

# RISE

JUGENDKULTURELLE  
ANTWORTEN  
AUF ISLAMISTISCHEN  
EXTREMISMUS



## **RASSISMUS**

**Vom Widerstand gegen Rassismus zur  
antirassistischen Bildungsarbeit –  
Entwicklungslinien, Konzepte und Methoden  
der pädagogischen Arbeit gegen Rassismus**

**Von Rami Ali / HU Berlin & Georg Materna / RISE**

<b>Einleitung</b>	<b>01</b>
<b>Hintergrund</b>	<b>01</b>
<b>Widerstand gegen Rassismus</b>	<b>01</b>
<b>Struktureller Rassismus und drei seiner Erscheinungsformen</b>	<b>06</b>
<b>Diskriminierung im Bildungssystem</b>	<b>16</b>
<b>Empfehlungen</b>	<b>19</b>
<b>Für Pädagog*innen relevante Ansätze des Antirassismus</b>	<b>19</b>
<b>Literaturverzeichnis &amp; Ergänzungen</b>	<b>23</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>23</b>
<b>Zitationshinweis</b>	<b>27</b>
<b>CC-Lizenz</b>	<b>27</b>
<b>Projekt-Informationen</b>	<b>28</b>

# Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Rassismus war schon immer wichtig, hat in den letzten Jahren aber auch im öffentlichen Diskurs an Einfluss gewonnen und damit immer mehr Menschen erreicht. Diese gesteigerte Aufmerksamkeit hat den paradoxen Effekt, dass Rassismus als gesellschaftspolitisches Problem einerseits von immer mehr Akteur\*innen einzudämmen versucht wird, dieses aber andererseits auch immer größer erscheint. Denn die gesteigerte Sensibilität gegenüber Rassismus sorgt dafür, dass Rassismus immer häufiger wahrgenommen und angeprangert wird. Das erhitzte in den letzten Jahren die Gemüter und sorgt teilweise für Überforderung.

Im Kontext dieser Debatten und in Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus im Projekt RISE ist der Wunsch entstanden, einen Text mit Hintergrundinformationen für pädagogische Fachkräfte zu schreiben, der es erlaubt, sich schnell einen guten Überblick zum Thema zu erarbeiten. Zu diesem Zweck gehen wir in den folgenden Kapiteln auf wichtige Aspekte der Auseinandersetzung mit (Anti-)Rassismus ein. Das folgende Kapitel bietet zum einen eine kleine Geschichte des Widerstands gegen Rassismus im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Zum anderen behandelt es drei weit verbreitete Modelle von Rassismus und zeigt auf, wie diese unterschiedlichen Formen antirassistisches Engagement bedingen. Danach wird ausgeführt, was unter strukturellem Rassismus verstanden werden kann, und auf drei seiner Erscheinungsformen eingegangen: antimuslimischer Rassismus, Alltagsrassismus und institutioneller Rassismus. Daran anschließend zeigen wir, inwiefern rassistische Diskriminierung und Antirassismus auch im Bildungsbereich eine Rolle spielen. Zum Schluss geht es um zwei wichtige Ansätze für antirassistische Bildungsarbeit: intersektionale Rassismuskritik und Critical Whiteness. Die einzelnen Kapitel sind verständlich geschrieben und bieten verschiedene Ausgangspunkte für die weitere Recherche. Zielgruppe unseres Textes sind interessierte Fachkräfte, die schnell eine niederschwellige Orientierung in Bezug auf das Thema (Anti-)Rassismus gewinnen möchten.

## Hintergrund

### Widerstand gegen Rassismus

Dort, wo es Unterdrückung und Ausgrenzung gibt, dauert es in der Regel nicht lange, bis sich Strukturen des Widerstands herausbilden. Sehr bekannt ist der Widerstand gegen wirtschaftliche Ausbeutung. Er hat weltweit eine lange Geschichte. Der Widerstand gegen Rassismus reicht auch weit in die Vergangenheit zurück, wird jedoch aus verschiedenen, auch mit Rassismus zusammenhängenden Gründen weniger gut erinnert. Besondere Aufmerksamkeit bekam der Widerstand gegen Rassismus in den letzten Jahren – nicht nur – in Deutschland,

seitdem viele von uns über ein in sozialen Medien verbreitetes Video zu Augenzeug\*innen der Ermordung des Afroamerikaners George Floyd geworden sind. George Floyd wurde in Minneapolis, USA, von einem Polizisten willentlich erstickt, der Täter wurde dafür später wegen Mordes verurteilt. Begleitet wurde der Prozess von weltweiten Protesten der Black-Lives-Matter-Bewegung. Diese Ereignisse mögen vielen aufgrund der Aktualität als Erstes in den Sinn kommen, wenn man an den Widerstand gegen Rassismus denkt. Tatsächlich ist der anti-rassistische Kampf – auch in Europa und Deutschland – aber schon wesentlich älter.

### Antirassismus in Deutschland bis 1933

Widerstand gegen Rassismus in Deutschland hat eine lange Tradition. Tiffany N. Florvil (2020) skizziert in einem Beitrag zu Schwarzem Antirassismus in Deutschland antirassistische Netzwerke zwischen den USA und Deutschland anhand spezifischer Momente des Widerstands in der Zwischenkriegszeit und während des Kalten Krieges. Es waren vor allem Bürger\*innen früherer deutscher Kolonien, die quasi in ihrem »Mutterland« gestrandet waren, nachdem Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg durch den Versailler Vertrag sämtliche Kolonien verloren hatte (Florvil 2020). Fortan engagierten sie sich als Aktivist\*innen gegen Kolonialismus und Rassismus in Deutschland.

Gemeinsam mit 18 weiteren Männern aus früheren deutschen Kolonien reichte beispielsweise Martin Dibobe, der erste Schwarze Zugführer im Berliner Nahverkehr, im Juni 1919 eine Petition beim Reichskolonialministerium und beim Reichstag ein, in der sie Rassismus verurteilten und gleiche Rechte für Afrikaner\*innen einforderten (Florvil 2020, S. 33). Obwohl sie nie eine Antwort erhielten, gilt dieser Versuch als die erste kollektive Bemühung in Deutschland, öffentlich rassistische und koloniale Kontinuitäten zu thematisieren und Gleichberechtigung einzufordern (Oguntoye 1997 zit. nach Florvil 2020).

Ob es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem ersten organisierten Widerstand von Schwarzen und den ersten systematischen, rassistischen Hetzkampagnen gibt, lässt sich nicht eindeutig sagen, jedoch kam es noch im selben Jahr zur sogenannten »Schwarzen Schmach«, einer rassistischen Propagandakampagne gegen französische Soldaten im Rheinland. Der französischen Armee gehörten viele Soldaten aus den französischen Kolonien an – also BPOCs, um es in den aktuellen Kontext zu übersetzen. Die Propaganda der »Schwarzen Schmach« behauptete,



**Abbildung 1**  
Martin Dibobe als Berliner S-Bahnführer im Jahr 1903.  
Copyright: BVG-Archiv

dass sich diese Soldaten bestialisch und sexuell übergriffig gegenüber weißen deutschen Frauen verhielten (Florvil 2020). Diese Zu- und Beschreibungen sind bis in die jüngsten Tage ein rassistisches Narrativ, beispielsweise wenn es um rechtsextreme Kampagnen gegen die angebliche Bedrohung deutscher Frauen durch männliche Zuwanderer geht. Damals jedoch waren es nicht nur nationalistische Gruppierungen, wie etwa die »Rheinische Frauenliga«, die diese Behauptungen verbreiteten, sondern auch Vertreter\*innen des deutschen Staates (Maß 2002) und verschiedene publizistisch wirksame Akteur\*innen:

»Der britische Journalist Edmund D. Morel und die deutsch-amerikanische Aktivistin Ray Beveridge stimmten darin überein, dass die afrikanischen Soldaten furchterregende ›Wilde‹ seien, die in ihrer Bedrohlichkeit einen rassistischen Affront gegen ›die deutsche Frau‹ darstellten – und somit auch gegen ganz Deutschland. Schwarze Hautfarbe codierten sie als abweichend und außerhalb der ›Ehrbarkeit‹ stehend« (Florvil 2020, S. 33).

Im selben Jahr, 1919, verurteilten Schwarze Stimmen in Deutschland und auch international, wie etwa der kamerunische Aktivist und Schauspieler Louis Brody, die afroamerikanische Aktivistin Mary Church Terrell sowie der afroamerikanische Philosoph Alain Locke und Claude McKay, die rassistische Kampagne aufs Schärfste (Nagl 2016; Schüler 1996). Vor allem die Kritik von Letzteren, die die »Schwarze Schmach« mit ähnlichen rassistischen Annahmen über Afroamerikaner in den USA verglichen, fand auch international Anklang.

Die Auswirkungen dieser Kampagne waren noch Jahre danach in Form von rassistischen Stereotypen zu spüren – und damit auch der Widerstand dagegen (Florvil 2020). Der Antirassismus des frühen 20. Jahrhunderts wurde demnach mehrheitlich von Intellektuellen getragen, vermied aber besonders ab 1933 die politische Konfrontation. Transnationale Verbindungen und aktivistische Netzwerke, die sich bis dahin entwickelt hatten, blieben jedoch auch in der Zeit des Nationalsozialismus aktiv. So veröffentlichten etwa Zeitungen in den USA, wie der Chicago Defender oder der Pittsburgh Courier, Artikel zur Entwicklung in Deutschland, zum Rassismus der Nationalsozialist\*innen und später zu den Erfahrungen afroamerikanischer Soldaten im Nachkriegsdeutschland (Höhn/Klimke 2010, S. 16 ff.).

## Antirassismus nach dem Zweiten Weltkrieg

Florvil argumentiert, dass nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland (vor allem in der Bundesrepublik) ein Umfeld entstand, in dem sich Räume für Diversität öffneten. Es kam mitunter zu einem Austausch zwischen der westdeutschen Bevölkerung und den US-amerikanischen Soldaten, wobei letztere für die Etablierung einer funktionierenden Demokratie und für Freiheitsrechte warben, während sie »immer noch einer Armee dienten, die rassistischen gesetzlichen Vorgaben unterlag und weder ihr Menschsein anerkannte, noch ihren Beitrag zur Kriegsanstrengung honorierte« (Florvil 2020, S. 35).

Generell war zu beobachten, dass Deutsche in Ost und West den Rassismus im eigenen Land ausblendeten, während dem Rassismus im Ausland – insbesondere in den USA – vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Besuche prominenter Bürgerrechtler wie Martin Luther King Jr. und Ralph Abernathy in den 1960er-Jahren verstärkten das Interesse an dieser Thematik und so begannen auch Deutsche zunehmend, Schritte gegen Rassismus einzufordern (Florvil 2020).

In den 1970er-Jahren entwickelte sich auch an deutschen Hochschulen eine solidarische (sozialistische) Achse, die etwa mit der Black Power-Bewegung sympathisierte. Auch andere Studierende gingen an, länderübergreifend Allianzen zu schmieden, um gegen Rassismus, aber auch gegen den US-Imperialismus zu kämpfen (Klimke 2010, S. 107 ff.). Weitere berühmte Stimmen, die Einfluss auf deutsche antirassistische Bewegungen hatten, waren jene von Angela Davis und Audre Lorde, die 1984 an der Freien Universität in Berlin lehrte. Letztere reiste Mitte der 1980er-Jahre durch Deutschland und hielt Vorträge, in denen sie ihren spezifischen »Schwarzen Feminismus, Antirassismus und Internationalismus« (Florvil 2020) bekannt machte.

Die Summe dieser Mobilisierungen, der durchgehende Aktivismus und das Engagement verschiedener Schwarzer Diaspora-Initiativen bildeten die Grundlage für gegenwärtige antirassistische Bewegungen. Das gilt auch für die *Black Lives Matter*-Bewegung, die Anfang 2016 gegründet wurde und einen Raum für neue kritische Methoden schuf, die »den sich überschneidenden Formen der Unterdrückung Rechnung tragen, damit die Lebensbedingungen für Schwarze Deutsche verbessert werden können« (Florvil 2020, S. 37).

Die Ausführungen zu den Ereignissen ab der Zwischenkriegszeit, den Reaktionen darauf und die Beispiele zum Engagement Schwarzer Aktivist\*innen und jene zur Ausgrenzung eben dieser sollen insbesondere dazu dienen, das immer wiederkehrende Argument eines »importieren Rassismus« zu widerlegen. Sie offenbaren ein Bild von Deutschland, das von – zum Teil bis heute wirkenden – kolonialen Kontinuitäten, aber auch von (Schwarzem) antirassistischem Widerstand geprägt ist. Wie die häufig aufkeimenden rassistischen Diskurse über Migrant\*innen, Geflüchtete, People of Color oder Schwarze Deutsche zeigen, braucht es diese Form des Widerstands auch heute noch.

Die Möglichkeiten, diesen Widerstand zu organisieren, sind vielseitig. Es ist gleichzeitig auch ein Widerstand, der gesamtgesellschaftliches Engagement und die Entwicklung von Sensibilitäten hinsichtlich dieser Thematiken benötigt. Keinesfalls darf diese Last nur auf dem Rücken von Betroffenen liegen. Dazu braucht es Aufklärung und kritische Reflexion auf sämtlichen Ebenen der Gesellschaft – je früher, umso besser. Grundlage der dafür notwendigen Bildungsarbeit ist die Frage, mit welchen Modellen Rassismus theoretisch gefasst wird. Historisch entwickelten sich verschiedene Modelle von Rassismus und dementsprechend sich teilweise widersprechende Ansätze, gegen Rassismus vorzugehen. Diese Diskussionen darum, was genau unter Rassismus zu verstehen ist, sind bis heute relevant. Im folgenden Kapitel geben wir einen kurzen Einblick.

## Modelle des (Anti-)Rassismus

Es gibt verschiedene Modelle, Rassismus zu fassen, und damit auch unterschiedliche Ansätze dafür, worauf sich antirassistische Bildungsarbeit und Politik konzentrieren sollte. Anders ausgedrückt:



**Abbildung 2**

Black Lives Matter als bekanntest Beispiel für Widerstand gegen Rassismus.

Copyright: AlexanderIO (Adobe Stock)

Wenn ich weiß, welche Legitimation einer (abwertenden) Ideologie zugrunde liegt und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, dann weiß ich auch, wo ich zur Bekämpfung dieses Phänomens ansetzen müsste. John Solomos, ein britischer Rassismustheoretiker, schlug mit Blick auf Modelle von (Anti-)Rassismus in den letzten Jahrzehnten eine Einteilung in drei Haupttendenzen vor (vgl. Solomos 1987):

- (1) **Konzepte der absoluten Autonomie des Rassismus:** Hier wird Rassismus verstanden als ein in sich geschlossenes System, das als solches auf verschiedenen Ebenen bekämpft werden sollte, etwa durch verschiedene pädagogische Ansätze, Fortbildungen, Therapie etc. Die zugrunde liegende Idee ist, dass Rassismus in erster Linie von fehlinformierten oder kranken Menschen ausgeht. Die mit diesem Modell einhergehende Form von Antirassismus kann als moralistischer bzw. humanistischer Antirassismus bezeichnet werden. Eine solche Pathologisierung von Rassismus und von rassistischen Haltungen, die in diesem Modell vor allem auf mangelndes Wissen zurückgeführt werden, läuft aus heutiger Sicht Gefahr, Rassismus zu banalisieren, und blendet auch den strukturellen Charakter von Rassismus und seine kolonialen Kontinuitäten aus. Da Rassismus in diesem Modell als ein punktuelles, an bestimmte Personen und ihr Handeln gebundenes Phänomen verstanden wird, tritt auch antirassistischer Widerstand immer nur reaktiv in Bezug auf bestimmte Ereignisse und Personen in Erscheinung (Pühretmayer 2002, S. 294 ff.).

Historisch betrachtet herrschte ein solches Verständnis von Rassismus vor allem in der Auseinandersetzung mit der Rassenlehre des Dritten Reiches vor. Rassismus als ein geschlossenes, punktuelles Phänomen zu verstehen, passt besonders gut zu biologistischen Vorstellungen von Rassismus, wie sie durch die Nationalsozialist\*innen gefördert wurden und bis heute teilweise vorhanden sind – auch wenn sie wissenschaftlich schon lange als entkräftet gelten müssen (vgl. Kattmann 2020).

- (2) **Konzepte der Ableitung des Rassismus aus den ökonomischen Verhältnissen:** In dieser Denkschule wird Rassismus als eine in der kapitalistischen Ökonomie angelegte Konstante gesellschaftlicher Ordnung gefasst. Es wird argumentiert, dass eine kapitalistische Wirtschaftsordnung gesellschaftliche Asymmetrien produziert, die rassistische Abwertungen legitimieren und auch durch sie – im Sinne einer Ventilfunktion – kompensiert werden können. In diesem Verständnis sehr verbreitet ist die Rede von sogenannten »Modernisierungsverlierer\*innen«. In dieser Argumentation leiden Menschen mit rassistischer Gesinnung unter sozialen Abstiegsängsten und wandeln diese in Hass gegenüber bestimmten Gruppen bzw. Minderheiten um. Rassismus wird auf diese Art als ein Merkmal der »unteren Schichten« der Gesellschaft verstanden, was gleichzeitig auch als moralische Entlastung der sozio-ökonomisch besser situierten gesellschaftlichen Schichten fungiert.

Für antirassistisches Engagement leitet sich aus diesem Verständnis ab, dass der Fokus vor allem auf dem Ausgleich ökonomischer Benachteiligung gelegt wird. Häufige Ansätze sind Forderungen nach dem Ausbau des Sozialstaates, Förderung von

Beschäftigung (sozialtechnische Variante) oder die Überwindung kapitalistischer Produktionsverhältnisse (kapitalismuskritische Variante). Als »*technisch*« wird diese Form des Antirassismus deshalb bezeichnet, weil sie auf der Annahme basiert, dass eine gewisse *Handlung A* automatisch eine antizipierte *Folge B* hat, in diesem Fall das Verschwinden von Rassismus. Weitere Ausprägungen dieser technischen Formen antirassistischer Politik sind etwa der technisch-legalistische Antirassismus, der sich auf die juristische Bekämpfung von Rassismus beschränkt, oder der technisch-kulturalistische Antirassismus, der über die Betonung der Vorzüge kultureller Vielfalt funktioniert. Die Schwächen dieser Form des Antirassismus liegen vor allem im punktuellen, statischen Charakter der Maßnahmen. Dieser Logik zufolge führen bestimmte, einmalig gesetzte Aktionen zum gewünschten Erfolg. Das mindert die Chancen auf eine konstante antirassistische Politik. Darüber hinaus blenden technische Sichtweisen rassistische Akteur\*innen und von Rassismus Betroffene als Individuen aus und betrachten sie als technisch wandelbare Subjekte, die sofort auf eine Veränderung des Systems reagieren (Pühretmayer 2002, S. 296 ff.).

- (3) Relative Autonomie des Rassismus:** Dieses Modell von Rassismus entspricht in seinen Grundzügen dem Verständnis von strukturellem Rassismus. Ihm liegen drei Annahmen zugrunde: (a) *Rassismus entspricht nicht unmittelbar spezifischen ökonomischen (Miss-)Verhältnissen; (b) es können mehrere, spezifische Rassismen und Abwertungsdynamiken koexistieren; (c) Rassismus kann nicht isoliert von anderen Herrschaftsverhältnissen betrachtet werden, denn diese beeinflussen und bedingen sich gegenseitig.*

Damit nutzt dieses Modell einen multiperspektivischen Erklärungsansatz, in dem die Entstehung von Rassismus sowohl über staatliche als auch zivilgesellschaftliche Bedingungen erklärt wird und auch historische Kontinuitäten beachtet werden (Balibar 1993, S. 71). Der damit einhergehende antirassistische Ansatz kann als emanzipatorisch beschrieben werden. Antirassismus konzentriert sich in diesem Modell weder nur auf einzelne Individuen noch auf einzelne wirtschaftliche Marginalisierungstendenzen – auch wenn diese durchaus miteinbezogen werden. Stattdessen nimmt antirassistische Bildungsarbeit eine holistische Perspektive auf die Gesamtgesellschaft ein. Sie versteht ihre Arbeit als Förderung von Demokratie und Pluralismus, die den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Gleichwertigkeit in Bezug auf rechtliche, wirtschaftliche und kulturelle Teilhabe und den Menschenrechten verbunden ist (Pühretmayer 2002, S. 298 f.).

## Struktureller Rassismus und drei seiner Erscheinungsformen

Bereits Tupoka Ogette, eine der bekanntesten deutschen Expert\*innen für Antidiskriminierung, nähert sich dem Thema struktureller Rassismus, indem sie aufzeigt, wie ein Großteil der weißen Mehrheitsbevölkerung Rassismus von sich fernhält. Ihre Metapher dafür ist Happyland: »*Happyland ist eine Welt, in der Rassismus das Vergehen der Anderen ist. In Happyland wissen alle Bewohner\*innen, dass Rassismus etwas Grundschlechtes ist. Etwas, das es zu*

verachten gilt. Rassismus ist in Happyland enorm moralisch aufgeladen. Rassismus ist NPd, Baseballschläger, Glatzen und inzwischen auch AfD. Es ist Hoyerswerda, Hitler und der Ku-Klux-Klan« (Ogette 2020, S. 21). Im deutschen Happyland wird Rassismus einerseits weggeschoben, andererseits wird Rassismus in vielen Fällen nicht angegangen, weil die vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Thema das kulturelle Selbstverständnis vieler weißer Menschen stark erschüttern kann. Denn: »Bei Rassismus handelt es sich [...] um eine europäische Denktradition und Ideologie, die ›Rassen‹ erfand, um die weiße ›Rasse‹ mit- samt des Christentums als vermeintlich natur- gegebene Norm zu positionieren, eigene An- sprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern« (Arndt 2019, S. 43). Rassismus ist Teil der tradierten Wissensbestände, der Geschichtserzählungen, der eigenen So- zialisation. Und damit ist er zum einen für weiße Personen schwer zu erkennen und zum anderen – wenn einmal erkannt – nur sehr mühsam zu verringern. Drei Erscheinungsformen von struktu- rellem Rassismus sind *Alltagsrassismus*, *antimuslimischer Rassismus* und *institutioneller Rassis- mus*, auf die wir weiter unten eingehen werden.

Der Auszug aus Happyland beginnt, wenn sich weiße Menschen der rassistischen Be- standteile ihres Wissens und Verhaltens bewusst werden. Ausgangspunkt dafür ist, dass sie sich mit ihrem Weißsein auseinandersetzen – das heißt mit einer gesellschaftspolitischen Strukturka- tegorie, die als solche zumeist unsichtbar bleibt. Das ist einerseits paradox: Die Mehrheit der Be- völkerung ist weiß, aber nur wenige weiße Menschen sind sich bewusst, was das für sie und andere bedeutet. Andererseits ist es aber auch gut nachvollziehbar: Denn die politisch und wirtschaft- lich privilegierte Mehrheit ist – im Unterschied zu marginalisierten Gruppen – strukturell nicht dazu gezwungen, sich mit den Vor- und Nachteilen ihrer eigenen Positionierung auseinanderzu- setzen. Stattdessen markiert sie »die Anderen«, also Menschen, die nicht weiß sind, als von der Norm abweichend und schreibt ihnen bestimmte Eigenschaften zu. Das ist der Grund, weswegen rassismuskritische Sozialwissenschaftler\*innen in Bezug auf die weiße Mehrheitsgesellschaft von einem kulturellen Hegemon sprechen bzw. ein unreflektiertes weißes Selbstverständnis als Dominanzkultur bezeichnen (vgl. Foroutan/Hensel 2020; Rommelspacher 1997).<sup>1</sup> Die Mehrheit



**Abbildung 3**  
Die Relativität der eigenen Positionierung erkennen.  
Copyright: stournsaeh (Adobe Stock)

<sup>1</sup> Wir vereinfachen an dieser Stelle, um unser Argument deutlich zu machen. Die Wirklichkeit ist an vielen Stellen komplexer. In pluralistischen Gesellschaften ist die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft bzw. Dominanzgesellschaft dynamisch. Die Zugehörigkeit zu ihnen ändert sich situational. Ein sehr gutes Beispiel dafür liefern Jana Hensel und Naika Foroutan, wenn sie über Ostdeutsche und Migrant\*innen disku- tieren. Beide erläutern, wie weiße Ostdeutsche in einigen Diskurszusammenhängen nicht zur Dominanz- gesellschaft gehören und gleichzeitig gebildete und ökonomisch privilegierte Migrant\*innen als Teile der westdeutschen Eliten in anderen Situationen, im Unterschied zu weißen Ostdeutschen, Teil der Dominanz- gesellschaft sein können (vgl. Foroutan/Hensel 2020, S. 71–80).

hat die politische Macht, sie bestimmt, was zur Norm gehört und was als »anders« markiert wird. Rassistische Marginalisierung basiert somit auf als normal angesehenen, dauerhaft reproduzierten Machtstrukturen. Die Unterscheidungen, mit denen marginalisierte Gruppen markiert werden, unterscheiden sich jedoch: Muslim\*innen bekommen andere Zuschreibungen als Rom\*nja, Sinti\*zze, Jüd\*innen, Chines\*innen etc. (DeZIM 2022, S. 20). Deswegen ist es wichtig, rassistische Marginalisierungen gruppenspezifisch zu behandeln, z. B. in Bezug auf antimuslimischen Rassismus.

### Antimuslimischer Rassismus

Die Auseinandersetzung mit »dem Islam«, »den Muslim\*innen« und auch »dem Orient« oder »Morgenland« hat in Deutschland und Europa eine lange Tradition. In seinem Buch »Orientalismus« (EA 1978) zeigte Edward Said, dass die europäische Geistgeschichte muslimische Länder über Jahrhunderte als Gegenbild zu sich selbst entwarf. In der Beschreibung »des Orients« reflektierten sich die Faszinationen, Ängste und Begierden der europäischen Nationen, die sie mit dem kulturell und religiös »Fremden« verbanden. Auf diese Weise entstanden Bilder und Narrative, die sich bis heute in antimuslimischen Rassismen wiederfinden lassen.



**Abbildung 4**

Stereotype Bilder der Kultur des Nahen Ostens werden in der Orientalismus-Debatte hinterfragt.  
Copyright: fatihyalcin (Adobe Stock)

In der innerdeutschen Debatte ist antimuslimischer Rassismus in den letzten Jahrzehnten vor allem über zwei Entwicklungen relevant geworden. Der Zuzug von Gastarbeiter\*innen nach Westdeutschland ab den 1960er-Jahren hatte eine zunehmende Pluralisierung der deutschen Bevölkerung zur Folge. Unter den Gastarbeiter\*innen waren viele Bürger\*innen aus der Türkei, die dem muslimischen Glauben angehörten. Muslim\*innen wurden dadurch zum ersten Mal in der deutschen Geschichte zu einer auch zahlenmäßig wichtigen Bevölkerungsgruppe. Die Arbeitsmigration im Rahmen der Gastarbeiter\*innenverträge führte insgesamt dazu, dass

die deutsche Bevölkerung kulturell weniger homogen wurde. Das war für das Verständnis von Gesellschaft vieler weißer Deutscher eine bedeutende Herausforderung. Denn durch Kolonialismus und Nationalsozialismus hatte sich eine Ordnungsvorstellung von Gesellschaft herausgebildet, die die Homogenität einer (weißen) Gesellschaft als etwas Gutes sah. Die Pluralisierung von Gesellschaft durch Migrationsbewegung wurde aus dieser Perspektive als bedrohlich und falsch wahrgenommen – nicht ohne Grund wurden die Fremden als Gäste, die nur zeitweilig bleiben dürfen, ins Land geholt (Foroutan 2020, S. 20). Bis zur Jahrtausendwende äußerte sich diese Wahrnehmung der Gastarbeiter\*innen als Fremden- und Ausländer\*innenfeindlichkeit, von der auch viele als Muslim\*innen gelesene Menschen betroffen waren. Mit den Anschlägen auf die Zwillingstürme in New York sowie dem darauf folgenden »Krieg gegen den Terror« fokussierte sich die Ausländer\*innenfeindlichkeit jedoch immer mehr auf »die Muslim\*innen« (Klawe 2016). Aus Fremden- und Ausländer\*innenfeindlichkeit wurde Islamfeindlichkeit, für die antimuslimischer Rassismus eine wichtige Rolle spielte.

Antimuslimisch-rassistische Zuschreibungen vollziehen sich in einem für ungleichheitsideologische Diskurse typischen Muster, das mithilfe von vier Schritten beschrieben werden kann: Ausgangspunkt ist stets die (Fremd-)Kategorisierung von Menschengruppen aufgrund kultureller Muster, die als besonders bedeutsam gesetzt werden. Zumeist passiert das im Rahmen von asymmetrischen Machtstrukturen. Diese kulturellen Muster werden in einem zweiten Schritt als allgemeine, absolute und oft auch unveränderliche Eigenschaften der kategorisierten Gruppe formuliert. Das führt dazu, dass sie zu festen Assoziationen mit bestimmten Gruppennamen und -mitgliedern werden. Einher geht diese diskursive Fremdbeschreibung mit Bewertungen, durch die die beschriebene Gruppe nicht nur von der – in den meisten Fällen – Mehrheitsgesellschaft abgegrenzt wird, sondern mit denen ihr auch ein Platz im hierarchischen Gefüge der Gesellschaft zugewiesen wird. Dieser Platz muss nicht immer nur ein abwertender sein, sondern er kann auch anzeigen, dass die Gruppe romantisiert oder erotisiert wird.<sup>2</sup> Im Ergebnis dieser ideologischen Beschreibung der Gruppe und ihrer vermeintlichen Mitglieder wird ihr ein Platz innerhalb des hierarchischen Gefüges der Mehrheitsgesellschaft zugewiesen.

Damit wird sie eingeordnet in Macht- und Dominanzstrukturen, durch die rassistische Zuschreibungen wie selbstverständlich reproduziert werden können (DeZIM 2022, S. 16f.; Foroutan 2020, S. 14). Auf diese Weise wird gut erkennbar, wie losgelöst Rassismus von biologischen Unterschieden oder Zuschreibungen funktioniert, mit denen er



**Abbildung 5**

Vorurteile gegen Musliminnen mit Kopftuch gehören zum antimuslimischen Rassismus.

Copyright: Photocreatif (Adobe Stock)

<sup>2</sup> Abwertung in dem Sinne, dass eine Gruppe als schlecht beschrieben wird. Natürlich können auch rassifizierende Romantisierungs- oder Erotisierungszuschreibungen als abwertend empfunden werden, gehen sie doch stets mit Prozessen der Entsubjektivierung einher (vgl. Kap. Medienkompetenz).

immer noch landläufig verbunden wird. Rassismus basiert auf kulturellen Zuschreibungen, die in einem System der Ungleichwertigkeit zum Nachteil der mit ihnen beschriebenen Personengruppen werden.

Zum besseren Verständnis sollen drei Ideologeme der Ungleichwertigkeit ausgeführt werden, die in Bezug auf Muslim\*innen häufig vorzufinden sind und somit als sehr verbreitete Beispiele für antimuslimischen Rassismus gelten können. Sie markieren Muslim\*innen in Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft als »die Anderen«; sie reichen bis in persönliche Begegnungen und sogar Paarbeziehungen hinein. Iman Attia stellt sie auf Basis von qualitativen Interviews<sup>3</sup> mit mehrheitsdeutschen Bürger\*innen dar:

- (A) Der emotionale und gewalttätige muslimische Mann:** Attia gibt das Beispiel einer jungen weißen deutschen Frau, die eine Beziehung mit einem Mann führt, der aus Libyen nach Deutschland kam. Die Beziehung ist gut, die Frau beschreibt sie als multikulturelle Erfahrung. Die Familie der Frau reproduziert jedoch rassistische Abwertungen gegen Muslim\*innen. Außerdem warnt die Mutter der Frau ihre Tochter vor der vermeintlichen Eifersucht und Gewalttätigkeit muslimischer Männer. Das beeinflusst die junge Frau: *»Auf der einen Seite wollt' ich das nicht glauben, und auf der anderen Seite hab' ich dann doch schon ein bisschen Angst gehabt«* (zitiert nach Attia 2009, S. 119). Die Frau trennt sich letztendlich von ihrem Freund und beginnt, die Beziehung abzuwerten. Sie glaubt, sie hat sich nur aus Protest gegen ihre Familie auf den Mann eingelassen (Attia 2009, S. 118 f.).
- (B) Die unterdrückte, Kopftuch tragende Muslima:** Attia beschreibt, wie ihre Interviewpartner\*innen teilweise vom Orient fasziniert waren und von guten Erfahrungen mit Muslim\*innen berichteten, Kopftuch tragende Musliminnen aber stets davon ausnahmen. Sie wurden nicht als kompetente Gesprächspartnerinnen wahrgenommen, ihnen wurde unterstellt, dass sie rückständig, abhängig und unterdrückt seien. Das betraf sowohl private Begegnungen als auch professionelle Kontexte der Familienhilfe. So beschreibt Attia, wie eine Fachkraft der Jugendhilfe Muslim\*innen mit Kopftuch unterstellte, innerfamiliär unterdrückt zu werden, und ihnen deswegen in Beratungsgesprächen die eigenen Vorstellungen einer freien, emanzipierten Frau aufzudrängen versuchte (Attia 2009, S. 108 ff., 136 ff.).
- (C) Die bildungsfernen muslimischen Jugendlichen:** Ein Mädchen, *»das eindeutig der Kategorie ›islamisch‹ zugewiesen wird (›noch mit Kopftuch‹, ›sehr streng gekleidet‹), äußert den Berufswunsch: (›ausgerechnet‹) Pilotin. Unsere Interviewte deutet diesen Berufswunsch ohne zu zögern als Illusion (›was eben wirklich nur – für sie eben – ein Wunsch war‹)«* (Attia 2009, S. 107). Die Zitate der Interviewpartnerin (in Klammern) entsubjektivieren das Mädchen, sie sprechen ihr aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit die Fähigkeit ab, ihren Berufswunsch erfolgreich zu verfolgen. Diese Tendenz bestätigt auch Scharathow: *»Eine von allen Jugendlichen thematisierte Erfahrung ist die Mutmaßung,*

---

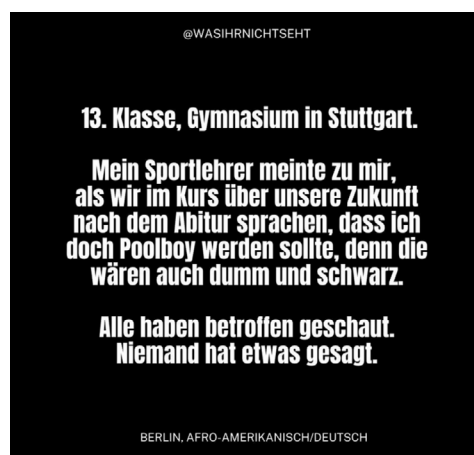
3 Attia führte die Interviews bereits Anfang der 1990er-Jahre. In ihren Tendenzen sind die Ergebnisse unseres Erachtens aber bis heute aktuell.

*dass sie nicht bildungserfolgreich seien – womit ihnen implizit auch vermittelt wird, welcher Platz in der Gesellschaft ihnen zugedacht wird bzw. von ihnen einzunehmen erwartet wird.» (Scharathow 2017, S. 112).*

Die drei Beispiele werden aus qualitativen Erhebungen entwickelt. Sie sind nicht repräsentativ, machen aber grundlegende Merkmale von Rassismus deutlich.<sup>4</sup> Wiedergegeben haben wir sie, um mit ihnen deutlich zu machen, dass rassistische Abwertungen eine strukturelle Funktion für das Selbstbild von Individuen und Kollektiven haben. Die drei Beispiele bewerten zwar als muslimisch markierte Andere, sie positionieren aber gleichzeitig die Interviewten als Angehörige einer aufgeklärten, westlichen Gesellschaft: die westliche Gesellschaft steht für Gleichberechtigung; weiße, westliche Frauen sind freiheitlich und emanzipiert; die Überlegenheit des Westens beruht auf Intelligenz und Bildung. In dieser historisch tradierten Erzählung über sich selbst, die die eigene privilegierte Position – gegenüber »den Anderen« – bestätigt, liegt ein wichtiger Grund für die Beständigkeit vieler rassistischer Einstellungen. Denn rassistische Positionen gegenüber als anders Markierten abzulegen, bedeutet gleichzeitig, sein Selbstbild zu verändern (Arndt 2017; Attia 2009, 2017; Rommelspacher 1997).

## Alltagsrassismus

Struktureller Rassismus in seinen verschiedenen Erscheinungsformen ist für rassistisch markierte Personen im Alltag erfahrbar. Diese Erfahrungen sichtbar zu machen und Räume für ihre Be- und Verarbeitung zu schaffen, ist ein wichtiger Teil anti-rassistischen Widerstands und zunehmend auch Aufgabe politischer Bildungsarbeit. In den letzten Jahren gab es hier viel gesellschaftspolitisches Engagement, u. a. auch mithilfe digitaler Medien. Im Instagram-Kanal @wasihrichtseht schreiben Schwarze Menschen beispielsweise über Rassismus, wie sie ihn in ihrem Alltag erleben. Eine Person berichtet ein Erlebnis aus einer 13. Klasse in Stuttgart: »Mein Sportlehrer meinte zu mir, als wir im Kurs über unsere Zukunft nach dem Abitur sprachen, dass ich doch Poolboy werden sollte, denn die wären auch dumm und schwarz. Alle haben betroffen geschaut. Niemand hat etwas gesagt.« Eine andere Person erzählt ein Erlebnis aus einer niedersächsischen Kleinstadt: »Ich wollte nach der Schule einen Klassenkameraden zu Hause zum Spielen besuchen. Ich klingelte und die Mutter öffnete die Tür und fragte, was ich hier möchte. Ich fragte nach Benjamin. Sie verzog ihre Miene und schnauzte mich an: ›Vergiss Benjamin! Ich möchte nicht, dass mein Sohn mit Ni\*\*ern rumlungert.«.



**Abbildung 6**  
Post auf dem Instagram-Kanal @wasihrichtseht.  
Copyright: @wasihrichtseht

<sup>4</sup> Für quantitative Daten zu Diskriminierungserfahrungen in Deutschland siehe Beigang et al. (2017).

Rassismus äußert sich in den verschiedensten Formen von Abwertungen, ihm ist allerdings in den meisten Fällen eines gemein: Die abgewertete Person wird nicht als Subjekt, sondern als Vertreter\*in einer rassistisch bewerteten Gruppe angesehen. Rassistische Aussagen treffen Einzelpersonen. Sie sagen aber über die rassistisch markierten Subjekte – über ihre Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten, ihre Lebensgeschichte etc. – nur sehr wenig aus. Vielmehr legen sie offen, welche Vorstellungen und Bewertungen diejenigen Personen, die sich rassistisch äußern, auf ihr Gegenüber projizieren. Alltagsrassismus lässt sich deswegen als eine Praxis der Entsubjektivierung beschreiben (Akbulut 2017, S. 168). Rassismus verhindert, dass der Mensch als Subjekt gesehen wird. Stattdessen werden historisch tradierte, oftmals abwertende, manchmal romantisierende bzw. exotisierende Kategorien auf ihn projiziert. Das beschreibt auch Wiebke Scharathow, die in einer qualitativen Studie untersuchte, wie Jugendliche Rassismus erfahren: *»Als grundlegende Aspekte, von denen die Rassismuserfahrungen, die sich in den Schilderungen der Jugendlichen offenbaren, gekennzeichnet sind, können Kategorisierungs-, Nicht-Zugehörigkeits- und Zuschreibungserfahrungen genannt werden. Alle teilnehmenden Jugendlichen berichten von Situationen, in denen sie unter Rückgriff auf Bedeutungskonstruktionen, die an ein rassistisches Wissen anschließen, als ›Andere‹ identifiziert und einer meist als ›Ausländer‹ bezeichneten Kategorie der ›Nicht-deutsch-Seienden‹, genauer der ›nicht-(west-)europäisch-Seienden‹, zugeordnet werden.«* (Scharathow 2017, S. 111).

Die Entsubjektivierung, die verzerrte Wahrnehmung des Gegenübers durch rassistische Kategorien ist für alle Betroffenen eine Herausforderung, aber sie kann sich auf das Wohlbefinden von Jugendlichen ganz besonders negativ auswirken. Die Lebensphase der Jugend ist gekennzeichnet durch die (kritische) Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten, Normen und Zielen. Jugendliche befinden sich in einer Phase der Identitätsarbeit, in der sie sich damit auseinandersetzen, wer sie sind, wer sie werden möchten und welcher Platz in der Gesellschaft für sie der richtige ist (Keupp 2017). Für alle Jugendlichen ist dabei die Auseinandersetzung mit ihren subjektiven Bedürfnissen und der gesellschaftlichen Erwartungshaltung eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Für Jugendliche, die von Rassismus betroffen sind<sup>5</sup>, ist diese Auseinandersetzung jedoch zusätzlich erschwert, weil sie immer wieder mit Fremdzuschreibungen konfrontiert werden (Griese 2020; Korucu 2019). Auf diese Fremdzuschreibungen lässt sich unterschiedlich reagieren, sie lassen sich jedoch nur sehr schwer ignorieren, besonders weil sie sich in den verschiedensten gesellschaftlichen Kontexten wiederholen können (vgl. Attia 2017, S. 182). Im Alltag bringen sie betroffene Jugendliche immer wieder in die Situation, sich zu Kategorisierungen, die von außen an sie herangetragen werden, in Beziehung setzen zu müssen:

*»Mit diesen Zuschreibungskonfrontationen geht zudem immer wieder auch die Aufforderung einher, spezifische Diskurspositionen einzunehmen. Jugendliche sind daher auf- und herausgefordert, Selbstverständnisse und Haltungen zu entwickeln und mit diesen komplexen, machtvollen Situationen umzugehen.«* (Scharathow 2017, S. 113).

---

5 Ganz präzise müsste es heißen: für rassistisch markierte Jugendliche. Denn von Rassismus sind alle betroffen, auch diejenigen, die sich rassistisch äußern.

Nicht immer gelingt das. Die Mischungen aus alltäglichen (Mikro-)Aggressionen, Fremdzuschreibungen und Diskurszwängen kann bei den Betroffenen – neben anderen möglichen Reaktionen – auch zu psychischen Erkrankungen führen (Uslucan 2017; Yeboah 2017). Ein wichtiger Grund für das Irritationspotenzial rassistischer Aussagen ist, dass junge Menschen diese nicht immer als solche erkennen, sondern teilweise auf sich selbst beziehen. Eine Instagram-Userin, selbst PBoC, kommentierte das obige Beispiel aus der niedersächsischen Kleinstadt: »Als ich ein Kind war, war mir so etwas als Betroffene so peinlich [...]. Ich wünschte, mir hätte ein Erwachsener erklärt, dass so etwas Rassismus ist und ich mich nicht schämen muss für so ein Verhalten, dass ich mich nicht schämen muss für mich.« Die Ergebnisse aus Wiebke Scharathows Studie zu den Rassismuserfahrungen Jugendlicher gehen in dieselbe Richtung. Sie schreibt, dass das Rassismusverständnis von Jugendlichen oftmals nicht ausreicht, die erlebten Abwertungen als rassistisch einzuordnen. Sie argumentiert, dass das teilweise mit den Ambivalenzen der Situationen zu tun hat, in denen sie erfahren wurden. Ein Beispiel dafür sind »(Aus-)Fragepraktiken, in denen von Fragenden die Einnahme einer Subjektposition als ›Andere‹ oder ›Anderer‹ bereits vorausgesetzt« wird (Scharathow 2017, S. 116). Das passiert vor allem, wenn Jugendliche als Repräsentant\*innen der Gruppe angesprochen werden, mit der sie ihr Gegenüber identifiziert: als Muslim\*innen, Afrikaner\*innen, Araber\*innen, Türk\*innen etc.<sup>6</sup> In solchen Situationen kann es scheinbar unverfänglich um Essensvorlieben gehen, aber auch um die Aufforderung, sich zu politischen Fragestellungen zu äußern. So werden Muslim\*innen immer wieder aufgefordert, sich von islamistischen Attentaten zu distanzieren, obwohl diese mit ihnen als Personen nichts zu tun haben. Geschieht dies in mehrheitlich weißen Kontexten, werden derartige Praktiken oftmals nicht problematisiert, sondern von der Mehrheit als normal angesehen. Es bleibt dann den als »Andere« markierten Jugendlichen überlassen, sich mit den an sie herangetragenen Fremdzuschreibungen auseinanderzusetzen bzw. die dahintersteckenden rassistischen Mechanismen zu erkennen und offenzulegen. Geändert werden können derartige Problemlagen deswegen nicht allein von den Betroffenen. Stattdessen ist es Aufgabe der weißen Mehrheitsgesellschaft, sich mit rassistischen Mustern der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Verhaltens auseinanderzusetzen.

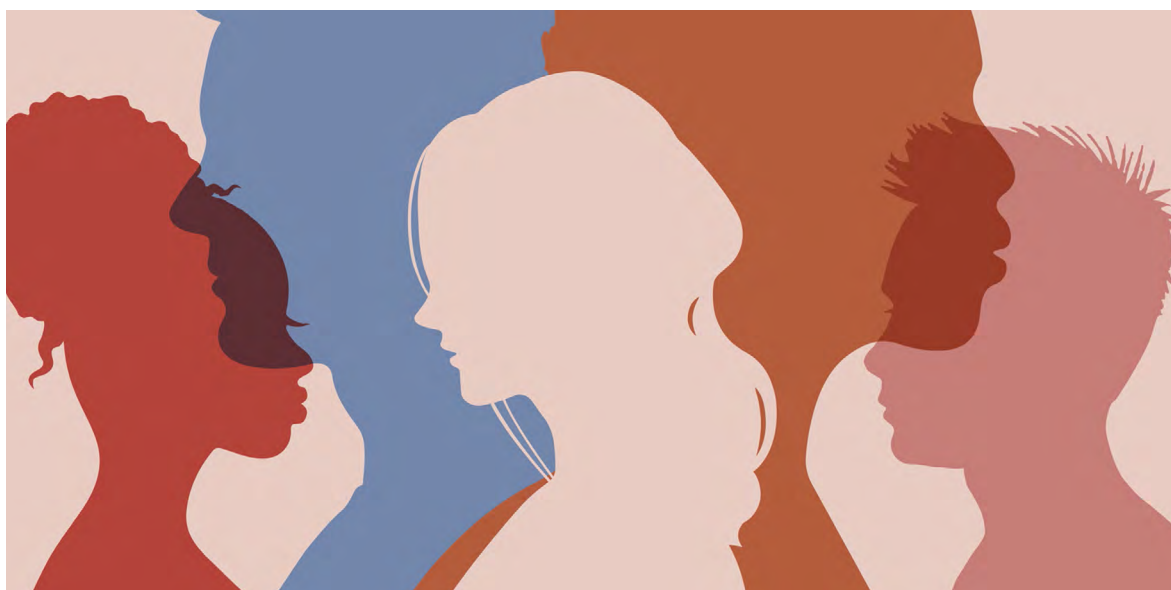
## Institutioneller Rassismus

Rassismus hat eine lange kulturelle Tradition, er durchdringt nicht nur den Alltag, sondern auch die gesellschaftlichen Institutionen. Das ist nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, dass rassistische Kategorien das Denken und Handeln der weißen Mehrheitsgesellschaft beeinflussen. Dennoch ist es bis heute im öffentlichen Diskurs oftmals umstritten, von institutionellem Rassismus beispielsweise bei der Polizei oder in der Schule zu sprechen. Das hat mit dem oben angesprochenen Verständnis von Rassismus zu tun: Rassismus gäbe es nur bei Rechtsextremen und er sei mit Gewalt verbunden; um rassistisch zu sein, müsse ich willentlich Menschen als Andere markieren und abwerten. Wir argumentieren in diesem Text, dass dieses Verständnis,

---

6 Die ersten drei Großgruppen sind bewusst als abstrakte Entitäten gewählt worden, über die sich allgemein kaum etwas sagen lässt, deren Charakteristika im öffentlichen Diskurs aber teilweise sehr unreflektiert verhandelt werden.

das zugleich eine Abwehrhaltung sein kann, nicht weiterführt. Stattdessen versuchen wir, wie es Mark Terkessidis verschiedenfach sehr überzeugend getan hat<sup>7</sup>, für einen Diskurs über Rassismus zu werben, der sich mit kollektiven Wissensbeständen auseinandersetzt und damit weniger die Moralität einzelner Personen infrage stellt. Wenn Rassismus zu unserer Gesellschaft gehört, dann ist der entscheidende Punkt nicht mehr, dass es einerseits Rassist\*innen und andererseits Nicht-Rassist\*innen gibt, sondern derjenige, dass rassifizierende und rassifizierte Personen versuchen, rassistische Strukturen zu erkennen und zu überwinden.



**Abbildung 7**  
Racial Profiling als Beispiel für institutionellen Rassismus.  
Copyright: Helga Design Art (Adobe Stock)

Dass diese Arbeit auch für gesellschaftliche Institutionen in demokratischen Nationalstaaten geleistet werden muss, ist eine Erkenntnis, die sich erst langsam durchsetzt. Ein entscheidender Referenzpunkt dafür war die Auseinandersetzung mit dem Mord an Stephen Lawrence im sogenannten Macpherson-Bericht von 1999. Der 19-jährige Stephen Lawrence wartete zusammen mit einem Freund in Südlondon am Abend des 22. April 1992 an einer Haltestelle auf den Bus, als fünf weiße Jugendliche auf sie zukamen. Die Jugendlichen beschimpften Lawrence mit dem N-Wort und fingen ohne weiteren Grund an, ihn zu verprügeln. Sie verletzten ihn tödlich mit zwei Messerstichen in den Oberkörper. Die Polizei ging jedoch einem rassistischen Motiv für den Mord nicht weiter nach, sondern verdächtigte über mehrere Tage den ebenfalls Schwarzen Freund von Lawrence, für dessen Tod verantwortlich zu sein. Als die fünf weißen Jugendlichen schlussendlich verhaftet wurden, war die Beweislage aufgrund fehlerhafter und unzureichender Ermittlungen so dürftig, dass sie wieder frei gelassen werden mussten und die Anzeige gegen sie fallen gelassen wurde. Lawrence' Eltern gaben sich damit jedoch nicht zufrieden und auch die Medien lenkten die öffentliche Aufmerksamkeit auf den Fall. Nachdem eine polizeiinterne Untersuchung keine Fehler bei den Ermittlungen feststellen

7 Pointiert formuliert z. B. hier: Terkessidis, Mark (2012). Gehört der Rassismus zu Deutschland? Und wenn ja, warum? <https://www.youtube.com/watch?v=EK4ZKnmBfUI> [Zugriff: 06.06.2022]

konnte, wurde Sir William Macpherson of Cluny, ein schottischer Adliger und Rechtsanwalt, als unabhängiger Experte mit der Untersuchung des Falles betraut. Sein 350 Seiten langer Bericht<sup>8</sup> nutzte den Begriff »institutioneller Rassismus« an verschiedenen Stellen, um das Versagen der Polizei im Falle des Mordes von Stephen Lawrence zu begründen. Das trug dazu bei, den Begriff endgültig im öffentlichen Diskurs zu etablieren. Denn Macpherson kam zu dem Schluss, dass institutioneller Rassismus<sup>9</sup> auf verschiedenen Ebenen bei dem Fall eine Rolle spielte: z. B. bei der Verdächtigung des schwarzen Freundes von Lawrence oder auch bei der fehlenden Sensibilisierung von Polizist\*innen für das Problem rassistischer Diskriminierung (Macpherson 1999, Kap. 6.45). Für Stuart Hall zeigt der Macpherson-Bericht erstens, dass institutioneller Rassismus keine Personen braucht, die offen rassistisch sind. Rassismus entsteht vielmehr im sozialen Handeln. Dieses Handeln wird, zweitens, geleitet durch die Gleichsetzung von Kultur und Verhalten: Weil einer Person bestimmte kulturelle Eigenschaften zugeschrieben werden, wird ihr gleichzeitig unterstellt, sie würde eher kriminell handeln. Institutionell wirksam wird dieses Handeln, wenn dadurch drittens professionelles Handeln nicht mehr reflektiert und überprüft wird: »Far from being seen as exceptional, this ›unwitting‹ type of racism becomes part of the very working definition of ›normal police work‹.« (Hall 1999, S. 195).

Die immer noch oftmals unreflektierte Normalität von institutionellem Rassismus zeigt sich bis in die jüngste Zeit auch im deutschsprachigen Raum. Ein gutes Beispiel dafür ist Racial Profiling. Im deutschsprachigen Raum bekannt geworden und sehr gut dokumentiert ist der Fall von Mohamed Wa Baile (Wa Baile et al. 2019). Wa Baile, in Kenia geboren, ist Schwarz und arbeitet als Bibliothekar in einer Züricher Bibliothek.<sup>10</sup> Auf dem Weg zur Arbeit wurde er eines Morgens ohne ersichtlichen Grund am Hauptbahnhof von der Polizei aufgefordert, sich auszuweisen. Wa Baile weigerte sich mit dem Hinweis, das als rassistisch zu empfinden, und gab auch bei Androhung einer Ordnungsstrafe nicht nach. Später recherchierte er den Grund dafür, kontrolliert worden zu sein. Im Polizeibericht stand, dass Wa Baile sich verdächtig gemacht habe, weil er seinen Blick abgewandt habe. Das bestätigte für ihn, aus rassistischen Motiven kontrolliert worden zu sein. Er erhob Einspruch gegen die Ordnungsstrafe. Nach mehreren Urteilen gegen sein Anliegen bestätigte letztendlich das Züricher Verwaltungsgericht, dass kein ausreichender Anlass für eine Durchsuchung vorgelegen habe – ohne jedoch auf den Vorwurf der Diskriminierung zu antworten. Im Verhandlungsprotokoll und auch bei der Befragung des Polizisten, der die Kontrolle durchgeführt hatte, zeigten sich die oben beschriebenen Muster: der Rassismusvorwurf wurde vom Polizisten missverstanden und abgelehnt, institutioneller Rassismus wurde nicht reflektiert (Wa Baile / Höhne 2019).

8 Online verfügbar: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi30-bm79Jj4AhXj8bslHTPiBSUQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fassets.publishing.service.gov.uk%2Fgovernment%2Fuploads%2Fsystem%2Fuploads%2Fattachment\\_data%2Ffile%2F277111%2F4262.pdf&usq=A0vVaw39likDX7ma2XPKSm5EAnx](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi30-bm79Jj4AhXj8bslHTPiBSUQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fassets.publishing.service.gov.uk%2Fgovernment%2Fuploads%2Fsystem%2Fuploads%2Fattachment_data%2Ffile%2F277111%2F4262.pdf&usq=A0vVaw39likDX7ma2XPKSm5EAnx)

9 Macpherson (1999, Kap. 6.34) definiert institutionellen Rassismus wie folgt: »The collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people.«

10 Online verfügbar: <https://www.youtube.com/watch?v=Tc4Y3A2-5Vo&t=193s>

Ein weiteres Beispiel für institutionellen Rassismus gibt eine Studie, die sich damit auseinandersetzt, inwiefern der Name, das Wissen über die Leistungsfähigkeit eines Schülers (in diesem Experimentaldesign immer männlich) und die Einstellungen der Lehrkraft die Vergabe von Noten beeinflusst. Im Ergebnis zeigt sich, dass es durchaus einen Unterschied macht, ob bei gleicher Fehlerzahl die Arbeit eines Schülers zensiert wird, der Max oder Murat heißt – zwei stereotype Namen, die im Experimentaldesign gewählt wurden. Bonefeld und Dickhäuser (2018) fanden heraus, dass Murat tendenziell schlechter benotet

wird, insbesondere in Bezug auf Aufgaben, die eine komplexe Beurteilung erfordern, also mehr als nur das Auszählen von Fehlern beinhalten. Während der Unterschied bei Arbeiten, die einer Note 2 (gut) entsprechen noch gering ausfiel, war er besonders groß bei Arbeiten, die viele Fehler aufwiesen. Hier kam die Arbeit von Murat wesentlich schlechter weg als die von Max. Erhoben wurde in dieser Studie mit Lehramtsanwärter\*innen. Es zeigen sich aber Effekte, die auch in Bezug auf die Schule berichtet werden.



**Abbildung 8**  
Schulerfolg kann von diskriminierenden Variablen wie Herkunft und Gender beeinflusst werden.  
Copyright: Feodora (Adobe Stock)

## Diskriminierung im Bildungssystem

Rassismus gehört zu der Gesellschaft, in der wir leben. Und somit liegt es nicht fern zu sagen: Eine diskriminierungsfreie Bildung gibt es gegenwärtig nicht. Der Schulalltag vieler Kinder und Jugendlicher ist geprägt von unterschiedlichsten Formen der Ausgrenzung und Benachteiligung. Das zeigt auch der letzte Jahresbericht der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) in Österreich: 2019 wurden insgesamt 403 Diskriminierungsfälle an Bildungseinrichtungen gemeldet, das sind 36 Prozent mehr als im Vergleich zum Vorjahr. Die häufigsten Gründe für Diskriminierung sind ethnische Herkunft, Religion bzw. Weltanschauung, Sexismus und Behindertenfeindlichkeit. Menschen, die aufgrund ihrer Religion bzw. Weltanschauung ausgegrenzt werden, sind in 74 Prozent der gemeldeten Fälle Muslim\*innen, gefolgt von Jüd\*innen mit 24 Prozent (IDB 2019, S. 12).

Diese Zahlen zeigen, dass dringender Handlungsbedarf besteht. Für die Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens gilt es, nicht nur die Ausgrenzungserfahrungen betroffener Schüler\*innen sichtbar zu machen, sondern auch die Auswirkungen von Diskriminierung an Schulen zu thematisieren (z. B. negative Folgen für den Lernerfolg und Selbstwert betroffener Schüler\*innen) und die damit verbundenen Machtstrukturen (z. B. Lehrer\*innen als Täter\*innen und Autoritätspersonen) offenzulegen. Hier kommt die rassismuskritische Fachdidaktik bzw. Bildungsarbeit ins Spiel, die laut Simon und Fereidooni (2020) in einer Migrationsgesellschaft eine »unabdingbare Notwendigkeit« darstellt.

## Ziele und Chancen der rassismuskritischen Bildungsarbeit

Die Institution Schule verfolgt den Auftrag, junge Menschen zu kritischen und reflektierten Erwachsenen auszubilden, welche fähig sind, zum demokratischen gesellschaftlichen Leben einen Beitrag zu leisten. Die rassismuskritische Bildungsarbeit hat daher das Ziel, ein Bewusstsein für Ungerechtigkeiten zu schaffen und Schüler\*innen für die Lebensrealitäten systematisch exkludierter und marginalisierter Menschengruppen zu sensibilisieren. Sie lernen, rassistische Stereotype kritisch zu hinterfragen und diskriminierende Praxen, sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene, zu erkennen. Wichtig ist hierbei, auch über strukturbildende Maßnahmen zu wirken, beispielsweise indem betroffenen Schüler\*innen durch die »Schaffung von unabhängigen Melde- und Beschwerdestellen« sichere Handlungsmöglichkeiten geboten werden. Im Interesse der Förderung von politischer Partizipation bei jungen Menschen sollen die Lernenden erkennen, dass rassistisches und/oder sexistisches Handeln nicht ignoriert werden darf und Konsequenzen haben muss.

Ein weiterer Bestandteil rassismuskritischer Bildungsarbeit ist das Erlangen von Medienkompetenz. Simon und Fereidooni (2020) halten fest, dass die Fähigkeit, »rassismuskritische Sachverhalte in Texten, Bildern, Liedern, Karikaturen, Statistiken, Graphiken, Landkarten, Curricula etc.« zu erkennen und anschließend zu dekonstruieren, wesentlich für den kritischen Umgang mit Medien ist. Gerade im Zeitalter der sozialen Medien, in denen sogenannte Fake News und rassistische wie sexistische Hasspostings in Sekundenschnelle kursieren, ist es unerlässlich, Schüler\*innen zum ständigen Hinterfragen dieser Sachverhalte anzuregen.

## Medienkompetenz

Für die Erlangung von Medienkompetenz ist auch die Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Otherings wesentlich, da dieses in Film, Fernsehen, Literatur und Lehrbüchern eine lange Tradition hat. Othering ist ein Prozess, in dem Menschen, die nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen, mittels Stereotypisierung zu »Anderen« bzw. »Fremden« gemacht werden. Schüler\*innen sollen lernen, diese diskriminierende Praxis zu entlarven und zu dekonstruieren. Darüber hinaus sollen weiße Schüler\*innen lernen, sich als Teil einer weißen, männlich dominierten Mehrheitsgesellschaft wahrzunehmen und das Selbstbild eben dieser Gesellschaft kritisch zu hinterfragen.

Grundsätzlich ist es von hoher Bedeutung, die Spuren weißer Überlegenheit in den Bildungsinstitutionen selbst sichtbar zu machen. »Es ist wichtig zu beachten«, so die IDB (2019, S. 25), »dass nicht nur Lehrpersonen und Mitschüler\_innen rassistisch sein können, sondern auch die Bildungsinstitution und der Lehrplan, der dort gelehrt wird, selbst«. Im Schulsystem gibt es noch immer vorgefertigte Rollenbilder: Personen, die aufgrund ihrer Ethnie, Religion, Sexualität oder biologischen Geschlechts von der gesetzten Norm abweichen, sehen sich in Lehrplänen und Lehrbüchern entweder überhaupt nicht repräsentiert, oder sehen sich mit klischeebehafteten, abwertenden Darstellungen konfrontiert. Beispielhaft ist etwa die Darstellung Afrikas in Schulbüchern. Zahlreiche Studien machen deutlich, dass der Kontinent Afrika und dessen Einwohner\*innen sehr einseitig dargestellt und vorrangig mit negativen

Assoziationen abgebildet werden (Marmer 2013; Marmer/Sow 2013; Marmer/Ziai 2015). Dies hat nicht nur einen Einfluss auf das Selbstbild von betroffenen Personen, sondern reproduziert weiterhin vorurteilsbehaftete Bilder bei Menschen der Mehrheitsgesellschaft.

## Ausbildung der Lehrkräfte

Obwohl die Institution Schule ein zentraler Ort zur Dekonstruktion von vorgefertigten Rollenbildern ist, kann kritische Bildungsarbeit nicht nur dort stattfinden. Sie muss auch dort passieren, wo Lehrer\*innen aus- und weitergebildet werden. Bönkost (2020) hebt hervor: »*ein diskriminierungskritischer Unterricht steht und fällt mit dem Wissen der Lehrkraft über strukturelle Diskriminierung, mit ihren vielfältigen Erscheinungsformen und diskriminierungskritische Bildungsarbeit*« (Bönkost 2020, S. 17). Daher ist es essenziell, dass pädagogische Hochschulen und Universitäten zu diskriminierungskritischen Orten werden und ihre Lehrpläne dementsprechend anpassen. Erstens, weil Diskriminierung auch an Hochschulen stattfindet, und zweitens, weil Lehrer\*innen als die größte Täter\*innengruppe bei Diskriminierungsfällen im Bildungssystem gelten (vgl. IDB 2019, S. 15).

In einem Interview mit dem Online-Magazin Edition F betont der deutsche Soziologe und Hochschullehrer Aladin El-Mafaalani, dass in der Ausbildung von Lehrer\*innen und pädagogischem Personal zu wenig Unterrichtssensibilität gelehrt wird. Aber gerade in einer Migrationsgesellschaft, in der Bildungschancen so ungleich verteilt und soziale Ungerechtigkeiten so deutlich sind, sollte dies eine Voraussetzung sein. Es ist nicht möglich, alle Schüler\*innen im Klassenzimmer gleich zu behandeln, denn abhängig vom Bildungsgrad und Einkommen ihrer Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kommen sie alle von unterschiedlichen Startpositionen (Edition F 2020).

Simon und Fereidooni (2020) appellieren daher, dass die Lehrer\*innenbildung »*rassismuskritische Reflexionsanlässe bereitstellen muss, im Rahmen derer die Hierarchisierung kulturalisierender und rassismusrelevanter Markierungen dekonstruiert werden können*.« Denn erst wenn sich Lehrkräfte der sozialen Umstände und der Lebensrealitäten ihrer Schüler\*innen bewusst sind, können sie es schaffen, rassismuskritisch zu arbeiten und in weiterer Folge Kinder und Jugendliche für dieses Thema zu sensibilisieren. Um es in den Worten der US-amerikanischen Schwarzen Aktivistin Audre Lorde zu sagen: »*Because we cannot fight old power in old power terms. The only way we can do it is by creating another whole structure that touches every aspect of our existence, at the same as we are resisting*« (Lorde/Rich 1981, S. 731).

Daher ist es wichtig, den herkömmlichen, traditionellen Unterricht umzudenken und das System Schule mithilfe rassismuskritischer Bildungsarbeit zu verändern. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, dies zu tun, aber zwei Ansätze werden im Folgenden präsentiert.

# Empfehlungen

## Für Pädagog\*innen relevante Ansätze des Antirassismus

Zum Schluss unseres Kapitels möchten wir auf zwei wichtige Ansätze hinweisen, die für das Gelingen antirassistischer Bildungsarbeit von großer Bedeutung sind: *intersektionale Rassismuskritik* und *Critical Whiteness*. Beide sind besonders für weiße Fachkräfte, die sich in das Thema einarbeiten, von Bedeutung.

Denn ein fehlendes Bewusstsein für die Intersektionalität rassistischer Diskriminierung kann leicht Prozesse des Otherings befördern, indem Benachteiligungen in Bezug auf Bildung oder wirtschaftliche Teilhabe nicht als Ergebnisse von Diskriminierung verstanden werden, sondern als Eigenschaften bestimmter Gruppen. Der zweite Ansatz – *Critical Whiteness* – ist von Bedeutung, weil Rassismus nur dann verringert werden kann, wenn antirassistische Bildungsarbeit auch von weißen Bevölkerungsgruppen als wichtige Aufgabe verstanden wird. Das ist aber insofern eine Herausforderung, als dass es zu den weißen Privilegien gehört, sich nicht mit Rassismus beschäftigen zu müssen – da Weiße selbst diese Art von Diskriminierung nicht als Marginalisierung erleben. Hier bietet der Ansatz des *Critical Whiteness* sehr hilfreiche Reflexionsangebote, die eigene gesellschaftliche Positionierung als weiße Person zu erkennen und damit das Ausmaß zu verringern, in dem rassistische Diskriminierung gegebenenfalls (bisher unbewusst) reproduziert wird (wurde).

### Intersektionale Rassismuskritik

Intersektionalität im Rahmen rassismuskritischer Arbeit hebt hervor, dass Diskriminierung nicht eindimensional passiert, sondern auf mehreren Ebenen geschehen kann: Unterscheidet sich eine Person beispielsweise aufgrund mehrerer Faktoren von der gesellschaftlich gesetzten Norm, so wird sie im Laufe ihres Lebens auch mehrere Formen von Diskriminierung erleben. Dieses Phänomen der Mehrfachdiskriminierung wurde erstmals in Bezug auf die Lebenswirklichkeiten Schwarzer Frauen in den USA sichtbar gemacht, da diese nicht nur Sexismus erlebten, sondern auch aufgrund ihrer Hautfarbe sowie sozialer Herkunft diskriminiert wurden. In ihrem Aufsatz *Das Zusammenwirken von Race und Gender ins Zentrum rücken* (EA 1989, hier im Nachdruck von 2022) entwickelt die US-Amerikanische Schwarze Juristin und Aktivistin Kimberlé Crenshaw ein analytisches Werkzeug, das die Hervorhebung von Mehrfachdiskriminierungen ermöglicht:

»Ich möchte ferner darauf hinweisen, dass dieser eindimensionale Analyserahmen Schwarze Frauen\* in der Konzeptualisierung, Identifizierung und Bekämpfung rassistischer und sexistischer Diskriminierung ausradert, weil sich die Forschung auf die Erfahrungen anderweitig privilegierter Gruppenmitglieder beschränkt. [...] Den Fokus auf die privilegiertesten Mitglieder einer Gruppe zu legen, marginalisiert diejenigen, die vielfach belastet sind, und verdeckt Interessen, die nicht auf vereinzelte Diskriminierungsursachen zurückgeführt werden können.« (Crenshaw 2022, S. 145).

Intersektionalität im schulischen Kontext bedeutet beispielsweise, dass eine Schülerin mehreren Randgruppen angehören kann: Sie kann kulturell unterschiedlich verortet sein als die Mehrheit in der Klasse, einer marginalisierten religiösen Gruppe angehören und sich als homosexuell identifizieren. Gibt es in dieser Klasse einen Schüler, der sich ebenfalls als homosexuell identifiziert, aber einem ähnlichen kulturellen und religiösen Kreis wie die Mehrheit der Klasse angehört, so werden sich die Erfahrungen dieser beiden jungen Menschen maßgeblich unterscheiden. Aufgrund der Unterschiede in Geschlecht, Ethnizität und Religion erfahren beide Schüler\*innen verschiedene Formen der Unterstützung, Akzeptanz und Diskriminierung – sowohl gesamtgesellschaftlich als auch im Kontext der Schule.

Der intersektionale Ansatz versteht, dass sich Identitäten und Erfahrungen gegenseitig ergänzen, und will diese Erkenntnis in der Entwicklung von Lehrplänen, der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern sowie der Umsetzung des Unterrichts berücksichtigen. Denn nur so kann Schüler\*innen die bestmögliche Unterstützung in ihren unterschiedlichen Startpositionen garantiert werden.

> **Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen**

Diese Online-Plattform bietet ein Forum für Fachkräfte, die zu intersektionaler Diskriminierung arbeiten, und verschiedenste Ressourcen für die pädagogische Praxis: einen Methodenpool, eine Projektübersicht, Methodenkonferenzen, Hintergrundtexte uvm.

<http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/>

> **Intersektionalität und Gewaltprävention**

Der Text ist für Fachkräfte im Präventionsbereich interessant. Er beschäftigt sich nicht nur mit Gewaltprävention, sondern ermöglicht auch eine Auseinandersetzung mit Wissens- und Bewertungsstrukturen, die Gewalt erst ermöglichen.

<https://rise-jugendkultur.de/material/intersektionalitaet-und-gewaltpraevention/>

> **Methode zum Perspektivwechsel: Wenn Migrant\*innen das sagen, was Deutsche sagen**

Die Methode ist Teil eines größeren Materialpaketes von RISE, kann aber auch einzeln durchgeführt werden. Sie arbeitet mit einem Video der Datteltäter, in dem migrantische Personen Stereotype über sie verkehren und damit der weißen Mehrheitsgesellschaft spiegeln. Daran anschließend werden die eigene gesellschaftliche Positionierung sowie eigene Privilegien in Gruppenarbeit reflektiert und besprochen.

<https://rise-jugendkultur.de/material/wenn-migrantinnen-das-sagen-was-deutsche-sagen-optional/>

> **Übung zu Wirkungsmechanismen von Mehrfachzugehörigkeiten**

Die Übung ist Teil eines größeren Materialpaketes, kann aber auch einzeln durchgeführt werden. Die Übung besteht aus einem Positionierungsspiel, durch das immer wieder neue Zugehörigkeiten deutlich werden und ihre Auswirkungen sichtbar und diskutiert werden können.

<https://rise-jugendkultur.de/material/ich-ich-nicht/>

## Critical Whiteness

Der *Critical Whiteness*-Ansatz, im deutschen Sprachraum auch als *kritische Weißseinsforschung* bekannt, will auf die privilegierte Rolle weißer Menschen in der Gesellschaft aufmerksam machen. Die Sonderrolle von weißen Menschen zeigte sich etwa in der Debatte um das N-Wort in Michael Endes Kinderbuchklassiker »Jim Knopf«. Weißes Privileg und die Vormachtstellung des Weißseins zeigte sich in diesem Fall in der Möglichkeit, rassistische Wörter und Beleidigungen in Kinderbüchern beizubehalten und zu ignorieren, dass sich Schwarze Menschen und People of Color dadurch verletzt fühlen.

Ziel der Critical Whiteness ist es aber nicht nur, weiße Menschen auf ihr Weißsein und ihre Privilegien aufmerksam zu machen, sondern auch, die »Figur des Weißen seiner normstiftenden Position [zu] entheben« (Hyatt 2015). Die Figur des Weißen soll dadurch nicht länger der unsichtbare Maßstab aller Dinge sein. Im Zentrum steht die Aufdeckung unreflektierter Strukturen, die aufgrund von White Supremacy (Weißer Vorherrschaft) produziert wurden und weiterhin ständig reproduziert werden.

Im schulischen Kontext ist es von großer Bedeutung, dass sich Lehrer\*innen, Pädagog\*innen, Bildungswissenschaftler\*innen, Hochschul-Professor\*innen und Politiker\*innen über die Vorherrschaft weißer Perspektiven und Strukturen im Bildungswesen bewusst werden. Lehrkräften kommt dabei insofern eine besondere Rolle zu, als dass sie eine Vorbildfunktion für Kinder und Jugendliche übernehmen und diejenigen sind, die den Unterricht gestalten. Sie wählen nicht nur die Themen aus, sondern auch die Materialien, Bücher und Filme, mit denen Schüler\*innen arbeiten. Tun sie dies stets aus einer unreflektierten, »farbblinden« Perspektive heraus, so können weder die eigenen verinnerlichten Vorurteile abgebaut, noch versteckte Rassismen in Bildern, Büchern und Filmen entlarvt und dekonstruiert werden. Die Perspektiven und Lebensrealitäten von Schwarzen Schüler\*innen und Schüler\*innen of Color können im schulischen Kontext nur gehört und berücksichtigt werden, wenn sich die unterrichtende Lehrperson nicht (mehr) als »Maßstab aller Dinge« sieht und sich kritisch mit ihrem Weißsein und eigener verinnerlichter Dominanz auseinandersetzt.

Felicia Rose Chavez betont in ihrem Buch *The Anti-Racist Writing Workshop How to Decolonize the Creative Classroom* (2021) eindringlich, dass die Dezentralisierung von Weißheit im pädagogischen Kontext ein wichtiges Ziel sein muss: »It's immediate, tangible action that disrupts the legacy of white supremacy by changing organizational structures, policies, practices, and attitudes, so that power is redistributed and shared equitably« (Chavez 2021, S. 14).

### > Methode zum Erkennen des eigenen Weißseins

Die Methode führt grundlegend zum Erkennen, dass es einen Unterschied macht, ob eine Person weiß oder nicht-weiß ist. Es wird sich mit Abwehrreaktionen gegen die Bezeichnung, weiß zu sein, auseinandergesetzt und in Gruppenarbeit auf ein besseres Verständnis von gesellschaftlichen Positionierungen hingearbeitet, die damit zusammenhängen, ob man weiß ist oder nicht.

<https://rise-jugendkultur.de/material/uebung-3-wie-ich-entdeckt-habe-weiss-zu-sein/>

> **Erfahrungsbericht darüber, wie das eigene Weißsein erkannt wurde**

Unser Autor schreibt über persönliche Momente, in denen ihm bewusst wurde, weiß zu sein, und wie er bis dahin Rassismus verschiedenfach unwissentlich reproduziert hat.

<https://rise-jugendkultur.de/artikel/kritisches-weisssein/>

> **Wie Rassismus sich verlernen lässt**

Text mit persönlichen Erfahrungen der weißen Autorin über ihre Bildungsarbeit gegen rassistische Diskriminierung mit vielen Anregungen für Fachkräfte, sich mit dem Thema weiter zu beschäftigen.

<https://rise-jugendkultur.de/artikel/versuche-rassismus-zu-verlernen/>

# Literaturverzeichnis & Ergänzungen

## Literaturverzeichnis

**Akbulut, Nurcan (2017).** Diskursive Verfestigungen »muslimischer Alterität«. In: Fereidooni, Karim/EI, Meral (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 165 – 179.

**Arndt, Susan (2017).** Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, Karim/EI, Meral (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 29 – 45.

**Arndt, Susan (2019).** Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache; ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 37 – 43.

**Attia, Iman (2009).** Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.

**Attia, Iman (2017).** Diskursverschränkungen des antimuslimischen Rassismus. In: Fereidooni, Karim/EI, Meral (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 182 – 192.

**Balibar, Étienne (1993).** Die Grenzen der Demokratie. Hamburg: Argument-Verlag.

**Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018).** (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Frontiers in Psychology*, 9, S. 1–13.

**Bönkost, Jule (2020).** Das Klassenzimmer ist kein diskriminierungsfreier Raum. Über die Notwendigkeit einer diskriminierungskritischen Bildung. In: *bbz – Berliner Bildungszeitschrift*, 87, S. 1–17.

**Chavez, Felicia Rose (2021).** The anti-racist writing workshop. How to decolonize the creative classroom. Chicago, Illinois: Haymarket Books.

**Crenshaw, Kimberlé (2022).** Das Zusammenwirken von Race und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken. In: Kelly, Natasha A. (Hrsg.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte*. Münster: Unrast, S. 145 – 187.

**DeZIM (2022).** Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM.

**Edition F (2020).** Melisa Erkurt und Aladin El-Mafalaani zu Bildungschancen. <https://editionf.com/melisa-erkurt-und-aladin-el-mafaalani-zu-bildungschancen/> [Zugriff: 06.06.2022]

**Florvil, Tiffany N. (2020).** Zur Beständigkeit der Graswurzel. Transnationale Perspektiven auf schwarzen Antirassismus im Deutschland des 20. Jahrhunderts. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte, 70 (42 – 44), S. 33 – 38.

**Foroutan, Naika (2020).** Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte, 70 (42 – 44), S. 12 – 18.

**Foroutan, Naika/Hensel, Jana (2020).** Die Gesellschaft der Anderen. Berlin: Aufbau Verlag. Griesse, Hannah (2020). Muslimische Identitäten. Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Entstanden im Rahmen des Projekts RISE – jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus. <https://rise-jugendkultur.de/artikel/muslimische-identitaeten/> [Zugriff: 12.04.2021]

**Hall, Stuart (1999).** From Scarman to Stephen Lawrence. In: History Workshop Journal Issue, 48 (1), S. 187 – 197.

**Höhn, Maria/Klimke, Martin (2010).** A breath of freedom. The civil rights struggle, African American GIs, and Germany. New York, NY, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

**Hyatt, Millay (2015).** Critical Whiteness. Weißsein als Privileg. [www.deutschlandfunk.de/critical-whiteness-weisssein-als-privileg-100.html](http://www.deutschlandfunk.de/critical-whiteness-weisssein-als-privileg-100.html) [Zugriff: 15.06.2022]

**IDB (2019).** Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2019. Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen: Wien.

**Kattmann, Ulrich (2020).** Die Vielfalt der Menschen: Biologieunterricht gegen Rassenideologie und ihre Folgen. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden, Ann Arbor: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS; ProQuest Ebook Central, S. 207 – 232.

**Keupp, Heiner (2017).** Identität. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.), Grundbegriffe der Medienpädagogik. 6., neu verfasste Auflage. München: kopaed, S. 153 – 159.

**Klawe, Willi (2016).** Die Lebenswelt junger Muslime und die Faszination des Islam. Von der Fremdenfeindlichkeit zur Islamophobie. Der »religious turn« im Fremdheitsdiskurs. In: deutsche jugend, 64 (9), S. 376–386.

**Klimke, Martin (2010).** The other alliance. Student protest in West Germany and the United States in the global sixties. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press. (Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 2005).

**Korucu, Canan (2019).** Lebensrealitäten von muslimischen Jugendlichen. Zwischen Fremdschreibung, Rassismuserfahrungen und kritischen Selbstpositionierungen. In: Drücker, Ansgar/Baron, Phillip (Hrsg.), Antimuslimischer Rassismus und Muslimische Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf, S. 63–68.

**Lorde, Audre/Rich, Adrienne (1981).** An Interview with Audre Lorde. In: Journal of Women in Culture and Society, 6 (4), S. 713–736.

**Macpherson, William (1999).** The Stephen Lawrence Inquiry. Report of an Inquiry by Sir William Macpherson of Cluny. London.

**Marmer, Elina (2013).** Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36 (2), S. 25–31.

**Marmer, Elina/Sow, Papa (2013).** African History Teaching in Contemporary German Textbooks. From biased knowledge to duty of remembrance. In: Yesterday & Today: Journal of History Education in South Africa and Abroad, (10), S. 49–76.

**Marmer, Elina/Ziai, Aram (2015).** Racism in the teaching of »development« in German secondary school textbooks. In: Critical Literacy: Theories and Practices, 9 (2), S. 64–84.

**Maß, Sandra (2002).** Von der »schwarzen Schmach« zur »deutschen Heimat«. Die Rheinische Frauenliga im Kampf gegen die Rheinlandbesetzung, 1920–1929. In: WerkstattGeschichte, 32, S. 44–57.

**Nagl, Tobias (2016).** Counterfeit Money/Counterfeit Discourse. A Black German Trickster Tale. In: Lennox, Sara (Ed.), Remapping Black Germany. New perspectives on Afro-German history, politics, and culture. Amherst, Boston: University of Massachusetts Press, pp. 105–117.

**Ogette, Tupoka (2020).** exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.

**Pühretmayer, Hans (2002).** Antirassismus als emanzipatorisches Projekt und die Probleme antirassistischer Praktiken in Wien. In: Demirović, Alex/Bojažijev, Manuela (Hrsg.), Konjunkturen des Rassismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.

**Rommelspacher, Birgit (1997).** Identität und Macht. Zur Internalisierung von Diskriminierung und Dominanz. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 250 – 269.

**Scharathow, Wiebke (2017).** Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungs-herausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107 – 127.

**Schüler, Anja (1996).** The »Horror on the Rhine«. Rape, racism and the international women's movement. Berlin.

**Simon, Nina/Fereidooni, Karim (2020).** Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken. (K)ein Zusammenhang? Einleitende Gedanken. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden, Ann Arbor: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS; ProQuest Ebook Central, S. 1–17.

**Solomos, John (1987).** Rasse, Klasse und Staat. Eine kritische Betrachtung der marxistischen Konzepte von Rasse und Rassismus in der englischen Debatte. In: *Widerspruch. Münchner Zeitschrift für Philosophie*, 7 (13), S. 59 – 74.

**Uslucan, Haci-Halil (2017).** Diskriminierungserfahrungen türkeistämmiger Zuwander\_innen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129 – 141.

**Wa Baile, Mohamed/Dankwa, Serena Owosua/Naguib, Tarek/Purtschert, Patricia/Schilliger, Sarah (Hrsg.) (2019).** Racial profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand. Bielefeld: transcript.

**Wa Baile, Mohamed/Höhne, Ellen (2019).** Hautverdächtig. Rassistische Polizeikontrollen auf der Anklagebank. In: Wa Baile, Mohamed/Dankwa, Serena Owosua/Naguib, Tarek/Purtschert, Patricia/Schilliger, Sarah (Hrsg.), *Racial profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*. Bielefeld: transcript, S. 67 – 86.

**Yeboah, Amma (2017).** Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143 – 161.

## Zitationshinweis

**Ali, Rami; Materna, Georg 2022:** Vom Widerstand gegen Rassismus zur antirassistischen Bildungsarbeit. Entwicklungslinien, Konzepte und Methoden der pädagogischen Arbeit gegen Rassismus. Im Rahmen des Projektes RISE – jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus.

## CC-Lizenz

Die Textteile (nicht die Bilder) der Expertise »**Vom Widerstand gegen Rassismus zur antirassistischen Bildungsarbeit. Entwicklungslinien, Konzepte und Methoden der pädagogischen Arbeit gegen Rassismus**« von **Rami Ali und Georg Materna** sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

## Projekt-Informationen

Das von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) geförderte Präventionsprojekt **RISE – Jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus** lief von 2019 – 2022. Es verbindet aktive Medienarbeit mit einem Peer-to-Peer-Ansatz. Insgesamt entstanden über 40 Filme und Podcasts von jungen Medienschaaffenden zu den Themenbereichen Pluralität, Rassismus, Werte & Religion, Gender und Gesellschaftskritik.

Die Filme und Podcasts, sie rahmendes pädagogisches Material sowie Hintergrundinformationen zu den genannten Themenbereichen können über die Plattform [rise-jugendkultur.de](https://rise-jugendkultur.de) abgerufen werden.

### Ein Projekt des



### Gefördert durch



Die Beauftragte der Bundesregierung  
für Kultur und Medien

### In Kooperation mit

ufuq.de

Jugendkulturen, Islam  
& politische Bildung

**PARABOL**  
Medienzentrum

**VISION KINO**  
Netzwerk für Film und Medienkompetenz

**JUGEND**  
SCHUTZ.NET