
Rassismuskritischer Leitfaden

zur Reflexion bestehender und Erstellung
neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien
für die schulische und außerschulische
Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und
afrikanischer Diaspora

Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden

Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO)
beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes
Mitte von Berlin und Elina Marmer (Hrsg.)



Impressum

Wir nennen uns Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden. Dieser Leitfaden ist ein Ergebnis von zwei mehrtägigen Workshops, 2013 in Hamburg und 2014 in Berlin, durchgeführt im Rahmen von IMAFREDU Projekt (Image of Africa in Education), gefördert vom Marie Curie Programm der EU.

Federführend sind:

Einleitung: *Modupe Laja, Josephine Apraku, Jule Bönkost und Elina Marmer*

Methoden: *Maureen Maisha Eggers, Saraya Gomis, Regina Richter, Bertrand Njome und Annette Kübler*

Inhalte: *Kristina Konzi, Regina Richter, Josephine Apraku, Daniel Bendix, Yemisi Babatola und Elina Marmer*

Sprache, Bilder, Quellen: *Modupe Laja, Yemisi Babatola, Kristina Konzi, Regina Richter und Elina Marmer*

Zielgruppen: *Josephine Apraku, Daniel Bendix, Jule Bönkost und Elina Marmer*

Einleitung Materialien und Konzepte: *Yemisi Babatola, Kristina Kontzi und Modupe Laja*

Mit Unterstützung von: *Louis Henri Seukwa, Ursula Neumann, Joshua Kwesi Aikins, Felicitas Macgilchrist, Tina Bach, Anna van Hoorn, Dalia Marmer, Marie-Teres Aden-Ugbomah, Florence Tsagué, Serge Palasie, Astrid Lüdemann, Ghanatta Ayaric, Svenja Heinrich*

Lektorat: *Oranus Mahmoodi*

Herausgeber*innen: *Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer*

Gestaltung, Typografie, Satz: *Philipp Wix, imaging-dissent.net, Berlin*

Wir danken with WINGS and ROOTS für das hilfreiche Feedback und Yonas Endrias (LEO) für die großartige Unterstützung

Hamburg-Berlin, 2015



Inhalt

05	Einleitung
07	Rassismuskritischer Ansatz
08	Kritisches Weißsein
09	Menschenrechtsbezogener Ansatz
10	Unser Ziel
13	1. Grundideen einer herrschaftskritischen Methodik und Didaktik
13	1.1. Verständnis Herrschaftskritik und Ziele
13	Lehrende
15	Lernende
15	Inhaltliche Ziele und Kriterien
17	1.2. Subjektorientiertes (und handlungsorientiertes) Lernen
17	Subjekte
17	Lernen als Handeln/Empowerment
18	Erfahrungen und Lebensinteressen der Lernsubjekte
18	Partizipatives Lernen und Wissen
19	1.3. Methodenkritik
19	Warum & Wozu, Gründe und Ziele
20	Wie können die genannten Forderungen umgesetzt werden?
25	2. Inhalte
27	Afrika in Geschichte und Gegenwart
28	Schwarzer Atlantik und europäischer Kolonialismus
30	Schwarze Perspektiven in ihrer Komplexität
32	Sprache
34	»Afrika«-Bilder
36	Migration
38	Rassismus und Rassismuskritik
41	3. Umgang mit Bildern, Quellen und Sprache
47	4. Zielgruppen
51	5. Anhang
53	5.1 Materialien und Konzepte zur rassismuskritischer Bildung
59	5.2 Initiativen zur rassismuskritischer Bildung
65	6. Glossar

Auftrag der Schule
Rassismuskritischer
Ansatz
Inklusion
Kritisches Weißsein
Menschenrechte
UN-Konventionen

Einleitung

Der afrikanische Kontinent wird in deutschen Schulen einseitig dargestellt. Aktuelle Studien zeigen, dass auch die Darstellung der afrikanischen Diaspora¹ und die Repräsentation von Menschen afrikanischer Herkunft, die bereitgestellt werden, rassistische Implikationen aufweisen. Betroffen sind Lehr- und Lernmaterialien – sowohl Schulbücher als auch Handreichungen für Lehrende. In den schulischen Bildungsangeboten spiegeln sich rassistische Vorurteile und Stereotypen wider, die aus gesellschaftlichen Diskursen über Afrika, afrikanische Diaspora und Menschen afrikanischer Herkunft stammen.

Diese einseitigen und rassistischen Darstellungen wirken gewaltvoll auf Schwarze² Schüler*innen, die ständige Wiederholung solcher Vorurteile und Stereotype kann zu Traumatisierungen³ führen. Aufgrund der rassistischen Inhalte in Bildungsmaterialien ist für viele Kinder und Jugendliche in der Schule kein faires Lernklima vorhanden. In jedem Fall missachtet die Darstellung Afrikas und Schwarzer Menschen das grundlegende Recht auf eine intakte Menschenwürde und verletzt Menschenrechte (s. auch Grundgesetz, Art. 3). Seitens *weißer* Schüler*innen und Lehrer*innen bestärkt diese einseitige Darstellung rassistisches Verhalten im (schulischen) Alltag, was häufig weder beabsichtigt ist noch von ihnen als rassistisch wahrgenommen wird.

Dabei ist der *Auftrag der Schule*, wie ihn die Ländergesetze festlegen, Persönlichkeiten heranzubilden, die fähig sind, das gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, der Menschenwürde und der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen zu gestalten. Der schulische Bildungsauftrag stützt sich auf einen verfassungsrechtlich verankerten Gleichbehandlungs- und Gleichstellungsgrundsatz. Zu den Kernaufgaben schulischer Bildung gehört deshalb, Schüler*innen zu kritisch-selbstreflektierenden Bürger*innen auszubilden. Um das zu erreichen, sollte der Schulunterricht Schüler*innen für Diskriminierung in unterschiedlichen Formen sensibilisieren und über Entstehung und Wirkung von Diskriminierung aufklären. Zudem sollte ihnen die Schule Wege zur Prävention von Diskriminierung aufzeigen.

Die Schule hat also die Aufgabe, eine vollständige gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmte Lebensgestaltung zu gewährleisten – im Sinne eines *erweiterten*

1 | Die afrikanische Diaspora (griechisch »Verstreutheit«) bezeichnet die Gesamtheit der geographisch vom eigentlichen Kontinent entfernt lebenden Menschen afrikanischer Herkunft, die historisch unter anderem durch die große Jahrhunderte anhaltende Tragödie von transatlantischem Geschäft mit Menschen, Verschleppung und Versklavung (Maafa = afrikanischer Holocaust) verstreut wurden.

2 | Schwarz (in der Gegenüberstellung zum konstruierten *weiß*) bezieht sich hier nicht auf biologische Merkmale, sondern auf das Selbstverständnis einer Personengruppe, die als Reaktion auf die Abwertung ihrer afrikanischen Herkunft im rassistisch-konstruierten Machtgefüge von *weiß/Schwarz* ihr Bewusstsein genau daher ableitet, Schwarz als positiv umdeutet und dies durch Großschreibung signifikant macht. Dagegen wird *weiß* als Adjektiv klein geschrieben. Die kursive Schreibweise soll auf den konstruierten Charakter der Bezeichnung hinweisen (vgl. Eggers Maureen Maisha et al. (Hg.), 2005, *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weiß-Seinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast Verlag). *People of Color* (PoC) – nicht zu verwechseln mit der rassistischen Fremdbezeichnung »colored« (farbig), ist eine selbstgewählte Bezeichnung einer Gruppe, die rassistische Erfahrungen teilt. Wie Schwarz ist *People of Color* ein politischer

und widerständiger Begriff (vgl. Kien Nghi Ha, 2009, »People of Color« als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik, Dossier. Heinrich-Böll-Stiftung, <http://heimatkunde.boell.de/2009/11/01/people-color-als-diversity-ansatz-der-antirassistischen-selbstbenennungs-und>).

6 | **3 | Velho, Astride**, 2011, Un/Tiefen der Macht: Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. In: Landeshauptstadt München Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, AMIGRA München (Hg.): Dokumentation Fachtagung »Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit« 12.10.10 München.

4 | Strega, Susan, 2005, The View from the Poststructural Margins: Epistemology and Methodology Reconsidered. In: Brown, Leslie/Strega, Susan (Eds.), Research As Resistance: Critical, Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches, Toronto, Ontario: Canadian Scholars' Press/Women's Press.

Inklusionsbegriffs. Der vom Deutschen Institut für Menschenrechte verwendete Begriff der Inklusion bezog sich zunächst auf Menschen mit Behinderungen, wurde dann aber auf alle gesellschaftlichen Mitglieder in ihrer Unterschiedlichkeit und Diversität erweitert. Auch **People of Color** und Schwarze Menschen *werden behindert*. Die Behinderung liegt in den Barrieren, die von gesellschaftlichen Organisations- und Machtverhältnissen bedingt und in Bildungsinstitutionen geschaffen werden.

» Wer von den gesellschaftlich festgelegten und historisch wandelbaren »Normen« abweicht, wird diskriminiert, ausgegrenzt oder unterdrückt. Das dominante Wissen über die Welt und was als »normal« oder »fremd« und »ungewöhnlich« gilt, ist dabei maßgeblich durch »Rassen«, Klassen- und Gender-Konstruktionen geprägt.«

(Strega, 2005, S. 201).⁴

Inklusion bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, die Kinder und Jugendlichen zu »Normalschüler*innen« zu formen. Kinder und Jugendliche lernen durch gegenseitigen respektvollen Umgang und wenn sie selbst als selbstbestimmte, mündige kritisch denkende Subjekte wahrgenommen werden.

Bei der Umsetzung des Auftrags der Schule kommt schulischen Lehr- und Lernmitteln eine besondere und wichtige Rolle zu:

- 1 Ihre Inhalte spiegeln gesellschaftlich dominante Werte, Normen und Vorstellungen wider.
- 2 Sie sind Träger des Wissens, das im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Schule als lehr- und lernreich erachtet wird und das damit staatlich legitimiert ist.
- 3 Gleichzeitig formen Lehr- und Lernmittel Meinungsbilder, indem sie prägend auf die Lernenden, aber auch auf die Lehrenden wirken. Unterrichtsmaterialien haben Einfluss auf das Selbst- und Weltverstehen.

Aufgrund der *festgestellten Diskrepanz* zwischen dem Bildungsauftrag der Schule und den tatsächlichen schulischen Bildungsinhalten, ist es wichtig, neue Lehr- und Lernmittel zu entwickeln. Bei ihrer Erstellung sollte die Wahl der Themen und Perspektiven rassistischer Diskriminierung entgegenwirken. Die methodisch-didaktische Herangehensweise und die sprachliche und bildliche Darstellung sollten dem eigentlichen Bildungsauftrag der Schulen gerecht werden. Bestehende Materialien sollten auf ihre Inhalte hin überprüft werden, um sie gegebenenfalls zu ersetzen. Durch diese Maßnahmen könnte ein Beitrag zur Sicherstellung der Chancengleichheit im Schulunterricht geleistet werden. Diesen überfälligen Aufgaben sollten Anbieter*innen schulischer Bildungsinhalte endlich nachkommen.

Rassismuskritischer Ansatz

Dieser Leitfaden basiert auf einem rassismuskritischen Ansatz. Wir verstehen *Rassismus als eine Ideologie von Herrschaft und Dominanz*, die dazu dient, die ungleiche Verteilung von Macht, Privilegien, Ressourcen und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu legitimieren und zu stabilisieren. Diese Ideologie wird u.a. in den medialen Diskursen, in der Wissensproduktion und Bildung fortwährend reproduziert und schafft rassistische Realitäten – diskriminierende Strukturen und Gewalt. So werden individueller und struktureller Rassismus oder andere Diskriminierungsformen zur »Normalität«, nicht im Sinne von »natürlich«, sondern im Sinne von Norm – konstruiert durch Normierungs- und Ordnungsprinzipien von Gesellschaft und Macht, die unsere Gesellschaft strukturiert.

In Deutschland wird Rassismus meistens im Zusammenhang mit der Nazi-Vergangenheit thematisiert, weshalb sich viele hierzulande einer kritischen und selbstreflektierten Auseinandersetzung mit Rassismus verwehren. Viele Menschen glauben, dass rassistisches Handeln beabsichtigt oder an den Glauben an eine biologistische Konstruktion von »Rasse« gebunden sein muss. Dabei werden häufig ersatzweise »Kultur«, »Ethnie« u.ä. problematische weil ausgrenzende, reduzierende und hierarchisierende Konzepte verwendet. In vielen Fällen findet Diskriminierung unbewusst und unbeabsichtigt statt.

In der Schule und im Unterricht werden Wissensproduktion und rassistische Wissenskategorien kaum problematisiert. Unterrichtsmaterialien bleiben meist der unsichtbaren *weißen* Norm verhaftet und reflektieren kaum historische Bildungsprivilegien und ihre Effekte auf Chancengleichheit. Diskriminierung ist nicht allein in aktiven Handlungen verortet (ich benachteilige / die Institution benachteiligt...). Sie schließt auch den Aspekt des passiven Zugewinns ein (ich profitiere / die *weiße* Gesellschaft profitiert...). Rassistische Diskriminierung bezieht sich nicht bloß auf einen moralisch verwerflichen Zugewinn. In einer rassistischen Gesellschaft laufen *weiße* Menschen immer Gefahr, zu diskriminieren – wenn nicht aktiv und bewusst gegen Diskriminierungen angegangen wird.

Rassismus gegen Schwarze Menschen

Rassismus äußert sich in verschiedenen Formen und wirkt auch in gegenseitiger Abhängigkeit mit anderen strukturellen Ausgrenzungsformen. Dieser Umstand ist wichtig zu berücksichtigen, wenn effektiv gegen Rassismus vorgegangen werden soll. Dieser Leitfaden fokussiert *Rassismus gegen Schwarze Menschen* als eine spezifische Erscheinungsweise von Rassismus in Deutschland, die in der Bundesrepublik bisher nur wenig Aufmerksamkeit erhalten hat. Rassismus gegen Schwarze Menschen hat eine lange Geschichte und ist als Folge der kolonialen Ausbeutung des afrikanischen Kontinents bis heute von großer Wirkmächtigkeit.

Wenn Afrika und die afrikanische *Diaspora* im Schulunterricht behandelt werden, dann gilt es, rassistischen Vorstellungen kritisch zu begegnen. Denn auch in Deutschland drückt sich Rassismus gegen Schwarze Menschen in kolonialistischen Vorstellungen zu Afrika aus. Für den Unterricht sollten Inhalte, Bilder, Quellen, Sprachgebrauch und die didaktisch-methodische Herangehensweisen

eine »Gegen«-Perspektive erzeugen. Bildungsmaterialien, die Lehr- und Lernprozesse erleichtern, kommt die Aufgabe zu, diese Prozesse zu unterstützen.

Unterrichtsmaterialien, die einen rassismuskritischen Ansatz verfolgen, beziehen Schwarze Perspektiven und Schwarze Rassismuskritik mit ein. Damit geht es nicht bloß darum, die Ungleichbehandlung rassistisch diskriminierter Personengruppen zu thematisieren. Vielmehr gilt es, die Lebensrealitäten Schwarzer Menschen in den Fokus zu rücken, um für Schwarze Schüler*innen positive Bezüge zu schaffen und gleichzeitig *weißen* Schüler*innen alternative Wissensbestände zugänglich zu machen.

Kritisches Weißsein

8

Die Positionen *weiß*-Sein und Schwarz-Sein beziehen sich immer aufeinander. Sie sind nicht unabhängig voneinander denkbar. Deshalb sollte die gesellschaftliche Privilegierung von Menschen, die keine Rassismuserfahrungen machen, thematisiert werden. Diese Positionierung *weißer* Menschen, die als Gegenstück zur Ausgrenzung rassistisch diskriminierter Menschen besteht, wird von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft weder thematisiert noch wahrgenommen. Das ist eine Basis von **Rassismus** in Deutschland. Deshalb sollten in Unterrichtsmaterialien *weiß*-Sein und die Bevorzugung *weißer* Menschen im Kontext von Rassismus behandelt werden.

Die noch vorrangig *weiß* gedachte Schule ist ein Konglomerat aus vorrangig *weißen* Pädagog*innen, ausgestattet mit Macht und einer als normativ erlebten Identität. Dazu kommt in der Regel eine Schüler*innenschaft, die am »Ideal« des *weißen*, bürgerlichen Kindes und Jugendlichen gemessen wird. Das dazugehörige Lernmaterial, welches in Bild, Wort und Fragestellung vorrangig nur eben diese Klientel vor Augen hat, diskriminiert und schreibt Diskriminierungen fest (vgl. dazu Regina Richter, 2012⁵).

5 | Richter, Regina, 2012, in Zusammenarbeit mit Preetz, Claude: Kritisches Weißsein in der Bildungsarbeit, http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_richter.pdf.

»Geprägt und durchdrungen vom westlich-eurozentristisch-kolonialen Blick wird uns die Menschheitsgeschichte aus der dominanten Perspektive eines Weiß-christlich-männlich konstruierten Wissensarchivs »weiß« gemacht. Es ist eine machtvolle Narration, die mit Mitteln der Ausblendung, Fragmentierung, Selektion, Verfälschung, Auslöschung arbeitend, manipulativ ihre eigene Realität konstruiert und somit andere existierende Narrationen entmündigt, unterdrückt und beherrscht. So ist es nicht verwunderlich, dass in der Gedächtnis- und Erinnerungskultur über den westlich-europäischen Rassismus und Kolonialismus sowohl über die Erfahrungen, Geschichten, Erzählungen und Widerstandskämpfe der Kolonisierten und Rassistifizierten mit ihren Kontinuitäten bis in die Gegenwart in den dominanten Narrationen, Diskursen und Wissensarchiven eine Art Amnesie vorherrscht als auch ein weitgehend selbstkritisches und selbstreflexives Bewusstsein darüber fehlt.«

(Andrea Meza Torres und Halil Can, 2013).⁶

6 | Meza Torres, Andrea und Can, Halil, 2013, Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive. In: Empowerment Dossier, Heinrich Böll Stiftung, www.migration-boell.de.

Menschenrechtsbezogener Ansatz

Rassistische Botschaften im Kontext Schule beeinflussen die Einstellungen und schließlich das Handeln ihrer Rezipient*innen. Dies gilt für Schüler*innen genauso wie für Lehrkräfte. So wird Rassismus auf der strukturellen und auf der interpersonellen Ebene verfestigt. Auf diese Weise werden Repräsentationen von Ungleichverhältnissen durch kolonial-rassistische Bilder wirkmächtig und gleichzeitig Teil von erlebtem Alltagsrassismus.

Rassenideologien und Ideen der europäischen »Aufklärung«, die diese untermauerten, schufen mit ihrem einseitigen Menschenrechtsverständnis die Grundlage für Rassismus. Sie definieren Menschenbilder aus *weißer* Perspektive, entlang rassistischer Kategorien und schließen bestimmte Menschengruppen von grundlegenden Rechten aus. Ein universaler Ansatz bezogen auf die Menschenrechte impliziert dagegen die Perspektive auf Menschen in gesamthistorisch-kulturellem Zusammenhang. Afrika und afrikanische *Diaspora* sind in diesem Sinne unentbehrlicher Teil eines globalen Zusammenhangs. Ein universaler Ansatz beinhaltet auch Perspektiven von Personengruppen, die seit der Entstehung von rassistischen Ideologien klassifiziert und abgewertet worden sind.

Eine rassismuskritische an universalen Menschenrechten orientierte Perspektive ist notwendig, um ein diversitätsbewußtes Menschenbild zu zeichnen. Der Leitfaden verweist insofern auf die in den UN-Konventionen verankerten Menschenrechtsgrundsätze, die sich ebenso explizit auf Menschen afrikanischer Herkunft wie auf andere Personengruppen beziehen. Die von dem UN-Anti-Diskriminierungsausschuss (CERD⁷) verfasste Empfehlung von 2011 (dem von der UN als Jahr der Menschen afrikanischer Herkunft proklamierten Jahr) ist eine Vertiefung des allgemeinen Völkerrechts und bildet einen Teil der abgegebenen Erklärungen zu den allgemeinen Menschenrechtskonventionen.

Sie gibt auch die Vorgaben für eine rassismuskritische Wissensproduktion und -vermittlung⁸:

- 1 *Review all the language in textbooks which conveys stereotyped or demeaning images, references, names or opinions concerning people of African descent and replace it with images, references, names and opinions which convey the message of the inherent dignity and equality of all human beings.*
- 2 *Ensure that public and private education systems do not discriminate against or exclude children based on race or descent.*
- 3 *Take measures to reduce the school dropout rate for children of African descent.*
- 4 *Consider adopting special measures aimed at promoting the education of all students of African descent, guarantee equitable access to higher education for people of African descent and facilitate professional educational careers.*
- 5 *Act with determination to eliminate any discrimination against students of African descent.*
- 6 *Include in textbooks, at all appropriate levels, chapters about the*

7 | Committee on the Elimination of Racial Discrimination, CERD.

8 | www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/GR34_English.pdf.

history and cultures of peoples of African descent and preserve this knowledge in museums and other forums for future generations, encourage and support the publication and distribution of books and other print materials, as well as the broadcasting of television and radio programmes about their history and cultures.

Unser Ziel

Der vorliegende Leitfaden richtet sich an alle Akteur*innen, die in Bildungszusammenhängen tätig sind. Dazu gehören insbesondere:

- Pädagog*innen (Lehrer*innen, Ausbilder*innen, Hochschullehrende, Sozialpädagog*innen und Multiplikator*innen)
- Produzent*innen von Bildungsmaterialien (Schulbuchverlage und andere Hersteller*innen von Bildungsmaterialien, Redakteur*innen, Autor*innen)
- bildungspolitisch Verantwortliche

Der Leitfaden ist in Zusammenarbeit als Ergebnis zweier mehrtägiger Workshops entstanden und hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er ist als Zwischenergebnis zu verstehen, das weiter vervollständigt und überarbeitet werden kann und soll. Unser Anliegen ist es, unsere Arbeit der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, um

- eine längst überfällige **Begutachtung** vorhandener Lehr- und Lernmittel nach rassismuskritischen und diversitätsorientierten Kriterien anzuregen

sowie

- Autor*innen und Entwickler*innen von Bildungsmedien bei der **Neuerarbeitung** von rassismuskritischen und diversitätsorientierten didaktischem Material zu unterstützen.

Die folgenden Empfehlungen für rassismuskritische Lehr- und Lernmaterialien leiten wir von Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen ab: pädagogische Forschung und Praxis, wissenschaftliche Lehr- und Lernmittelanalysen, empirische Studien zu Afrikabildern und Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext, Erstellung und Erprobung didaktischer Materialien sowie politische Anti-Rassismus-Arbeit. Die Empfehlungen sind thematisch vier Bereichen zugeordnet:

- 1 Methodik und Didaktik
- 2 Inhalte (behandelte Themen)
- 3 Umgang mit Bildern, Quellen und Sprache
- 4 Zielgruppen der neu zu erstellenden Materialien.

Grundhaltung
Herrschaftskritik
Reflexion
Irritation
Subjekte
Empowerment
Partizipation

1. Grundideen einer herrschaftskritischen Methodik und Didaktik

Dieser Leitfaden versucht Grundsätze des herrschafts- und rassismuskritischen Lernens aufzuzeigen und Anregungen dazu zu geben. Ob das gelingt, hängt von der *Grundhaltung der Lerngestalter*innen* ab: Es reicht nicht ›anti‹ zu sein, etwa gegen Ungleichheit oder **Rassismus**. Dieser Leitfaden empfiehlt einen Lern- und Veränderungsprozess, eine kritische Beschäftigung mit der eigenen Identität und das Hinterfragen der Konstruktion der eigenen Werte und Moralvorstellungen.

Rassismuskritische Grundhaltung erfordert einen kontinuierlichen Lern- und Veränderungsprozess. Der Leitfaden gibt also keine Methodik oder Didaktik vor, gibt keine »Rezepte« vor, mit denen Lehrer*innen »alles richtig machen« können. Das »richtige« Verhalten kommt immer auf die konkrete Situation, die konkreten Schüler*innen/Jugendlichen, den konkreten Kontext und vor allem auf die konkreten Lehrer*innen/Pädagog*innen an. Wie kann grundsätzlich rassismuskritisch gehandelt werden in Bezug auf Didaktik, die Lernenden, die Lehrenden und auf ein Thema? Welche pädagogische Grundhaltungen und Überlegungen sollten rassismus- und herrschaftskritischer Unterrichtsplanung und Lernsituation zugrunde liegen?

1.1. Verständnis Herrschaftskritik und Ziele

Lehrende

Inzwischen unterrichten nicht mehr nur *weiße* Lehrer*innen an deutschen Schulen, sondern auch **Lehrer*innen of Color** und **Schwarze Lehrer*innen**. Dieser Leitfaden spricht allerdings vor allem *weiße* Lehrer*innen an, denn noch bilden vorwiegend *weiße* Lehrer*innenzimmer die Realität in Deutschland ab und Schwarze Lehrer*innen und Lehrer*innen of Color sind wegen der persönlichen Erfahrungen zwangsläufig rassismuskritisch sensibilisiert und auch gebildet. Andere sind vielleicht so eingebunden in das System, dass unsere Ausführungen auch für sie einen Erkenntnisgewinn darstellen.

*Weiß*e Lehrer*innen aber wurden i.d.R. von ihren *weißen* Eltern erzogen, sind zumeist von *weißen* Lehrer*innen unterrichtet worden, haben eine europäisch *weiße* Schulbildung genossen, haben *weiße* Vermieter*innen, sitzen im Bürger-

amt *weißen* Sachbearbeiter*innen gegenüber – leben in einer mehrheitlich *weißen* Gesellschaft. In einer vorrangig *weiß* gedachten Schule, erleben *weiße* Lehrende ihr eigenes Leben oft als neutral, ›normal‹ (im Sinne von normativ) und eventuell ideal⁹. Dies kann im Unterricht dazu führen, dass sie aus den »Anderen« ein (neutrales, ›normales‹, ideales) »wir« konstruieren wollen. Als »Anderer« werden häufig Schwarze oder Schüler*innen of Color definiert.

Dabei werden die von den Lehrer*innen als »Anderer« wahrgenommenen Schüler*innen dazu gebracht, sich selbst ebenfalls als »Anderer« wahrzunehmen und zu erfahren (vgl. Stuart Hall, Frantz Fanon, Edward Said¹⁰). Bei verinnerlichter Diskriminierung wird also das Dominanz- und Machtverhältnis für Diskriminierende und Diskriminierte zu einer akzeptierten Norm.

Neben dem *Wissen* – etwa über Rassismus, (Post-)Kolonialismus, Geschlechternormen, Körper(funktions)normen, *Intersektionalität*¹¹ – gilt die *Reflexion als zentrales Element der pädagogischen Arbeit*. Diese Art von Reflexion hat auch die eigene kulturelle Verortung im Blick, die nicht unbedingt national oder regional ist. Das heißt, dass auch Menschen rassistisch diskriminieren können, die sich in ihrer Identität nicht (vorrangig) auf das Deutschsein berufen, sich eventuell in einer sogenannten ›multikulturellen‹ Umgebung verorten und/oder sich selbst zu einer ›Gruppierung‹ zählen, die nicht auf der ›Sonnenseite‹ des Lebens steht.

Lehrer*innen sollten sich bewusst werden, dass Unterdrückungsstrukturen nicht parallel, sondern auch intersektional verlaufen können, um etwa Mehrfachdiskriminierungen und unterschiedlich gelagerte Privilegien sehen zu können.

Lehrer*innen sollten sich weniger darauf fokussieren, die Anpassungsfähigkeit von Schüler*innen zu fördern, sondern die kritische Reflexionsfähigkeit innerhalb der Institution, der Pädagogik, der Didaktik und sich selbst in der Welt. Es darf im Unterricht nicht darum gehen, Jugendliche an unreflektierten Normen der jeweiligen Lehrperson oder der Institution zu messen, um aus Schüler*innen sozusagen ›Idealschüler*innen‹ zu machen. Der Blick ist vielmehr von den Jugendlichen weg auf sich selbst und auf die Schule zu richten. Zunächst sollten Lehrer*innen sich und die Institution Schule reflektieren und analysieren und zudem sich als ständig Lernende begreifen. Nur mit einer solchen Grundeinstellung können Lehrende überhaupt glaubhaft Herrschaftskritik »vermitteln«. Es ist nicht möglich Herrschaftskritik zu üben, wenn die Lehrenden »von oben« aus, aus einer machtvolleren Position heraus, agieren und keine Kritik an ihrer eigenen Machtposition üben oder zulassen. Das gilt bezüglich Rassismuskritik besonders für *weiße* Lehrer*innen. Es bedarf einer kritischen Reflexion der eigenen Eingebundenheit in rassistische Machtverhältnisse. Wenn die eigene Position nicht bewusst und aktiv reflektiert, kritisiert, verändert wird, besteht trotz guter Absichten immer die Gefahr, selber zu diskriminieren oder rassistisches Wissen zu (re)produzieren. Lehrende sollten eine Irritation des eigenen, als normativ wahrgenommenen, Blicks auf die Welt erfahren und dies in den Unterricht tragen.

9 | Richter, Regina, 2012, in Zusammenarbeit mit Claude Preetz: Kritisches Weißsein in der Bildungsarbeit, http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_richter.pdf.

10 | Hall, Stuart, 1994, Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument Verlag.

Fanon, Frantz, 1952, *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil (Schwarze Haut, Weiße Masken).

14 | Said, Edward, 1978, *Orientalism*. New York NY: Pantheon Books (Orientalismus).

11 | Überschneidung und Wechselwirkung verschiedener Diskriminierungs- und Privilegierungsformen bei einer Person (z.B. Rassismus, Sexismus, Ableism, Klassismus etc.)

Irritationen können im Unterricht etwa durch folgende Fragen initiiert werden:

- Wie wird eine Lebensperspektive zur Norm für Humanität und Fortschritt stilisiert? (Vgl. dazu die europäischen Menschenrechte, die »Aufklärung«, usw.)
- Wie wird eine Kultur zur Hochkultur stilisiert und unter welchen Ausschlüssen?
- Auf welche Weise werden rassistische Alltagshierarchien von solchen Wissensangeboten verkannt, die Kulturen ins Zentrum ihrer Konfliktanalyse stellen?
- Auf welche Weise reproduzieren Wissensangebote die dominante Norm (z.B. die *weiße*, männliche, heterosexuelle) anstatt heterogene Lebens- und Deutungsperspektiven sichtbar und erlebbar zu machen?

Fragen dieser Art (vgl. hier auch Index zur **Inklusion**¹²) helfen Lehrer*innen dabei, den eigenen konstruierten Normen nicht auf den Leim zu gehen. Sie öffnen den Unterricht als gemeinsamen Lernort für alle am Unterricht beteiligten Menschen.

Lernende

Die Lebensrealität vieler Schüler*innen wird nicht in den Unterrichtsmaterialien repräsentiert, ihr Handeln wird abhängig von rassistischen Zuschreibungen beurteilt – Schwarze oder **Schüler*innen of Color** können nicht davon ausgehen, überall willkommen zu sein. Daher fordert die herrschaftskritische Bildung eine vollständige Teilhabe und selbstbestimmte Lebensgestaltung im Sinne eines erweiterten Inklusionsbegriffs aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die Anerkennung des Rechts auf Bildung (mehr dazu im **Abschnitt 1.2**).

Inhaltliche Ziele und Kriterien

Ausgangspunkt der herrschaftskritischen Bildung ist die Reflexion über das Spannungsfeld der stabilen Ungleichverhältnisse, das Erlernen machtkritischen Wissens (Rassismuskritik, Diskriminierungskritik, Kritik an Geschlechterhierarchien, Kritik an körperlicher Normierung) und die Betrachtung der eigenen Einbindung und Einstellungen. Die Ungleichverhältnisse wiegen umso schwerer, je länger ihre Geschichte ist und wenn daraus Identitätskonstrukte der *Mehrheitsgesellschaft* resultieren, die durch Wissenskomplexe (Medien, Unterrichtsmaterialien, wissenschaftliche Texte, usw.) ständig erhalten, verstärkt und zur Norm(alität) gemacht werden. In diesem Spannungsfeld soll herrschaftskritische Wissensvermittlung intervenieren und eine produktive Irritation hervorrufen. Hierbei ist das Sichtbarmachen von Normen/Normierungen, scheinbaren Selbstverständlichkeiten, Dominanz und Macht entscheidend. Dabei dürfen solche Wissensangebote nicht bei den »Anderen« halt machen, sondern müssen die Verstrickung in Machtstrukturen der eigenen Person sichtbar machen und die daraus resultierenden Sichtweisen und Perspektiven hinterfragen (siehe »**Lehrende**«).

Ziel der herrschaftskritischen Bildung ist, die eigene Rolle und Position der Lernenden in der Gesellschaft fassbar und thematisierbar zu machen sowie die Ausei-

12 | GEW (Hg.), 2013, Index für Inklusion. Frankfurt a. M., 7. Auflage, neue überarbeitete Auflage. Vgl. auch Booth, Tony und Ainscow, Mel, 2003, In: Boban, Ines und Hinz, Andreas (Hg.) Index für Inklusion. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf.

andersetzung mit Schwierigkeiten, Hürden und gesellschaftlichen Phänomenen (z.B. Machtstrukturen und ihre Handlungszwängen, Handlungsbehinderungen und Handlungsbarrieren), die eine solche Bildung erschweren.

Grundlagen dafür bilden:

- 1 Didaktisches Handeln als eine kontinuierliche diskriminierungskritische und diversitätsbewusste Alltagspraxis;
- 2 Herrschaftskritische und diskriminierungskritische Methoden;
- 3 Vorurteilsbewusste Didaktik (z.B. Anti-Bias-Arbeit).

Schüler*innen sollten Kompetenzen erwerben können, die es ihnen ermöglichen gesellschaftliche Beiträge und eine selbstbestimmte Lebensgestaltung zu entwerfen und zu reflektieren. Lernen muss in Verbindung mit ihrer Lebenspraxis begriffen werden. Schüler*innen sollten die Möglichkeit haben, sich mit dem Selbst in gesellschaftlichen Machtverhältnissen forschend, verändernd und **empowered** zu befassen.

16

Unabdingbar für einen solchen Kompetenzerwerb ist die Auseinandersetzung mit

- 1 der Prägung aller Menschen innerhalb und durch die rassistische Gesellschaft (Verhältnisse, Strukturen, Institutionen, Bildungskanon, usw.);
- 2 der Aufdeckung von biologistischen Deutungsmustern, Kulturalisierungen und kulturrassistischen Deutungen;
- 3 der Wirkung von Geschlechternormen auf alle Lehrenden und Lernenden und im besonderen Maße Lernenden mit Diskriminierungserfahrungen (**Intersektionalität**) und ihre Effekte.

Diese Beschäftigung führt über produktive Irritationen zum eigenen Wirken von Schüler*innen und die Reflexion über die Wirkungsziele. Dazu werden konkrete Handlungsstrategien entworfen. Schüler*innen werden dazu befähigt, gesellschaftliche Hierarchien durch ihre Denkarbeit, durch kreative Arbeiten und durch eigene Interventionen offen zu legen und alternative Wege zu beschreiten, anstatt Ungleichheits- und Normierungslogiken zu reproduzieren.

Als wesentlich erscheint uns in diesem Zusammenhang Empowerment (von engl. empowerment = Ermächtigung, Übertragung von Verantwortung) der Schüler*innen. Damit sind

»Strategien und Maßnahmen gemeint, die den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen oder Gemeinschaften erhöhen sollen und es ihnen ermöglichen, ihre Interessen (wieder) eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihr Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit (powerlessness) zu überwinden und ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen.«¹³

Wichtig ist hierbei, dass die Empowermentarbeit nicht nur die individuelle, sondern auch die gruppenbezogene und strukturelle Ebene betrifft¹⁴. Diese verschiedenen Ebenen verstärken sich gegenseitig und werden erst wirksam, wenn sie zusammenspielen.

14 | vgl. Herriger, Norbert, 2006, Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.

1.2. Subjektorientiertes (und handlungsorientiertes) Lernen

Subjekte

Der Kern einer herrschaftskritischen pädagogischen Grundhaltung ist es, Lernende als Subjekte wahrzunehmen und ernst zu nehmen. Gerade durch die Kinderrechtskonventionen und die Menschenrechtskonventionen für Menschen mit Behinderung wurde bestärkt, jeden Menschen nicht als ein Objekt zu verstehen, der* die erst zum Subjekt/Mensch und zur »Mündigkeit« (oder seiner* ihrer Rolle in der Gesellschaft) erzogen werden müsse. Jeder Mensch ist von vornherein als Subjekt anzuerkennen – als Person, die sowohl berechtigt als auch fähig (mündig) ist zur Selbstbestimmung über ihr Leben. Aus herrschaftskritischer Sicht werden Menschen nicht durch »angeborene« oder gar »selbstverschuldete Unmündigkeit«¹⁵ daran gehindert, sich selbst zu verwirklichen und gleichberechtigt teilzuhaben – sie werden gehindert durch gesellschaftliche Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse. Mit einem Grundgedanken der Inklusionsidee ausgedrückt, ließe sich dies wie folgt ausdrücken: Menschen *sind* nicht behindert, sondern sie *werden* behindert von den normierten/normalisierten Verhältnissen – nicht zuletzt durch Bildungsinstitutionen¹⁶. Entsprechend geht es darum, diskriminierte/marginalisierte Menschen als Lernende in den Fokus zu bekommen und ihre Lerninteressen einzubeziehen.

17

15 | Letzteres ist ein Zitat von Kant, Immanuel aus »Was ist Aufklärung?« Berlinische Monatschrift, Dezember-Heft 1784, S. 481-494.

16 | vgl. Holzkamp, Klaus, 1991, Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie 27, Hamburg.

Schüler*innen erfahren sich dann nicht als Zu-Behlehrende, sondern erleben und nehmen sich als Lernsubjekte wahr. Sie werden als Personen wahrgenommen, die imstande sind, gesellschaftliche Beiträge zu erbringen, zu entwerfen, zu reflektieren, in dem sie ihr Leben gestalten, aktiv sind und darüber nachdenken, wie sie wirken und wirken wollen.

Lernen als Handeln, Empowerment

Es geht um eine Ermöglichungsdidaktik anstatt einer Vermittlungsdidaktik: Lernen soll Menschen nicht »fitter«/anpassungsfähiger für ihre Rolle in der Gesellschaft machen. Lernen sollte dazu beitragen, (Selbst-)Handlungsfähigkeit und Gestaltungsspielräume zu erweitern. Lernen kann optimal als Ressource genutzt werden, um Handlungsbarrieren zu überwinden und Einschränkungen begegnen zu können, die aus Diskriminierungsstrukturen erwachsen.

Dazu muss die Gesellschaftlichkeit der eigenen Selbstverhältnisse für Lernsubjekte fassbar/thematisierbar – und damit bearbeitbar/verhandelbar gemacht werden. Indem Lernende (und Lehrende) die Logiken von rassistischen Verhältnissen aufdecken, erleben sich die Teilnehmenden als Lernsubjekte, die selbstbestimmter lernen und sich beteiligen können – sie sind dann befähigt, zu reflektieren wie Rassismus ihre Wahrnehmung, ihre Lebensbedingungen und -gestaltung beeinflusst, kritische Fragen können gestellt und offen diskutiert werden: ›Wer spricht? Wer wird repräsentiert? Wer lernt was von wem?‹ u.ä.m.

Erfahrungen und Lebensinteressen der Lernsubjekte

Herrschaftskritische Didaktik orientiert sich an gesellschaftlich verursachten Handlungszwängen, -behinderungen und -barrieren der Lernsubjekte. Entsprechend sollten die thematischen Schwerpunkte aus den Lebensrealitäten und Handlungsnotwendigkeiten der Lerngruppe/Lernsubjekte entwickelt werden. Das stellt sicher, dass die gemeinsam erarbeiteten und formulierten Lerninteressen nah an den Lebensinteressen der Teilnehmenden sind, an Lebens- und Alltagsthemen, die jede*r Einzelne braucht, um ihr*sein Leben unter bestimmten (rassistischen, sexistischen etc.) Bedingungen handelnd zu bewältigen und zu gestalten.

Wenn diese Interessen einem als Lehrende nicht direkt möglich oder ersichtlich erscheinen, gibt es die Möglichkeit, sich auf die zu Suche machen und weiterzudenken – zu lernen. Viele Zusammenhänge kennt und erkennt mensch nicht aus der einzelnen Perspektive – wobei nicht die geläufige Vorstellungen von ›Gegenwartsbezug‹ und ›Schüler*innenorientierung‹ gemeint sind. Denn diese laufen Gefahr, Lebensbezüge und -perspektiven auf unmittelbar nützliche und letztlich an gesellschaftlichen und nicht subjektiven Normen orientierte Bedürfnisse und Interessen zu beschränken.

Besonders bezüglich Diskriminierung sollte das Lernen an konkreten Erfahrungen der Lernsubjekte, an erlebten Handlungsproblemen und Erfahrungen ansetzen. So kann die Handlungsrelevanz des Gelernten gesichert werden und so werden Erfahrungsaufarbeitungen und -transformationen ermöglicht. Das erworbene Wissen kann direkt in Alltagssituationen umgesetzt und erprobt, modifiziert, reflektiert, kommuniziert und gegebenenfalls neu entworfen werden. Gemeinsame Wege der Überwindung werden gesucht und konkrete Handlungsstrategien entwickelt, vielfältige Handlungsoptionen können diskutiert werden. Schüler*innen werden *Lernen* als komplexe soziale Tätigkeit verstehen und Lernhandlungen als Lebensgestaltung begreifen.

Allerdings birgt die Erfahrungsorientierung auch die Gefahr von letztlich diskriminierenden Zuschreibungen: Es ist nicht hilfreich, »einfach« mal darüber zu reden – zu fragen »erzähl doch mal, wie du diskriminiert wurdest«. ***Menschen möchten nicht als »Opfer« definiert/angesprochen werden.*** Um Diskriminierungserfahrungen aufarbeiten zu können, müssen erst sichere Rahmenbedingungen geschaffen werden – etwa beim Thema Wohnungsdiskriminierung im Sprachunterricht: ›Wie formuliere ich einen Brief an die Antidiskriminierungsstelle?‹ Auch in einem solchen Fall ist Vorsicht geboten, um bestimmten Teilnehmenden nicht zuzuschreiben, dass gerade sie davon betroffen seien. Hier ist es besser, von fiktiven Fällen auszugehen. Allerdings stellt sich wiederum die Frage: Können bei fiktiven Fällen die Lerninteressen und Handlungsrelevanz für die Lernenden gesichert werden und wie könnte das ablaufen?

Partizipatives Lernen und Wissen

Die Subjektorientierung wird hier näher erläutert: es meint nicht nur, sich an den Erfahrungen und Interessen der Lernenden zu orientieren. Lernende müssen als Subjekte ernst genommen werden. Subjekte, die selbst bestimmen und gleichberechtigt partizipieren können. Sie erhalten die Wahlmöglichkeit, mithilfe welcher Inhalte und Methoden sie lernen und welche Erfahrungen sie in welcher Lerngruppe teilen wollen. Die Wahlmöglichkeiten können sich sowohl auf konkrete Fragen,

Texte und Methoden als auch auf ein bestimmtes Thema beziehen. Zudem sollten die Lernenden die Möglichkeit haben, innerhalb einer Methode aussuchen können, mit welcher Perspektive/Position sie sich näher beschäftigen wollen.

Zu Subjektorientierung und Partizipation gehört auch, die vielfältigen Wissensressourcen der Lernenden einzubinden und zu würdigen. Wir meinen nicht, »die Schüler*innen da abzuholen, wo sie sind«, denn damit wird oft die Vorstellung verbunden, die Schüler*innen brächten wenig Wissen und Kompetenzen mit – die Relevanz von Wissen wird hierarchisiert. Vielmehr geht es darum, Wissen und Interessen der Lernenden wirklich wahr und ernst zu nehmen. (Es auszuhalten, dass ich als Lehrende etwas nicht verstehe, z.B. bestimmte Zusammenhänge und Sichtweisen). So wird den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, das reichhaltige, aber oft vernachlässigte Wissen Schwarzer Expert*innen und Forscher*innen of Color kennenzulernen und ihre Wissenshorizonte zu erweitern.

Doch Vorsicht vor Zuschreibungen! Einer Schwarzen Person darf etwa nicht unterstellt werden oder sie dazu aufgefordert werden, über »afrikanische Geschichte« zu erzählen – so als würde sie sich ja schließlich auskennen. Die Lernsubjekte sollten für sich selber bestimmen können, wer sie sind, was sie wissen und wie sie es mitteilen möchten. Die Orientierung an Lernsubjekten meint jedoch nicht, dass ihnen Wissen vorenthalten wird, welches den Lehrkräften/den Autor*innen nicht als unmittelbar handlungsrelevant erscheint: Wozu »brauchen« Lernende in der Bundesrepublik etwa die Geschichte Südafrikas zu kennen? Herrschaftskritisches Lernen hat das Ziel, die Horizonte des *weißen* Kanons um neue, alternative Perspektiven zu erweitern.

19

1.3. Methodenkritik

Warum & Wozu, Gründe und Ziele

Voraussetzung für den Aufbau und die Etablierung einer herrschaftskritischen Didaktik ist es, die Methoden, mit denen Wissen produziert und »vermittelt« wird, mit denen in der Bildung kommuniziert wird, beständig zu hinterfragen und zu reflektieren. Denn auch die didaktischen Methoden können rassistisches Denken, Handeln und Hierarchien re-/produzieren und dadurch Schüler*innen diskriminieren und ihr Lernen behindern. Die Methoden, die Welt zu erforschen und zu beschreiben, sind verwoben in gesellschaftliche Machtordnungen und von diesen geprägt – hierzulande u.a. dominiert von *weißen* und eurozentrischen Normen/Normierungen. Das betrifft auch Fragen, Kategorien und Begriffe, mit denen die Welt erfasst und mit denen die Ergebnisse systematisiert werden: Wer etwa über wen forscht und wessen Perspektiven wahrgenommen werden – wie also von wem Wissen produziert, dargestellt und vermittelt wird. Ein wirkungsmächtiges, begriffliches Beispiel: Afrikanische Staaten werden aus einer europäischen Perspektive als »Entwicklungsländer« bezeichnet. Sie werden als Länder betrachtet, die sich zu etwas hin entwickeln müssten, wofür Europa das Vorbild und der Maßstab sein soll. Diese Normen und Welterklärungen werden ständig durch alltägliche Wissenskomplexe bestätigt – ob in Nachrichtensendungen, Filmen, Schulbüchern oder Gesetzestexten. Dadurch erscheinen sie als selbstverständlich, natürlich vorgegeben und unhinterfragbar.

Um nicht in die Falle der rassistischen Normalität zu tappen (- zumindest weniger), müssen die Methoden und Begriffe einer beständigen Reflexion und Kritik unterzogen werden. Das ist die Grundlage für die Möglichkeit einer alternativen, diskriminierungskritischen Didaktik und Methodik und damit einer Irritation von Rassismus. Die Eingebundenheit von Wissen(schaft) und Bildung in Ungleichheitsordnungen sollte offengelegt werden. Es ist grundlegend, zu erkennen, dass es keine Wahrheit und Objektivität gibt, dass Wissenschaft und Bildung keine Wahrheiten entdecken/vermitteln, sondern dass die (bundesdeutsche) Bildung geprägt und dominiert ist von *weißen* Wissensproduktionen und -definitionen. Diese Erkenntnis kann die herrschaftskritische Lehrfähigkeit von Lehrenden ermöglichen, den Schüler*innen dadurch einen Raum für selbstbestimmtes Lernen zu geben. Das Machtungleichgewicht zwischen Lehrenden und Lernenden gilt es dabei zu thematisieren.

Wie können die genannten Forderungen umgesetzt werden?

Es gibt nicht die »richtigen, guten« kritischen Methoden. Vielmehr kommt es auf das Wie jeder Methode an, die konkreten Menschen und die Situation, in der sie angewendet werden soll. Reflexive und dialogische Methoden oder Methodenvielfalt sind sicherlich hilfreich, aber nicht gefeit vor diskriminierenden Auswirkungen.

Zunächst gilt es, sich bewusst zu halten, dass (fast) jede Methode konstruktiv und diskriminierend sein kann. Kritische Reflexion (und Veränderung) ist ein lebenslanger Lernprozess. Es bleibt ein Suchen, das eine gewisse Fehlerfreundlichkeit voraussetzt, die nicht zum Freibrief für Diskriminierung werden darf. Es ist jedoch möglich, reflexive Strukturen aufzubauen und einzuüben.

Die folgenden Fragen können Wissensproduzierende, Lehrende und Lernende unterstützen bei der eigenen Reflexion, dem eigenen Lernen und ihrem Umgang mit anderen Lernenden. Sie legen Normen und Selbstverständlichkeiten der Machtstrukturen offen. Diese Fragen können für jede Methode, jeden Arbeitsschritt und jedes Gespräch oder Material herangezogen werden:

- Wer macht wem welche bildungsrelevanten Wissensangebote?
- Wer spricht? Wessen Perspektiven werden dargestellt bzw. gehört? Wessen Perspektiven werden nicht repräsentiert?
- Wer darf entscheiden/mitbestimmen? Auf welchen Ebenen?
- Wie wird über wen geredet?
- Wer wird wie repräsentiert? z.B.: Sind Schwarze Menschen als Wissensträger*innen sichtbar und ganz selbstverständlich, beiläufig ein Teil des Geschehens bzw. autonome Akteur*innen?
- Wer wird nicht repräsentiert?
- Welche Ziele hat wer für wen?
- Wo bewegt sich wer und mit wem?
- Wie offen darf gesprochen werden? (Wer darf sprechen?)
- Wer hat welchen (selbst gewählten) Raum?
- Welches/wessen Wissen wird als relevant erachtet bzw. wie viel Raum wird welchem Wissen gegeben? Was fehlt?

- Was (und wer) wird als ›wissenschaftlich‹ und was als allgemeinbildender Wissenskanon angesehen, was (und wer) als unwissenschaftlich oder weniger wichtiges Spezialwissen abgewertet/ausgeschlossen?
- Welche Kategorien/ Begriffe, um die Welt zu erklären/einzuteilen, werden wie benutzt?
- Welche unhinterfragten Normalitäten weist das angebotene Wissen auf? Was/wer wird als normal angesehen/dargestellt? Was/wer als abweichend/anders?

Oder auch:

- Ermöglicht die Methode eine kritische Positionierung/einen kritisch-reflexiven Blick/ einen Kompetenzerwerb von Lehrenden und Lernenden?

21

Methodenkritik kann an jedem Gegenstand eingeübt werden – auch in den Naturwissenschaften (In der Biologie, aber z.B. auch in Mathe: Welche Sprache wird oder wie wird Deutsch im Matheunterricht angewandt? Oder welche Normen werden in Textaufgaben reproduziert?). Methodenkritik ist kein einmaliges Spezialthema, es ist ein langfristig auf- und einzubauendes, durchgängiges Unterrichtsthema.

Grundlegend für kritische Reflexivität ist Transparenz bezüglich dessen, was, warum und wie gelernt werden soll. Mensch kann etwa offen thematisieren, dass das Curriculum vorgegeben und begrenzt ist. Dass es nicht der Wahrheit letzter Schluss ist, lässt sich daran verdeutlichen, dass die Curricula anderer Länder (auch schon Bundesländer) andere Schwerpunkte setzen. Mensch kann zumindest darauf hinweisen, dass bestimmte Themen im Curriculum nicht vorgesehen sind und dass für sie evtl. leider keine Zeit bleibt. Immer wieder sollten Diskussionsanlässe geschaffen werden. Denn jeder Inhalt, jede Methode oder jedes Material lässt sich nutzen, um zu fragen und zu diskutieren, warum genau dieses Material etwa gelernt werden soll. Zum Beispiel: Warum benutzen wir die verzerrende Mercator-Weltkarte und nicht die flächentreue Peters-Projektion?

Um Transparenz und Kritik üben zu können, sollte Platz für Freiräume geschaffen werden, in denen bspw. ohne Notendruck für Schüler*innen und mit weniger Autoritätsdruck der Lehrer*innen diskutiert werden kann. In solchen Freiräumen können Lehrende »wirklich« eine Diskussion mit Lernenden treten und nicht nur ihre Rezepte abarbeiten; Lehrer*innen können Fragen, die sie sich stellen, offen mit den Schüler*innen besprechen. In solchen Freiräumen können auch Schüler*innen das Gefühl bekommen, frei reden zu können. Es gibt auch Raum für problematische oder unangenehme Fragestellungen. Diese Transparenz und dieser Freiraum bringen sicherlich auch Konflikte mit sich, die einberechnet werden müssen und mit denen umgegangen werden muss, die aber auch fruchtbar sein und »echte« Lernprozesse anstoßen können. Offene Räume können Lehrer*innen nicht so gut kontrollieren. Eine offene, kritische Reflexion könnte Schüler*innen irritieren, weil sie dem sonstigen Schulalltag und ihren Handlungsmöglichkeiten widersprechen. Offenheit bedeutet aber nicht Unstrukturiertheit – ganz im

Gegenteil. Die Gespräche und Auseinandersetzungsprozesse müssen klar strukturiert sein, um Sicherheit und Rückenstärkung zu geben.

Transparenz etwa bezüglich der Grenzen von Curricula ist immer möglich. Tiefergehende Methodenkritik kann dagegen meist nur exemplarisch angeregt und eingeübt werden. Hierfür bieten sich bestimmte grundlegende Themen wie ›Menschenrechte‹ (und damit Kinderrechte, Rechte rassistisch diskriminierter Menschen, Frauenrechte...) an, an denen dies dann wiederum kontinuierlich immer wieder zur Sprache gebracht wird. Zum Beispiel (vgl. die obigen Fragen): Wessen Menschenrechtsgeschichten und -kämpfe werden erzählt und wessen nicht? Welche/ wessen Kämpfe werden als ›Menschenrechtsbewegungen‹ bezeichnet, welche nicht? Oder wer wird als Widerstands- und Menschenrechtskämpfer*in angesehen, wer als Gewalttäter*in oder gar Terrorist*in? Wer will hier wem und was über Menschenrechte/Werte beibringen? Wer will wen erziehen?

22

Exemplarisch lassen sich Curricula, die eher Rahmenpläne als detaillierte Lehrpläne sind, auch leichter freier/experimentierfreudiger auslegen. Ihre Themen lassen sich zum Ausgangspunkt nehmen, um sie mit Inhalten und Perspektiven zu füllen, die nicht thematisiert werden. Zum Beispiel sollte, wer vom europäischen Kolonialismus spricht, nicht von den vorkolonialen Zeiten und Gesellschaften in Afrika schweigen; Schwarze Menschen nicht nur als Opfer von Rassismus und Versklavung darstellen, sondern auch als Akteur*innen, als Gestalter*innen ihrer Gesellschaften, als Widerständige etc. So kann Methodenkritik vorstellbarer werden, wenn ihr konkretes anderes Wissen, andere Perspektiven und Herangehensweisen gegenübergestellt werden.

Geschichte

Schwarzer Atlantik

Widerstand

Migration

Schwarze Perspektiven

»Afrika«-Bilder

Fallstricke

2. Inhalte

Welche Themen sollten Schwerpunkte einer rassismuskritischen Bildung zu **Schwarzsein**, Afrika und afrikanischer **Diaspora** sein? Bei dieser Frage geht es nicht nur um Themen/Wissensfelder, sondern darum, mit welchen Inhalten diese vermittelt werden. Lehrende können bspw. ›Kolonialismus‹ thematisieren, aber diesen etwa als positiv, als bloße territoriale Herrschaft, als vergangene Epoche ohne Auswirkungen auf die Gegenwart, ohne **Rassismus** darstellen. Antiversklavungsbewegungen werden zwar thematisiert, aber es kommen nur *weiße* Abolitionist*innen zu Wort und nicht der Widerstand und die Stimmen versklavter Menschen selber.

25

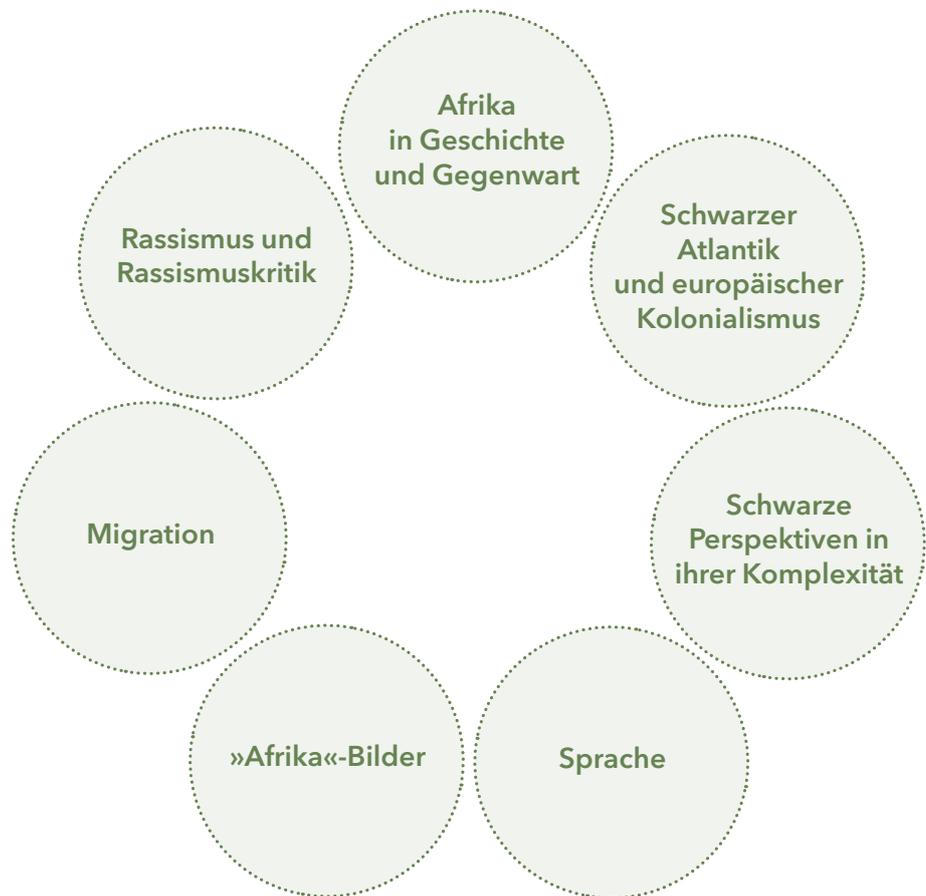
Deshalb geht es hier nicht so sehr um das Wie der Darstellung (dazu vgl. 3. **Umgang mit Sprache, Bildern und Quellen**) sondern um ganz konkretes gegenhegemoniales Wissen: Nur wenn ich Informationen bspw. darüber habe, dass und wie Schwarze Menschen selbstverständlich Widerstand geleistet haben und leisten, kann ich die Kritik mit Leben füllen – kann ich alternative Perspektiven (Welt- und Menschenbilder) und Denk- und Handlungsweisen möglicher machen – und **empowern**.

Unter dem Punkt ›Inhalte‹ geht es also um die Frage: Welches Wissen (und aus wessen Perspektive), welches theoretische und praktische »Gegen«-Wissen zur *weißen* Wissenschaft und Bildung muss thematisiert werden? Welches Wissen muss Eingang finden in Curricula und Materialien, um rassistischer Diskriminierung entgegenzuwirken?

Da dies hier nur angerissen werden kann, u.a. weil es letztlich bei jedem Einzelthema auf jedes unscheinbare Detail ankommen kann, sollten mittels der ›Ziele und Gründe‹ und ›Fallstricke und Gefahren‹ zu jedem der Themen die Intentionen bewusst gemacht werden. Es handelt sich also um eine Auswahl als besonders relevant erachteter Themen mit exemplarischen Schneisen, Fragen, Kriterien zur Vertiefung des Wissens. Unter ›Ziele und Gründe‹ werden hier eine ganze Reihe von Dingen subsumiert: Sowohl Lern- und Wissensziele für die Lernenden/Rezipient*innen der Materialien, als auch und vor allem Intentionen für die Materialien/Materialmacher*innen selber.

Die hier vorgeschlagen sieben Themen sind keineswegs erschöpfend, sie sollten als Beispiele und Anregungen dienen und können von Lehrenden und Autor*innen, gern auch von Schüler*innen, erweitert werden (siehe 1.). Da alle Themen letztendlich untereinander verzahnt sind, haben wir mögliche (aber nicht ausschließliche!) Verbindungen unter ihnen aufgezeigt. Zu jedem Thema werden mögliche Fächer angegeben und Literaturempfehlungen angeboten, die natürlich auch gern erweitert werden können. Literatur und Materialien, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können, sind mit Altersempfehlungen versehen. Literatur ohne Altersempfehlung ist in erster Linie für Lehrende und Autor*innen gedacht.

Es ist nicht möglich, eine Rangliste der Themen aufzustellen, das haben wir durch die Anordnung im Kreis symbolisch zum Ausdruck gebracht (vgl. Abbildung). Jeder Inhalt ist demnach von gleichgroßer Bedeutung.



Inhaltliche Schwerpunkte zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora

Ziele und Gründe

- 1 Inhalte, die den afrikanischen Kontinent in globale geschichtliche Zusammenhänge einbinden, von der Antike bis zur Neuzeit;
- 2 Inhalte, die Vielfalt, Lokalität und Globalität sowie die Bedeutung der ältesten Zivilisationen der Menschheitsgeschichte thematisieren;
- 3 Inhalte, die den europäischen *weißen* Anspruch auf alleinige und führende historisch-zivilisatorische Rolle dekonstruieren.



Hier geht es vor allem darum, eurozentristische Narrative zu widerlegen, indem auf die aus dem westlichen Wissenskanon verbannte (afrozentrische) Wissensbestände zurückgegriffen wird. Hierzu sollten verstärkt afrikanische und **Schwarze** Autor*innen und Quellen herangezogen werden. Das können sowohl Fachbücher und literarische Werke, als auch afrikanische und diasporische Medien, Blogs, Lieder usw. sein. Geschichte spielt hier eine zentrale Rolle, dennoch sollten diese Inhalte in allen Fächern kontinuierlich mitgedacht werden.



Quer-Verbindungen: → Schwarze Perspektiven in ihrer Komplexität; → Migration; → Schwarzer Atlantik und europäischer Kolonialismus; → Sprache



Fallstricke und Gefahren: Da diese Inhalte alles andere als alltäglich sind, besteht die Gefahr einer Exotisierung. Dem kann wenigstens teilweise dadurch entgegengewirkt werden, dass sie kontinuierlich in allen Themen und Fächern eingebunden werden.



Fächer: Geschichte, Geographie, Englisch, Gesellschafts- und Naturwissenschaften, Deutsch, Sprachunterricht, Kunst, Musik, Darstellendes Spiel

Literaturempfehlungen

Lost Kingdoms of Africa. Kingdoms of Africa Series by Dr. Gus Casely-Hayford, 2012, Dokumentarfilme, Sprache Englisch, zu bestellen beim BBC Shop www.bbcshop.com/documentary-dvds/lost-kingdoms-of-africa-dvd/invt/av9870?source=112_69, ab Jg. 10.

van Dijk, Lutz, 2005, Die Geschichte Afrikas. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, ISBN 978-3-89331-579-6, ab Sek. I.

Diop, Cheikh Anta, 1974, The African Origin of Civilization, Myth or Reality. Paperback edition, Chicago: Lawrence Hill Books, ISBN 978-1-5565-2072-3, Sek. II.

Ehret, Christopher, 2002, The Civilisations of Africa, A History to 1800. Charlottesville: University of Virgi-

nia Press, ISBN 978-0-8139-2085-6, Sek. II.

Manden Charta (auch Kurukan Fuga Charta), ausgerufen im frühen 13. Jahrhundert im Soudjata Königreich von Mali, definierte ein halbes Jahrtausend von den Franzosen die allgemeinen Menschenrechte: Unversehrtheit allen menschlichen Lebens, Gleichberechtigung der Geschlechter, Stellenwert der Bildung, Allgemeines Recht auf Nahrung, Abschaffung der Versklavung, Rede-, Bewegungs- und Handlungsfreiheit. Die Manden-Charter wurde nach oraler Überlieferung transkribiert und 2009 in die UNESCO-Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit aufgenommen, <http://www.unesco.org/culture/ich/RL/00290>



Ziele und Gründe: Mit Schwarzer Atlantik soll das Phänomen gefasst werden, dass durch die millionenfache Verschleppung und Versklavung von Kindern, Männern und Frauen aus Afrika in die Amerikas und nach Europa seit dem 16. Jahrhundert (Maafa) sowie durch die Kolonisierung Afrikas ein neuer transatlantischer ökonomischer, politischer und kultureller Raum entstanden ist. Afrikaner*innen wurden systematisch ausgebeutet und haben so Europas Aufstieg erst möglich gemacht; gleichzeitig verbreiteten sich afrikanische Kulturen und Gesellschaftsorganisationen weltweit (Politik, Soziales, Sprache, Musik, Essen etc.). Es entstand ein bis heute fortbestehendes Netz aus **Diaspora-Identitäten** und -Wissen (beruhend auf geteilten Diskriminierungs- und Widerstandserfahrungen).



In diesem Themenschwerpunkt soll sowohl die Geschichte des Schwarzen Atlantiks und europäischen Kolonialismus behandelt als auch deren Auswirkungen auf gegenwärtige (global-)gesellschaftliche Problemlagen beleuchtet werden. Sowohl das Ausmaß des Terrors, als auch die Widerstandsgeschichte gegen Versklavung, Ausbeutung und Kolonialismus (siehe 5.1.3), sowie der Alltag jenseits von bzw. im Kontext von Terror sollten hier thematisiert werden. Es soll erörtert werden, wie die Entwicklungen Europas bzw. der Amerikas in allen gesellschaftlichen Bereichen mit der Ausbeutung afrikanischer Menschen und ihrer Nachkommen zusammen hängen.

Durch Fokus auf historische Kontinuitäten soll gezeigt werden, dass wir uns in einer (post)kolonialen Gegenwart befinden und auch heute noch Versklavung und Ausbeutung fortbestehen, auch heute Widerstand geleistet wird (bspw. Geflüchtetenproteste; Widerstand gegen Racial Profiling in Deutschland; Reparationsforderungen). Die Weiterentwicklung Schwarzer / Afrikanisch-Diasporischer / Afrikanischer Wissensproduktion sollte thematisiert werden.

Phänomene wie »Entwicklungszusammenarbeit« sollen vor diesem geschichtlichen Hintergrund kritisch diskutiert werden.



Quer-Verbindungen: → Schwarze Perspektiven in ihrer Komplexität;
→ Migration; → Afrika in Geschichte und Gegenwart



Fallstricke und Gefahren: Es besteht die Gefahr, Europa noch einmal zum Zentrum der Welt zu machen (Eurozentrismus), indem die Weltgeschichte auf europäischen Kolonialismus reduziert wird. Zudem ist darauf zu achten, dass Schwarze Menschen nicht lediglich als Opfer erscheinen und deren Beitrag zur Weltgeschichte und Moderne nicht vernachlässigt wird.



Fächer: Geschichte, Politik-Gesellschaft-Wirtschaft, Englisch, Musik, Kunst, Darstellendes Spiel, Geographie, Deutsch (Schwarze deutsche Literatur), Sprachunterricht, Biologie (»Entdeckung«, Klassifizierung und Hierarchisierung von Menschen, Tieren und Pflanzen)

29

Literaturempfehlungen

Afrikanische Diaspora, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/, ab Jg. 9.

Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel - LEO (Hg.): Digitale Karte mit Texten und Tonaufnahmen zum Afrikanischen Viertel Berlin: www.3plusx.de/leo-site/, ab Jg. 9.



Aikins, Joshua Kwesi, 2004, Die alltägliche Gegenwart der kolonialen Vergangenheit, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59394/gegenwart-kolonialer-vergangenheit?p=all, ab Jg. 10.

»Auf den Spuren des deutschen Kolonialismus in Afrika. Koloniale Straßennamen und Denkmäler in meiner Stadt«, Projekt, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2012, In: »Geschichte in der

Migrationsgesellschaft«, S. 292-298, *Sek. I+II*.

Gilroy, Paul, 1993, *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.

Haus der Kulturen der Welt, Campt, Tina und Gilroy, Paul (Hg.), 2004, *Der Black Atlantic*, Berlin.

Linebaugh, Peter und Rediker, Marcus, 2008, *Die vielköpfige Hydra: die verborgene Geschichte des revolutionären Atlantiks*. Berlin, Hamburg: Assoziation A.

Rodney, Walter, 1975, *Afrika: Die Geschichte einer Unterentwicklung*. Berlin: Klaus Wagenbach.

Werkstatt der Kulturen und Africavenir (Hg.), 2008, *200 Years Later... Commemorating the 200 year anniversary of the Abolition of the Transatlantic Slave Trade*, Berlin.

Schwarze Perspektiven in ihrer Komplexität

30



Ziele und Gründe: In diesem Themenschwerpunkt sollen historische und gegenwärtige Schwarze Perspektiven in ihrer Komplexität dargestellt werden, um das einheitliche Afrikabild aufzubrechen. Das Ziel ist, Afrikaner*innen bzw. Schwarze bzw. Menschen afrikanischer Herkunft sowohl als Individuen als auch als Vertreter*innen gesellschaftlicher Bewegungen mit allen ihren Nuancen und Widersprüchen zu erkennen. Das kann umgesetzt werden, indem auf Einzelbiographien von historischen oder gegenwärtigen Berühmtheiten (bspw. Königin Nzinga, Zumbi dos Palmares, Anton Wilhelm Amo, Maya Angelou oder Mumia Abu-Jamal) oder auch »gewöhnlichen« Menschen (bspw. Theodor Wonja Michael¹, Martin Dibobe², oder Sprachlehrer am Institut für Orientalische Sprachen Nasur il Omeiri³ und Muhammed Husen) zurückgegriffen wird. Eine Umsetzung dieses Moduls kann aber auch über die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bewegungen erfolgen (bspw. Maji Maji Befreiungskrieg, Panafrikanische Kongresse, Anti-Eviction Campaign in Südafrika, Nollywood, etc.).

1 | **Michael, Theodor Wonja**, 2013, *Deutsch sein und schwarz dazu: Erinnerungen eines Afro-Deutschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, ab Jg. 7.

2 | Mehr zu **Martin Dibobe** bei der Bundeszentrale für Politische Bildung, *Afrikanische Diaspora, Zuwanderung 1884-1945*, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59383/zuwanderung-1884-1945>

3 | **Scheich Amur bin Nasur bin Amur Homeiri**, 1894, *Alles was ich in Berlin gesehen habe*, übersetzt aus dem Suaheli, Berlin.



Quer-Verbindungen: → Afrika-Bilder; → Schwarzer Atlantik;
→ Afrika in Geschichte und Gegenwart



Fallstricke und Gefahren: Bei diesem Thema ist es wichtig, eine Art Alltäglichkeit herzustellen, um Schwarze Persönlichkeiten und Bewegungen nicht zu exotisieren und als Ausnahmen zu behandeln. Dabei kann und soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass es in der gegenwärtigen *weißen* Dominanzkultur (noch) keine Alltäglichkeit ist.



Fächer: Deutsch, Geschichte, Politik-Gesellschaft-Wirtschaft, Englisch, Französisch, Spanisch, Philosophie, Religion/Ethik, Musik, Kunst, Darstellendes Spiel, Geographie, Sprachunterricht.

Literaturempfehlungen

Chebu, Anna, 2014, Anleitung zum Schwarzsein. Münster: Unrast Verlag, *ab Jg. 8*

Massaquoi, Hans Jürgen, 2001, »Neger, Neger, Schornsteinfeger!« Meine Kindheit in Deutschland, Knauer Verlag, *ab Jg. 8*.

Ayim, May, 1997, Grenzenlos und unverschämt, Berlin: Fischer, Orlanda Verlag, *ab Jg. 9*.

Atta, Sefi, 2012, Yahoo Yahoo, Roman. In: Sefi Atta, Hagel auf Zamfara, Wuppertal: Peter Hammer Verlag, *ab Jg. 9*.

Homestory Deutschland, www.homestory-deutschland.de/publikationen.html, *Sek. I (siehe 5.2.5)*

PÄZ (Hg.), 2015, Schwarzes Europa, Legenden die uns verborgen blieben - Schwarze Jugendliche auf den Spuren ihrer Geschichte. Ein Jugendbuch, edition assemblage, *ab Sek. I*.

www.schwarzrotgold.tv, 9 Porträts von erfolgreichen Schwarzen Deutschen, *ab Sek. I*

Hügel-Marshall, Ika, 2012, Daheim unterwegs. Ein Deutsches Leben, Berlin: Unrast Verlag, *Sek. II*.

Edugyan, Esi, 2011, Half-Blood Blues, New York: Picador, *Sek. II*.

Khabo Köpsell, Philipp, 2010, Die Akte James Knopf, Afrodeutsche Wort- und Streitkunst, Münster: Unrast Verlag, *Sek. II*.

Esuoroso, Asoka und Khabo Köpsell, Philipp, 2014, Arriving in the future, stories of home and exile. Online: Epubli. Afrodeutsche Poesie auf Englisch, *Sek. II*.

Equiano, Olauda, 1789, The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African. Written by Himself, http://abolition.nypl.org/content/docs/text/life_of_equiano.pdf oder www.brychancarey.com/equiano/.

Eggers, Maureen Maisha, 2006, Dossier Schwarze Community in Deutschland, Heinrich-Böll-Stiftung, <http://heimatkunde.boell.de/dossier-schwarze-community-deutschland>

Piesche, Peggy, 2006, Schwarz und deutsch? Eine ostdeutsche Jugend vor 1989 - Retrospektive auf ein »nichtexistentes« Thema in der DDR. In: Eggers, Maureen Maisha, Dossier Schwarze Com-

munity in Deutschland, <http://heimatkunde.boell.de/2006/05/01/schwarz-und-deutsch-eine-ostdeutsche-jugend-vor-1989-retrospektive-auf-ein>

Hall, Stuart, 1997, Wann war der Postkolonialismus? Denken an der Grenze. In: Bronfen, E., Marius, B., Steffen, T. (Hg.), Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg, S. 219-246.

Theater

»**Amo. Eine dramatische Spurensuche**« nach Fragmenten der Lebensgeschichte des ersten Schwarzen Hochschulprofessors in Deutschland im 18. Jahrhundert. [www.kitunga.projekte](http://www.kitunga.projekte.de). DVD zu bestellen bei Richard Nawezi, [nawezi\(at\)kitunga.de](mailto:nawezi(at)kitunga.de), *ab Jg. 8*.

Hussein, Ebrahim, 1969, Kinjekitile. Nairobi: Oxford University Press.

Filme

Ouaga Saga, Dani Kouyaté, 2005, Burkina Faso, 86 min. Eine spielerisch erzählte Geschichte aus Ouagadougou, die bei Schulklassen sehr gut ankommt, Franz./deut. Untertitel, *ab 10 Jahre*.

TGV, Moussa Toure, 1997, Senegal, 88 min. Einer der Klassiker des senegalesischen Kinos, Wolof/ deut. Untertitel, *ab 12 Jahre*

Moi et mon blanc, Pierre Yaméogo, 2004, Burkina Faso, 90 min. Ein Burkiner Student in Paris wird, mangels neuem Visum gezwungen, in einer Garage einen Nachtjob anzunehmen, Franz./deut. Untertitel, *ab 12 Jahre*.

Lumumba, Raoul Peck, 2000, Haiti/Fr/Belg/De. 112 min. Lebensgeschichte von Patrice Lumumba, der als erster frei gewählter Regierungschef nach der Unabhängigkeit sein Amt antrat und umgebracht wurde, Franz./deut. Untertitel, *ab 14 Jahre*.

Bamako, Abderrahmane Sissako, 2006, Mali/Frankreich/USA, 115 min. Die afrikanische Zivilgesellschaft macht dem Internationalen Währungsfonds und der Weltbank den Prozess, Bambara+Franz./ deut. Untertitel, *ab 16 Jahre*.

Zu Bestellen bei www.trigon-film.org/de/schule/Afrika



Ziele und Gründe: Sprache ist vielfältig. Sie kann sein: Verletzungs- und Machtpotential. Sie schafft Realitäten, sie schafft Transformation. Sprache ist zentral, weil sie Rassismus herstellen und verfestigen kann. Es kann ein Wissensangebot für rassistisch konnotierte Wörter und Namen in ihrem historischen Kontext gegeben werden. Es wird Raum eröffnet für Schüler*innen, selbst über Ihre Sprache(n) in der Gegenwart ins Gespräch zu kommen.



Bei diesem Themengebiet werden folgende Ziele verfolgt: Kenntnis darüber schaffen, dass Sprache Macht ist und Macht schafft. Schüler*innen dafür sensibilisieren, dass Sprache benennt und entnennt, oft verkennt, verwischt, unkenntlich macht, schmäht... sogar tötet. Ziel ist es Wege zur transformierenden Kraft von Sprache zu eröffnen, durch die Schüler*innen ermutigt werden, respektvoll miteinander und mit sich selbst im Kontext von Sprache umzugehen und sich selbst zu positionieren.

In diesem Kontext sollen auch Sprach-Hegemonien der ehemaligen Kolonialsprachen und Widerstände z.B. in Form von Kreolsprachen, thematisiert werden (siehe 5.1.1).



Quer-Verbindungen: → Afrikabilder; → Rassismus und Rassismuskritik; → Migration; → Schwarze Perspektiven in ihrer Komplexität; → Schwarzer Atlantik und europäischer Kolonialismus



Fallstricke und Gefahren: Problematisch in diesem Kontext ist ein dogmatischer Umgang mit Sprache, verbunden mit der Illusion, durch die Zensur bestimmter Begriffe Rassismus auflösen zu können. Es ist notwendig, zu bedenken, dass Begriffe nicht bloß durch ihren Entstehungskontext aufgeladen sind, sondern auch durch Sprecher*innen aufgeladen werden. Bestimmte Begriffe sind schmerzhaft und demütigend, weil sie historisch in bestimmten Kontexten benutzt wurden. Gleichzeitig wurden sie aber auch angeeignet und transformiert. Sie können also beides sein, demütigend und empowered, Fremd- oder Selbstbezeichnung. Dieses Spannungsfeld sollte mitbedacht werden.



Fächer: Deutsch, Sprachunterricht, Geschichte, Religion/Ethik, Politik-Gesellschaft-Wirtschaft

Literaturempfehlungen

Hoffnung im Herz, 1997, Dokumentarfilm von Maria Binder über das Leben der Poetin, Aktivistin und Pädagogin May Ayim (1960 - 1996), *ab Jg. 9.*

Ayim, May, Gedichte, *ab Jg. 9.*

- 1996, Blues in Schwarz-Weiß, 3. Auflage, Berlin: Orlanda Frauen Verlag.
- 1997, Nachtgesang, Berlin: Orlanda Frauen Verlag.



Afrikanische Diaspora, 2009, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/, *ab Jg. 9.*

Sow, Noah, 2008, Deutschland Schwarz Weiß. Der Alltägliche Rassismus. München: C. Bertelsmann, *ab Jg. 10.*

Khabo Köpsell, Philipp, 2010, Die Akte James Knopf, Afrodeutsche Wort- und Streitkunst, Münster: Unrast, *Sek. II.*

Hip Hop (Niggaz with Attitude)

Nachschlagewerke

Nduka-Agwu, Adibeli und Hornscheidt, Antje Lann (Hg.), 2010, Rassismus auf gut Deutsch, Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Ofuatey-Alazard, Nadja und Arndt, Susan (Hg.), 2011, Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast.

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hg.), 2013, Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist*innen, www.oegg.de/index.php?de_ab-2008

Ziele und Gründe: Benennung und Dekonstruktion kolonial-rassistischer Afrika-Bilder von Lernenden und Lehrenden. Thematisierung und Kritik von Afrikabildern in Schulbüchern und Medien, auch Anhand von aktuellen Kontexten: z.B. im Zusammenhang mit Racial Profiling, Flucht- und Migrationsdiskursen, Spenden- oder Produktwerbung.

Afrika-Bilder, die uns durch Medien und Schulbücher vermittelt werden, basieren häufig auf afro-pessimistischen bzw. afro-romantistischen (exotisierenden) Konstrukten, die von kolonial-rassistischen Vorstellungen geprägt sind. »Afrika«, als Gegenbild zum *weißen* Europa konstruiert, beinhaltet stets eine Hierarchisierung, diese Bilder basieren auf kolonialen Fantasien und haben ihren Ursprung in den Aufzeichnungen europäischer Erobernder. Es lohnt sich, sich mit diesen Quellen zu beschäftigen, um sich die Absurdität dieser Aufzeichnungen vor Augen zu führen: z.B. berichtete der Londoner Kaufmann John Lok über seine Reise nach West Afrika 1561, dass er dort kopflosen Menschen begegnet sei, die ihre Augen und Mund in der Brust hätten (zitiert nach Adichie, 2009).



Afrika-Bilder können unter folgenden Gesichtspunkten analysiert werden:

- In welchen (historischen, politischen, wirtschaftlichen) Zusammenhängen sind diese Vorstellungen entstanden?
- Welche Botschaften werden hier transportiert?
- Welche Mittel werden eingesetzt (Dichotomisierung, Simplifizierung, Reduzierung, Dämonisierung, Exotisierung etc.)
- Welche Europakonstrukte werden als Gegenentwurf durch diese Afrikakonstrukte impliziert?

Es soll reflexiv darüber geforscht werden, wie sehr diese Bilder von jedem Einzelnen verinnerlicht wurden und welche Konsequenzen das hat, z.B.:

- für die Kontinuität kolonialer Diskurse in der deutschen Außen- und Entwicklungspolitik;
- für die Sprachkonstrukte, die für Afrika-Bilder verwendet werden;
- für eine defizitäre Darstellung und Wahrnehmung von Migration;
- für die Rechtfertigung globaler Ungleichheiten;
- für die Behandlung von Schwarzen Menschen / Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland und weltweit.



Quer-Verbindungen: → Sprache; → Rassismus und Rassismuskritik; → Migration;
→ Schwarzer Atlantik und europäischer Kolonialismus



Fallstricke und Gefahren: Beim Dekonstruieren rassistischer Bilder besteht stets die Gefahr, rassistische Bilder zu reproduzieren: An Stelle der dekonstruierten Afrika-Bilder werden Alternativen geschaffen, die wiederum Rassismus reproduzieren könnten. Gefährlich ist auch ein Bestreben, »negative« Bilder gegen »positive« auszutauschen: Dabei wird oft ahistorisch, simplifizierend und wertend vorgegangen. Auch Schwarze Schüler*innen können subtil rassistische Afrika-Bilder verinnerlicht haben.



Fächer: Geschichte, Geographie, Englisch, Sozialwissenschaften, Religion/Ethik, Deutsch, Sprachunterricht, Kunst, Musik, Naturwissenschaften

Literaturempfehlungen

Adichie, Chimamanda Ngozi, 2009, The danger of a single story, TED talk, English/deut. Untertitel, 20 min., mit Text: <http://radicalprofeminist.blogspot.de/2009/11/danger-of-single-story-chimamanda-ngozi.html/>, *ab Jg. 9.*

glokal e.V., 2013, »Mit kolonialen Grüßen ... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet«. Rassismuskritische Broschüre zum Thema Reisen im Nord-Süd-Kontext. www.glokal.org/publikationen/mit-kolonialen-gruessen (2,50 EUR Schutzgebühr bzw. 5 EUR Spende; kostenloser Download), *ab Jg. 10.*

White Charity, Philipp, Carolin und Kiesel, Timo, 2011, Dokumentarfilm. Eine Analyse von Spendenplakaten deutscher developmentspolitischer Organisationen aus einer rassismuskritischen, postkolonialen Perspektive, www.whitecharity.de, <https://www.youtube.com/watch?v=X6zEfudKS1A>, *Sek. II.*

hooks, bell, 1994, Black Looks, Popkultur – Medien – Rassismus, Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Arndt, Susan (Hg.), 2006, AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster: Unrast.

Nduka-Agwu, Adibeli und Bendix, Daniel, 2007, Die weiße Darstellung ›Afrikas‹ in der deutschen Öffent-

lichkeit. Wie ein Kontinent genormt, verformt und verdunkelt wird. In: analyse & kritik – Zeitschrift für linke Debatte und Praxis, 37/520, S. 9

Aßner, Manuel; Breidbach, Jessica; Mohammed, Abdel Amine; Schommer, David und Voss, Katja (Hg.), 2012, Afrikabilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche, Peter Lang.

Poenicke, Anke und Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.), 2003, Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher, Zukunftsforum Politik, Nr. 55, Sankt Augustin, www.kas.de/wf/de/33.2019

Marmer, Elina, 2013, Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, S. 25-31, www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&elD=download&id_artikel=ART101308&uid=frei

Marmer, Elina und Sow, Papa, 2013, African History Teaching in contemporary German Textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance, Yesterday & Today, 10, www.scielo.org.za/pdf/yt/n10/04.pdf



Ziele und Gründe: Migration sollte als ein vielseitiges und vielschichtiges Phänomen verstanden werden, dabei sollten Migrant*innen als selbstbestimmende Akteure betrachtet werden.

Defizitäre und problematisierende Betrachtung von Migration sollte dadurch dekonstruiert werden, dass Migration als ein fundamentaler Bestandteil der Menschheitsgeschichte begriffen wird. Das Thema Wanderung/Migration sollte von daher in alle historische Kontexte miteingebunden werden, angefangen mit Afrika als Ursprung der Menschheit.

In afrikanischen Zusammenhängen sollten Migrationsbewegungen und das Selbstverständnis einer uneingeschränkten Bewegungsfreiheit ein empowerndes Migrationsverständnis aufzeigen. Anhand von persönlichen Migrationsgeschichte(n) kann die Vielfalt der Motive besonders gut aufgezeigt werden, um »Not« als einziges legitimes Migrationsmotiv zu dekonstruieren.

Heimkehrbewegungen nach Afrika sollten anhand von persönlichen Biographien aber auch als Bewegung thematisiert werden. Dabei soll erkannt werden, dass Migration nicht zwingend notwendig nur in eine Richtung verläuft.



Die Vorstellung von starren Grenzen und Nationalstaaten kann Anhand von Biographien transnationaler Schwarzer Familien aufgebrochen werden, als Beispiele für Hybridität und grenzenübergreifende Lebensformen.

Im Zusammenhang mit den aktuellen Migrationsdiskursen sollten politisch besetzte Begrifflichkeiten, die gewaltvolle Verhältnisse schaffen, analysiert und dekonstruiert werden. Für welche Gruppen werden Begriffe wie Migrant*in, Ausländer*in, Flüchtling, Reisende*r, Expatriate, Auslandsaufenthalt oder Auswandernde verwendet und was implizieren diese Begriffe über die Herkunft, Motive, Status und wirtschaftlichen »Nutzbarkeit« der so Bezeichneten?

Konzepte von Nationen, Grenzen und Grenzüberschreitungen sollen im Zusammenhang mit der gegenwärtigen EU-Migrationspolitik auf rassistische Inhalte analysiert werden.

Migration als Auswirkung von Kolonialismus und Rassismus:

Bei aller Normalität darf nicht vergessen werden, dass heutige Süd-Nord-Migrationsbewegungen unmittelbar mit Kolonialismus und Rassismus zusammenhängen. In diesem Kontext sollten Refugee Widerstandsbewegungen und ihre Forderungen thematisiert werden (»We are here because you destroyed our countries«).

So werden Auswirkungen von Kolonialismus und globaler Ungleichheit auf Migrationsbewegungen und einzelne Migrationsschicksale sichtbar gemacht.



Quer-Verbindungen: → Sprache; → Rassismuskritik; → Afrikabilder;
→ Schwarzer Atlantik; → Afrika in Geschichte und Gegenwart



Fallstricke und Gefahren: Während es einerseits darum geht, Migration als eine historische Normalität darzustellen, müssen andererseits rassistische Verhältnisse, die Migration verursachen, und rassistische Umstände, die das Leben von Migrant*innen oft bestimmen, thematisiert werden. Dabei läuft man stets Gefahr, Migrant*innen als Opfer zu inszenieren.



Fächer: Geschichte, Geographie, Englisch, Sozialwissenschaften, Deutsch (z.B. Exilliteratur), Sprachunterricht, Kunst, Musik, Religion/Ethik, Deutsch, Sprachunterricht, Kunst, Musik, Naturwissenschaften

Literaturempfehlungen

Anne Frank Zentrum (Hg.), 2007, Mehrheit, Macht, Geschichte. 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung. Interkulturelles Geschichtslernen: Interviews, Übungen, Projektideen; Mühlheim an der Ruhr (Materialien u.a. zu Rudolf Duala Manga Bell, Kwassi Bruce, deutschem Kolonialismus, Kamerun/Duala und Schwarzen Deutschen), ab Jg. 9.

with WINGS and ROOTS

Dokumentarfilm-, Internet- und Bildungsinitiative zu Migration, Zugehörigkeit und Rassismus in Deutschland (Berlin) und U.S.A (New York). Eine interaktive Seite zum Thema Migration wird im Frühjahr 2015 gelanched. Der Fokus wird vor allem auf den Einbezug von Ereignissen und Geschichten gelegt, die in der deutschen Geschichtsschreibung oft unterrepräsentiert sind. Dazu gehört der deutsche Kolonialismus, die Geschichte Schwarzer Deutscher, die Geschichte von Sinti und Roma, die Erfahrungen von Migrant*innen in der DDR und Formen des Aktivismus und Widerstandspraktiken. info@withwingsandroots.com,

www.withwingsandroots.com, ab Jg. 9.

Adichie, Chimamanda Ngozi, 2014, Americanah, Roman, Fischer-Verlag, Sek. II.

Oury Jalloh, Kurzfilm. Simon Paetau, Martin Backhaus (Movimiento Cinemachete), Ludwigsburg, 2009. 30 min. <http://simonpaetau.blogspot.de/p/oury-jalloh.html>, Sek. II.

Afrikanische Zuwanderung nach Deutschland zwischen 1884 und 1945. Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/themen/YD336B,0,0,Afrikanische_Zuwanderung_nach_Deutschland_zwischen_1884_und_1945.html.

Oguntoye, Katharina, Eine afro-detusche Geschichte: Zur Lebenssituation von Afrikanern und Afro-Deutschen in Deutschland von 1884 bis 1950.

Bechhaus-Gerst, Marianne und Klein-Arendt, Reinhard (Hg.), 2003, Die (koloniale) Begegnung. AfrikanerInnen in Deutschland 1880-1945, Deutsche in Afrika 1880-1918, Frankfurt/M.: Lang.



Ziele und Gründe: Bei diesem Themengebiet soll ein Verständnis für Rassismus als komplexes, historisch gewachsenes, global und gesamtgesellschaftlich wirksames Herrschaftssystem vermittelt werden.

Rassismus soll als Denkweise und Praxis verständlich werden, durch welche Menschen auf der Basis von physischen und kulturellen Merkmalen bzw. ihrer Herkunft/Nationalität in Gruppen eingeteilt werden, wobei diese Gruppen als intellektuell, moralisch und sozial verschieden konstruiert und hierarchisiert werden. Rassismus ist ein Machtverhältnis, das Weißsein und Westlichsein bevorteilt und Schwarzsein/»Nicht-Weißsein« und »Nicht-Westlichsein« benachteiligt. Wichtig ist, vermeintlich objektiv wahrnehmbare Unterschiede (bspw. Hautfarbe oder kulturelle Zugehörigkeit) als erlerntes rassistisches Wissen zu erkennen.

Geschichtlich ist Rassismus eng mit europäischen Kolonialismus und ›Aufklärung‹ verwoben. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise thematisiert werden, wie im 18.-19. Jahrhundert – u.a. von Kant, Hegel und Gobineau – Theorien entwickelt wurden, welche die Menschheit in unterschiedliche, vermeintlich biologische »Rassen« einteilten. Weiße setzten sich dabei an die Spitze der menschlichen ›Entwicklung‹ und rechtfertigten so Ausbeutung, Unterdrückung und Versklavung von Nicht-Europäer*innen. Hier ist wichtig herauszustellen, dass vermeintlich objektive Wissenschaft nicht interessenlos ist, sondern mit Machtverhältnissen zu tun hat (Frage: Wer schafft welches Wissen über wen und zu welchem Zweck?).

Gegenwärtige Kontinuitäten können bspw. thematisiert werden, indem der Zusammenhang von rassistischer Einteilung von Menschen und deutscher (bspw. in Bezug auf Bereiche wie Landwirtschaft, Bauwesen, Pflege- und Hausarbeit) wie internationaler (Textilarbeiter*innen, Minenarbeiter*innen etc.) Arbeitsteilung herausgearbeitet wird.

Es sollte auf die Tendenz eingegangen werden, dass auch heute noch Weiße bzw. Westler*innen aus ihrer vermeintlichen Höherwertigkeit das Recht und die Pflicht ableiten, Menschen of Color und Gesellschaften des Globalen Südens mit Gewalt zu ›zivilisieren‹, auf den vermeintlich rechten Weg zu führen und zu ›entwickeln‹.

Lehrende und Lernende sollten ermutigt werden, sich bewusst zu machen, wie ihre alltäglichen und als normal empfundenen Denkstrukturen von Rassismus geprägt sind, um sie dadurch aufzubrechen.

In der Beschäftigung mit der Geschichte und Gegenwart von Rassismus sollte immer auch der Fokus auf **Widerstand gegen rassistische Diskriminierung und Ausbeutung** weltweit und in Deutschland gelegt werden, beispielsweise indem auf antikoloniale Widerstandsbewegungen oder die Geschichte der afrodeutschen Bewegung - von Anton Wilhelm Amo bis zur Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD) - eingegangen wird.



Quer-Verbindungen: → Alle Themengebiete



Fächer: Alle Fächer, Projektstage, Klassenstunden



Fallstricke und Gefahren

- 1 Über »Rasse« als Konstrukt sprechen, um Rassismus zu dekonstruieren und dabei Gefahr laufen, durch das Sprechen über Rassismus diesen zu manifestieren;
- 2 Schwarze Lernende und Lehrende bzw. Lernende und Lehrende of Color durch das Aufwerfen des Themas zu Lernobjekten von Weißen werden zu lassen;
- 3 Rassismus als reine Denkweise thematisieren und bspw. »nur« auf Bilder im Kopf fokussieren und dabei aus dem Blick verlieren, wie sich Rassismus in ökonomischer und kultureller Ausbeutung ausdrückt.

Literaturempfehlungen

Oguntoye, Katharina; Ayim, May und Schultz, Dagmar (Hg.), 2007, Farbe Bekennen: Afro-Deutsche Frauen Auf Den Spuren Ihrer Geschichte, Berlin: Orlanda Frauenverlag, ab Jg. 9.

Shit white Germans say to Black Germans, Satirischer Kurzfilm, www.youtube.com/watch?v=vmPAWkz83qY, ab Jg. 9.

Sow, Noah, 2008, Deutschland Schwarz Weiß. Der Alltägliche Rassismus. München: C. Bertelsmann, ab Jg. 10.

Adichie, Chimamanda Ngozi, 2009, The danger of a single story, TED talk, English/deut. Untertitel, 20 min., mit Text: <http://radicalprofeminist.blogspot.de/2009/11/danger-of-single-story-chimamanda-ngozi.html>, ab Jg. 10.

Della, Nancy, 2014, Das Wort, das Bauchschmerzen macht, edition assemblage, *Grundschule*.

Hoffmann, Mary, 1999, Erstaunliche Grace, Alibaba, *Grundschule*.



White Charity, Film, 48 min, Sprache Deutsch, Rassismuskritische Betrachtung von Spendeplakaten, www.whitecharity.de, Sek. II.

Von Trommlern und Helfern, Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, zu Bestellen <http://ber-ev.de/unterseiten/trommler-und-helfer-1/trommler-und-helfer>, Sek. II.

Develop-Mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, Broschüre herausgegeben vom Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag, Sek. II.

Wer ändern eine Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext, Broschüre von jungen Menschen für junge Menschen, herausgegeben vom Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag, <http://ber-ev.de/bestellungen/broschuere-wer-andern-eine-brunnen-graebt>, Sek. II.

Kilomba, Grada, 2008, Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.

Ofuatey-Alazard, Nadja und Arndt, Susan (Hg.), 2011, Wie Rassismus Aus Wörtern Spricht: (K)Erben Des Kolonialismus Im Wissensarchiv Deutsche Sprache – Ein Kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast.

Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy und Arndt, Susan (Hg.), 2005, Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.

Kilomba, Grada, 2004, »Wo kommst du her?« Das Spektakel des Schwarzen Körpers. In: Golly, Nadine; Cohrs, Stephan (Hg.): De/Plaziert. Interventionen postkolonialer Kritik. Berlin: wissenschaftlicher Verlag, S. 148-152.

Wilson, Kalpana, 2012, Race, Racism and Development. London: Zed Books.

Ritz, ManuEla, 2009, Die Farbe meiner Haut, München: Herder.

Essed, Philomena, 1990, Everyday Racism, Newbury Park/ London/ New Delhi: Sage publication.

El-Tayeb, Fatima, 2011, European Others. Queering Ethnicity in Postnational Europe. University of Minnesota Press.

Hall, Stuart, 1994, Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht; in: ders.: Ausgewählte Schriften 2: Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg.

Wollrad, Eske, 2005, Weißsein Im Widerspruch. Feministische Perspektiven Auf Rassismus, Kultur Und Religion. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación und Steyerl, Hito (Hg.), 2003, Spricht Die Subalterne Deutsch? Migration Und Postkoloniale Kritik. Münster: Unrast.

Melber, Henning, 2001, Der Weißheit Letzter Schluß. Rassismus Und Kolonialer Blick. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.

Pokos, Hugues Blaise Feret Muanza, 2011, Schwarzsein im »Deutschsein«? Zu Vorstellungen vom Monovolk in der Schule und deren Auswirkungen auf die Schul- und Lebenserfahrungen von deutschen Jugendlichen mit schwarzer Hautfarbe. Handlungsorientierte Reflexionen zur interkulturellen Öffnung von Schule und zu rassismuskritischer Schulentwicklung; Lit Berlin

Marmer, Elina und Sow, Papa (Hg.), 2015, Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule - Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Beltz-Juventa.

Denkkonstrukte
Rollenvorbilder
Oralität
Kulturalisierung
Sichtbarmachung
Dekonstruktion

3. Umgang mit Bildern, Quellen und Sprache

»Oppressive language does more than represent violence; it is violence; does more than represent the limits of knowledge; it limits knowledge.«

(Toni Morrison, Nobelvorlesung, 1993)¹⁷

41

17 | Toni Morrison, 1994, Lecture and Speech of Acceptance, Upon the Award of the Nobel Prize for Literature. New York: Knopf.

Wissen ist ein Grundpfeiler für die Aufrechterhaltung hierarchischer Systeme. Macht, also wechselseitige Einflussnahme, ist in einem rassistischen System asymmetrisch verteilt und stellt Normalität her, die **Rassismus** immer wieder reproduziert und legitimiert. Diese Normalitäten werden im Rahmen dieses Leitfadens kritisch betrachtet. Auch Sprache kann als Teil dieses Wissenskomplexes nicht als neutral oder objektiv betrachtet werden, sondern bringt Bedeutungsangebote und -ketten hervor und hat immer einen symbolischen und einen politischen Charakter. Die politische Agenda der Sprache zeigt sich, wenn sie einzelne Wertvorstellungen oder Ideologien in unterschwelliger und manipulierender Weise nahelegt oder diese durchsetzen soll, z. B. in der Werbung, in Kinderbüchern, Schulbüchern und anderen Medien. Im Sinne einer inklusiven und diskriminierungsfreien Bildung müssen diese Mechanismen im Umgang mit Bildern, Quellen und Sprache mitgedacht werden.

Im Laufe dieses Leitfadens ist von *weißem* Wissen die Rede. Dieses bestimmte Set an Informationen ist eine Legitimationsgrundlage, die dem Zwecke dient Rassismus aufrecht zu erhalten. Es reproduziert Rassismus tagtäglich, auch heute, über kollektivsymbolische Sprache, Bilder und die Auswahl von Quellen. Dies geschieht, indem Vergleiche und Verbindungen zu bereits Bekanntem hergestellt werden. Durch diese Intertextualität entstehen auf rassistischen Ideologien basierte Wissensvorräte, die mit kleinsten Hinweisen abgerufen werden können. Solange diese rassistischen Implikationen nicht sichtbar gemacht werden, werden Bedeutungsinhalte und Denkkonstrukte (oftmals unterschwellig) transportiert, die u. a. **Kolonialität** (wieder)herstellen.

Nicht nur das Bezeichnen und Benennen von Dingen, sondern auch das Auslassen und Nichtbenennen sind aktive Prozesse, die dem Machterhalt dienen. Dieser Leitfaden ist ein Beitrag zu einem kritischen Ansatz, um institutionell legitimierte Quellen, Bilder und Texte überprüfen zu können und eben auch die Leerstellen, die sich hier verbergen, zu hinterfragen. Es bedarf der kritischen Reflexion von

Fragen, wie: Wer spricht? Zu welchem Zweck? Aus welcher Position? Auf wessen Kosten? Mit welchen Privilegien? Es reicht also nicht, Begriffe, Bilder und Quellen einfach nur zu ersetzen und damit gewaltvolle koloniale Geschichte zu enttarnen und zu enttarnen.

Die Arbeit mit Text- oder Bildmaterial ist mit vielen Fallstricken verbunden, die sich in einem andauernden Aushandlungsprozess bewegen und mal mehr, mal weniger klar zu beschreiben sind. Auch dieser Leitfaden bewegt sich im Rahmen dieser Fallstricke, deshalb sind die folgenden Fragen als Anregungen zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern möchten zu einer kritischen Reflexion von Sprache, Bildern und Quellen einladen, das bereits vorhandene Wissen mit Mut zu verlernen. Ausführlichere Hilfestellungen zum Thema sind in den unten stehenden Quellen zu finden.

Grundsätzliches

Die bisherige Darstellung von **Schwarzen** Menschen in vielen didaktischen (außer)schulischen Materialien ist einseitig, mit negativen Assoziationen verbunden und defizitorientiert. Dieser Darstellung widerspricht eine inklusive Pädagogik. Eine jede Darstellung sollte nach folgenden Kriterien überprüft werden:

- Existiert eine Darstellung von Schwarzen Menschen in Afrika und der **Diaspora** als Rollenvorbilder (im Sinne eines **Empowermentansatzes**)?
- Werden Menschen afrikanischer Herkunft als handelnde Subjekte dargestellt: Vermeidung von Objektifizierungen Schwarzer Menschen aus *weißer* ethnozentrischer Perspektive durch Kulturalisierungen, Ethnifizierungen, Exotisierungen und Sexualisierungen;
- Wird eine Fremdmarkierung in Form von Exotisierungen des afrikanischen Kontinents vermieden?
- Wird auf Quellen von Schwarzen Autor*innen Bezug genommen, um die Selbst-Repräsentation sicherzustellen?

Bilder

Schutz der Persönlichkeitsrechte

Wird die Menschenwürde durch das Recht am eigenen Bild geachtet? Wahrung des Rechts auf das eigene Bild gerade in Bezug auf die häufig kolonialrassistischen Darstellungen von Schwarzen Menschen aus *weißer* Perspektive.

Multi-Perspektivität bzw. Pluralität bei der Abbildung

Sichtbarmachung einer gesellschaftlichen Realität, in der Schwarze Menschen in allen Rollen vertreten sind, z.B.: in allen Berufen, in Sprecher*innenrollen, als kognitiv Handelnde etc.

Thematisierung von Machtverhältnissen

Thematisierung von Machtpositionen anhand der Art und Weise, wie Bilder eingesetzt werden: Werden abwertende und hierarchisierende Botschaften in Bezug auf Bilder mit und von Schwarzen Menschen vermieden?

Kontextualisierung von rassistischen Bildern in vorhandenen Lehrmaterialien

Kommentierungen von problematischen (rassistisch konnotierten) Bildern aus Medien und Lehrfächern: Bei der Auswahl der Bilder spielt neben der Absicht des*der Autors*in das Vorwissen der Betrachter*innen und der rassistisch-historische Kontext eine Rolle; Wer spricht? Werden Stereotype bedient?

43

Sprache

Auseinandersetzung mit kolonialen Konstrukten

Dekonstruktion von kolonialen Sprachkonstrukten und Symbolen, Thematisierung von Sprache als Trägerin von (rassifizierten) Konzepten:

- Sprache auf Rassismus überprüft?
- Verwendung von Selbstbezeichnungen;
- die rassistische Bedeutung und ihre kolonialhistorische Relevanz von Begriffen, Fremdbezeichnungen bzw. -konstruktionen erkennen.

Oralität aufwerten

Oralität als Wissensträgerin thematisieren, Einsatz von Familiengeschichte und -genealogien im Geschichtsunterricht (biographisches Lernen, siehe 5.2.5), geschriebene und orale Quellen als gleichwertig darstellen und einsetzen.

Sprachhegemonien aufbrechen

Überwindung sprachlicher Hegemonie, d.h. die Gleichrangigkeit afrikanisch autochthoner sowie im Kontext der Kolonialisierung neu entstandener Sprachen aus dem afrikanischen und afro-diasporischen Sprachraum gegenüber europäischen Sprachen. Dazu gehört auch die gleichwertige Behandlung von Dialekten und Kreolsprachen (z.B. Patwa, Pidgin, Papiamentto, siehe 5.1.1) im Fremdsprachenunterricht; die Sprachvielfalt und Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten wertschätzen.

Sprache

Schwarze Repräsentation

Werden afrikanische bzw. diasporische Schwarze Sichtweisen, Stimmen und Quellen verwendet oder präsentiert: Beiträge und bildliche Repräsentanz Schwarzer Protagonist*innen beispielsweise als Autor*innen, Filmemacher*innen, Historiker*innen, Politiker*innen, Wissenschaftler*innen, Schauspieler*innen und weitere Persönlichkeiten.

Herkunft der Bilder hinterfragen

Verwendung von stereotypenfreien Bildern und Quellen aus Afrika und der Diaspora in allgemeinen Themenkomplexen: z.B. Skyscraper aus Johannesburg oder Lagos zum Thema Urbanität, Verbot von Plastiktüten in Ruanda zum Thema Umweltschutz etc.

Schwarze Wissensarchive

Werden ausschließlich *weiße* Quellen als »Allgemeinwissen« im Schulunterricht verhandelt? Gibt es Schwarze Autor*innen, deren Gedichte, Theorien und Texte ebenfalls oder ersetzend fachübergreifend eingebracht werden können?

44

Didaktische Beispiele

Perspektivenwechsel durch den Einsatz von ausgewählten Medien

Filme, Publikationen und Online-Plattformen, die eine »andere« bzw. erweiterte Sichtweise ermöglichen. Beispiele sind das Medienportal »der braune mob e.V.«, die Cartoonserie »The Boondocks« etc. oder Satire als Stilmittel mithilfe von Stand Up Comedy (z. B. Edutainment Attacke, Die Akte James Knopf, Noah Sow), rassismuskritische Karikaturen von Schwarzen Karikaturist*innen wie dem Tansanier David Kyungu etc.

Perspektivenwechsel durch eine bewusste Verwendung der Sprache

→ Sklaverei <> Versklavung
→ transatlantischer Sklavenhandel <> transatlantisches Geschäft mit Menschen

In dem wir z.B. von Versklavung anstatt von Sklaverei sprechen, wird deutlich, dass Menschen andere versklavt haben und ihre gewaltvolle Handlung wird somit stärker in den Fokus gerückt.

→ kriegerischer Aufstand <> anti-kolonialer Widerstand
Es geht bei Begriffen oft auch um die Anerkennung derer, die weniger Macht hatten. Wird in Geschichtsbüchern von einem kriegerischen Aufstand berichtet, wird nicht besonders deutlich wogegen er sich richtete. Sprechen wir stattdessen von anti-kolonialem Widerstand, wird das sehr wohl deutlich, und die Menschen, die sich mit ihrem Leben für ihre Freiheit einsetzen, erhalten so mehr Anerkennung für ihre Taten.

Weiterführende Literatur

Ofuatey-Alazard, Nadja und Arndt, Susan (Hg.), 2011, Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast.

Nduka-Agwu, Adibeli und Hornscheidt, Antje, 2010, Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Arndt, Susan und Hornscheidt, Antje (Hg.), 2004/2009, Afrika und die deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast.

BER (Hg.), 2013, Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit.

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen-Gewalt e.V. (Hg.), 2013, Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist*innen, www.oegg.de/index.php?de_ab-2008.

Della, Nancy J., 2014, Das Wort das Bauchschmerzen macht, Edition Assemblage: Münster, (Kinderbuch über rassistische Sprache, Vor- und Selbstlesebuch ab 6 Jahren).

Hobuß, Steffi, 2008, Weiße Bilder in der Werbung. Zur Stabilisierung und Destabilisierung von Whiteness als unsichtbare Norm. In: Wischermann et al. (Hg.), 2008, Medien, Diversität, Ungleichheit. Zur medialen Konstruktion sozialer Differenz, Wiesbaden: VS.

Onlinequelle: Der Braune Mob.eV. Medienwatchblog und Anregung für alternativen Sprach-/Bildgebrauch www.derbraunemob.info.

Lehrende

Lernende

Rassismuserfahrungen

Positionierung

Zugänglichkeit

Weiterbildung

4. Zielgruppen

Didaktisches Material hat mehrere Zielgruppen. Es richtet sich an Pädagog*innen und Rezipient*innen von Bildungsarbeit sowie an Bezugspersonen der Lernenden, wie z.B. Eltern. Primär soll didaktisches Material Lehrende bei ihrer Bildungsarbeit und Lernende beim Lernen unterstützen. Rassismuskritischem Unterrichtsmaterial kommt im Besonderen die Aufgabe zu, Pädagog*innen zu helfen, die eigene Arbeit rassismuskritisch auszurichten. Lernende soll es zu rassismuskritischen Lernprozessen anregen. Aus dem Bildungsauftrag der Schule ergibt sich die Notwendigkeit, jedes schulische Bildungsmaterial rassismuskritisch auszurichten, um **Rassismus** nicht zu reproduzieren. Deshalb sollte rassismuskritisches Material nicht *neben* anderem bestehen - **Rassismuskritik sollte der Erstellung aller Materialien zugrunde liegen.**

Bei der Erstellung rassismuskritischer Lehr- und Lernmaterialien sind die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppen Lehrende und Lernende zu berücksichtigen. Dies schließt insbesondere Bedürfnisse ein, die sich von den sozialen Positionierungen der Personen ableiten: als durch Rassismus ausgegrenzt oder durch Rassismus privilegiert. In diesem Abschnitt wird deshalb sowohl zwischen den verschiedenen schulischen Akteur*innen – Lehrende und Lernende – unterschieden als auch zwischen den sozialen Positionen **Schwarz** und *weiß*.

In der rassismuskritischen Bildungsarbeit sind die Rollen Lehrende und Lernende allerdings nicht fest vergeben. Lehrende bleiben immer auch Lernende und Schüler*innen wirken lehrend, indem sie im Unterricht Wissensbestände mitverhandeln. Seitens der Pädagog*innen setzt eine rassismuskritische Bildungsarbeit die Bereitschaft voraus, das Wissen der Schüler*innen mit Rassismuserfahrung anzuerkennen und in Lernsituationen einzubeziehen. Darüber hinaus verlangt rassismuskritische Bildungsarbeit von Pädagog*innen die Bereitschaft, sich in einen ständigen Lern- und Reflexionsprozess zu begeben (siehe **Abschnitt 1**).

Daraus ergeben sich folgende Hinweise zur Berücksichtigung der Zielgruppen bei der Erstellung rassismuskritischer Materialien.

4.1. Pädagog*innen

Informationen zum Thema Rassismus

»Gute Absichten« reichen nicht aus, um eine rassismuskritische Bildungsarbeit im eigenen Unterricht sicherzustellen. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, braucht es seitens der Pädagog*innen ein Wissen um bestehende rassistische Strukturen und um die Wirkweise dieser Strukturen. Insbesondere Mehrheitsangehörige ohne Rassismuserfahrungen verfügen in der Regel nicht über ein solches Wissen. Sie sehen sich nicht gezwungen, sich mit Rassismus bewusst auseinanderzusetzen zu müssen. Rassismuskritische didaktische Materialien berücksichtigen diese Wissenslücken und stellen Lehrenden Hintergrundwissen zum Thema Rassismus bereit. So können sie z.B. theoretische Inputs enthalten oder Hinweise auf andere Materialien, etwa in Form von Literaturlisten. Diese Informationen ermöglichen Lehrkräften, ein Theorieverständnis zum Thema Rassismus zu entwickeln, auf dem die eigene Bildungsarbeit aufbauen kann.

Empowerment für Lehrkräfte

Rassistische Diskriminierung hört nicht vor Lehrer*innenzimmern auf. Lehrkräfte mit Rassismuserfahrung sind auch in der Schule auf vielen Ebenen von rassistischer Ausgrenzung betroffen. Rassismuskritische Materialien nehmen diese Diskriminierung in den Blick, indem sie Informationen zu Fortbildungen und Empowerment-Workshops bereitstellen, die sich gegen diese Ausgrenzung wenden und für Lehrende mit Rassismuserfahrung konzipiert sind. Im Sinne von Empowerment bestärken sie Schwarze Lehrpersonen darin, das ihnen zur Verfügung stehende Wissen zum Thema Rassismus in die eigene Bildungsarbeit einzubringen. Die Materialien berücksichtigen dabei, dass sich dieses Wissen auf alle Thematiken der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit beziehen lässt.

Critical Whiteness

In der rassismuskritischen Bildungsarbeit gilt es für Pädagog*innen, im Unterrichtsgeschehen stets die persönliche Eingebundenheit in rassistische Strukturen mitzudenken. Ihre Positionierung beeinflusst das Unterrichtsgeschehen wesentlich. Sie wirkt sich – ob gewollt oder nicht – auf die Interaktion mit den Lernenden aus sowie auf die eigene Rezeption von Bildungsmaterialien und den Umgang mit diesen. Dieses Mitdenken der eigenen Positionierung und des Einflusses, den Rassismus auf die eigene Wahrnehmung, das Denken und Handeln hat, ist vor allem für *weiße* Lehrkräfte eine Herausforderung. Denn *weiße* Menschen sind in der Regel nicht gezwungen, sich mit ihrer *weißen* Positionierung und der Art und Weise, wie Rassismus sie betrifft, auseinanderzusetzen. Für rassismuskritische Bildungsarbeit ist diese Reflexion jedoch die notwendige Voraussetzung.

Didaktisches Material kann gezielt Hilfestellung bieten: Rassismuskritische Materialien berücksichtigen die unterschiedlichen Positionierungen der Lehrenden. Sie thematisieren diese explizit in Lehrer*innenhandreichungen, wenn sie z.B. *weiße* Lehrpersonen zur Reflexion des eigenen *weiß*-Seins und der damit verbundenen Privilegien anregen. Sie fordern *weiße* Lehrende auf, die eigene Praxis auf diese Privilegien hin zu hinterfragen. Die Reflexion des eigenen *weiß*-Seins und der daran geknüpften Privilegien setzt seitens *weißer* Lehrpersonen die Bereitschaft voraus, sich produktiv verunsichern zu lassen. Rassismuskritisches didaktisches Material kann *weiße* Lehrende beim Lernprozess unterstützen, Unsicherheit

auszuhalten, ohne sich als handlungsunfähig zu begreifen. Es zeigt Handlungsmöglichkeiten auf und thematisiert offen Schwierigkeiten, Grenzen und (unbeabsichtigte) Fallstricke der *weißen* rassismuskritischen Bildungsarbeit.

Hinweise zu Fort- und Weiterbildung

Die Materialien sollten Lehrkräfte darin unterstützen, sich weitere Kenntnisse zum Thema rassismuskritische Bildungsarbeit anzueignen. Sie sollten Hinweise dazu enthalten, wo und wie diese sich zum Thema rassismuskritische Bildungsarbeit weiterbilden können (Literatur und andere Medien, links zu Fortbildungen, Organisationen etc.).

4.2 Lernende

49

Zugänglichkeit

Die Materialien sollten so aufbereitet sein, dass sie Schüler*innen leicht zugänglich sind – sowohl inhaltlich als auch physisch. Wegen des gegenwärtigen Mangels an differenzierten rassismuskritischen Materialien kann es sinnvoll sein, diese Materialien für einen möglichst großen Personenkreis (in Bezug auf Alter, Bildungsstand etc.) zu erstellen. Hierfür bieten sich mehrere Varianten, Bausteine sowie andere Methoden an. Nach Möglichkeit sollten die Materialien im Internet als Open Access veröffentlicht werden und hier wiederum einfach auffindbar sein.

Empowerment

Rassismuskritische Materialien sollen Schwarze Lernende empoweren und weiterführende Informationen zu Empowermentangeboten enthalten. Empowerment innerhalb schulischer und außerschulischer rassismuskritischer Materialien macht den Einbezug Schwarzer Perspektiven und Lebensrealitäten und Schwarze Rassismuskritik notwendig. Auf diese Weise können positive Bezüge zu den Lebensrealitäten Schwarzer Lernender geschaffen und Ungleichbehandlungen aus der Perspektive rassistisch diskriminierter Personen thematisiert werden.

Critical Whiteness

Rassismuskritische Materialien sollten *weißen* Lernenden Räume zur Reflexion des eigenen *weiß*-Sein und den damit verbundenen Privilegien bieten. Die Alltäglichkeit rassistischer Diskriminierungen aus Perspektive rassistisch diskriminierter Personen sollte thematisiert werden, um Raum für Reflexion des eigenen alltäglichen Denkens und Handelns zu schaffen. Zudem kann rassismuskritisches Material etwa durch den strukturellen Einbezug Schwarzer Perspektiven und Schwarzer Rassismuskritik alternative Wissensbestände zugänglich machen und damit *weiße* Lernende in ihren Lern- und Reflexionsprozessen unterstützen.

Praxis

Anregungen

Ideen

Perspektiven

Projekte

Initiativen

5. Anhang: Sammlung von empfohlenen Lehr- und Lernkonzepten und Initiativen zur rassismuskritischer Bildung

Als praktische Anleitung stellt der folgende Anhang eine Sammlung von Konzepten vor, die einen Beitrag zu rassismuskritischer Bildung und zu gegenhegemonialen Afrikabildern leisten. Die Beiträge kommen aus den Reihen der Personen und Institutionen, die an dem vorliegenden Leitfaden mitgearbeitet haben. Die Autor*innen sind Schwarz und weißpositionierte Pädagogen*innen, politisch Aktive, Historiker*innen, Berater*innen, Lehrende und Forschende, die sich aus ihrer fachlichen und persönlichen Perspektive eingangs genannter Themen angenommen und diese für den schulischen Kontext fruchtbar gemacht haben. Die Konzepte reichen von bereits schulisch erprobten und vollständigen Unterrichtseinheiten (inkl. Material und Methodenkoffer) bis zur Darstellung von außerschulischen Projekten, die als Anregung für Schulprojektwochen etc. dienen können.

Einige Konzepte tragen zu einem diversitätsbewussten und gegenhegemonialen Afrikabild bei. Diese Konzepte sind teilweise von Schwarzen Autor*innen erdacht worden oder heben Schwarze Persönlichkeiten im Kontext von (europäischer) Geschichtsschreibung explizit hervor. Die Heterogenität Schwarzer Positionierungen, Empowerment und die Sichtbarmachung marginalisierter Sprecher*innenpositionen innerhalb dieser Konzepte sind ein Gegenbeitrag zu einem weißen mehrheitsgesellschaftlich geführten Antirassismuskritik im Schulkontext. Andere Konzepte wiederum bewegen sich entlang rassismuskritischer Positionierungen, die rassistische Ideologien in ihrer Entstehung und Fortführung im Bildungskontext thematisieren, Reflexionsräume für die Kritik an weißen Wissensbeständen anregen und bisher ent-nanntes Wissen in den Fokus rücken.

Für jedes Konzept gilt es, die Fallstricke stets mitzudenken, in denen sich Beiträge für eine rassismuskritische Haltung im Kontext von Bildung zum Thema Afrika-darstellung stets bewegen. Denn

»[...] auch im Kontext von rassismuskritischer Bildung bzw. Antidiskriminierungsarbeit, im Spannungsfeld zwischen Anerkennung von Differenz und Aufhebung von Ungleichbehandlung, ist die Hervorhebung und somit Festschreibung von Differenz ein Dilemma: Um die ausgrenzenden Folgen von Gesetzen und Praxen sichtbar zu machen und die daraus zu ziehenden Konsequenzen zu begründen, muss ich benennen und sichtbar machen, um wen es geht.«¹⁸

18 | Kalpaka, Anita, 2009, Institutionelle Diskriminierung im Blick. Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.) Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 29.

Es bleibt eine andauernde Herausforderung in diesem Rahmen Differenzmarkierungen, VerÄnderungen, Kulturalisierung und Ethnisierung nicht zu reproduzieren,

»[d]enn die Trennung in innen und außen, in ›wir‹ und ›sie‹, ist institutionalisiert in Gesetzen, in der Organisation der Gesellschaft und in ihren Einrichtungen und zieht sich wie ein roter Faden durch alle Ebenen unseres Handelns und Bewusstseins. Sie findet ihren Niederschlag auch in der Zuordnung von Menschen zu Zielgruppen und Maßnahmen und ist in politischen Debatten ständig präsent. Kein Wunder also, dass jede und jeder von uns sich immer wieder bei dieser Art dichotomischen Denkens ertappt – es ist eben »normal.«¹⁹

19 | ebd., S. 28.

Eine kritische Position bedeutet auch eine ständige Selbstkritik und –reflexion. In diesem Sinne möchten wir dazu einladen, die Konzepte als Anregungen und Ideensammlung zu verstehen, die weiterentwickelt, kritisiert und probiert werden können und sicherlich keinen Zehn-Punkte-Plan für einen Schulunterricht ohne **Rassismus** darstellen. Vielmehr sind sie Anleitungen, um die »Normalitäten« *weißer* Wissensbestände zu prüfen, ihre Strukturen verstehen zu lernen und kritische Gegenentwürfe (weiter)zu entwickeln.

5.1. Materialien und Konzepte zur rassismuskritischer Bildung

1. Die Bedeutung von kreolischen Sprachen

Unterrichtsmaterialien von Anna van Hoorn

»**N**o woman no cry« - wer kennt diesen Song von Bob Marley nicht? »Das ist ein falsches Englisch und nicht logisch«, lautete der Kommentar meiner Lehrer*innen auf einem bilingualen Gymnasium zu diesem Refrain. Von diesen Erfahrungen ausgehend, möchte ich Lehrende und Lernende für die Vielfalt der Sprachen sensibilisieren. Der Schwerpunkt liegt auf den beiden Sprachen, mit denen die Schüler*innen als erstes in Kontakt treten: Englisch und Französisch. Deshalb schlage ich vor das Thema Sprachvielfalt ab der 7. Klasse zu behandeln. Meine Beobachtungen in Frankreich dienen als eine weitere Motivation: Ausschlaggebend war die Bemerkung junger Franzosen, die erstaunt fragten, woher ich komme – ich würde ja gar nicht wie ein »blédard«¹ sprechen. Blédard ist eine Bezeichnung für Menschen in Frankreich mit Herkunftsland in Afrika, insbesondere in Maghreb². Diese Menschen zeigen hinsichtlich der Sprachlautebene ein anderes Sprechverhalten als in Frankreich geborene Personen, die sog. Standardfranzösisch sprechen. Das Gleiche gilt für das Englische, welches synonym zu *blédard* als *broken english* bezeichnet wurde und heute noch gebraucht wird. Im Klassenzimmer sprachen die Englischlehrer*innen, von einem »guten« Englisch – aus England und Amerika, und einem »schlechten« Englisch – aus Afrika und der Karibik. Es ist erschreckend, dass die rassistische Ideologie aus dem 20. Jahrhundert, in der das Französisch der Afrikaner*innen als »*petit nègre*«³ oder Pidgin Französisch bezeichnet wurde, heute noch Bestand hat, und nun durch einen neuen Begriff wie »blédard« ersetzt wurde. Damit wird suggeriert, dass die Afrikaner*innen auf der sprachlichen Ebene »unterentwickelt« sind. Doch jedes Mal wenn einer meiner Lehrer*innen von »schlechtem« Englisch

sprach, irrte er*sie sich, denn das *broken english* war meist eine Kreolsprache.

Wie unschwer zu erkennen ist, verbirgt sich das Wort »Sprache« in Kreolsprache, was bedeutet, dass sie eigenständig und eine Wertung unmöglich ist. Es ist den meisten Lehrenden nicht bekannt, dass diese Sprachen überhaupt existieren. Diese jungen Sprachen bestehen ca. seit dem 17. Jh. als Folgen des Kolonialverbrechens, sie beinhalten einige englische od. französische Elemente. Das bedeutet aber nicht, dass die Kreolsprachen »schlecht« oder »gut« sein können. Das Kreolische ist eine unabhängige Ausdrucksform und heute Muttersprache von Menschen in Afrika und der afrikanischen Diaspora. Sie spiegeln ein wesentliches Identitätsmerkmal wieder: die Befreiung von Unterdrückung, Kontrolle und struktureller Gewalt. Eine Methode den Schüler*innen diese Kreolsprachen näher zu bringen, wäre durch die Musik bekannter Künstler*innen. Ein Musikstück in einer Kreolsprache könnte von den Schüler*innen analysiert werden, indem etwa die Unterschiede zur dominierenden Sprache herausarbeitet werden. Danach sollte es einen Input darüber geben, wie diese Sprachen entstanden sind. Ziel ist es, den Schüler*innen deutlich zu machen, dass Kreolisch ein Ausdruck kultureller Identität ist und folglich eine außerordentliche Rolle spielt. Das Kreolisch ist für viele Musiker*innen, die es nutzen, die einzig legitime Sprache. Sie ist ein Symbol des Kampfes gegen die Assimilation an den jeweiligen europäischen Ländern. Die Texte handeln oft von der Repräsentation und Verteidigung der kreolischen Sprachen und darum, dass die Kolonialsprachen stets als eine aufgezwungene Sprache empfunden werden.

53

1 | Blédard, arde: Soldat français qui servait dans le bled, en Afrique du Nord (Le PETIT ROBERT, 2010, S. 264). »ein französischer Soldat, der in Bled, Nordafrika gedient hat«. Heutzutage wird das in der Umgangssprache oft als pejorativer Terminus für Immigrant*innen benutzt.

2 | Eine Region in Nordafrika, welches die Länder Mauretanien, Algerien, Tunesien, Marokko und Libyen beinhaltet

Quellenverzeichnis

Erfurt, Jürgen, 2005, Frankophonie: Sprache-Diskurs-Politik, Tübingen: a. Franke UTB.

Le nouveau PETIT ROBERT, 2010, Dictionnaire alphabétique analogique de la langue française, Le Robert.

3 | »petit nègre« In der Literatur französischer Kolonialautor*innen wird den Schwarzen und den anderen als 'Beweis' für ihre intellektuelle Minderwertigkeit ein verballhorntes und rudimentäres Französisch – ein petit nègre – in den Mund gelegt. Es gibt den Weißen Anlass, sich über dieses 'Kauderwelsch' lustig zu machen (Erfurt 2005, S. 102).

Anna van Hoorn, annavanhoorn@gmx.de, ist Masterstudentin der Romanischen Linguistik an der Universität Hamburg, Produktionsassistentin bei Africa Fashion Day Berlin (ein Netzwerk für Designer mit afrikanischer Herkunft). Seit 2011 wirkt sie als Betreuerin bei der Koordinierungsstelle gegen Frauenhandel.

2. Verbindungen zwischen Kindern – aus der Sicht von zwei Kindern in Kamerun und Senegal

Unterrichtsmaterialien von Florence Tsagué

54

Wir leben in einem Zeitalter der Vernetzung, in einer »Facebook-Generation« von Jugendlichen, die über gesellschaftliche und ökonomische Barrieren hinaus Kontakte mit Gleichaltrigen in der ganzen Welt pflegen. Wie gut sind deutsche Kinder über das Leben von Kindern aus Ländern des afrikanischen Kontinents informiert? Wenn man die Schüler*innen in Deutschland über das Leben von Gleichaltrigen in afrikanischen Ländern befragt, fällt ihnen entweder nichts ein oder sie können sich nur stereotypisierte, gewaltvolle Bilder von Kindern vorstellen, die nicht auf ihrer Augenhöhe stehen.

Diese stereotypen Bilder sind mit der alltäglichen medialen Reproduktion von Afrika verbunden: Afrika wird als ein Ort vermittelt, wo Gewalt Normalität sei. Geschichten von Kindern mit all den alltäglichen menschlichen Problemen und Träumen – die Kinder überall in der Welt haben – werden nicht erzählt und wenn überhaupt, dann stark exotisiert.

Ich gehe davon aus, dass Kinder in der Lage sind, die Welt zum großen Teil vorurteilsfrei wahrzunehmen. Das ist eine Basis, die leider im Laufe der Jahre durch herrschende Stereotype, Deutungsmuster der Familie, der Gesellschaft, der Politik und der Medien beeinträchtigt wird. Hier hat die Schule als ein wichtiger Ort der Sozialisation eine bedeutende Rolle: Das Afrikabild drückt sich in Form von stereotypen Bildern und Rassismen über Schüler*innen afrikanischer Herkunft im »eigenen« Umfeld bzw. Klassenzimmer aus.

Wie betrachten deutsche Schüler*innen ihre Mitschüler*innen afrikanischer Herkunft? Durch die Brille der Stereotype und negativen Bilder über Afrika? Eine noch unzureichend beachtete Folge ist, dass die verzerrte Afrikadarstellung durch die Medien, Kultur und Schulbücher in Deutschland dazu führt, dass Schüler*innen afrikanischer Herkunft häufig nur mit einem Bild von Armut und Unfähigkeit assoziiert und deswegen diskriminiert werden, so dass sie ihre schulischen Potenziale nicht ausschöpfen können und ihre Leistungen deshalb auch nicht entsprechend bewertet werden – zu diesem Ergebnis ist das IMAFREDU¹-Projekt gekommen. Bei der Zielsetzung des Projektes erweist sich auf der praktischen Ebene die Empfehlung als nachhaltig, neues kritisches und ausgewogenes Schulmaterial zu entwickeln.

Ziel ist es, dass Schüler*innen über diese Alltagsbeispiele einen anderen Blickwinkel einnehmen, um eurozentrische Einstellungen über das Leben in »Afrika« hinterfragen bzw. kritisch betrachten zu können. Durch diesen Beitrag werden sie mit dem Alltag, den menschlichen Beziehungen, den Träumen und Ängsten von zwei Gleichaltrigen aus anderen sozio-kulturellen Kontexten vertraut gemacht und lernen Verbindungen zu ziehen und Gemeinsamkeiten zu identifizieren, die universell existieren – trotz unterschiedlicher Privilegierungen, kultureller und historischer Gegebenheiten. Darüber hinaus lernen sie, dass »Anderssein« ein Bild im eigenen Kopf ist und keine tatsächliche oder gar anormale Wahrheit. Sie lernen neue Denk-, Spiel-, und Lebensweisen kennen. So verstehen Kinder, dass sie jenseits stereotyper Bilder eigene Erfahrungen machen und Meinungen haben können.

1 | Image of Africa in Education, <http://elina-marmer.com>

Florence Tsagué, flo.tsague@yahoo.fr, Siegen, ist Expertin für Entwicklungspolitik, Gender und Migration Studies. Sie ist Mitglied von African Development Initiative, aktiv in der Bildungs-

arbeit und veranstaltet Lesungen zu afrikanischen Themen an Schulen. Sie schreibt Kurzgeschichten, Gedichte und hat bereits einen Roman veröffentlicht.

3. »Freiheit, Gleichheit und« ...Versklavung? Haitianische Revolution und Schwarze Selbstbefreiung

Unterrichtsmaterialien von Regina Richter

In Haiti, damals französische Kolonie, brach 1789/91 eine Revolution aus, in der sich versklavte und (zum Teil freie) Schwarze Menschen selbst von Versklavung und Rassismus befreiten. Sie zwangen damit Frankreich, zwischenzeitlich (1794-1802) die Versklavung in Teilen des französischen Reichs abzuschaffen und die Menschenrechte für alle Menschen/Männer anzuerkennen. Als Napoleon Versklavung und Diskriminierung wieder einführen wollte, machten sich die Haitianer*innen von Frankreich unabhängig und gründeten 1804 den zweiten unabhängigen Staat Amerikas. Haiti war das erste Land – zumindest im atlantischen Raum, in dem die Rechtsform »Sklaverei« und rassistische Diskriminierung für immer verboten wurden. Die Haitianische Revolution ist deshalb eine der umwälzenden Revolutionen der (transatlantischen) Geschichte.

Obwohl die Haitianische Revolution geradezu ein Paradebeispiel rassismuskritischer Geschichte ist, an der sich vieles verdeutlichen lässt, gibt es dazu im deutschsprachigen Raum bisher so gut wie kein aktuelles geschichtswissenschaftliches oder didaktisches Material.

Der Beitrag versucht rassismuskritische und dekoloniale Perspektiven in mehrfacher Hinsicht zu berücksichtigen: Indem Rassismus, Kolonialismus und Versklavung in einem Zusammenhang thematisiert werden, bei dem sie bisher oft ausgeblendet wurden, nämlich bezüglich der Französischen Revolution, der Menschenrechtserklärung und der europäischen Aufklärung. Darüber hinaus wird Geschichte sowohl herrschaftskritisch betrachtet – unterdrückte Menschen treten also als Akteur*innen und Subjekte

in Erscheinung – als auch transkulturell. Konkretes (Gegen-)Wissen über Einflüsse und Entanglement afro-amerikanischer Menschen wird didaktisch aufbereitet zur Verfügung gestellt. Rassismuskritische Bildung wird also nicht nur als Kritik/Dekonstruktion verstanden, sondern auch als konkrete Antidiskriminierung/Empowerment für die mit den Materialien Arbeitenden und Lernenden.

Die Materialien wurden vor allem für den Geschichtsunterricht konzipiert, sind aber auch für Sozialkunde/Politik oder Französisch geeignet. Sie sind als Unterrichtseinheit oder in Form eines Projekts (also auch außerschulisch) nutzbar und beinhalten vielfältige Vorschläge – ein Informations-, Methoden- und Quellen-Set, aus dem verschiedene Einheiten zusammengestellt werden können. U.a. ist hier ein Planspiel zu erwähnen, bei dem anhand einer Debatte im französischen Nationalkonvent über die Abschaffung der Versklavung gerade afro-amerikanische Menschen zu Wort kommen. Der Beitrag wurde bereits mit Schüler*innen einer 8. Klasse an einer Berlin-Neuköllner Gesamtschule erprobt, ist aber auch mit älteren Schüler*innen einsetzbar. Bisher ist das Material relativ eng an die Behandlung der Französischen Revolution gekoppelt, um Lehrenden den Zugang und die Einpassung an den Lehrplan zu erleichtern; aber auch um zu verdeutlichen, dass die Französische Revolution gar nicht ohne die Haitianer*innen afrikanischer Herkunft und den Black Atlantic zu verstehen ist.

Der Beitrag steht voraussichtlich ab April 2015 (online und evtl. papiern) zur Verfügung.

Regina Richter, regina.richter@gmx.de, Berlin, ist Lehrerin für Geschichte und Politik (Sek. I+II) und Social-Justice-Trainerin. Gerade promoviert sie in der Geschichtsdidaktik zu rassismus- und eurozentrismuskritischer Menschenrechtsgeschichte und historischer Menschenrechtsbildung. Sie ist aktiv in der politischen Bildung und in politischen Gruppen u.a. zu Diskrimi-

nierung in der Schule (»Kritische Lehrer*innen«), Rassismus/Weißsein und dekolonialer Geschichte. Zu Verständnissen der Autorin vgl. den Artikel: Regina Richter »Kritisches Weißsein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weiße Lehrperson?« (2012): http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_richter.pdf

4. Dominante Weltbilder in Frage stellen

Unterrichtsmaterialien von Annette Kübler

Theoretische Überlegungen

Dominante Darstellungen der Realität nehmen für sich in Anspruch, die Wahrheit oder das »Normale« darzustellen. Das Benennen von »Normalem« als dominant und als Ideologie stößt auf Widerstand. In dieser Übung kann so ein Erkenntnisprozess an einem »harmlosen« Beispiel geschehen. Bei *weißen* Privilegien gilt es, zu erkennen, dass das, was jemand bisher für normal hielt, bloß Privilegien sind. Das Erkennen vollzieht sich häufig durch Brüche, Irritationen und Konflikte. In der vorliegenden Übung wird dies exemplarisch und spielerisch am Beispiel ›Weltkarten‹ gezeigt.

Die Übung ist Teil eines Prozesses. Mit ihr können Gelegenheiten geschaffen werden, sich exemplarisch über eigene Prägungen bewusst zu werden. Im besten Fall verunsichert diese Übung, weil unhinterfragte Selbstverständlichkeiten ins Wanken kommen können. Die Übung kann also einen Prozess anstoßen, in dem *weiße* Dominanz und daraus resultierende verinnerlichte Dominanz und Unterdrückung erkannt werden.

Form

Die Übung ist in Form eines Quiz aufgebaut. (Der Quiz ist hier abzurufen: <http://annette-kuebler.im-netz-praesent.de/eine-welt-im-kiez/bilder-der-welt>). Jede Person erhält ein Blatt, auf dem sie allein oder zu zweit Größenverhältnisse von Kontinenten bzw. Ländern schätzen soll. Der Quiz beruht auf den Infos der Peters-Projektions-Karte. Entscheidend ist dabei der innere Prozess der Menschen beim Bearbeiten des Quizes. Wenn Fragen kommen wie »stimmt diese Weltkarte überhaupt?«, werden diese zunächst in der Schwebe gehalten. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse auf Zuruf gesammelt und die Zahlen unkommentiert ans FlipChart geschrieben, um die Bandbreite an Einschätzungen im Raum präsent zu haben. Zur Auflösung wird eine Vielzahl von Karten im Raum ausgelegt (gesüdete, Karten mit Asien in der Mitte, Mercator-, Wagner- und Petersenprojekti-

on etc.). Die Teilnehmenden vergleichen die Projektionen/Darstellungen der Welt und korrigieren gegebenenfalls ihre Einschätzungen. Auch die flächentreue Petersprojektion wird vorgestellt.

Auswertung

Über den eigenen Lernprozess: Wann habe ich die vorgegebene Merkator-Projektion infrage gestellt? Wodurch wurde ich irritiert und wie ging ich damit um?

Über die Funktion der Karten in unserer Gesellschaft: Warum wird diese Karte so oft verwendet? Warum ist der Norden oben?

Transfer: Was braucht es um Dinge zu hinterfragen, mit denen ich aufgewachsen bin und die mir als normal vermittelt wurden?

Die Übung eignet sich als Einstieg in »unreflektierte Dominanz«, weil sichtbar wird, dass viele Menschen keinen Anlass haben, über Weltkarten nachzudenken. Sie empfinden die geläufige Weltkarte als normal und haben falsche Verhältnisse verinnerlicht. Doch nur wenn ich weiß, dass und welchen Verzerrungen mein Weltbild unterliegt, kann ich andere Perspektiven suchen und finden.

Ergänzendes Material

Unter den Stichworten »true size of Africa« oder »how big is Africa« oder »Africa in perspective« findet man eine Vielzahl von Größenvergleichen von Afrika mit anderen Kontinenten und/oder Ländern, z.B. www.marilink.net/wp-content/uploads/2010/10/true-size-africa.jpg

Fach/Altersstufe/Schulform

Ab der 5. Klasse bis zur Erwachsenenbildung, nicht nur im Fach Erdkunde, sondern im übertragenen Verständnis alle Sozialwissenschaften, auch Geometrie mit eigenem Berechnen von Größenverhältnissen, oder Geschichte als Geschichte von Welt-Darstellungen.

Annette Kübler, annette_kuebler@yahoo.de, Berlin, ist Dipl. Pädagogin, Anti-Bias Trainerin <http://annette-kuebler.de>, www.anti-bias-netz.org. Diskriminierungskritische Angebote zum Globalen Lernen an Schulen und außerschulisch; Multiplikator*innenseminare zum Anti-Bias- Ansatz und rassismuskritische

Forbildungen; Schulbegleitung zur Weiterentwicklung zur inklusiven Schule.

Anti-Bias-Netz (Hrsg.), 2015, Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz

5. »Entwicklung« – Rassismus – Widerstand?: Koloniale (Dis)Kontinuitäten sichtbar machen

Unterrichtsmaterialien von glocal e.V.

Auf einer interaktiven Webseite gibt es die Möglichkeit, verschiedene Aussagen in einen Zeitstrahl einzuordnen, um anschließend die Einordnung zu überprüfen und sich ggf. überraschen zu lassen. In den dort gesammelten Aussagen werden koloniale Kontinuitäten und Brüche in Bezug auf »Entwicklung« und Rassismus deutlich. Es handelt sich um Aussagen, die vorherrschende Sprechweisen über »die Anderen« und »das Eigene« repräsentieren, um rassismuskritische Zitate und solche aus dem anticolonialen Widerstand. Die Auswahl der Zitate stellt den Versuch dar, Stimmen nebeneinander zu stellen, die sonst nicht miteinander in Verbin-

dung gebracht werden. So soll deutlich werden, dass der heutige Blick auf den globalen Süden, auf Fragen von »Entwicklung« und auf Schwarze Menschen und PoC durch eine koloniale Vergangenheit geprägt ist. Gleichzeitig weisen die widerständigen Stimmen auf Wege hin, Geschichte und Gegenwart anders zu denken. Denn in den meisten Medien und Schulbüchern werden offen rassistische Positionen von den für die Allgemeinbildung relevant gehaltenen Personen ausgesprochen – wie die des »Aufklärers« Immanuel Kant oder der Kinderbuchautor*innen Rudyard Kipling oder Astrid Lindgren, während antikoloniale, rassismuskritische Positionen kaum Raum finden.

57

6. Der strukturelle Rassismus

Unterrichtsmaterialien von Elina Marmer und Astrid Lüdemann

58

Rassismus wird im Unterricht, wenn überhaupt, als eine rechtsextremistische Randerscheinung behandelt. Dabei ist Rassismus ein Bestandteil der Moderne und prägt unser Weltbild. Durch die Nicht-Benennung und Nicht-Behandlung des strukturellen Rassismus in der Schule wird dieser fortwährend reproduziert. In dieser Unterrichtseinheit sollen die Schüler*innen die Bedeutung von strukturellem Rassismus im historisch-gesellschaftlichen Kontext erarbeiten. Entstehung kolonialer Denkmuster und ihr Fortwirken bis in die Gegenwart werden sichtbar gemacht, dabei wird auf bereits bestehendem Wissen und den Erfahrungen der Schüler*innen aufgebaut. Die Aufnahme theoretischen Inputs wird durch Einbindung eigener Erfahrungen unterstützt. Ein analytisches Ideenmodell wird von Schüler*innen als Werkzeug eingesetzt, um den strukturellen Rassismus in der heutigen Gesellschaft zu analysieren. Das geschieht anhand von Schüler*innenbeiträgen zu Rassismus in den Medien, der Analyse einer Schulbuchpassage zum Thema »Entwicklung«¹ und Gedichtinterpretationen von May Ayim² und Victoria D. Robinson³, die Alltagsrassis-

mus thematisieren. Die Gedichtinterpretationen sollen gleichzeitig die Präsenz von Schwarzen deutschen Stimmen in der deutschen Literatur sichtbar machen. Anhand von Kurzbiographie der Dichterin und Wissenschaftlerin May Ayim wird der Schwarze deutsche Widerstand thematisiert und eine wissenschaftliche Widerlegung rassistischer Argumentationen aufgezeigt.

Die Schüler*innen sollen folgende Kompetenzen erwerben: Reflexion des vorherrschenden Weltbilds und der dazugehörigen Bilder, Sprachweisen und Einstellungen; kritische Betrachtung des kollektiven Bewusstseins und des konventionellen Wissens (und der Wissensproduktion); Sensibilisierung für strukturellen und individuellen Rassismus.

Zielgruppe: ab Klasse 10, Fach Deutsch, eingebettet in eine Lektüre die Themen wie Rassismus, Antisemitismus, Nationalsozialismus, Kolonialismus, Migration u.ä. behandeln. Gerne auch in Politik, Ethik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Philosophie etc.

1 | Schultze, Blank, Blünstorf et al., 1983, Terra Geographie 7/8, Klett, länderübergreifende Ausgabe f. alle Schulformen, S. 244.

2 | Ayim, May, 1985/2002, afro-deutsch I, In: Grenzenlos und

*Astrid Lüdemann, astrid_luedemann@web.de, Hamburg ist Lehrerin für Deutsch und Englisch an der Oberstufe der Stadtteilschulen Fritz Schumacher und Am Heidberg. Im Rahmen der Lektüre »Der Vorleser« von B. Schlick wurde sie von ihren Schüler*innen der 11. Klasse darauf angesprochen, das Thema Rassismus im Unterricht zu behandeln. Dadurch entstand die Idee, diese Unterrichtseinheit gemeinsam zu entwickeln.*

unverschämt, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch, S. 180f.

3 | Robinson, Victoria, B., 2008, Innocent Racism, In: Sow, Noah, Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus, München: C. Bertelsmann, S. 103ff

*Elina Marmer, elinamar@gmx.net, leitete 2012-2013 an der Universität Hamburg das IMAFREDU Projekt (www.elina-marmer.com) zur Afrikadarstellung in Schulbüchern und ihrer Auswirkung auf Rassismus im Klassenzimmer. Sie gibt Seminare zur Rassismuskritischen Bildung an Lehramtstudent*innen und Lehrer*innenfortbildungen.*

5.2. INITIATIVEN zur rassismuskritischen Bildung

Mitglieder folgender Initiativen und Organisationen waren an der Erstellung des vorliegenden Leitfadens beteiligt.

1. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamts Mitte von Berlin



Der Ortsteil Berlin-Wedding hat ein Afrikanisches Viertel, das größte seiner Art in Deutschland. Zwischen 1899 und 1958 wurden die Straßennamen in diesem Quartier im Geiste kolonialer Bestrebungen und Träume nach Orten und Ländern in Afrika benannt. Überdies tragen einige Straßen die Namen von Vertretern des deutschen Kolonialismus, was in den letzten Jahren eine kontroverse Debatte über das Für und Wider von Straßenumbenennungen ausgelöst hatte.

Die Bezirksverordnetenversammlung im Bezirk Mitte hatte daher 2011 einstimmig beschlossen, aus dem Afrikanischen Viertel einen Lern- und Erinnerungsort über die Geschichte des deutschen Kolonialismus, seiner Rezeptionsgeschichte sowie über den Unabhängigkeitskampf der afrikanischen Staaten werden zu lassen.

Mit Mitteln aus dem Förderprogramm Aktionsraum Plus wird in den Jahren 2013-2015 dieses Projekt unter Einbeziehung von Anwohner*innen, Schüler*innen, Jugendlichen und verschiedenen Akteur*innen der Zivilgesellschaft gestaltet. Ein heute noch wirksamer, alltäglicher Rassismus gegen Menschen afrikanischer Herkunft hat seine Wurzeln im transatlantischen

Sklavenhandel und im Kolonialismus, an dem eben auch das Deutsche Kaiserreich beteiligt war. Bei diesem Projekt soll es daher nicht nur um einen Erinnerungsort an deutsche Kolonialpolitik vergangener Zeiten gehen, sondern auch darum,

das verborgene Fortleben kolonialer und rassistischer Denkmuster zu entschlüsseln und aufzuarbeiten. Gerade im Wedding hat der Anteil der Afrikanischen Bevölkerung stärker als in anderen Bezirken zugenommen. Dem werden wir Rechnung tragen und in den Aktivitäten vor Ort die Begegnungen unterstützen und fördern.

Aktuelle Informationen und Hinweise zu weiteren Veranstaltungen finden Sie auf der Homepage unter www.leo-afrikanisches-viertel.de

Eine mobile Website zum Afrikanischen Viertel, die im Rahmen dieses Projekts entstand, gibt Antworten auf die Frage, was sich hinter den Straßennamen des Afrikanischen Viertel verbirgt : zum Nachlesen, aber auch mit vielen interessanten Audiodaten und Bildern: www.leo-av.de

LEOs Leitlinien sind **Empowerment** auf Augenhöhe, Einbeziehung der Kiez und Menschen aller Altersgruppen. Alle Inhalte werden aus **Schwarzer** Perspektive wiedergegeben.

Kontakt

Yonas Endrias, Koordinator
VHS Berlin-Mitte

Antonstr. 37, 13347 Berlin, Raum 104
Termine nach Vereinbarung

Tel: 030- 9018 47455

yonas.endrias@ba-mitte.berlin.de

2. Each One Teach One (EOTO) e. V. – Erfahrung und Wissen weitergeben

Die Bibliothek für Schwarze Literatur und Medien



60

Each One Teach One (EOTO) e.V. ist ein Community-basiertes Bildungs- und Empowerment-Projekt in Berlin. Im März 2014 eröffnete der Verein als Kiez-Bücherei seine Türen und ist seither ein Ort des Lernens und der Begegnung. EOTO stellt Literatur von Menschen afrikanischer Herkunft vor und vermittelt Wissen im intergenerationalen Dialog. Die Präsenzbücherei umfasst Werke von Autor*innen des afrikanischen Kontinents und der Diaspora und dokumentiert anhand 2500 vor allem deutschsprachiger Bücher Schwarze Geschichte und Gegenwart in und außerhalb Deutschlands.

Aktivitäten und Angebote

- Öffnung (16h/Woche) und konzeptionelle Weiterentwicklung einer Kiez-Bücherei mit vielfältigen Werken afrikanischer und afro-diasporischer Autor*innen (Romane, Kinderbücher, Sachbücher, Zeitschriften)
- Jugendarbeit mit Schwarzen Jugendlichen (Black Diaspora School, Menschenrechtsprojekte, Filmprojekt, Nachhilfe, Empowerment, Austausch mit Vorbildern, offene Freizeitangebote)
- Kulturelle Veranstaltungen (Lesungen für den Kiez, Sisters' Poetry, Büchertische, Lesekreis)
- Rassismuskritische Stadtführung zur Geschichte und Gegenwart des »afrikanischen Viertels« mit anschließender Einführung in die Arbeit von Each One Teach One (EOTO) e.V. und in Schwarze Literatur in Deutschland
- Akademischer Austausch (Besuche und Diskus-

sion von Studierenden)

- Netzwerk Inclusion Leaders (Leadership Training für Nachwuchstalente, die sich für eine inklusive Gesellschaft einsetzen)
- Netzwerkarbeit für eine rassismuskritische, inklusive Gesellschaft.

Zielgruppe

Als Kiez-Bücherei steht EOTO allen Menschen offen, die sich für die Literatur und vielfältige Perspektiven afrikanischer und afro-diasporischer Autor*innen interessieren. Sie wird von Großmüttern genutzt, die ihren Enkeln aus Kinderbüchern vorlesen, von Studierenden, deren Forschungsinteresse ein solches Archiv umfasst, als auch von Jugendlichen, die sich treffen wollen und einen Ort suchen an dem sie ihre Hausaufgaben machen können. Darüber hinaus gibt es Veranstaltungen, die sich explizit an Mitglieder der Schwarzen Community richten und dadurch immer wieder einen Schutzraum der gegenseitigen Stärkung bieten.

Öffnungszeiten

Mittwoch - Freitag: 14-18 Uhr, Dienstag 15-19 Uhr und zu spezifischen Veranstaltungen

Kontakt

Stadtteilzentrum Paul Gerhardt Stift
Müllerstraße 56-58 | 13349 Berlin
info@eoto-archiv.de
fb.com/EOTO.eV

3. Auf Spurensuche Martin Luther Kings 2013-2014 und der King-Code



»King-Code. Martin Luther King: Auf Spurensuche 2013-2014« ist ein schulübergreifendes Bildungsprojekt der Ernst-Reuter-Oberschule (Berlin-Wedding) und des Rosa-Luxemburg-Gymnasiums (Berlin-Pankow) mit ihren Lehrer*innen Saraya Gomis und Daniel Schmöcker. Das Projekt soll am Ende in eine langfristig angelegte Schülerfirma münden.

Es ist im Vorfeld des 50. Jubiläums der I have a dream-Rede aus der Idee von Saraya Gomis und Daniel Schmöcker entstanden, mit Schüler*innen ihrer jeweiligen Schulen Martin Luther Kings jr. Geschichte zu entdecken. Martin L. King jr. und das *Civil Rights Movement* führen trotz ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung im deutschen Lehrplan immer noch ein Schattendasein. Die Schnittpunkte mit der deutschen Geschichte bleiben fast gänzlich unbeachtet (Besuch Kings in Berlin Ost und West 1964, Deutsche Teilung, Faschismus/Rassismus, Deutsche Kolonialverbrechen und -genozide ... bis zur N-Wort-Debatte). Hier hat sich die Möglichkeit geboten, Inhalte in den Bildungsplan aufzunehmen, deren Bedeutung, Qualifikation als »bedeutsames Wissen« und gemeinsamer Lerngewinn (inkl. Lehrende) sowie Entwicklung eigener Handlungsoptionen im »Kanon« missachtet werden.

In einem 4-tägigen Projekt haben die Schüler*innen eine Martin Luther King-Multimediashow entwickelt und aufgeführt und sich so die Geschichte Kings und seiner Mitstreiter*innen erarbeitet. Die Inhalte mit denen wir uns gemeinsam beschäftigt haben, ermöglichten darüber hinaus die erste Reflexion eigener Positionen.

Nach diesem Projekt im Juni 2013 haben sich die Schüler*innen gewünscht weiter an diesen Themen zu arbeiten. Aus diesem Wunsch hat sich unsere weitere Bildungsarbeit ergeben:

Anlässlich zweier Jubiläen um Dr. Kings Leben und Wirken (50 Jahre ‚I have a dream‘-Rede und sein Besuch von Berlin Ost und West) arbeiteten die Schüler*innen in aufeinander aufbauenden Projekten etwa an einem virtuellen Stadtrundgang zum Berlinbesuch Kings. Wir reflektierten dabei über die Möglichkeiten der politischen Partizipation, die Voraussetzungen für eine rassismuskritische, diskri-

minierungsfreie, inklusive Gesellschaft und die eigene Verortung in Berlin, in Deutschland, der Welt. Wir arbeiteten in Bibliotheken und wurden von einem Filmteam begleitet. Wir nahmen an einem rassismuskritischen Workshop teil, spielten Theater, besuchten Podiumsdiskussionen und ein internationales Literaturfestival, sahen Theaterstücke, nahmen an Konferenzen zu Martin Luther King und Rassismus im Schulsystem teil. Wir gingen mit kritischem Blick ins Kino (z.B. *The Butler*, 2013, und *12 Years a Slave*, 2013), besuchten Organisationen, die sich der rassismuskritischen Arbeit verschrieben haben, besuchten Ausstellungen und führten Diskussionsrunden. Wir lernten Politiker*innen, Aktivist*innen, Journalist*innen und Künstler*innen kennen. Wir begaben uns auf die Spurensuche Dr. Kings, interviewten Zeitzeugen, beschäftigten uns mit dem Zusammenhang zwischen Musik und Politik im Spiegel der Bürgerrechtsbewegung im Rahmen des Workshops ‚Black Music‘. Wir stellten Fragen an uns selbst, an unser Gegenüber und an die Gesellschaft, in der wir leben.

Ab Januar 2014 besucht unsere Wanderausstellung Berliner und Brandenburger Schulen, die ihr einen eigenen Stempel durch ihr Zutun schenken. Im September 2014 wurde die Wanderausstellung im Rahmen eines Martin-Luther-King-Festivals eröffnet. Wir suchen weitere Formen der Auseinandersetzung mit unserem Thema und seinem Gegenwartsbezug in einem Kunst-Performance-Projekt, einem Martin-Luther-King-Lauf, einem Tanzprojekt und einer Schülerfirma im Bereich Touristik.

Wir sind zu finden über facebook

Martin Luther King. Auf Spurensuche Dr. Kings 2013-2014

<https://www.facebook.com/pages/Martin-Luther-King-Auf-Spurensuche-Dr-Kings-2013-2014/491740770913044?fref=ts>

King-Code

<https://www.facebook.com/pages/King-Code/222446234575101?fref=ts>

Homepage King-Code

<http://www.king-code.de/index.htm>

4. Homestory Deutschland – Schwarze Biographien in Geschichte und Gegenwart



62

Die ISD (Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland), die sich seit mehr als zwanzig Jahren der Selbstorganisation Schwarzer Menschen verpflichtet fühlt, konnte Homestory Deutschland mit der Unterstützung der Bundeszentrale für Politische Bildung verwirklichen.

Anhand von 26 visuell aufbereiteten Biographien wird Schwarze Geschichte in Deutschland abgebildet und aus der Schwarzen Perspektive erzählt.

Ein Merkmal dieser Ausstellung ist es, dass sie nicht - wie viel zu oft geschehen - auf die klischeehaften Darstellungen Schwarzer Menschen zurückgreift, in denen über sie als die »Anderen«, die »Fremden« geredet wird. Sie richtet ihr Augenmerk ausschließlich auf *Schwarze* Perspektiven und Reflexionen.

In dieser Ausstellung sprechen Schwarze Menschen über sich selbst, über ihr Leben - teilweise ihr ÜBERleben - und darüber, wie sie deutsche Realitäten wahrnehmen.

Mit Homestory Deutschland entstand ein kollektives Selbstporträt und eine Ausstellung, die sich zum Ziel setzt, eine bewusste, respektvolle Kommunikation zwischen Menschen, die in diesem Land leben, zu erreichen.

»Geschichte in Bewegung« ist in der Ausstellung und im Katalog umgesetzt worden, welche historischen Fakten in einer Schwarzen deutschen Geschichtsschreibung dafür von Relevanz sind und in

welcher Weise diese mit den Lebensgeschichten der porträtierten Personen kommunizieren.

Ergänzend zu dem Katalog der Ausstellung wurde mit Unterstützung der Stiftung »Erinnerung, Verantwortung und Zukunft« - EVZ - ein Jugendreader entwickelt, der Lehrer*innen und Schüler*innen gleichermaßen ein Handlungsmittel an die Hand gibt, Schwarze Geschichte in Deutschland im Unterricht zu verhandeln bzw. im Lehrplan einzusetzen.

Die Ausstellung gibt es in deutscher Sprache in Originalversion und in einer englischen und einer französischen »mobilen« Version. Sie kann sowohl in Deutschland/Europa als auch im außereuropäischen Ausland ausgeliehen werden.

Kontakt

tahirdella@isdonline.de

Webseite: www.homestory-deutschland.de

Twitter: @HomestoryDeutsc

Facebook: www.facebook.com/pages/Homestory-Deutschland-Schwarze-Biografien-in-Geschichte-und-Gegenwart/100107086811758?fref=ts

ISD-Bund e.V.

Oranienstrasse 183/B

10999 Berlin

Telefon: +49 (0) 30 700 858 89

office@isdonline.de

www.isdonline.de



global ist ein Berliner Verein für machtkritische, postkoloniale Bildungsarbeit, der seit 2006 in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und Beratung tätig ist. global bietet Workshops, Multiplikator*innen-Ausbildungen, (Organisations-)Beratung, Materialerstellung und Publikationen zu folgenden Themen an:

- Rassismuskritische Betrachtung von Bild- und Textmaterial
- Postkoloniale Perspektiven auf »Entwicklung«, »Entwicklungspolitik/-zusammenarbeit«
- Kritische Auseinandersetzung mit Nord-Süd und Süd-Nord Freiwilligendiensten (z. B. »weltwärts«)
- Machtkritische Analyse von Bildungsmethoden (z. B. Methoden des Globalen und des Interkulturellen Lernens)
- Rassismuskritik und Antirassismus
- Anti-Bias/Anti-Diskriminierung

global verfolgt in seiner Bildungsarbeit einen machtkritischen Bildungsansatz, der für das Wirken von globalen und gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen (z.B. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Heteronormativität, Diskriminierung aufgrund von Alter, aufgrund von körperlicher Be-

einträchtigung oder aufgrund von Bildungsabschlüssen etc.) sensibilisieren will. Die eigene Verstricktheit darin wird verdeutlicht und Menschen werden dazu befähigt, zu deren Abbau beizutragen. Machtkritische Bildungsarbeit ist wertegeleitet und verfolgt die Vision einer machtsensiblen und diskriminierungsfreien Gesellschaft.

Einem machtkritisch-systemischen Beratungsansatz folgend bietet global Organisationsentwicklung, Prozessbegleitung sowie Konzepterstellung und Evaluation an. Der machtkritisch-systemische Beratungsansatz stellt die Verbindung zweier Denksysteme, Haltungen und Arbeitsweisen dar. Während systemische Beratung keinen dezidierten Blick für gesellschaftliche Machtverhältnisse hat und dadurch häufig zentrale Ursachen und Wirkungen von Problemen außer Acht lässt oder sogar leugnet, ist der machtkritische Ansatz in der Praxis in der Praxis sehr stark auf Bildungsarbeit beschränkt.

Alle Angebote sind grundsätzlich auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten.

Kontakt

www.global.org
info@global.org

6. Anti Bias Netz



64

Wir sind ein Zusammenschluss freiberuflicher Fortbildner*innen und Berater*innen in der diversitätsbewussten, politischen Bildungsarbeit. Wir zeichnen uns als Team dadurch aus, dass wir ganz unterschiedliche biographische, soziale und ökonomische Hintergründe und eine Vielfalt an beruflichen Erfahrungen mitbringen, mit denen wir in unserer Praxis einen bewussten und reflektierten Umgang suchen.

Wir verstehen uns selber als Lernende und sind stets bemüht, unsere eigenen Haltungen und Praktiken kritisch zu hinterfragen. Irritationen und Ambivalenzen sehen wir als willkommene Anstöße, um uns und unsere Arbeit weiterzuentwickeln.

Unsere Arbeit ist von dieser Haltung sowie der Auseinandersetzung mit und deutlichen Positionierung zu grundsätzlichen Fragen gesellschaftlicher Schief lagen und Ungerechtigkeiten geleitet. Dabei ist uns wichtig, alle Ebenen von Diskriminierung (zwischenmenschlich, institutionell und gesellschaftlich) einzubeziehen und zu bearbeiten.

Uns verbinden jahrelange Erfahrungen in verschiedenen geteilten Arbeits- und Lebenskontexten; Themen wie Gerechtigkeit, Globales Lernen, Menschen- und Kinderrechte, Inklusive Bildung und die Veränderung von Schule bzw. Bildungssystem liegen uns allen am Herzen.

Arbeitsfelder

Anti Bias und **Inklusion**, Anti Bias und Schule, Anti Bias und Globales Lernen

Angebote

Beratung, Fortbildungen und Trainings, Seminar und Workshops, Projektstage und Projektwochen

Projektgalerie

einige der Projekte, in denen wir aktiv waren, sind: ISEG - Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule bei Kinderwelten, Starke Kinder machen Schule, Netzwerkstelle Miteinander, EineWeltim FEZ, Bridge Anti-Bias Trainings, Projektwochen mit Schulen

Kontakt

www.anti-bias-netz.org
info@anti-bias-netz.org

6. GLOSSAR

Rassismus | ist eine Ideologie von Herrschaft und Dominanz, die dazu dient, die ungleiche Verteilung von Macht, Privilegien, Ressourcen und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu legitimieren und zu stabilisieren. Diese Ideologie wird u.a. in den medialen Diskursen, in der Wissensproduktion und Bildung fortwährend reproduziert und schafft rassistische Realitäten – diskriminierende Strukturen und Gewalt. In Deutschland wird Rassismus meistens im Zusammenhang mit der Nazi-Vergangenheit thematisiert, weshalb sich viele hierzulande einer kritischen und selbstreflektierten Auseinandersetzung mit Rassismus verwehren. Rassismus gegen Schwarze Menschen hat eine lange Geschichte auch in Deutschland und ist als Folge der kolonialen Ausbeutung des afrikanischen Kontinents bis heute von großer Wirkmächtigkeit. Rassismus kann in vielen Formen in Erscheinung treten: z.B. als institutionelle Diskriminierung durch Behörden, im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt, als mediale Repräsentationen und Zuschreibungen sowie alltägliche Entwürdigungen und Verletzungen. Auch eine Handlung, die unbewusst und unintendiert rassistische Auswirkungen hat, ist eine rassistische Handlung.

Kolonialität | Moderne gesellschaftliche Strukturen von Machtausübung und Wissensproduktion sind kolonial-rassistisch geprägt. Diese Kontinuität der bestimmenden Verknüpfung zwischen Kapitalismus, Rassismus und »Moderne« in post-kolonialen Gesellschaften bezeichnete der peruanische Sozialwissenschaftler Aníbal Quijano als Kolonialität. Die Kolonialität von Macht und Wissen strukturiert demnach moderne Herrschaftsformen und bestimmt die Wissensproduktion. Die rassistische Ideologie oder die »Idee der Rasse« wurden seit der Shoah offiziell verurteilt, das westliche Weltverständnis basiert jedoch auf kolonialen Konstruktionen. Diese werden in den dominanten Afrika-Diskursen fortwährend reproduziert – in den Nachrichten und in der Literatur, von Hilfsorganisationen und in der Politik, in der Werbung, im Alltagsgespräch und in der Bildung. Dieses Fortleben kolonialer Verhältnisse bestimmt auch unser Denken und Handeln.

Schwarz | (in der Gegenüberstellung zum konstruierten *weiß*) bezieht sich hier nicht auf biologische Merkmale, sondern auf das Selbstverständnis einer Personengruppe, die als Reaktion auf die Abwertung ihrer afrikanischen Herkunft im rassistisch-konstruierten Machtgefüge von *weiß/Schwarz*, ihr Bewusstsein genau daraus ableitet, Schwarz als positiv umdeutet und dies durch Großschreibung signifikant macht.

weiß | wird dagegen als Adjektiv klein geschrieben, die kursive Schreibweise soll auf den konstruierten Charakter der Bezeichnung hinweisen¹ (siehe *Kritisches Weißsein*).

¹ | vgl. Eggers Maureen Maisha Grada Kilomba, Peggy Piesche, and Susan Arndt (Hg.), 2005, *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weiß-Seinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast Verlag.

2 | vgl. Kien Nghi Ha, 2009, »People of Color« als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik, Dossier. Heinrich-Böll-Stiftung, <http://heimatkunde.boell.de/2009/11/01/people-color-als-diversity-ansatz-der-antirassistischen-selbstbenennungs-und->

3 | Digoh, Laura und Golly, Nadine. Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich, In: Marmar, Elina und Sow, Papa (Hg.) Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Erscheint 2015 bei Beltz Juventa.

4 | Nassir-Shahnian, Natascha, 2013, Dekolonisierung und Empowerment, <http://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/dekolonisierung-und-empowerment>

People of Color (PoC) | nicht zu verwechseln mit der rassistischen Fremdbezeichnung »colored« (farbig), ist eine selbstgewählte Bezeichnung einer Gruppe, die rassistische Erfahrungen teilt. Wie Schwarz ist People of Color ein politischer und widerständiger Begriff².

Kritisches Weißsein | analysiert die sozial konstruierte Kategorie *weiß*. Die Positionen *weiß*-Sein und Schwarz-Sein beziehen sich immer aufeinander. Sie sind nicht unabhängig voneinander denkbar. Diese gesellschaftliche Positionierung *weißer* Menschen, die als Gegenstück zur Ausgrenzung rassistisch diskriminierter Menschen besteht, wird von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft weder thematisiert noch wahrgenommen. »Weißsein erfährt gleichermaßen Bestätigung dadurch, wenn es nicht hinterfragt und aufgrund seiner behaupteten Neutralität nicht benannt wird – weder als Position, noch als Bündel von Privilegien, als Perspektive oder Identität.«³ Da Weißsein als gesellschaftliche Norm konstruiert ist, sind Privilegien, die *weiße* Menschen genießen, ihnen häufig nicht bewusst, z.B. das Privileg, sich keine Gedanken über Rassismus machen zu müssen. Kritisches Weißsein fördert eine Reflektion der *weißen* gesellschaftlichen Positionierung und Selbstreflexion der Verstrickung in rassistische Strukturen.

Diaspora | Die afrikanische Diaspora (= griechisch »Verstreutheit«) bezeichnet die Gesamtheit der geographisch vom eigentlichen Kontinent entfernt lebenden Menschen afrikanischer Herkunft, die historisch unter anderem durch die große Jahrhunderte anhaltende Tragödie von transatlantischem Geschäft mit Menschen, Verschleppung und Versklavung (Maafa = afrikanischer Holocaust) verstreut wurden.

Empowerment | (von engl. empowerment = Ermächtigung, Übertragung von Verantwortung). Damit sind »Strategien und Maßnahmen gemeint, die den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen oder Gemeinschaften erhöhen sollen und es ihnen ermöglichen, ihre Interessen (wieder) eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihr Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit (powerlessness) zu überwinden und ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen.«⁴

Inklusion | bezog sich zunächst nur auf Menschen mit Behinderung. Der **erweiterte** Inklusionsbegriff (48. Weltbildungsministerkonferenz der UNESCO, 2008) bezieht sich auf *alle* gesellschaftlichen Mitglieder in ihrer Unterschiedlichkeit und Diversität, unabhängig von Herkunft, sexueller Identität, Geschlecht usw. Die Behinderung liegt eher in den Barrieren, die durch gesellschaftliche Organisations- und Machtverhältnisse wie in Bildungsinstitutionen usw. noch nicht ausgeräumt wurden bzw. geschaffen werden. Inklusion ist ein Menschenrecht, in unserem Kontext das Recht *aller* Kinder auf Bildung.

»Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkei-

ten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen«⁵.

Intersektionalität | Überschneidung verschiedener Diskriminierungsformen bei einer Person/ Betonung und Sichtbarmachung verschiedener Identitäten in einer Person. Basierend auf Audre Lordes Ansatz »There is no hierarchy of oppression«⁶, sprich, Unterdrückungsformen und -ebenen nicht gegeneinander aufzuwiegen, sondern miteinander in Relation zu setzen, entwickelte sich aus der Schwarzen Feministischen Bewegung um Kimberlé Crenshaw und das Combahee River Collective der Ansatz Intersektionalität, um zunächst die Unterdrückung Schwarzer Frauen von *weißen* Feministinnen im Kampf gegen das Patriarchat sichtbar zu machen. Rassismus gegen Schwarze Menschen und PoC wirkt sich, je nach individueller Verortung, in einer Matrix existierender Dominanzverhältnisse unterschiedlich. Aus einer intersektionalen Perspektive wird von Rassismen gesprochen, weil z.B. ein Schwarzes Mädchen (Kind) mit Behinderung aus der Oberschicht anders rassistisch diskriminiert wird, als ein 85-jähriger homosexueller Mann of Color, der von staatlicher Unterstützung lebt. Das eigentliche Diskriminierungsspektrum wird erst erkennbar, beschreibbar und anfechtbar, wenn alle Kategorien in Betracht gezogen werden. Diskriminierung intersektional zu denken wird einer Lebensrealität gerecht, in der jede*r immer mehrfache Zugehörigkeiten empfindet oder von der Gesellschaft in verschiedenen sozialen Positionen verortet wird (nach Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, ›Behinderung‹, Herkunft, Religion, legalem und sozialem Status, Bildungsabschluss u.v.m.) und damit auch auf mehrfacher Ebene unterdrückt werden kann.

5 | Deutsche UNESCO-Kommission, www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html

6 | Lorde, Audre, 1999, There is no hierarchy of oppression, In: Brandt, Eric (Hg.), *Dangerous Liaisons: Blacks, Gays and the struggle for equality*, New York: New Press, S. 306.

