Forschungen* zu den Erscheinungsformen und zum Ausmaß von Ethnic Profiling gibt, wird es gelingen ein entsprechendes Problembewusstsein und die notwendige Handlungsbereitschaft zu erzeugen. Es braucht also repräsentative, quantitative Erhebungen unter Migrant/inn/en sowie Vergleichsgruppen über polizeiliche Kontrollen und andere Maßnahmen, kombiniert mit qualitativen Erhebungen, um mehr über Details, Interaktionen und zu vermutende Hintergründe zu erfahren. Hilfreich wären auch aktuelle Erhebungen unter Polizeibeamt/inn/en, die sich z.B. auf den Umgang mit und die Einstellungen zu Migrant/inn/en beziehen, aber auch auf die Fähigkeiten, die eigenen Einstellungen und Handlungsweisen zu reflektieren.

Auf der Basis der Forschungsergebnisse ließen sich gezielt *Programme* entwickeln und implementieren, die das Ethnic Profiling wirksam bekämpfen. Ein eindrucksvolles und erfolgreiches Beispiel für ein solches Programm stellt das STEPSS – Projekt dar, das im Rahmen eines EU-Programms initiiert und durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Programms gelang es in Bulgarien, Ungarn, Spanien und Großbritannien gelang es, „... überproportionale ethnische Auswirkungen bei ihren strategischen Entscheidungen zu berücksichtigen und mit mehr Fairness und Effizienz zu arbeiten. STEPSS führte im Rahmen des Kontrollüberwachungsprozesses auch zum Aufbau neuer Beziehungen zwischen Polizei und Vertretern der Gemeinschaften“ (ENAR 2009, S. 17).

Bei den Polizeien ist es notwendig, *Strukturen* zu schaffen bzw. zu stärken, die sich mit dem Problem des Ethnic Profiling befassen. Sie sollten als Mittler zwischen migrantischen Organisationen und den operativ tätigen Polizeikräften fungieren, aber auch Einfluss auf die Verwaltungsentscheidungen der Behörden sowie auf die Aus- und Fortbildung nehmen können. Bei der Berliner Polizei existieren z.B. Struktureinheiten, die diese Aufgaben wahrnehmen bzw. wahrnehmen könnten. So gibt es beim Polizeipräsidenten ein „Büro für Integration und Migration“, das „strukturelle Probleme in der Arbeit der Behörde erkennen soll“ (Hasselmann 2013). In den Polizeidirektionen gibt es die „Arbeitsgebiete Integration Migration (AGIM)“. Das folgende Zitat ist ein Schlaglicht auf die Arbeit des AGIM der Direktion 5 (Kreuzberg, Neukölln):

„Bildung, Bildung, Bildung“, sagt Oberkriminalkommissarin Anett Schlehan, 41. „Daran hängt alles.“ ... „Wir haben Kontakt mit mehr als hundert Migrantenvereinen“, sagt sie. „Mit uns redet fast jeder, sogar die Kriminellen. Uns entgeht nur selten etwas Wichtiges. Das ist unsere Netzwerkarbeit.“ Ein Netzwerk für Integration, zwischen der Polizei, den Vertretern der Einwanderer, den Moscheen, Schulen, Behörden. Die AGIM in Nordneukölln hat 16 Mitglieder, darunter fünf Frauen und zwei Beamte mit Migrationshintergrund: einen Araber, einen Serben“ (Nordhausen 2010).

Einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zum Abbau des Ethnic Profiling leistet die *Erhöhung des Anteils an Polizeibeam-*

*tinnen und -beamten mit Migrationshintergrund* (interkulturelle Öffnung). Hier ist die Polizei in Deutschland in vielen Regionen auf einem guten Weg (nicht zuletzt im Vergleich zu anderen Behörden). In Berlin betrug der Anteil von Beamten mit türkischem Migrationshintergrund im Jahr 2012 ca. 20 Prozent bei den neu eingestellten Schutzpolizisten (vgl. Hasselmann 2013).

Für eine effektive Aufklärung von Fällen des Ethnic Profiling wie auch für andere Fälle des Amtsmissbrauchs, der Gewalttätigkeit und anderer Rechtsverletzungen im Rahmen polizeilicher Dienstausbübung haben sich die bestehenden Untersuchungs- und Sanktionsmechanismen zu oft als wirkungslos erwiesen. Polizei und Staatsanwaltschaft mangelt es häufig an Unparteilichkeit und echtem Aufklärungswillen. Polizeiliche Zeugen decken vielfach aus falsch verstandener Solidarität das Fehlverhalten von Kollegen (Zu den Hintergründen vgl. z.B. Schicht 2007, S. 42ff.) Vor diesem Hintergrund gibt es schon seit vielen Jahren die Forderung nach einer *unabhängigen Untersuchungsinstanz* für polizeiliches Fehlverhalten. So mahnte die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, in Deutschland „ein unabhängiges Gremium zur Untersuchung behaupteter polizeilicher Übergriffe zu schaffen“ (ECRI 2004, S. 28/29). Auch der Europaratskommissar für Menschenrechte Thomas Hammarberg forderte 2010 in einem Brief an den damaligen Innenminister Thomas de Maizière die Einrichtung eines unabhängigen Untersuchungsmechanismus in der BRD.<sup>3</sup> Ein Vorbild für Deutschland kann hier die Independent Police Complaints Commission in England sein.<sup>4</sup>

Gegenwärtig setzt sich in den Länderpolizeien in Deutschland zunehmend die individuelle *Kennzeichnungspflicht* für Polizeibeamte durch. Sie müssen während der Dienstdurchführung (oft allerdings mit Ausnahme von Spezialeinheiten und Einsatzhundertschaften) an der Uniform ein Namensschild oder eine individuelle Kennnummer tragen. Hierbei handelt es sich um eine langjährige Forderung von Menschenrechtsorganisationen, die nun zunehmend in die Realität umgesetzt wird. Es ist zu erwarten, dass eine solche individuelle Kennzeichnung dem Ethnic Profiling vorbeugt, da sie das Verantwortungsgefühl des Beamten/der Beamtin erhöhen kann und auch die Aufklärung von Fällen behaupteten und realen Ethnic Profilings erleichtern wird.

Das wichtigste Feld bei der Reduzierung und Vorbeugung des Ethnic Profiling bleibt jedoch die *Bildung*. Als eine Prämisse jeglicher Bildungsarbeit zu diesem Thema erscheint es, dass die Bildungsangebote adressatengerecht und vorwurfsfrei erfolgen. Nicht selten lässt die empfundene Notwendigkeit, die eigenen Überzeugungen zu kommunizieren, die Lehrenden als Eiferer und Missionare erscheinen. Das aus der politischen Bildung bekannte Verbot der Überwältigung (Beutelsbacher Konsens) wird missachtet. Einen zentralen Stellenwert in den Bildungsangeboten sollte die Motivierung und Anleitung zur Reflexion einnehmen, denn erst jenseits unserer durch Akkulturation und Sozialisation und Erziehung erworbenen kulturellen Selbstverständlichkeiten kann interkulturelles Lernen stattfinden. Ohne die Bewusstmachung eigener kultureller Schemata kann die Einsicht nicht vermittelt werden, dass die Vorstellung vom ‚Fremden‘ sich nicht auf Eigenschaften anderer beziehen, sondern auf Beziehungsverhältnisse von Eigenem und Fremden. Es gilt also Reflexionstechniken vorzustellen, zu üben und für ihre fortgesetzte Anwendung im polizeilichen Dienstall-

tag zu werben. Zu ergänzen ist dies durch entsprechendes Wissen über psychologische Vorgänge, aber auch über die Menschenrechte und die Geschichte. Das ‚Verlernen‘ des Ethnic Profiling bei der Polizei wird zwangsläufig ein längerer Prozess sein. Er wird nur erfolgreich verlaufen, wenn die Bemühungen hierzu kontinuierlich und partnerschaftlich mit der Polizei gemeinsam erfolgen.

### Anmerkungen:

- 1 Zahlen hierzu finden sich an späterer Stelle in diesem Text.
- 2 Unbewusst gezeigte Gesichtsausdrücke, die für Sekundenbruchteile die Mimik verändern und tatsächliche Gedanken und Gefühle widerspiegeln – vgl. z.B. Ekman/Kuhlmann-Krieg 2010 S. 303ff.
- 3 <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1716797>
- 4 <http://www.ipcc.gov.uk/en/Pages/default.aspx>

### Literatur:

- Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2010):** Für eine effektive Polizeiarbeit – Diskriminierendes Ethnic Profiling erkennen und vermeiden. Luxemburg. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Bundestag (2012):** Deutscher Bundestag Drucksache 17/11971. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke u.a. Berlin. Deutscher Bundestag.
- Cremer, H. (2009):** „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte.
- ECRI (2004):** Dritter Bericht über Deutschland. Straßburg. Europarat.
- Ekman, P./Kuhlmann-Krieg, S. (2010):** Gefühle lesen. Heidelberg. Spektrum.

**ENAR (2009):** Factsheet Ethnisches Profiling. Brüssel. Europäisches Netzwerk gegen Rassismus.

**Flechsig, K.H. (2013):** Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen. (Online im Internet unter: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-98.htm> [05. 04. 2013]).

**Hartung, J. (2006):** Sozialpsychologie. Stuttgart. Kohlhammer.

**Hasselmann, J. (2013):** Verein: Polizei behandelt Ausländer „respektlos“ – Tagesspiegel 01.03.2013. (Online im Internet unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/polizeiermittlungen-verein-polizei-behandelt-auslaender-respektlos-/7864656.html> [07.04.2013]).

**Nordhausen, F. (2010):** Die Integrations-Polizei. Berliner Zeitung 16.09.2010. (Online im Internet unter: <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/berlin-neukoelln-ist-bekannt-fuer-drogenhandel-und-jugendgewalt--doch-auf-der-wache-geht-es-nicht-nur-um-kriminalitaet--sondern-auch-um-praevention-integration-eine-debatte--die-behauptung--auslaender-sind-haeufiger-kriminell-als-deutsche-die-integrations-polizei,10810590,10742996.html> [07.04.2013]).

**Morgenstern, C. (2013):** Theorie, Geschichte und Gegenwart von Rassismus. (Online im Internet unter: <http://www.doerrlamm.de/morgenstern/index.html> [08.04.2013]).

**Ossami, D. (2012):** Wenn die Hautfarbe allein schon zählt. taz – die tageszeitung, 14.10.2012. (Online im Internet unter: <http://www.taz.de/!103554/> [06.04.2013]).

**Reichert, J. (1990):** „Meine Schweine erkenne ich am Gang.“ zur Typisierung typisierender Kriminalpolizisten. In: Kriminologisches Journal, Jg. 22, H. 3. Weinheim. Beltz Juventa. S. 29–39.

**Schicht, G. (2007):** Menschenrechtsbildung für die Polizei. Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte.

**SPD/Bündnis 90 – Die Grünen Niedersachsen (2013):** Erneuerung und Zusammenhalt – Koalitionsvereinbarung. (Online im Internet unter: <http://www.spdnds.de/content/362590.php> [08.04.2013]).

**Werth, L./Mayer, J. (2007):** Sozialpsychologie. Heidelberg. Spektrum

### Günter Schicht

ist als freiberuflicher Sozialwissenschaftler, Trainer und Berater tätig. Er studierte Kriminalistik und absolvierte eine Ausbildung in systemischer Therapie und Beratung. Seine derzeitigen Themenschwerpunkte sind „Psychologie und Sicherheit“ sowie „Polizeiarbeit und Menschenrechte“

### Errata

Wir weisen darauf hin und berichtigen, dass in der ZEP 1/13 im Beitrag von Chandra-Milena Danielzik „Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durch einen Satzfehler Literaturangaben verwechselt wurden:

S. 29, Fußnote 8: Anstatt dem Verweis in den Anmerkungen auf das „Infozentrum Globales Lernen“ muss die Quellenangabe heißen „Gemeinsam für Afrika (2011), S. 4“.

S. 29, Fußnote 9: Anstatt der Fußnote „Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen“ muss die Fußnote heißen: „Infozentrum Globales Lernen: <http://www.globales-lernen.de/Infozentrum/pdf/Lernkofferbroschuere.pdf>“.

S. 30: Anstatt der Quellenangabe „Gemeinsam für Afrika e.V. 2011“ muss es heißen „Gemeinsam für Afrika e.V. 2012“.

S. 31: Anstatt der Quellenangabe „Tiefenbacher 2005“ muss es an beiden Stellen heißen „Gemeinsam für Afrika 2006“.

S. 32: Unter Anmerkungen 1) fehlt folgender Satz: Die Autorin dankt Daniel Bendix für die Unterstützung beim Redigieren des Artikels.

Die korrigierte Version des Artikels ist online verfügbar unter: <http://www.waxmann.com/?id=98&issn=1434-4688>.

Wir bitten diese Fehler zu entschuldigen.

Die Redaktion

## Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

In der DGfE-Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) hat es einen Wechsel im Vorstand gegeben. Vorstandsvorsitzender ist nun Prof. Dr. Marco Rieckmann (aus der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung) von der Universität Vechta, der auch Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift ist. Zu dem Sektionsvorstand gehören außerdem Prof. Dr. Christine Freitag (aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Christine Riegel (aus der Kommission Interkulturelle Bildung). In diesem Zusammenhang haben wir auch das System neu hinzu kommender Vorstandsmitglieder („Incoming“) und erfahrener Vorstandsmitglieder („Outgoing“) wieder aufgenommen, das vorsieht, dass neue Vorstandsmitglieder in den ersten zwei Jahren die Arbeit kennenlernen und erfahrene Vorstandsmitglieder die Arbeit begleiten.

Die Kommission Interkulturelle Bildung hat folgenden Vorstand:

Dr. Ulrike Hormel (Osnabrück) – Incoming  
Prof. Dr. Merle Hummrich (Flensburg) – Outgoing  
Prof. Dr. Christine Riegel (Freiburg) – Vorsitzende

Die Kommission Vergleichende Internationale Erziehungswissenschaft hat folgenden Vorstand:

Prof. Dr. Christine Freitag (Paderborn) – Vorsitzende  
Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff (Freiburg) – Incoming

Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Frankfurt) – Incoming  
Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen) – Outgoing

Der Vorstand der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt sich aus folgenden Personen zusammen:

Prof. Dr. Marco Rieckmann (Vechta), Vorsitzender  
Prof. Dr. Susanne Menzel (Osnabrück), Stellvertreterin

Am 30. September 2013 wird an der Universität Paderborn eine SIIVE-Tagung zu Methoden des Vergleichs stattfinden. In Vorträgen und Workshops werden interdisziplinäre Perspektiven vergleichender Forschung und deren methodologische Herausforderungen präsentiert und erarbeitet. Zielgruppe ist insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs.

Am 8. und 9. November 2013 wird die Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ an der Universität Bern stattfinden. Das Treffen richtet sich an Nachwuchswissenschaftler/-innen, deren Forschungsarbeiten einen Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweisen. Willkommen sind sowohl theoretisch-konzeptionelle wie auch empirische Arbeiten mit qualitativer und quantitativer Ausrichtung und sowohl Beiträge aus Arbeiten, die bereits fortgeschritten sind, als auch Beiträge aus Arbeiten, die erst angefangen haben. Weitere Hinweise und der Call for Abstracts finden sich auf der Seite der Kommission unter <http://www.dgfe.de>.

*Christine Freitag*

## Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven

Mit der Rolle von Schule in einer „globalisierten, kulturell heterogenen“ Welt setzte sich eine Fachtagung in Wien am 3. Dezember 2012 auseinander. Die Tagung wurde in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUKK), der Strategiegruppe Globales Lernen, der Austrian Development Agency (ADA) und der PH Wien veranstaltet. Unter der Beteiligung von 170 Teilnehmer/innen thematisierten die beiden Hauptvortragenden Dr. Gregor Lang-Wojtasik (PH Weingarten) und Dr. Werner Wintersteiner (Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik/Universität Klagenfurt) wesentliche Herausforderungen für eine zeitgemäße Schulentwicklung sowie Perspektiven des Bildungskonzepts Globales Lernen.

Gregor Lang-Wojtasik betonte die Funktionalität von Schule als Refugium, in dem eine lern- und bildungsbezogene Auseinandersetzung mit „Weltgesellschaft“ und deren Gestaltung möglich ist. Im zweiten Teil seines Vortrags entwarf er auch Perspektiven für die Lehrendenbildung und schuf damit eine Brücke zu einer der wichtigsten Reformagenden der österreichischen Bildungspolitik. Im Kontext der Frage „Bildung zu Weltbürger/innen“ führte Werner Wintersteiner zentrale konzeptionelle Überlegungen für eine Verbindung von Globalem Lernen, Friedenspädagogik, sowie politischer und interkultureller Bildung aus und bezog sich dabei u. a. auf den erfolgreich gestarteten Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“. Am Nachmittag hatten die Teilnehmer/-innen Gelegenheit, sich in 5 Arbeitsgruppen mit Expert/inn/en auszutauschen. Die Themen der

Arbeitsgruppen sollten v.a. eine Verknüpfung von Globalem Lernen mit aktuellen Fragen und zentralen Reformagenden der österreichischen Bildungspolitik bzw. des Schulsystems ermöglichen. Diskutiert wurden relevante Herausforderungen für eine zeitgemäße Aus- und Fortbildung der Lehrenden sowie zur Frage der Kompetenzentwicklung bei Lehrer/inne/n. Kompetenzorientierter Unterricht wurde am Beispiel der politischen Bildung dargestellt und mit Globalem Lernen verbunden. Die neue Initiative des Unterrichtsministeriums zu Schulqualität und Unterrichtsentwicklung bietet Möglichkeiten für Globales Lernen, dazu wurden bestehende Schulinitiativen präsentiert. Zwei Arbeitsgruppen setzten sich mit den Herausforderungen kultureller Diversität und Mehrsprachigkeit auseinander und loteten die Perspektiven von Globalem Lernen in diesem Aufgabenfeld aus.

Zum Abschluss der Tagung versicherte Sektionschef Hanspeter Huber vom BMUKK die weitere Unterstützung der Bemühungen um Globales Lernen und betonte die Bedeutung des Bildungskonzepts. Das BMUKK ist Mitglied des Global Education Network Europe (GENE) und damit auf europäischer Ebene eingebunden in die Bemühungen um Weiterentwicklung und Stärkung von Globalem Lernen. Die ausführliche Dokumentation zur Tagung mit den beiden Vortragstexten ist in Kürze unter [www.globaleslernen.at](http://www.globaleslernen.at) verfügbar oder kann bei KommEnt angefordert werden ([office@komment.at](mailto:office@komment.at)).

*Heidi Grobbauer*

[heidi.grobbauer@komment.at](mailto:heidi.grobbauer@komment.at)

## Bericht von der Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA) 2013

Vom 27. April bis zum 1. Mai fand in San Francisco die fünftägige Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA) statt. Zu dem Thema ‚Bildung und Armut: Theorie, Forschung, Politik und Praxis‘ wurden 8.570 Präsentationen gehalten, die in 2.569 Veranstaltungen (sessions) gegliedert waren. Auf dieser weltweit größten Tagung der Erziehungswissenschaft diskutierten über 15.500 Teilnehmende aus unterschiedlichen Perspektiven das Verhältnis von Bildung und Armut. Mit dem Tagungsthema war das normative Ziel verbunden aus theoretischen, empirischen, politischen sowie handlungspraktischen Blickwinkeln auszutarieren, inwiefern Bildung einen Beitrag leisten kann, Armut und deren Konsequenzen zu verringern.<sup>1</sup>

Bezogen auf den US-amerikanischen Kontext wurde Armut mit Blick auf Differenzlinien wie Migrationserfahrung, ethnische Zugehörigkeit oder Sozialstatus diskutiert. Diese Perspektive wurde u.a. durch den Eröffnungsvortrag von Michael A. Olivas repräsentiert, in dem die illegale Einwanderung in die USA und der unterschiedliche Umgang der einzelnen Bundesstaaten analysiert wurden. Ein weiteres Beispiel für diese Perspektive waren Veranstaltungen, organisiert von afroamerikanischen Wissenschaftler/inne/n, zu Ehren des hundertfünfzigsten Jahrestages der ‚Emancipation Proclamation‘, in der Abraham Lincoln die Abschaffung der Sklaverei in den Südstaaten erklärte.

Bezogen auf den internationalen Kontext wurde das Thema Armut im Schwerpunkt auf Länder der Entwicklungszusammenarbeit bezogen. Hierzu beleuchtete bspw. in einem Symposium zum Thema „The Role of Educational Quality, Equality, and Equity in Low-Income Countries“ u.a. Eric Hanushek die Bedeutung der Qualität von Schule und Lehrkräften für ökonomisches Wachstum. Hanushek bekräftigte zudem den derzeitigen Diskussionsstrang bezüglich des Entwicklungsziels der ‚Universellen Grundbildung‘, indem er betonte, dass nicht nur die Quantität, sondern v.a. die Qualität von Lernerträgen in den Fokus gerückt werden sollten. In einem anderen Symposium („Poverty and Performance: International Perspectives on the Relationship of So-

cioeconomic Status and Assessment Outcomes“) wurde der Zusammenhang von Armut und schulischer Leistungsfähigkeit diskutiert.

Für einigen Diskussionsbedarf sorgte der Key Note-Vortrag von Arne Duncan, dem U.S. Secretary of Education, der das aktuell in der amerikanischen Bildungslandschaft strittige Thema der externen Leistungsmessung („High Stake Testing“) und die damit zusammenhängende Rechenschaftslegung von Schulen und Lehrkräften thematisierte. Die Debatte wurde zeitgleich durch eine Demonstration begleitet.<sup>2</sup>

Die enormen inneramerikanischen Kontraste zwischen Arm und Reich wurden direkt am Tagungsort San Francisco, eine der amerikanischen Städte mit hohem Anteil obdachloser Personen, deutlich: Der Knotenpunkt der Tagung lag genau zwischen den Einkaufsmeilen um den Union Square und dem Viertel Tenderloin, welches zu den ärmsten Gegenden San Franciscos gehört.

Die nächste Jahrestagung wird vom 3. bis zum 7. April 2014 zum Thema „The Power of Education Research for Innovation in Practice and Policy“ in Philadelphia stattfinden. Mit Blick auf (a) Vernetzungsmöglichkeiten mit amerikanischen Wissenschaftler/inne/n, (b) die immense Größe der Veranstaltung und (c) die Möglichkeit Einblicke in die aktuell diskutierten Themen in der Vereinigten Staaten von Amerika zu erhalten, ist die Teilnahme an einer AERA-Konferenz ein lohnenswertes Ereignis.

### Anmerkungen:

1 Thema, ‚Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis‘: [http://www.aera.net/Portals/38/docs/Annual\\_Meeting/2013%20Annual%20Meeting/Conference%20Theme%202013.pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/Annual_Meeting/2013%20Annual%20Meeting/Conference%20Theme%202013.pdf) (Stand: 25.06.2013).

2 Siehe zum Beispiel: Huffington Post (2013): [www.huffingtonpost.com/2013/05/02/arne-duncan-aera-speech-standardized-tests\\_n\\_3196437.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/05/02/arne-duncan-aera-speech-standardized-tests_n_3196437.html) (Stand: 30.06.2013); Price, T. (2013): [www.youtube.com/watch?v=bDfb19vl-4w](http://www.youtube.com/watch?v=bDfb19vl-4w) (Stand: 30.06.2013).

*Sarah Lange/Christian Brüggemann*

[sarah.lange@uni-bamberg.de](mailto:sarah.lange@uni-bamberg.de); [christian.brueggemann@tu-dortmund.de](mailto:christian.brueggemann@tu-dortmund.de)

## Rezensionen

„White Charity“ – Schwarzsein & Weißsein auf Spendenplakaten. Dokumentarfilm von Carolin Philipp und Timo Kiesel, 2012, 48 Minuten, [www.whitecharity.de](http://www.whitecharity.de)

Das war eine langanhaltende Strategie der Kolonialisierung, das schwarze Subjekt als das infantile, das Kind, zu konstruieren, weil das auch die koloniale Intervention rechtfertigt. ... Das schwarze Subjekt wird als Projektionsfläche für die unterdrückten Aspekte des weißen Selbst benutzt ... um sich als modern und zivilisiert zu konstruieren. (Dr. Grada Kilomba)

In ihrem Dokumentarfilm „White Charity“ – Schwarzsein & Weißsein auf Spendenplakaten beleuchten die Regisseur/inn/e/n Carolin Philipp und Timo Kiesel sprachliche und bildliche Repräsentationen afrikanischer Lebensverhältnisse in der Werbung deutscher Entwicklungshilfeorganisationen. Sie arbeiten dabei mit ungewöhnlichen und überraschenden filmischen Mitteln. Weiß auf schwarz meldet sich von Anfang an die Realität: „In Deutschland werben Hilfsorganisationen jährlich mit zehntausenden Plakaten um Spenden.“ Jedes Thema – von den Werbestrategien der Entwicklungshilfe bis zu Kollektivierungen und Infantilisierungen auf den Plakaten – wird eingeleitet durch eine von Jana Döll gestalteten Animationssequenz. Stop-Motion-Animationen in Tönungen zwischen Schwarz und Weiß zeigen weiße Bürgerhäuser der Jahrhundertwende hinter grauen Laubbäumen – wie in Berlin beispielsweise, Dresden oder München. Zu treibenden Beats wachsen Antennen aus den Dächern. Eine Werbewand erscheint, darauf ein Misereor-Plakat. Fensterläden öffnen sich und leiten über zum weiß auf schwarzen Statement: „Durch kein anderes Medium erreichen die Hilfsorganisationen mit ihren Botschaften so viele Menschen.“ Die innere Frage steigt empor, wie man eigentlich selbst bei der morgendlichen Fahrt mit der S-Bahn, dem Latte Macchiato mit Freund/inn/en im Straßencafé oder auf dem Weg von der Haltestelle nach Hause diese Spendenplakate wahrgenommen hat, ob man irritiert war oder sich doch auch angesprochen fühlte von großen traurigen Augen schwarzer Kinder auf staubigen Straßen vor einfachen Steinhäusern. Wie wird man also erreicht, wenn man wie die wuselnden Spielfiguren in der Animation mit Krawatte, Kinderwagen und Einkaufstasche an einem grünen Plakat der Welthungerhilfe vorbeigeht. White Charity verdeutlicht zuerst einmal diese Konturen des Sehens und Denkens. Die Regisseur/inn/e/n beleuchten Rassismus als Konglomerat aus Vorurteilen und Macht in Interviews mit denen, die es wissen müssen, so zum Beispiel Danuta Sacher, der ehemaligen Leiterin der Abteilung Politik und Kampagnen von Brot für die Welt. „Wir wollen mit Sympathie werben“, so Sacher, für die Hilfsorganisation „als ehrlichem Makler“ zwischen Spender/-innen und lokalen Organisationen, wie sie weiter erklärt. Sascha Decker, der Pressesprecher der Kindernothilfe, möchte in der Spendenwerbung lieber über Subjekte als über Opfer sprechen, während hinter ihm der Schriftzug prangt: „...Sie einem Kind in Afrika ...“. Und man weiß nicht so recht, ob er das Marketing der Kindernothilfe schönredet oder ob die Regisseur/inn/e/n die Rezipient/inn/en verunsichern wollen. Erste Spendenkampagnen warben mit dem

nicht selbst verschuldeten Leid der Entwicklungsländer, so Sacher, spätere zeigten die Verantwortung der Industrieländer auf, während sie gegenwärtig von der gleich verteilter Folgen der Globalisierung geprägt sei.

Philipp und Kiesel legen die Widersprüchlichkeit dieser Darstellung offen, indem sie auf das immanente Verhältnis von Werbung und Klischees zu sprechen kommen. Die Psychoanalytikerin Dr. Grada Kilomba (HU Berlin) und Dr. Aram Ziai, Politikwissenschaftler vom Zentrum für Entwicklungsforschung in Bonn verdeutlichen dabei, dass Werbung dennoch Identitätskonstruktionen aufrechterhalten muss, da sie abhängig von Stereotypisierungen ist. Es sind die Bilder der weißen Gemeinschaft, die sich selbst als Zentrum und Maßstab gesellschaftlicher Wirklichkeit versteht, von ihrer zivilisatorischen Überlegenheit überzeugt ist und Abweichungen als defizitär kategorisiert. Unter dem Motto „Dein Afrika und Albtraum“ nimmt der Berliner Dichter und Spoken Word Künstler Philipp Khabo Köpsell Kilombas und Ziais Analyse auf und reimt von weißen Medienstars, die eine Vermittler/-innenrolle einnehmen, jedoch dabei vergessen, die für und über die sie sprechen, zu Wort kommen zu lassen. Durch die Konfrontation mit dem weißen Blick der Mehrheitsgesellschaft entfremdet sich das als ‚anders‘ definierte Subjekt.

Ziai stellt den Kreislauf heraus, der infolge des institutionellen Eigeninteresse der Hilfsorganisationen entsteht: Spenden einerseits nur mittels Stereotypisierungen zu erhalten, andererseits damit Ungleichheiten zu erzeugen, die sie vermindern wollen. Die klassischen Spendenkampagnen verwendeten Bilder nackter Kinder vor Lehmhütten mit Spielzeug aus den 50er Jahren. „So nackt wie das Gras, so ist das Kind“, kommentiert die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Peggy Piesche, Hamilton College New York. Piesche, die bereits in anderen Dokumentarfilmen zum Thema Rassismus bereitwillig Auskunft gegeben, so bspw. Schauer und Idylle. Eine Deutsche Bühne ist schwarz-weiß. (Benjamin Arnold, Thorsten Winsel, Helga Bahmer), sieht darin Kontinuitäten kolonialistischer Sichtweisen und Praktiken. Oder modernen Primitivismus, wie Kilomba anmerkt. Entsprechend anschlussfähig sind somit auch Kollektivzuschreibungen, die sozialstrukturelle, ethnische, geschlechtliche etc. Differenzierungen der Lebenswelten und Machtverhältnisse verschleiern und in einer unidentifizierbaren Anonymität münden, so der Ethnologe Prof. em. Dr. Klaus-Peter Köpping von der Universität Heidelberg. Als ansatzweise emanzipatorisch zu verstehen ist dann bereits die Konkretisierung, es handele sich um die Situation in Burkina Faso als lediglich von Afrika zu sprechen. Schwarze Spielfiguren schieben sich in einer Animationssequenz über den Platz – eine übergroße weiße Brille heftet sich vor sie. Dieses Bild ist eng mit der persönlichen Erfahrung von Carolin Philipp und Timo Kiesel verknüpft. Die in der antirassistischen Bildungsarbeit verankerten Regisseur/inn/e/n wurden gerade bei ehrenamtlichen Entwicklungshelfer/inne/n damit konfrontiert, dass sie von ihrem Auslandsaufenthalt oft dann mit stärkeren Vorurteilen zurückkehrten, wenn sie diese zuvor nicht reflektierten, „dass Menschen durch den bloßen Austausch, durch das Kennenlernen oder durch ein umfassendes ‚Faktenwissen‘ nicht unbe-



dingt ihre Stereotype abbauen,“ so Philipp und Kiesel. „Denn die Perspektive, durch die diese Begegnungen, Erfahrungen und ‚Fakten‘ wahrgenommen werden, wird geprägt von unserer ‚weißen Brille‘.“ Wenn dann bildungspolitische Slogans wie „Wir schließen Bildungslücken! Ohne Bildung hat Afrika keine Zukunft.“ oder „1+7=4. Damit Kinder nicht das Falsche lernen“ auf den kleinen animierten Werbewänden erscheinen, kommt so auch die Frage auf, wer denn wem etwas erklären muss. Und sie lässt sich am Ende des Films bereits in Ansätzen beantworten: Die Konturen des eigenen Sehens und Denkens werden in *White Charity* greifbar, indem erst einmal die weiße Brille nach innen gewendet wurde.

Daher ist es auch sehr erfreulich, dass *White Charity* auf große Resonanz stößt. Der Dokumentarfilm wurde bisher bundesweit in vielen Kinos sowie Kultur- und Bildungszentren gezeigt und oft in Anwesenheit der Regisseur/inn/e/n diskutiert. Darüber hinaus ist der Film auch für die antirassistische Bildungsarbeit konzipiert und kann auf der Website in deutscher und englischer Sprache (kostenlos) angesehen werden.

*Claudia Jerzak*

**Arnold, Martin: Gütekraft. Ein Wirkungsmodell aktiver Gewaltfreiheit nach Hildegard Goss-Mayr, Mohandas K. Gandhi und Bart de Light. Baden-Baden: Nomos 2011a, 283 S., ISBN 978-3-8329-6975-2, 19,00€.**

**Arnold, Martin: Gütekraft. Hildegard Goss-Mayrs christliche Gewaltfreiheit. Overath: Brücken & Sulzer 2011b, 149 S., ISBN 978-3-936405-65-1, 12,50€.**

**Arnold, Martin: Gütekraft. Gandhis Satyagraha. Overath: Brücken & Sulzer 2011c, 411 S., ISBN 978-3-936405-66-8, 24,80€.**

**Arnold, Martin: Gütekraft. Bart de Ligts humanistische Geestelijke Weerbaarheid. Overath: Brücken & Sulzer 2011d, 321 S., ISBN 978-3-936405-67-5, 17,90€.**

In weiten Teilen der offiziellen Geschichtsschreibung wird der Umgang mit Konflikten und Gewalt vor allem anhand von Kriegen und Herrschaft beschrieben. In der Kultur als ‚Gedächtnis der Weltgesellschaft‘ (Luhmann 1997, S. 587f.) sind gleichwohl auch andere und damit kontingente Anschlussmöglichkeiten an Gesellschaft aufgehoben, die ebenfalls ihren Platz in der Weltgeschichte beanspruchen können. Dazu gehören konstruktive Formen des Umganges mit Gewalt im Sinne zukunftsfähigen Friedens, die letztendlich auch einen schonenderen Umgang mit Ressourcen ermöglichen, um der hoch komplexen Logik von Konflikten durch Menschlichkeit zu begegnen (Beispiele: Arnold 2011b, S. 29ff.; 2011c, S. 170ff.; 2011d, S. 122ff.).

Frieden ist ein zentrales Themenfeld Globalen Lernens, das mehr umfasst als die Abwesenheit von Krieg und mit gewaltfreiem Denken und Handeln assoziiert ist. Damit verbunden sind Fragen nach der Vermittelbarkeit und Wirksamkeit gewaltfreier Bemühungen. Diesem Ansinnen ist Martin Arnold in seiner Doktorarbeit im Umfang von 1164 S. nachgegangen, die in vier Bänden vorgelegt wird – im ersten Band (Arnold 2011a) werden die Herangehensweise und die zentralen Ergebnisse präsentiert, die Bände 2–4 dokumentieren in

Form systematischer Einführungen die herausgearbeiteten Aspekte der Gütekraft am Beispiel Mohandas K. Gandhis (Arnold 2011b), Hildegard Goss-Mayrs (2011c) und Bart de Ligts (Arnold 2011d). Bedauerlicherweise fehlt allen Bänden ein Stichwortverzeichnis, was das Arbeiten mit der Gesamtstudie erleichtert hätte.

Vor dem Hintergrund eigener biographischer Erfahrungen – vom freiwilligen Soldaten, zum Kriegsdienstverweigerer und zum Friedensstifter – interessiert sich Martin Arnold für eine zentrale praxisorientierte Frage, die aus der Friedensbewegung in der Spannung von Anti-Militarismus und aktiver Gewaltfreiheit bekannt ist: Wie kann ich mich davon lösen, lediglich gegen etwas zu sein und gleichzeitig eine Option zu entwickeln, wie ich für mich selbst sorgen kann, um meine Sehnsucht nach Frieden mit anderen wahrscheinlicher zu machen – und was kann ich bei dieser Suche von gewaltfreien Protagonist/innen lernen? Es geht darum, „das Wesen der Non-violence zu erfassen, indem drei zutiefst engagierte, sehr verschiedene non-violente Persönlichkeiten miteinander verglichen werden“ (Johann Galtung im Vorwort zu Arnold 2011a). Letztlich geht es um eine Suche nach den Bedingungen der Möglichkeit, das Menschliche im Menschen zu erkennen und auf dieser Basis menschliche Verbindung zu schaffen, über die ein Herzenskontakt möglich wird.

Ausgehend von der Annahme, dass es ein gemeinsames Konzept jenseits kultureller, religiöser usw. Unterschiede und Prägungen gibt, sucht der Autor nach verbindenden Elementen in den Gewaltfreiheitsverständnissen von Satyagraha/‚Festhalten an der Wahrheit‘ (Gandhi), christlicher Gewaltfreiheit (Goss-Mayr) und Geestelijke Weerbaarheid/‚geistig-sittliche Kampfbereitschaft‘ (de Ligt), um einen „theoretischen Beitrag an[zustreben], der letztlich praktischen Zielen dienen soll“ (Arnold 2011a, S. 31). Es soll ein Gütekraft-Modell herausgearbeitet werden, mit dem jenseits gegebener Wissenschaftsdisziplinen das ‚Wesentliche‘ im Austauschprozess von Menschen hinsichtlich ihres Einsatzes für konstruktiv-aktive Formen jenseits von Gewalt beschrieben werden kann. Erhofft wird ein Beitrag zur Friedens- und Konfliktforschung sowie einer gewaltüberwindenden Praxis, in der die Wirksamkeit von Gewaltfreiheit jenseits quantitativ-empirischer Verständnisse aus den Vorstellungen der drei untersuchten Protagonist/inn/en herausgelesen und systematisiert werden kann.

Dabei ergeben sich verschiedene methodische und inhaltliche Herausforderungen – die geografische, historische, kulturelle und religiöse Kontextualisierung der untersuchten Ansätze und Denktraditionen, der Umgang mit Begriffen in der Differenz positiver und negativer Provenienz sowie das Normen- und Kausalitätsproblem. Diesen begegnet der Autor in einem historisch-systematischen Verfahren mit Bezügen zur objektiven Hermeneutik sensu Oevermann in folgenden Schritten, um idealtypische Theorieelemente ‚mittlerer Reichweite‘ (Th. Merton) zu generieren: 1) Vorüberlegungen zur Annäherung an das Quellenmaterial; 2) „Rekonstruktion vorgestellter Wirkungsweisen“; 3) „Zusammenführung des Verschiedenen“; 4) „Bewertung“ (Arnold 2011a, S. 64–70).

Martin Arnold ist an den angewandten Konzeptionen von Gewaltfreiheit im Sinne der Gütekraft interessiert, fokussiert die Vorstellungen der Wirkungsoptionen im Konzept der ausgewählten Friedensstifter/-innen im Sinne eines Vergleiche

ermöglichenden Orientierungshorizontes, berücksichtigt die verschiedenen Kontextualisierungen zur Interpretation der Verständnisse (v.a. Kultur und Religion) und bemüht sich um eine Suche nach Weltanschauungsübergreifenden Aspekten (Arnold 2011a, S. 59). In begrifflichen Vorüberlegungen beschäftigt er sich kritisch mit Begriffen wie „gewaltfrei“ und „gewaltlos“, die er ihrem Sinngehalt nach vor allem als ‚Anti-Begriffe‘ markiert, denen er positive Begriffe im Sinne der Gütekraft gegenüberstellt (Arnold 2011a, S. 45ff.). Möglicherweise liegt in diesem Vorgehen eine Chance, die alltagstheoretische Verwendung von gewaltlos und gewaltfrei als Gegenbegriffen zu Gewalt zugunsten konstruktiverer Begriffe wie z.B. Ahimsa, der Dritte Weg, die Dritte Macht abzulösen und so die Spirale des Dualismus von Gewalt und Gegengewalt im Horizont von Richtig und Falsch zu durchdringen. Zwar bleibt auch in dieser Studie das dahinter liegende Normenproblem ungelöst, wenn Begriffe wie ‚Wahrheit‘ oder ‚Güte‘ in den Fokus der Betrachtung rücken, die mehrperspektivisch interpretierbar sind. Mithilfe des gewählten deskriptiv-verstehenden methodischen Ansatzes, wird es gleichwohl systematisch möglich, die Normorientierung im jeweiligen Kontext zu rekontextualisieren und so für einen Vergleich im gesetzten Rahmen vorzubereiten. Denn begreift man Frieden im Sinne der drei untersuchten Protagonist/inn/en als die Durchdringung und Überwindung der Gewalt-Spirale, so liegt es in historischer Perspektive auf der Hand, dass direkte Gewalt noch nie zu nachhaltigem Frieden beitragen konnte. Ob damit gleichzeitig die Entscheidung für Konzeptionen einer Gütekraft verbunden sein muss, ist eine Frage der Bewusstseinsbildung und der damit verbundenen Legitimation von Werten und Normen als Richtschnur kollektiven und individuellen Handelns, für die verschiedene Aspekte und Zusammenhänge aus den Gütekraft-Konzeptionen herausgearbeitet und für Denkprozesse angeboten werden. Die damit implizierte Hoffnung auf Veränderungen im Denken und damit assoziierten sozialen Wandel verweisen auf das daraus resultierende Kausalitätsproblem, das als Tatsache anerkannt wird (vgl. Arnold 2011a, S. 63f.). Bedauerlicherweise ist es nicht das Interesse des Autors, die Komplexität der damit verbundenen Fragestellungen metatheoretisch anzugehen, was der Gesamtstudie hätte gut tun können – immerhin können systemtheoretische Hinweise auf das Technologieproblem sensu Niklas Luhmann oder philosophisch-anthropologische Hinweise auf die verfügbare Unverfügbarkeit des Menschen sensu Helmuth Plessner als Steilvorlagen für eine sozialwissenschaftliche Beschreibung der Schwierigkeiten begriffen werden, Bewusstseinsveränderungen als Kausalverständnisse in Kampagnen oder Bildungsmaßnahmen zu begreifen.

Das Gütekraft-Modell wird in vier Forschungsergebnissen als Ertrag der Gesamtstudie deutlich (Zusammenfassung: Arnold 2011a, S. 199ff.): 1) Es gibt einen Grundkonsens in der Herangehensweise konstruktiver Formen zur Überwindung der Gewalt, die mit dem Motto ‚das Ziel ist der Weg‘ umschrieben werden können (ebd., S. 113ff.). Voraussetzung dafür ist die Annahme, dass in allen Menschen entwicklungsfähige Potenziale schlummern, die ihnen konstruktives Denken und Handeln ermöglichen, Selbstlosigkeit und -disziplin wahrscheinlich machen, auf Vernunft und Sittlichkeit basieren und nur bis zu einem gewissen Maße Manipulation ermöglichen.

Im Sinne angenommener Wirkung lassen sich in der Konsequenz idealtypische Schritte unterscheiden, die in den Konzeptionen im Falle eines wahrgenommenen Missstandes zum Tragen kommen sollen, aber keine „Anleitung“ (ebd., S. 134) darstellen. 2) Um eine Entfaltung von Gütekraft wahrscheinlich werden zu lassen, braucht es einen umfassenderen und das bestehende überwindenden Rahmen („Reframing“), in dem neue Perspektiven entwickelt werden können; auf der Basis von Selbsterkenntnis, Innerer Kraft, vorgehend-eigenverantwortlicher Macht, einem Sinn für Ich-Bezüglichkeit im Kontext des Anderen sowie der Bereitschaft selbstreflexiver Eigenerkenntnis aus der Perspektive eines anderen Standorts. 3) Schließlich ist es ein „Beziehungszentrisches Selbstbild“ (ebd., S. 179), das sich durch Umorientierung des Eigenen im Sinne der Gütekraft auszeichnet und den Boden für eine neue Streitkultur des konstruktiven Empowerment ebnet. Denn: „Das wohlwollend-gerechte Streiten ist kein Meinungsstreit (mehr). Wer gütekräftig streiten, d.h. quasi-aggressiv vorgehen will, versetzt sich vorher mit Empathie in die Menschen auf der Gegenseite hinein und stellt sich auch die Motive vor, aus denen sie vermutlich darauf reagieren würden“ (ebd., S. 213). 4) Konsequenterweise müssten alle bisher im Diskurs der ‚Gewaltfreiheit‘ verwendeten Begriffe vor dem Hintergrund der Gütekraft reformuliert werden, was in Ansätzen vorgestellt wird (ebd., S. 219ff.).

Sichtbar sind im Ergebnis Anregungen für eine zukunftsorientierte Pädagogik im globalen Kontext, in der Empathie und Perspektivenwechsel zentrale Ausgangspunkte für angenommenen sozialen Wandel sind. Das Verständnis von Gütekraft trifft sich stark in dem, was in der Wertschätzenden Kommunikation sensu Marshall Rosenberg (2009) Grundlage für Austausch und Verbindung von Menschen in ihrer Suche nach Sicherheit in einer riskanten Welt ist. Die vier Bände sind jenen zu empfehlen, die sich wissenschaftlich für die Möglichkeit sozialen Wandels durch die Entdeckung von Gütekraft in der Interaktion von Menschen interessieren. Angesichts der Komplexität des gestellten Themas und seiner Bearbeitung werden umfassende Forschungsergebnisse vorgelegt, die weitere Studien in diesem Bereich anregen können, um die Herausforderungen konstruktiver Gewaltfreiheit für Sozialwissenschaften, soziale Bewegungen und insbesondere pädagogische Bemühungen begreifen zu können. Ich hoffe, dass sich viele Menschen dadurch ermutigt fühlen, sich ebenfalls auf die Suche nach Chancen einer Reflexion zukunftsorientierten Handelns zu machen. In diesem Sinne wünsche ich der Studie eine angemessene Verbreitung.

#### Literatur:

- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt. Suhrkamp.  
**Plessner, H. (1928/2003):** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. GS IV. Frankfurt. Suhrkamp.  
**Rosenberg, M. B. (2009):** Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn. Junfermann (8. Aufl.).  
 Weitere Infos zur Forschung des Autors: <http://www.martin-arnold.eu/>

*Gregor Lang-Wojtasik*

## Medien

**(red.) Themenheft:** Die Bundeskoordination des Schülerprojekts Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SORSMC) hat das Themenheft: „Rassismus. Erkennen & Bekämpfen“ herausgebracht. Mehr unter: [www.schule-ohne-rassismus.org/shop.html#c2150](http://www.schule-ohne-rassismus.org/shop.html#c2150).

**(red.) Ratgeber:** Zur Anregung für Pädagogen in ihrer Arbeit bietet sich mit verschiedenen Lösungsansätzen zum Thema Rassismus das Buch „Pädagogik gegen Rechts – Präventions- und Interventionsmöglichkeiten“ an. Mehr beim Verlag unter: [www.tectum-verlag.de/paedagogik-gegen-rechts.html](http://www.tectum-verlag.de/paedagogik-gegen-rechts.html).

**(red.) UNICEF-Report:** Zum 60. Jubiläum hat UNICEF-Deutschland den „UNICEF-Report 2013 – Das Recht auf Zukunft“ herausgebracht, der auf internationale Entwicklungschancen von Kindern eingeht. Er ist als Taschenbuch im Fischer Verlag erschienen, wobei Zusammenfassungen zentraler Beiträge kostenlos im Internet zum Download bereit stehen. Mehr unter: [www.unicef.de/projekte/themen/kinderrechte/unicef-report-2013](http://www.unicef.de/projekte/themen/kinderrechte/unicef-report-2013).

## Veranstaltungen

**(red.) Internationale Nachhaltigkeits-Aktionswoche:** Vom 16.–24. November findet die Global Education Week 2013, veranstaltet vom Nord-Süd-Zentrum des Europarats in Lissabon, unter dem Titel „Go for a Sustainable Life Style! – für einen nachhaltigen Lebensstil“ statt. Jegliche Institutionen werden eingeladen die Angebote zu nutzen oder auch eigene Projekte vorzustellen. Infos unter: [www.globaleducationweek.de](http://www.globaleducationweek.de).

**(red.) Diskussionsforum:** Vom 24.–26. September diskutieren internationale Professoren im Nürnberger Forum zum Thema „Menschenrechte und interreligiöse Bildung“, veranstaltet von der Universität Nürnberg-Erlangen. Mehr unter: [www.nuernberger-forum.uni-erlangen.de](http://www.nuernberger-forum.uni-erlangen.de).

## Sonstiges

**(red.) Rat für nachhaltige Entwicklung:** Der 2001 von der Bundesregierung eingesetzte Rat für nachhaltige Entwicklung besteht aus 15 Personen des öffentlichen Lebens und hat zur Aufgabe konkrete Projekte zu entwickeln und nachhaltige Entwicklung zu einem öffentlichen Anliegen zu machen. Am 1. Juli wurde er neu berufen. Mehr unter: [www.nachhaltigkeitsrat.de](http://www.nachhaltigkeitsrat.de).

**(red.) Interaktive Infografik:** Der Verein/e-politik.de/e.V. hat eine interaktive Weltkarte zum Thema Migration veröffentlicht, mit Informationen wie Herkunftsländer und Anteil an der Gesamtbevölkerung. Weltkarte abrufbar unter: [www.info-grafik.e-politik.de](http://www.info-grafik.e-politik.de).