

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 2009¹ und der UN-Ausschuss gegen Rassismus im Jahr 2008² 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.³

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.⁴ Auch im Kontext politischer Bildung wird ein erweitertes Verständnis von Rassismus offenbar zunehmend berücksichtigt.⁵ 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‘.⁶

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 Praxis⁷, 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“⁸ 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.⁹ 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.¹⁰

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,¹¹ 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 Vulnerabilitäten¹² 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 rassismuskritische Bildungsarbeit, Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Sie nimmt an der Forschungswerkstatt „Migration und Bildung“ an der Universität Oldenburg teil.