



Vielfalt– Das Bildungsmagazin

Editorial

Liebe Leser*innen,

das Bildungsmagazin mit dem Schwerpunkt Diskriminierung in der Schule geht den Fragen nach, was ermutigt Kinder und Jugendliche und was entmutigt sie? Wir haben uns auf die Suche nach Studien, Projekten, Büchern und Texten begeben, die diese Frage aufgreifen. Dabei stellen wir besonders die Aussagen von Schüler*innen in den Mittelpunkt.

Matilda Jordanova-Duda hat beim Aktionstag einer Gesamtschule junge Schüler*innen und den Antidiskriminierungsberater Simon Schulz von BANDAS (Beratung und Antidiskriminierungsarbeit für Schüler*innen) danach gefragt, was sie in der Schule als entmutigend erleben und was ihnen hilft, wenn sie sich diskriminiert und schlecht behandelt fühlen. In ihrem Feature kommen auch Eltern, Schüler*innenvertreter*innen und weitere Expert*innen zu Wort und zeigen, sowohl individuelle als auch strukturelle Handlungsebenen auf, um Schüler*innen vor Diskriminierung besser zu schützen.

Die Studie Afrozensus ist ein Meilenstein der rassismuskritischen Wissenschaft. Sie liefert sehr detaillierte Erkenntnisse über das Ausmaß und die Wirkungsweise von Antischwarzem-Rassismus.

Aus dem Inhalt:

[Das Feature: „Es ist gut, wenn jemand zuhört“ – Was Schüler*innen ermutigt und entmutigt »](#)

Seite 3

[Das Interview mit Nuran Yiğit über das Modellprojekt POWER ME - Stärkung von Kindern gegen Rassismus »](#)

Seite 9

[Studie: Afrozensus 2020. Perspektiven, Rassismuserfahrungen, Engagement »](#)

Seite 12

[Studie: Rassismuserfahrungen von Schüler*innen »](#)

Seite 19

[Vorgestellt: „Worin unsere Stärke besteht - Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt“ »](#)

Seite 23

Daniel Gyamerah, Teil des Afrozensus-Kernteam, beschreibt das Hauptanliegen in einem Zeit-Interview so: „Wir wollten weg von der Frage, was am interessantesten für weiße Menschen ist – hin zu der Frage, was wollen unsere Communitys wissen? Der zweite Fokus richtet sich an die Gesellschaft.“ „Ich bin ja ich und nicht eintausend andere schwarze Leute“, sagt ein Schüler in der Studie „Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen“ der Erziehungswissenschaftlerin Aylin Karabulut.

Vorstellen möchten wir Ihnen, das sehr ermutigende Buch „Worin unsere Stärke besteht“ von Reinhard Stähling und Barbara Wenders“. Es beschreibt inklusive Schulentwicklung auf der Basis von Solidarität unter Kindern und zwischen allen anderen Beteiligten.

Wir wünschen Ihnen eine gute Lektüre und einen guten Start ins neue Jahr.

Mercedes Pascual Iglesias für die Redaktion



Foto: geralt / Pixabay



Foto: Simon Schulz

„Es ist gut, wenn jemand zuhört“

Was Schüler*innen ermutigt und entmutigt

von Matilda Jordanova-Duda

Anna geht in die erste Klasse einer Grundschule. Mit ihrer Afro-Frisur sehe sie wie ein Igel aus, warfen ihr andere Kinder an den Kopf. „Einer hat angefangen, dann haben sich weitere beteiligt“, erzählt die Mutter. Da es auch nicht bei dem einen Mal geblieben ist, informierte sie die Klassenlehrerin und war positiv überrascht, dass die Schule „sowas nicht tolerieren wollte“. „Ich hatte mich schon darauf gefasst gemacht, dass der Vorfall als nicht-rassistisch abgetan würde, oder dass man ihr rät, die abstehenden Haare anders zu tragen. Sie hat auch mit der Tochter gesprochen und ihr ein Bild der berühmten Schwarzen Bürgerrechtlerin Angela Davis mit ihrem Afrolook gezeigt. Die Idee hat sie durch einen Empowerment-Workshop für Eltern afrodeutscher Kinder beim Verband binationaler Familien und Partnerschaften.

„Sich zur Wehr zu setzen, das würde ich jedem raten“, sagt die Mutter. „Wir sollen den Kindern nicht vorleben, dass sie alles aushalten müssen und gar nichts sagen, weil das angeblich für alle einfacher wäre“.

Ernst genommen zu werden mit dem, was man auf dem Herzen hat, ist für Kinder und Jugendliche eine erste große Hürde. Denn oft geht es nicht um grobe Schimpfwörter oder tätliche Angriffe, sondern um kleine Sticheleien oder sogar „nett gemeinte“ Komplimente: Du sprichst aber gut Deutsch, für eine Schwarze siehst du aber hübsch aus, ihr habt alle die Musik im Blut. . . Viele kleine oder einige schwerwiegende Abwertungs- und Ausgrenzungserfahrungen könnten zusammen ein Gefühl des Nichtdazugehörens in einem Menschen verursachen, sagt Sarah McHugh vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften: „Einem Menschen, der woanders kein Zuhause hat als hier“.

Wer sich dagegen wehre, werde als überempfindlich hingestellt, so die Schwarze Autorin Tupoka Ogette bei einer Tagung des Verbands. Deshalb sei es wichtig, Kinder zu befähigen, über Diskriminierung zu reden: „Wenn ich mein Unbehagen nicht ausdrücken kann, habe ich keinen Raum zum Atmen“. Wobei es hier kein Opfer-Ranking geben dürfe: Ob einer wegen seiner Hautfarbe, Religion, sexueller Orientierung und anderem mehr ausgegrenzt werde, und wer die schlimmsten Erfahrungen mache, sei letztlich egal.

„Du darfst selber entscheiden, wie du aussehst“

„Man fühlt sich sehr blöd und möchte gar nicht mehr zur Schule. Man will in dem Moment in den Boden versinken und nicht mehr da sein“: Emily hatte ein auffälliges Muttermal im Gesicht und wurde deswegen mehrmals beleidigt. „Meine Mutter sagte, ich soll darüber stehen“, meint die Zehnjährige. Aber als der Ärger unerträglich wurde, ließ sie sich das Muttermal wegoperieren. Sie schiebt kurz die Maske zur Seite und zeigt eine lange rötliche Narbe. Auch ihre Freundin Stella hat schon Erfahrungen mit Mobbing gemacht: „Ich wurde richtig beleidigt und getreten – alles wegen meines Gewichts“.

Was hilft in solchen Situationen? Die Fünftklässlerinnen haben jede Menge Ideen. „Was Mut machen würde, ist, sich nicht so behandeln zu lassen, aber ruhig, nicht gewalttätig. Man sagt es den Eltern: Sie würden sich an die Lehrer und Lehrerinnen wenden, damit sie sich wiederum kümmern“. Die Eltern der „Bösen“ einzubeziehen, wäre wichtig. Toll sei, wenn die eigenen Eltern oder Freunde einen bestärken: „Du darfst selber entscheiden, wie du aussehst“. Und in einem Tagebuch könnte man „alles rauslassen, was nervt“.

Emily, Stella, Leif, Leonie, Fabian und Malak gehen in die Gesamtschule Hürth, die Anfang Dezember einen Aktionstag „Wir sind bunt“ durchführte. In der fünften Klasse organisierte BANDA, die unabhängige Antidiskriminierungs-Beratungsstelle für Schüler und Schülerinnen aus dem Regierungsbezirk Köln, einen Workshop über Mobbing und Diskriminierung, deren Grenzen

meist fließend sind. Für BANDAS sind solche Veranstaltungen eine Gelegenheit, das Beratungsangebot, das erste seiner Art in NRW und erst seit diesem Jahr existent, bekannt zu machen. Die Beratungsstelle betont ihre Parteilichkeit: Sie steht auf der Seite der Schüler und Schülerinnen, die sich an sie wenden. Sie vertritt nicht die Wünsche und Forderungen anderer Beteiligter wie Eltern, Lehrkräfte oder Mitschüler*innen.

Malak findet schön, dass man sich auch anonym dorthin wenden kann. „Manche Kinder wollen nicht, dass die Eltern das wissen. Ich aber würde meinen echten Namen sagen, damit sie zu mir in die Schule kommen können und mit mir zusammen mit dem anderen Kind reden“. „Das ist ähnlich wie die Nummer gegen Kummer“, fällt Leonie ein: „Es ist gut, wenn jemand einem zuhört“. Leif hat Streit mit einem Widersacher, der zu stark für ihn sei. „Ich konnte ihn nicht besiegen und das hat mich zur Weißglut gebracht“, bekennt der Zehnjährige. Einmal hat er sogar aus Wut eine Tür eingetreten und bekam selbst massiv Ärger in der Schule und zuhause. „Ich bin deshalb richtig froh, dass es BANDAS gibt. Ich kann dorthin gehen und offen sprechen: Das ist komplett privat“. Seinen übermächtigen Gegner wird er vielleicht dadurch auch nicht los: „Beruhigen wird es mich trotzdem“.

„Ein Wort dafür haben“

„Jemanden fertigzumachen, nur weil er oder sie anders ist, das ist gemein: Wir sind alle Menschen“, sind sich die sechs Mädchen und Jungen einig. Den Stress herunterschlucken soll man nicht, sagen sie: Man könnte sich neben der Beratungsstelle auch an die Lehrerin, die Klassen-sprecherin, die Schulleitung, die Schüler*innenvertretung wenden. „Wir passen dann die Regeln an“, versichert Fabian, der Mitglied der Schüler*innenvertretung ist.



www.bandas-awo-mittelrhein.de | Beratung und Antidiskriminierungsarbeit für Schüler*innen

Schlimm sei dagegen, wenn die Eltern mit „Regel deinen Scheiß alleine!“ und „Streng dich mehr an“ reagierten oder das Taschengeld strichen.

„Schüler und Schülerinnen haben in diesem Alter schon ein Verständnis für Unterschiede und Gleichheit“, sagt Simon Schulz von BANDAS, der den Workshop mitorganisiert hat. Was ihnen fehlt, seien die Begriffe und das Verständnis für die gesellschaftliche Ebene: dass hinter der Ausgrenzung wegen ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht, Religion, Hautfarbe, Behinderung und weiterer Merkmale ein System steckt. Ein zweistündiger Workshop reicht für das komplexe Thema nicht. Deshalb ist Schulz froh, dass die Schule mehr will und er diese Kinder voraussichtlich noch einige Male sehen wird.

„Spannend ist es“, so Schulz, „wenn man z.B. in einer 10. Klasse über Rassismus spricht und eine Person sich plötzlich meldet: Wow, jetzt weiß ich, was mir widerfahren ist. Ich habe jetzt ein Wort dafür. Das ist also nicht normal, sondern Diskriminierung“. Ein Wort, einen Begriff dafür zu haben, sei der erste Schritt. „Dann kann man sich Hilfe holen, differenzieren, was mit einem selbst passiert“.

Strukturelle Benachteiligung ist schwieriger zu fassen als eine offene Beschimpfung, kann aber weitreichende Folgen für die Bildungsbiografie haben. Beispiele gibt es viele: Mädchen werden die MINT-Fächer madig gemacht, Einwanderer-Kinder bekommen trotz guter Leistungen keine Gymnasialempfehlung. Corona hat bestehende soziale Ungleichheiten noch mal verstärkt: Bei beengten Wohnverhältnissen und ohne eine Vollausrüstung mit Laptop, Tablet, Drucker und Breitbandanschluss bleiben viele Familien beim Homeschooling außen vor.

Über Diskriminierungserfahrungen gebe es in Deutschland keine verlässlichen Daten, beklagt Daniel Gyamerah von „Each One Teach One“ (EOTO). „Wir brauchen Daten zu allen Diskriminierungsmerkmalen, die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz stehen: also Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexuelle Identität. Darüber hinaus wären Daten hilfreich, ob jemand als ostdeutsch angesehen wird“, sagt der Soziologe in einem Interview für den Mediendienst Integration. „Aufgrund welcher Zuschreibungen erlebt man Diskriminierung? Diese Perspektive soll rein in die Statistiken“. Nur was man kennt, lässt sich auch bekämpfen: Der Gender Gap bei der Bezahlung und der geringe Frauenanteil in Führungspositionen werden z.B. seit längerem statistisch erfasst und erste Verbesserungen wurden erreicht.

Den Betroffenen glaubt man oft nicht

Eine Datenlücke schloss EOTO in diesem Jahr mit dem sogenannten Afrozensus, die erste repräsentative Befragung „Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen“ in Deutschland, (siehe eigener Bericht). Demnach ist Diskriminierung gerade im Bildungsbereich kein seltenes Phänomen. Den Betroffenen wurde jedoch sehr häufig nicht geglaubt, oder die rassistischen Vorfälle in Schule und Studium wurden bagatellisiert. Deshalb machten fast 80 Prozent die Erfahrungen auch gar nicht publik.

Ähnliches schildert Xueling Zhou. Die Kölner Gymnasiastin sitzt im Vorstand der Landesschüler*innenvertretung NRW: „Es ist wichtig, das man den Schüler*innen überhaupt zuhört.“ Denn oft werden ihre Probleme nicht ernst genommen oder leichtfertig abgetan. „Den Schüler*innen werden gewissermaßen ihre Gefühle abgesprochen. Von daher sind eine Sensibilisierung der Lehrkräfte und mehr Sozialarbeiter*innenplätze notwendig“.

„Du bist doch nur ein Schüler, eine Schülerin, was weißt du schon! Du kannst nichts bewegen, konzentriere dich lieber auf die Schule“: Solche Erwachsenen-Sprüche will sich die 16-jährige nicht gefallen lassen. Sie engagiert sich, um zu beweisen, dass auch Jugendliche etwas bewegen können. Wenn sich Schüler*innen mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen an die LSV wenden, könnte die Interessenvertretung sehr wohl etwas ausrichten. „Wir können Workshops anbieten, Gespräche mit den Lehrkräften, der Schulleitung oder Schüler*innen führen oder bereits existierende Projekte an der Schule unterstützen bzw. wenn gewünscht, mitaufbauen. Das hängt immer davon ab, was die Schüler*innen möchten“.

Dem Sich-Beschweren haftet aber auch das Negativimage des Petzens an. „Das macht man nicht. Das ist moralisch nicht vertretbar“, so ein 16-jähriger. „Oder es macht es noch schlimmer“. Solche Probleme müsste man an der Wurzel packen und nicht an irgendwelchen Ausläufern. „Die Ursache ist, dass es immer mehr Konkurrenzkampf zwischen den Menschen gibt“.

„Wenn jemand uns anspricht, ist bereits viel im Kopf passiert. Der- oder diejenige hat erkannt, dass Diskriminierung stattgefunden hat“, sagt BANDAS-Berater Schulz. „Viele wollen einfach über ihre Erlebnisse reden, auch mehrmals. Ferner bedeutet ihnen viel, dass sie sehen, der Typ schreibt alles auf, meine Geschichte geht nicht verloren“. BANDAS kann sie notfalls auch an spezialisierte Beratungen etwa gegen Homophobie oder Rassismus weiterleiten. Die rechtlichen Möglichkeiten, gegen Diskriminierung in der Schule vorzugehen, seien jedoch beschränkt: „In NRW kann ein Antidiskriminierungsbüro ein Gespräch vorschlagen, aber die Schule darf es ablehnen“. Und ein Diversity-Tag oder eine Projektwoche reiche nicht: „Da muss im Unterricht fächerübergreifend mehr geschehen“.

Empowerment macht strukturelle Bildungsreformen nicht obsolet

„Vielen Jugendlichen fällt es nicht leicht, über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Einige empfinden die gewaltvoll erlebte Realität als ‚normal‘. Andere wollen kein ‚Opfer‘ oder ‚Spielverderber‘ sein. Scham und Verdrängung stehen dem Wunsch, dazu zu gehören, gegenüber“, schreibt die Schwarze Autorin und Trainerin Nkechi Madubuko für „Impulse zur Resilienzförderung am Lern- und Lebensort Schule“, herausgegeben vom DRK. Was Kinder und Jugendliche aus ihrer Sicht benötigen? Wertschätzung, Vorbilder, Ansprechpersonen in der Familie und im außerschulischen Umfeld, Strategien, um schlimme Erlebnisse zu verarbeiten, sich selbst zu schützen und das eigene Wohlbefinden zu stärken. Mut. Zudem Wissen: über Vorurteile, Wege aus der Ohnmacht heraus hin zu einer Selbstdefinition jenseits der Zuschreibungen, über identi-

tätsstiftende Inhalte jenseits des Mainstreams und über die eigene Widerstandsgeschichte und die daraus folgende Entwicklung von neuen Fähigkeiten und Einsichten.

Selbstermächtigung können die Heranwachsenden unter anderem in Workshops erlernen und erleben wie sie BANDAS, Ariba e.V., der Verband binationaler Familien und Partnerschaften und andere Organisationen der antirassistischen und interkulturellen Bildungsarbeit anbieten. Es geht darum, in einem geschützten Raum andere Menschen zu treffen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben und zu merken: Ich bin nicht allein. „In erster Linie geht es um die positive Aufladung der Identitätsanteile, die im Alltag, in der Schule zum Beispiel, negativ behandelt werden, wie etwa die Hautfarbe oder die Herkunft oder die Religion“, sagt PowerMe-Pädagogin Nuran Yigit (siehe Interview „PowerMe – Stärkung von Kindern gegen Rassismus“).

Andere Kinder, die so aussehen wie man selbst, zu kennen und zu treffen, sei wohltuend, sagt Sarah McHugh. „Für meine Tochter etwa ist es besonders wohltuend, Erwachsenen zu begegnen, die ebenso wie sie Schwarz und deutsch sind. Nicht Schwarz und senegalesisch wie ihr Vater und nicht weiß und deutsch-schottisch wie ihre Mutter. Außerdem bin ich überzeugt, dass Literatur gut tut, die People of Color abbildet - und zwar als wichtige und gute handelnde Personen“.

Empowerment-Trainings in und außerhalb der Schule befürwortet auch die promovierte Soziologin Madubuko. Dadurch erübrige sich jedoch keineswegs die Notwendigkeit struktureller Reformen des Bildungssystems: eine diversitätssensible und partizipative Pädagogik, mehr Eltern-Teilhabe, mehr Lehrende mit Migrationshintergrund und eine kritische Überprüfung des Lehrmaterials in Hinblick auf stereotype Darstellungen.

Info: BANDAS (Beratung und Antidiskriminierungsarbeit für Schüler*innen), die unabhängige Beratungsstelle der AWO Mittelrhein, wurde 2021 gegründet und berät Schüler*innen ab der 5. Klasse im Regierungsbezirk Köln.

Der Verband binationaler Familien und Partnerschaften (iaf e.V.) existiert seit fast 50 Jahren und ist aus der Interessengemeinschaft der mit Ausländern verheirateter Frauen hervorgegangen. Es gibt Gruppen in vielen Großstädten bundesweit. Der Verband macht Beratung und Lobbyarbeit für die Belange eingewanderter Familien, engagiert sich für die Familienzusammenführung, die interkulturelle Bildung und Erziehung und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Die Autorin war mehrere Jahre im Vorstand der Bonner Gruppe.

EOTO (Each One Teach One) wurde als Bildungs- und Empowermentprojekt der Schwarzen Community gegründet und ist seit 2020 ein Kompetenzzentrum Anti-Schwarzer Rassismus.

POWER ME – Stärkung von Kindern gegen Rassismus

Über ein neues Modellprojekt zur Stärkung von rassismuserfahrenen Kindern und ihrer Bezugspersonen in Berlin sprach Vielfalt-Redakteurin Ariane Dettloff mit Nuran Yiğit. Sie ist Diplom-Pädagogin und arbeitet in Berlin zu den Schwerpunkten Antidiskriminierung, Empowerment und Antirassismus.

» **Hallo Frau Yiğit, wir sprechen heute über das Projekt POWER ME, das Sie leiten. Worum geht es da?**

POWER ME ist ein Projekt von Ariba e.V., dem Verein Antirassistische interkulturelle Bildungsarbeit. Es existiert seit Anfang des Jahres 2021 und ist damit relativ neu. Es ist ein Modell-Projekt, gefördert hier in Berlin von der Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung und ist in der Form das erste mir bekannte Modellprojekt, wo es um das Empowerment von rassismusbetroffenen Kindern bis 12 Jahren geht, also Kinder im Grundschulalter.

» **Was passiert denn dort?**

Wir bieten rassismuserfahrenen Kindern unterschiedliche Arten von Workshops an. Es können Ferien-Angebote sein, die länger dauern, zum Beispiel Theater-Workshops. Es gibt aber auch Nachmittags-Angebote nach der Schule. Außerdem haben wir auch Wochenendangebote. Darin geht es um regelmäßige Angebote wie Tanzen, Fotografieren oder kreatives Handwerken.

Es geht in erster Linie in den Workshops mit den Kindern nicht darum, über Rassismus zu sprechen und sie etwa aufzufordern: „Was habt ihr denn für Erfahrungen, erzählt mal“, sondern es geht vielmehr darum, dass die Kinder in einen Raum kommen, wo sie andere rassismuserfahrene Kinder treffen, wo sie in einem geschützteren Rahmen unbeschwerter sie selbst sein können. Das heißt, sie sind dort geschützt gegen rassistische Angriffe, so dass sie in diesen Workshops merken: Ich bin nicht allein. Es gibt auch noch andere Kinder wie mich.

» **Warum kommen Kinder in diese Workshops?**

Es ist leider oft so, dass Kinder sehr vereinzelt sind in ihren Schulen. Gerade Schwarze Kinder. Sie können dann in den Workshops die Erfahrung sammeln, dass sie auch in Räumen sein können, in der sie nicht die Minderheit sind, in der sie die Normalität darstellen.

Ziel der Workshops ist wie gesagt nicht, direkt über Rassismus zu sprechen. Wenn die Kinder aber darüber sprechen wollen, dann tun wir das natürlich auch. Aber in erster Linie geht es um die positive Aufladung der Identitätsanteile, die im Alltag, in der Schule zum Beispiel, negativ behandelt und abgewertet werden, wie etwa die Hautfarbe oder die Herkunft oder die Religion ...

» Welche Inhalte bieten Sie den Kindern an?

Es gibt verschiedene Angebote. Aber das ist eigentlich erst mal gar nicht so wichtig. Es gibt sehr unterschiedliche Angebote, wo sich die Kinder nach ihren Interessen einordnen können und Gleichgesinnte treffen.

» Also zum Beispiel Theater - oder auch Tanz?

Genau, Theater, Tanz, Capoeira, dann kreative Sachen wie Linolschnitt oder auch Poetry-Slam. Es gibt auch einen offenen Treff ohne Schwerpunkt, wo es darum geht, dass die Kinder sich in einem offeneren Rahmen wiedersehen und miteinander spielen können.

» Können Sie etwas über die Erfahrungen damit sagen?

Die Erfahrungen sind durchweg positiv: Wir haben viele Kinder, die teilnehmen und die auch regelmäßig kommen, weil ihnen sonst solche Räume nicht zur Verfügung stehen.

Und wir bekommen sehr viele positive Rückmeldungen auch von den Eltern und Bezugspersonen, die gleichfalls an unseren Angeboten teilnehmen. Das ist nämlich unsere nächste Zielgruppe: Eltern und Bezugspersonen von rassismuserfahrenen Kindern. Wir bieten auch Workshops für Eltern und Bezugspersonen an, um Räume zu schaffen, wo sie sich austauschen und vernetzen können, wo sie Informationen bekommen, wie sie ihre Kinder noch besser unterstützen und stärken können, wenn sie Rassismus erleben und wie sie sich als Erwachsene verhalten können.

» Gehört das auch zu POWER ME?

Ja, das gehört auch zu POWER ME. Damit haben wir auch sehr positive Erfahrungen gemacht. Weil die Eltern das sehr schätzen, auch in solchen Workshop-Formaten über ihre Erfahrungen zu sprechen. Und auch zu hören, wie die anderen Eltern mit solchen Vorkommnissen umgehen. Dann haben wir noch eine dritte Zielgruppe. Das sind die Psycholog*innen und Pädagog*innen, Fachkräfte, die in der Institution Schule bzw. mit rassimuserfahrenen Kindern arbeiten. Für sie bieten wir Fortbildungen an, was überhaupt Rassismus bedeutet, was es für die Kinder bedeutet und was sie jeweils in ihrer Profession dazu wissen müssen, um gut auf die Sorgen der Kinder eingehen zu können.

» Das scheint immer noch notwendig zu sein?!

Ja. Auf jeden Fall. Gerade bei Psycholog*innen, im Studium oder auch in der Psychotherapie-Ausbildung ist Rassismus nicht unbedingt ein Thema, obwohl es doch eine große Bevölkerungsgruppe trifft. Und wie wir wissen: Rassismus macht ja auch krank. Deswegen ist da der Bedarf

sehr hoch, gerade in der Psychotherapie und insbesondere in der Schulpsychologie. Das möchten wir durch diese Fortbildungen verbessern.

» **Welches Feedback bekommen Sie von den Psychotherapeut*innen oder Psycholog*innen und den Pädagog*innen?**

Wir haben lange Wartelisten. Das heißt, wir können gar nicht den Bedarf decken, den es real gibt. Und die Personen, die daran teilgenommen haben, sind sehr dankbar, dass sie dieses Wissen auch ganz praktisch in ihre Arbeit integrieren können.

» **Welche Rückmeldungen bekommen Sie von den Eltern?**

Die Eltern und Bezugspersonen wünschen sich zusätzlich regelmäßige Treffen statt nur einmaliger Workshops. Die würden sich gerne regelmäßiger in festeren Gruppen treffen. Das sind Ideen, die wir jetzt ins nächste Jahr mitnehmen: Wie können wir selbstorganisierte Elterngruppen unterstützen, dass sie sich weiterhin treffen und austauschen und sich gegenseitig auch stärken und vernetzen können?

» **Mit welchen Problemen kommen die Eltern zu Ihnen?**

Die Eltern und Bezugspersonen kommen nicht mit konkreten Problemen zu uns. Wenn sie das tun, leiten wir sie an die Beratungsstelle weiter, die es ja auch noch gibt. Das ist „KIDS – Kinder vor Diskriminierung schützen“. Das ist eine professionelle Antidiskriminierungsberatungsstelle, die sich um konkrete Vorfälle kümmert, mit denen Eltern und Kinder zu uns kommen. Da sind sie gut aufgehoben.

» **POWER ME-Workshops für Eltern, das bedeutet also vor allem Austausch?**

Das bedeutet vor allem, dass sich Eltern treffen und über ihre Erfahrungen berichten, sich austauschen und gemeinsam über Handlungs- und Interventionsstrategien nachdenken.

» **Wer leitet denn die POWER ME-Workshops? Sind das auch Pädagog*innen, Psycholog*innen, ...?**

Je nachdem welches Thema ansteht. Für die Eltern-Workshops sind die Referent*innen meistens Pädagog*innen. Wichtig ist für uns, dass es selbst rassistuserfahrene Menschen sind, die diese Workshops leiten. Für die Psycholog*innen haben wir die Psychologin Stephanie Cuff-Schöttle, die sowohl die Idee für dieses Format hatte, als auch das Konzept für diese Fortbildungen erarbeitet hat und durchführt.

Herzlichen Dank für diesen Einblick und weiterhin guten Erfolg mit POWER ME!

Links: www.facebook.com/powermeberlin / www.powermeberlin.de



Foto: Priscilla Du Preez / Unsplash

Afrozensus 2020

Eine ermächtigende Lektüre

Über eine Million Menschen afrikanischer Herkunft leben in Deutschland. Ihre Lebensverhältnisse und Erfahrungen hier wurden bislang wenig wissenschaftlich erforscht. Nun liegt mit dem „Afrozensus 2020“ eine gründliche quantitative und qualitative Untersuchung vor. 6.000 Schwarze, afrikanische und afrodiasporische Menschen über 16 Jahre haben an der deutschlandweiten Online-Befragung zu Perspektiven, Anti-Schwarzen Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen teilgenommen. Darüber hinaus wurde die Erhebung in zwei Fokusgruppen mit Expert*innen-Interviews vertieft. Teilnehmen konnten alle, „die familiäre Beziehungen zu Afrika haben, weil sie selbst oder eine*r ihrer Vorfahr*innen - egal in welcher Generation – Afrika freiwillig oder unfreiwillig verlassen haben“. Die deutsche Staatsbürgerschaft war ausdrücklich keine Voraussetzung zur Teilnahme am Afrozensus.

Die Studienentwickler*innen

Die umfangreiche, mit zahlreichen Schaubildern ausgestattete Studie haben der Verein EOTO (Each One Teach One) und die gemeinnützige Unternehmergeellschaft „Citizens for Europe“ erstellt. Am Prozess der Datenerhebung und -analyse waren Vertreter*innen diskriminierter

Communities beteiligt. Ihr Wissen um Diskriminierungserfahrungen, Resilienz- und Ermächtigungsstrategien sind ein zentraler Ausgangspunkt des Afrozensus. „Gerade aus gesellschaftlich marginalisierten und diskriminierten Positionen kann ein Einblick in Ein- und Ausschlüsse, aber auch Solidarität und Empowerment gelingen, wie er aus einer privilegierten Position kaum möglich ist“, betonen die Autor*innen. Antischwarzer Rassismus (ASR), erklären sie, ist „auf jeden Fall Rassismus, aber nicht jede Form des Rassismus ist ASR“. Zudem machen sie deutlich: „ASR beschreibt nicht die Eigenschaften Schwarzer, afrikanischer und afro–diasporischer Menschen, sondern die Projektionen, die zur Durchsetzung und Rechtfertigung weißer Vorherrschaft, rassistischer Unterdrückung und mit dieser verwobenen globalen Arbeitsteilung und kapitalistischer Inwertsetzung geschaffen wurden.“

Darüber hinaus ist es ihnen wichtig, klarzustellen, dass „das bloße Zur-Kennntnis-Nehmen von ASR ohne die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs zur Sicherung von Menschenrechten, Grundfreiheiten, der Menschenwürde oder auch dem baren (Über)Leben von Schwarzen, afrikanischen und afrodiaporischen Menschen die geringe Bedeutung, die diesen beigemessen wird,“ bestätigt. Es müsse möglich sein, aus der zehrenden Dauerschleife der Situationsbeschreibung ins Handeln zu kommen.

Das Afrozensus-Projekt wurde von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gefördert. Im Arbeitsprozess ging das konzeptionelle Leadership von den vier Schwarzen Personen aus, die das Kernteam des Afrozensus bilden: Joshua Kwesi Aikins (Senior Researcher bei „Citizens For Europe“), Muna AnNisa Aikins (Projektleitung Afrozensus bei „Each One Teach One“), Teresa Bremberger (Projektleitung Afrozensus bei „Each One Teach One“ und wissenschaftliche Mitarbeiterin bei „Citizens For Europe“) sowie Daniel Gyamerah (Vorstand bei „Each One Teach One“ und Bereichsleiter bei „Citizens For Europe“).

Kapitel: Bildungssystem

„Vielfalt – Das Bildungsmagazin“ hat von den vierzehn im Afrozensus 2020 behandelten Lebensbereichen das Kapitel zu Schwarzen Erfahrungen im Bildungssystem näher betrachtet. Es vermittelt erschreckende Einblicke in den gängigen Anti-Schwarzen Rassismus an vielen deutschen Bildungsstätten. Denn es zeigte sich, dass 81,1 % der 3.380 Befragten, die angegeben hatten, in den letzten zwei Jahren Kontakt mit dem Bildungssystem gehabt zu haben, dort Diskriminierung erlebt haben. Die wenigsten Befragten haben angegeben, in Reaktion auf die Diskriminierung Beratungs- oder Meldestellen aufgesucht zu haben (5,0 %), psychologischen Rat (6,4 %) oder juristischen Rat (4,1 %) gesucht zu haben.

Befragte unter 24 Jahren gaben nach Diskriminierung in „Öffentlichkeit und Freizeit“ am häufigsten an, im Lebensbereich „Bildung“ diskriminiert zu werden (87,9 % von 692 Befragten).

Antiswarzer Rassismus (ASR) in der Kita

Es beginnt schon in der Kita. So berichtete eine Mutter im Rahmen der Fokusgruppe von einer Situation, in der ein Schwarzes Kind von den Erzieher*innen vor der gesamten Kitagruppe mit dem Hinweis begrüßt wurde, nun müssten erstmal die „wildenen Haare“ des Kindes „gezähmt“ werden. Die Erzieherin begann dann auch gleich damit, die Haare des Kindes demonstrativ vor den anderen Kindern ruppig zu bearbeiten, bis dessen Mutter schließlich einschritt. Allerdings stellt sich für Eltern Schwarzer Kinder stets die Frage: Sollten sie im Interesse des Kindes und mit Bezug auf das Kindeswohl die Probleme ansprechen oder riskieren sie dabei möglicherweise eine Verschlechterung der Behandlung ihres Kindes?

Antiswarzer Rassismus (ASR) in der Schule

Dass Schwarze Schüler*innen häufig mit rassistischen Stereotypen konfrontiert werden, bestätigt auch der Afrozensus 2020. Das kann zu deutlicher Benachteiligung führen. Über die Hälfte der Befragten gab an, dass ihnen von einem höheren Bildungsweg abgeraten worden sei, stattdessen sei für sie Sport oder Entertainment angezeigt. Ein Schwarzer Schüler berichtet den krassen Fall, er sei zum Klassensprecher gewählt, aber von seiner Lehrerin als solcher abgelehnt worden mit der Begründung, er könne dies Amt nicht ausüben, weil er „durch seine Hautfarbe zu sehr auffalle“. Die Eltern des Schülers sorgten dafür, dass diese Lehrerin die Schule verlassen musste. Der Schüler betont, dass dies auch aufgrund der Verbeamtung sehr schwierig zu erreichen war. Rassistische Beleidigungen durch Mitschüler*innen haben mehr als zwei Drittel der Befragten erlebt. Zwei von drei Schwarzen Schüler*innen und Studierenden beklagen zudem schlechtere Bewertungen bei gleicher Leistung gegenüber weißen Mitschüler*innen



Foto: Tamaricus Brown / Unsplash

und Kommiliton*innen. Thematisiert werden im Afrozensus 2020 auch die Folgen, die von der Herabwürdigung über lang anhaltende rassistische Diskriminierung im Schulalltag bis hin zur Traumatisierung durch das Ausüben, aber auch das Ableugnen von ASR durch Mitschüler*innen eintreten können.

Ein Dilemma der Aushandlung ergibt sich für Schwarze Schüler*innen, die Diskriminierung im Schulalltag erleben. Denn das Nicht-Ansprechen bedeutet die fortwährende Konfrontation mit ASR und diskriminierendem Verhalten. Schüler*innen berichten vor diesem Hintergrund von immer wieder neuen Aushandlungen dazu, wie viel sie über sich ergehen lassen, ohne Kritik zu üben.

Berichtet wurde auch, dass Eltern häufig bewusst nicht über ASR-Vorfälle in der Schule informiert wurden, weil Kinder erlebt haben, dass ihre Eltern nicht ernst genommen oder selbst diskriminiert wurden. Dabei spielt die Sprache als eine Zugangsbarriere für Eltern oft eine Rolle. Kinder wollen dann ihre Eltern schützen.

Als wichtige benannte Umgangsstrategie mit ASR-Erfahrungen erwies sich der Austausch unter Schwarzen Schüler*innen und Bezugspersonen, der eine Bestätigung und Einordnung der Diskriminierungserfahrung ermöglicht.

Schüler*innen berichteten vom Austausch mit anderen Schwarzen Schüler*innen als Quelle sowohl von Resilienz durch die Bestätigung und Anerkennung ihrer Erfahrungen, ebenso auch von Empowerment durch das Teilen von differenzierteren historischen Quellen in Form von Filmen, Online-Videos, Artikeln und Büchern, auch Musik. Mehrfach wurden in der Fokusgruppe die Erleichterung und Entlastung angesprochen, die ein solcher Austausch bewirkt. Nach ihren Forderungen zur Verbesserung ihrer schulischen Situation befragt, äußerten die Schüler*innen, dass unabhängige und fachlich kompetente Anlauf- und Beschwerdestellen notwendig sind. Eine Schwierigkeit gerade in Schulen „ohne Rassismus“ kann sich gerade aufgrund dieses Labels ergeben. So stellte ein Schüler fest: „Auch von unserer Schulleitung war das Ding so: ‚Ja, wenn wir [...] irgendwie anfangen, Sachen jetzt öffentlich gegen Rassismus machen, dann werden die [...] halt sagen, dass wir eine rassistische Schule sind.‘ Hier zeigt sich, dass die Angst vor einer Negativ-PR größer ist, als ein tatsächlicher Wille zur Veränderung.“

ASR-Erfahrungen von Lehrkräften

Schwarze Lehrkräfte erleben eine in den Grundmustern beständige Konstante von ASR von der eigenen Schulerfahrung über das Studium, das Referendariat bis zur eigenen Arbeit als Lehrperson. Dies schärft das Bewusstsein für problematische Hierarchien, aber auch für die eigene Rolle im Schulsystem. Sie berichten, dass sie eigene Lehrmaterialien erstellen, da vorhandene meist zu wenig divers, aber in vielen Fällen auch in Darstellung und Sprache rassistisch sind.

Schwarze Lehrer*innen beklagen in den Interviews begrenzte Interventionsmöglichkeiten gegen Anti-Schwarzen Rassismus in der Schule. Eine Schwarze Lehrerin, die sich mit Kritik einer Fachleiterin an ihrem selbst erstellten Lehrmaterial konfrontiert sah, weil sie eine schwarze Person im Bewerbungsgespräch dargestellt hatte, stellt etwa fest: „Wenn ich jetzt was sage, dann ist [es] vorbei, dann finde ich nie einen Job. Weil die ja auch auf die Note nachher gucken. Da ist man ja wirklich sehr abhängig in diesen Hierarchien. Ja, das so zu eigenem, diversen Material.“ Eine andere Lehrkraft berichtet: „Ein Schüler erhält von mir eine schlechte Note für ein Bild. Er fragt, warum. Ich antworte, dass er sich keine Mühe gegeben habe und dass der Inhalt (sexuelle, unpassende Darstellung) in der Schule nichts verloren habe. Er antwortet, dass Schwarze in der Schule auch nichts verloren hätten, und geht.“

Allerdings ist – das bestätigt auch diese Studie – das Kollegium an vielen Schulen deutlich weniger vielfältig als die Schüler*innenschaft. Dies erschwert die Positionierung der wenigen Schwarzen Lehrkräfte im Kollegium. Häufig ist nur eine einzige Schwarze Lehrkraft an der Schule. Als empowernd empfinden sie es, wenn mehrere Schwarze an der Schule beschäftigt sind, ebenso auch, wenn es Gruppen Schwarzer Schüler*innen gibt. Ein*e Schwarze Lehrer*in einer Willkommensklasse fühlt sich empowert durch ihre Schwarzen Schüler*innen, denn „wenn irgendwas ist, dann kommen die zu mir. Und das finde ich [...] toll. Und ich finde es eben auch toll zu sehen für mich, dass das [anders ist] als zu meiner Schulzeit, wo ich halt die einzige war auf der ganzen Schule, die Schwarz war.“

Die befragten Lehrenden fordern vor allem:

- die Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz von der Lehrer*innenausbildung über das Referendariat bis in den Lehrer*innenalltag und Weiterbildungen zu verankern, am besten von schwarzen Personen.
- Eine kompetente Überprüfung von Lehrmaterialien auf rassistische Inhalte und Darstellungen,
- die Befähigung von Schulbuchverlagen zur Verbesserung ihrer Inhalte,
- die Überarbeitung von Lehrplänen für eine angemessene Behandlung von Versklavung und Kolonialgeschichte, nicht nur im Geschichtsunterricht.

ASR—Erfahrungen von Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen

Schwarze Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen sind mit besonderen Zuschreibungen an der Intersektion von ASR und Sexismus konfrontiert, die einen strategischen Umgang mit ihrer Kleidungs- und Frisurenwahl erfordern. In den Interviews berichteten einige, dass ihre Fachlichkeit mehr in Zweifel gezogen wird, wenn sie die Haare offen tragen.

Irritierend ist es auch zu lesen, dass viele Jugendliche angeben, sie seien an den Stellen, an die sie sich wenden sollten, retraumatisiert worden – sogar in Therapien. Sie seien glücklich, wenn sie erleben, endlich Bezugspersonen zu treffen, die sie verstehen und auffangen können. Die befragten Sozialarbeiter*innen empfanden es als wohltuend, dass jugendliche Klient*innen sie als Vorbilder wahrnehmen und ihnen Erfahrungen mit ASR anvertrauen.

Quellen des Empowerments sind für Schwarze Sozialpädagog*innen insbesondere Begegnungen mit Schwarzen Menschen im beruflichen Kontext. Diese durchbrechen die Vereinzelung am Arbeitsplatz. Auch diese Berufsgruppe fordert rassismuskritische Aus- und Weiterbildungen als Grundlage für die machtkritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung.

Empowerment

Hervorgehoben wird im Kapitel zur Bildungssituation die Wichtigkeit von Empowermenträumen zur Vernetzung, zum fachlichen Austausch sowie für die Selbstwirksamkeit gegen Anti-Schwarzen Rassismus. Befragte beschreiben das Teilen von Ressourcen wie Wissen, emotionale und mentale Unterstützung, Zusammenhalt und Empowerment als auch ökonomisches Empowerment. Dabei wird bereits die Präsenz, die Begegnung und der Austausch mit Schwarzen Menschen im alltäglichen Arbeitskontext als ermächtigend beschrieben, weil sie Dynamiken der Vereinzelung durchbrechen. Dabei könne die gegenseitige Anerkennung wortlos geschehen oder auch in einen Austausch münden.

Empowerment ist dann nachhaltig, vermerkt die Studie, „wenn die eigene Situation umfassend verstanden werden kann, wenn die Muster von Anti-Schwarzem Rassismus identifiziert werden können, so dass sich eine gewisse Freiheit eröffnet, bewusst zwischen verschiedenen Gegenstrategien zu wählen.

Empowerment ist dann umfassend, wenn durch Einblicke in kollektive Erfahrungen jenseits des eigenen, individuellen Horizontes gesellschaftliche Verhältnisse erkennbar und verstehbar werden. Schwarze Erfahrungen jenseits der eigenen Erfahrungen sind für diesen Einblick wichtig – das Mosaik unterschiedlicher Perspektiven ergibt ein differenzierteres Bild von ASR und den gelebten Widerstands- und Ermächtigungspraxen.

Forderungen

Hervorgehoben wird bei den Forderungen die Dringlichkeit von Aus- und Weiterbildung in Bildungsverwaltungen und der Bildungspolitik. Schwarze Gemeinschaften und ihre Selbstorganisationen können, so die Autor*innen des Afrozensus, die vorgelegten Analysen nutzen, um Informationen anzubieten sowie Räume für Austausch, Unterstützung und Empowerment zu schaffen und bundesweit auf die Einführung von Landesantidiskriminierungsgesetzen zu drängen, die explizit auch Diskriminierung in der Schule abdecken und ein Verbandsklagerecht ermöglichen.

Auf der Ebene der Bearbeitung einzelner Fälle muss, so das Fazit, insbesondere die musterhafte Täter-Opfer-Umkehr und die mehrfache Retraumatisierung Schwarzer Schüler*innen in Schulen, bei Behörden und in der – zum Teil in Folge von ASR-Erfahrungen in der Schule begonnenen – Therapie unterbunden werden. Als dringend nötig wird die Überarbeitung von Lern- und

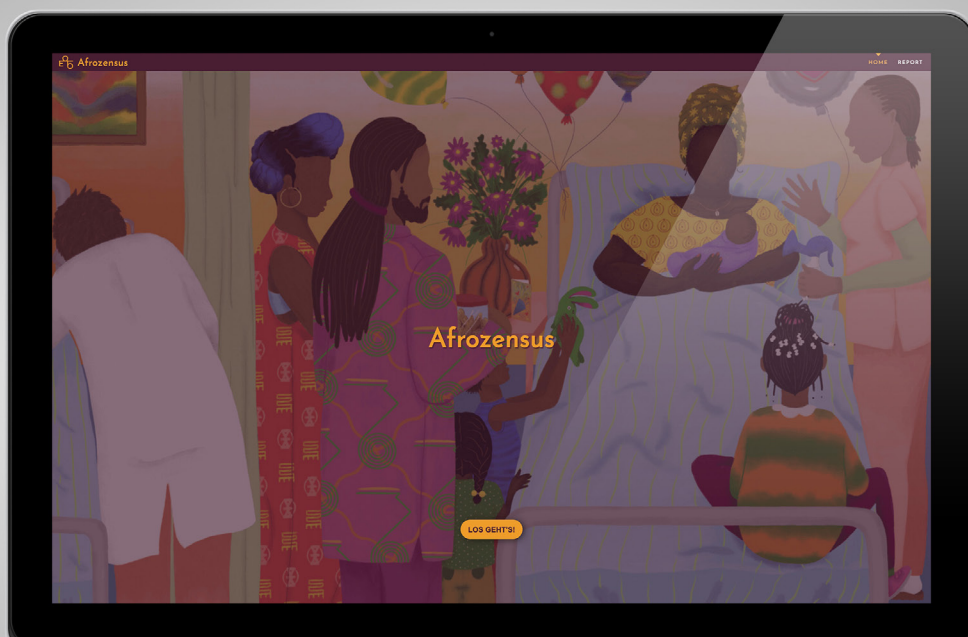
Lehrmaterialien, Curricula und Rahmenplänen angemahnt. Weitere zentrale Anliegen betreffen die Rolle von Versklavung, Kolonialismus und Widerstand, aber auch die Relevanz von Rassismus für ein Verständnis der jüngeren Geschichte und Gegenwart in der deutschen Erinnerungskultur und in ihrer Vermittlung in Schulen. Auf allen Ebenen ist Menschenrechtsbildung erforderlich. Schlussendlich lädt das Afrozensus-Team vor allem Schwarze, afrikanische und afrodiasporische Menschen und Community-Organisationen ein, sich aktiv am Teilen der Ergebnisse und am Austausch über notwendige Verbesserungen zu beteiligen: www.afrozensus.de/feedback

Um angesichts vieler weiter bestehender Forschungslücken und Handlungsdefizite Einblicke in ein in sich vielfältiges und solidarisches Schwarzes Bewusstsein zu vertiefen, planen die Autor*innen im Afrozensus 2 einen Schwerpunkt auf Empowerment zu legen. Sie fordern auch, Forschungsprojekte wie den Afrozensus in die universitäre Forschung im Rahmen von Pilot-Lehrstühlen zu „Black Studies und Empowerment“ zu überführen, zudem die Institutionalisierung der Rassismus- und Empowermentforschung, ergänzt um community-basierte Ansätze. Erfreulich ist – im Gegensatz zu manch anderen wissenschaftlichen Studien – die gute Lesbarkeit des Afrozensus auch für Laien.

Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland, Berlin, 2021

Online verfügbar unter:

www.afrozensus.de



„Ich bin ja ich . . .“ Was kränkt? Was hilft?

Schüler*innen sprechen von Rassismuserfahrungen

Die Erziehungswissenschaftlerin Aylin Karabulut hat Rassismuserfahrungen von Schüler*innen mit ‚Zuwanderungsgeschichte‘ einer Gesamtschule und eines Berufskollegs der Jahrgangsstufen 9 bis 12 in Nordrhein-Westfalen in ihrer aktuellen qualitativ-empirischen Studie erforscht.

Im Ergebnis zeigte sich, dass deren Diskriminierungserlebnisse für ihr Schulleben und die darauf folgende Berufslaufbahn eine zentrale Rolle spielen. Wir stellen vor allem die Hauptaussagen der Schüler*innen selbst vor.

Homogenisierung

Immer wieder werden Schüler*innen von Lehrkräften statt als Individuen als Vertreter*innen ihrer Herkunftsnationalität angesprochen. Chris*, ein Schwarzer Deutscher, bringt es so auf den Punkt: „Ich bin ja ich und nicht eintausend andere schwarze Leute“.

Entsubjektivierung

Chris wird, so erzählt er, aufgrund seiner Hautfarbe von Lehrenden besonders stark beobachtet und bei kleinen Verfehlungen stärker als weiße Mitschüler*innen geahndet. Er sieht die vorwiegend negative Darstellung Schwarzer Menschen in den Medien als Ursache hierfür, da die Lehrkräfte meist keinen persönlichen Umgang mit Schwarzen hätten. Pauschal werde diesen ein abweichendes normwidriges Verhalten zugeschrieben. So sieht der Schüler sich unter Generalverdacht gestellt.

„Othering“

Eine Schülerin mit serbisch-bosnischen Wurzeln berichtet, ein Lehrer habe sie aufgrund einiger Rechtschreibfehler in ihrem Referat vor der ganzen Klasse als „nicht deutsch“ markiert: „Bei dir merkt man, dass du keine Deutsche bist“. Entschieden weist sie dies (im Forschungsgespräch, nicht im Unterricht) zurück: „Wegen ein paar Schreibfehlern? Das hat doch gar nichts mit der Nationalität zu tun!“ Ihr herkunftsdeutscher Sitznachbar habe ja mehr Schreibfehler gemacht als sie.

Ungleiche Bewertung

Immer wieder erleben die Schüler*innen, dass sie vergleichsweise schlechter benotet werden als solche ohne ‚Zuwanderungsgeschichte‘. Karabulut stellt dazu fest, dass „selbst leistungsstarke Schüler*innen mit Lehrer*innenhandeln konfrontiert sind, welches ihnen eine objektive und leistungsorientierte Bewertung faktisch verwehrt“.

Der empirische Befund belegt, wie diese Jugendlichen durch Lehrkräfte zu „Anderen“ gemacht werden. Die Zuschreibung von Andersartigkeit wirkt stigmatisierend. Das schmerzt und hinterlässt Ohnmachtsgefühle, Verzweiflung und/oder Wut. Sich dagegen zur Wehr zu setzen ist aufgrund des Machtgefälles zwischen Lernenden und Lehrenden schwierig. Da Schulnoten für den beruflichen Werdegang entscheidend sein können, meiden die Jugendlichen in der Regel Auseinandersetzungen mit dem Lehrpersonal.

Eine der beforschten Schulen trägt den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Doch sie vermag es trotz des ausgerufenen Projektziels nicht, den rassismusrelevanten Erfahrungsraum der Schüler*innen aus ihrer Perspektive positiv zu beeinflussen und eine Minimierung oder gar Vermeidung institutioneller Rassismen gegenüber den Jugendlichen zu erwirken. So sei Jelo mit antiziganistischen Beleidigungen konfrontiert, welche die Lehrer*innen [obwohl sie diese wahrnehmen] nicht zu Interventionen veranlassen würden. Entsprechend wird dieser Umstand von Jelo als Paradox ausgewiesen, da die Lehrerinnen nicht für sich beanspruchen könnten, sich gegen Rassismus einzusetzen, wenn sie im Fall wahrgenommener rassistischer Diskriminierungen nicht aktiv handeln würden.



Foto: viarami / Pixabay

Zuweisungen entmutigen

Sprache und insbesondere die linguistisch fehlerfreie schriftsprachliche Beherrschung des Deutschen wird von Lehrkräften oft im Sinne des Linguizismus als symbolischer sozialer Platzanweiser gesetzt. Dieser entlarvt vermeintlich ‚nicht-deutsche‘ Schüler*innen und begründet ihre konstruierte Nichtzugehörigkeit als Erklärung für Lehrerannahmen fehlender Kompetenz.

Rassismuserfahrungen seien gerade in der „Schule ohne Rassismus“ gelabelten Schule „nicht ansprechbar“, hat Aylin Karabulut ermittelt. Gerade dort sei es für rassistisch diskriminierte Schüler*innen besonders schwierig, diesbezügliche Erfahrungen zu thematisieren. Schließlich sei die Schule doch erklärtermaßen rassismusfrei.

Gespräche ermutigen

Das von Karabulut initiierte rassismuskritische Gespräch der Schüler*innen untereinander wurde von ihnen als wohltuend, solidarisierend und bestärkend wahrgenommen. Ausdrücklich wünschten sie sich mehr solcher Gelegenheiten jenseits der Schule.

Denn gerade Lehrkräfte werden von den Schüler*innen als Täter*innen rassistischer Diskriminierungen benannt. Daraus ergibt sich laut der Studie die Notwendigkeit unabhängiger Antidiskriminierungsstellen, die flächendeckend eingerichtet werden sollten. Schließlich sei Diskriminierungsschutz im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ (Artikel 3 GG)

Dabei erscheint es sinnvoll, Personen mit und ohne Rassismuserfahrungen phasenweise zu trennen. So können Betroffene sich gegenseitig bestärkend selbstermächtigen. Schule kann dazu beitragen, gesellschaftliche Strukturen der Ungleichheit zu hinterfragen und bestenfalls zu beseitigen. Voraussetzung dafür wäre, so Karabulut, die Verstrickung von Lehrenden in rassistische Diskurse und Praktiken zu reflektieren. Dafür seien Fortbildungen des pädagogischen Personals notwendig.

Lehrer*innenausbildung

Eine Schlüsselstellung für die Herstellung schulischer wie gesellschaftlicher Chancengleichheit hätten die Universitäten in der Ausbildung künftiger Lehrer*innen. Dabei müssten die Wechselbeziehungen zwischen class und race systematisch berücksichtigt werden. Zudem solle rassistische Diskriminierung als Unterrichtsstoff aufgenommen werden, um Schüler*innen durch Wissensvermittlung zu empoweren. Insgesamt sei die Erforschung von und Auseinandersetzung mit Rassismus für eine Gesellschaft, die sich für Chancengleichheit und Gleichbehandlung stark macht, unerlässlich.

Die Studie belegt die gesamtgesellschaftliche Bedeutung einer Enttabuisierung rassismuskritischer Diskurse, der Entwicklung struktureller Transformation und fordert insbesondere den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Rassismus gerade in Bildungseinrichtungen. Rassismus, so das Fazit, ist gesellschaftlich konstruiert, strukturell verankert und durchweg veränderbar.

**die Namen der Schüler*innen wurden für die Studie verändert*

Aylin Karabulut: Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen.

Preis 34,99 €

Springer VS Wiesbaden 2020,

154 Seiten



[» hier kaufen «](#)



Foto: LumiNola / iStockphoto



Foto: W-film / wfilm.de

Was Schule im sozialen Brennpunkt stark macht

von Dr. Brigitte Schumann

Aus der Verbindung ihrer schulischen Praxis im sozialen Brennpunkt mit kritischen pädagogischen Theorien haben zwei erfahrene Pädagog*innen die Konzeption einer solidarischen Schule für alle entworfen. Sie widerlegen das defizitäre Bild von der anregungsarmen „Brennpunktschule“.

Bildungsgerechtigkeit ist zum öffentlichen Thema geworden. Damit ist auch die Rolle von Bildungseinrichtungen in sozialen Brennpunkten inzwischen zum Gegenstand für die Bildungspolitik avanciert. Die sogenannten Talentschulen sind jedoch, ebenso wie die verfehlte sozial-indizierte Ressourcensteuerung in NRW typisch für eine fragwürdige symbolische Politik, mit der Teile der Bildungspolitik immer noch das enorme Ausmaß ungleicher Bedingungen an Schulen und die strukturellen Ursachen der Diskriminierung von Schüler*innen in Armutslagen, mit Migrationshintergrund und Fluchtgeschichte zu ignorieren versuchen.

Stärkung von Schulen im sozialen Brennpunkt - aber wie?

Mit der aktuellen Veröffentlichung ihres Buches „Worin unsere Stärke besteht“ melden sich Reinhard Stähling und Barbara Wenders zu Wort: zwei erfahrene Pädagog*innen aus der schulischen Arbeit im sozialen Brennpunkt Berg Fidel in Münster. Ihre Erfahrungen mit der Entwicklung der Grundschule „Berg Fidel“ zur PRIMUS-Schule Münster verbinden sie mit der [„Pädagogik der Befreiung“ des Brasilianers Paulo Freire](#). Sie treten dem Bild von der anregungsarmen „Brennpunktschule“, die wegen ihrer „ungünstigen“ Schülerkomposition der Vielfalt und Anregung anderer Schülergruppen bedarf, entschieden entgegen. Mit ihrer Konzeption einer solidarischen Schule für alle nehmen sie eine deutliche Gegenposition zu den Bildungsforscher*innen Isabell van Ackeren und Hans-Günter Holtappels ein. Diese gehen in den Ergebnissen ihres mehrjährigen Forschungsprojektes zur Stärkung von Schulen in herausfordernden Lagen davon aus, dass die Steuerung der Schülerkomposition in der Schulentwicklungsplanung sowie pädagogische Konzepte und attraktive Profile im Sinne eines positiven „Marketings“ der Schulen hilfreich sind, „um auch andere Schüler*innengruppen zu rekrutieren und dadurch zu mehr Vielfalt und Anregung beizutragen“.

Die natürliche Solidarität der Kinder und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen

Die Kinder der Schule im sozial benachteiligten Stadtteil Berg Fidel kommen seit den 1990er Jahren aus vielen verschiedenen Ländern. Sie haben eine eigene Migrations- oder Fluchtgeschichte oder ihre Eltern und Großeltern sind nach Deutschland eingewandert. Etliche Kinder aus Roma-Familien gehören dazu, die 1997 aus dem ehemaligen Jugoslawien vor dem Kriegselend im Kosovo fliehen mussten.

In den vielen Jahren ihrer Arbeit haben Stähling und Wenders erkannt, dass die Kinder mit Flucht- und Armutserfahrungen „eine Stärke haben, die andere vielleicht nicht so selbstverständlich mitbringen“. Die natürliche Solidarität der Kinder untereinander macht sie stark. „Ohne es uns bewusst gemacht zu haben, arbeiten wir seit Jahrzehnten mit dieser solidarischen Stärke vieler Kinder zueinander. Mehr noch: Wir entwickelten deshalb sowohl Umgangsformen als auch schuleigene Strukturen“, bekennen die Autor*innen rückblickend. Das Pendant zu der natürlichen Solidarität der Kinder sehen beide in der professionellen Solidarität der Pädagog*innen. Sie besteht darin, die vorhandene Kraft der Solidarität bei den Kindern zu kultivieren und solidarische Arbeitsweisen in jahrgangsgemischten und inklusiven Klassen am gemeinsamen Gegenstand zu praktizieren.

Im gemeinsamen Lernen und Handeln, das an lebensweltliche Erfahrungen und Bedingungen anknüpft, entwickeln Kinder mit benachteiligten Lebenslagen die ihnen eigene Stärke, die sie zum Lernen motiviert.

Die Autor*innen bewerten die Entwicklung von der Grundschule „Berg Fidel“ zu dem 2014 gestarteten Modellprojekt PRIMUS-Schule als Ausdruck für die Entwicklung professioneller Solidarität mit den benachteiligten Kindern. Orientiert an den Bedürfnissen der Kinder wurden nach und nach die Bausteine eingeführt, manchmal auch erkämpft, die heute den Erfolg der PRIMUS-Schule Münster ausmachen: Freie Arbeit, ein Klassenrat in jeder Klasse, Ganztagschule in gebundener Form, klassenbezogene multiprofessionelle Teams für inklusives Lernen in der Klassengemeinschaft, Altersmischung in jeder Klasse. Mit dem [PRIMUS-Modellversuch](#) kam die Ausweitung des durchgängigen gemeinsamen Lernens von Klasse 1 bis 10 mit schulstufen- und schulformübergreifender Altersmischung bei Verzicht auf Ziffernoten bis zum Ende von Klasse 8 hinzu.

Solidarische und inklusive Lernstrukturen in der Klassengemeinschaft

Die Autor*innen sind von der jahrgangsgemischten Klassengemeinschaft als Basis für die solidarische und inklusive Pädagogik überzeugt. In der Pandemie sind auch die praktischen Vorzüge des Klassenunterrichts allen Beteiligten besonders deutlich geworden. Während Schulen mit differenzierten Kurssystemen und wechselnden Lerngruppen wegen der Infektionsgefahr diese Angebote nicht aufrechterhalten konnten, hat der Klassenunterricht mit seiner konstanten Struktur seine Stärke bewiesen.

Das gemeinsame Lernen beginnt täglich mit der Freien Arbeit. Durch offene komplexe Aufgabenformate, die allen angeboten werden, entstehen kooperative Lernsituationen. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass alle auf ihrem jeweiligen Niveau am gemeinsamen Gegenstand arbeiten und sich über Problemstellung und Lösungswege austauschen können. Im Lern-Klassenrat reflektieren die Schüler*innen, was sie und wie sie in der Freien Arbeit gelernt haben. Im Austausch vertiefen sie ihr Lernen und erfahren Gemeinsamkeit und Unterstützung statt Konkurrenz und negativen Bewertungen.

Davon zu unterscheiden ist der Klassenrat, der einmal pro Woche in allen Klassen aller Jahrgänge stattfindet, damit auch Probleme zwischen Schüler*innen bearbeitet werden können. Die solidarische Klassengemeinschaft ist der Rahmen für gewaltfreie Aussprache und Aushandlungsprozesse und der Raum für die Entwicklung von Gemeinsinn.

Freiräume für Eigenverantwortung und expansives Lernen

Der „Freie Forscherclub“ für die Jahrgänge 1-6 und darauf aufbauend das Projekt „Herausforderungen“ für die Jahrgänge 7-9 geben allen Schüler*innen die Möglichkeit, sich allein oder mit anderen einer Sache zu widmen, ein Problem zu erforschen oder sich selbst in außerschulischen Kontexten ohne unterrichtliche Vorgaben und Anforderungen zu erproben. Die PRIMUS-Schule Münster bietet ihren Schüler*innen jeden Freitag in der 5. und 6. Stunde „[Frei Days](#)“ an, die sie zur lokalen Umsetzung der von den Vereinten Nationen festgelegten Nachhaltigkeitsziele für eine friedliche und lebenswerte Welt nutzen.

Die Lernzuwächse der PRIMUS-Schüler*innen sind erstaunlich und für manche Beobachter*innen erwartungswidrig gut. Die meisten Schulabgänger*innen konnten 2020 und 2021 einen höheren Abschluss erreichen, als nach den Grundschulempfehlungen prognostiziert worden war. Für Stähling und Wenders bewährt sich hier das [Langformschulkonzept](#) ohne selektive Strukturbrüche am Ende von Klasse 4, ohne äußere Leistungs differenzierung, Abtrennung und Aussonderung mit seiner konsequenten solidarischen und inklusiven Didaktik.

Statt „kultureller Invasion“: Dialog auf Augenhöhe

An dem Leitprinzip des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire hat sich nach Stähling und Wenders die Schule auszurichten, die mit ihren benachteiligten Schüler*innen solidarisch ist. Freire hat in seinen Alphabetisierungskampagnen gelernt, dass das Lernen von Kulturtechniken erst dann zum Mittel der Befreiung aus Unterdrückung wird, wenn sich die Menschen durch einen solidarischen und empathischen Umgang ernst genommen fühlen und merken, dass sie mit Bildung ihre eigene Lebenssituation verändern und verbessern können.

Bezogen auf Schulen im sozialen Brennpunkt heißt das für Stähling und Wenders, dass benachteiligte Schüler*innen auf Barrieren treffen, wenn bürgerlich sozialisierte Lehrkräfte ihre eigenen Perspektiven zur Grundlage für die Bildungsprozesse der Kinder machen. Eine monokulturelle und mittelschichtorientierte Auswahl der Lernangebote ist eine „kulturelle Invasion“ gegenüber den benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die sie mit dem Eindruck ihrer sozialen Minderwertigkeit zurücklässt und entmutigt. Nach den Erfahrungen der Autor*innen ist die „Dekolonialisierung“ der Schulpädagogik und der Lehrerbildung im Sinne von Freire für die gelingende solidarische Schule im Brennpunkt der Dreh- und Angelpunkt.



Foto: Simon Schulz

Pädagog*innen in „Brennpunktschulen“ müssen sich darauf befragen, ob die Bewertungen, die sie vornehmen, ihrem „kolonialen“ Blick entstammen. Arbeiten sie auf Augenhöhe und problemorientiert mit den Kindern? Sind ihre Bildungsangebote und -strukturen geeignete Instrumente zur Befreiung der Kinder aus ihrer Benachteiligung oder tragen sie eher zur Fortschreibung ihrer Benachteiligung bei?

Einen ähnlich wertschätzenden Umgang mit Benachteiligten wie bei Paulo Freire finden Stähling und Wenders in der natürlichen Erziehungsmethode des französischen Pädagogen Celestin Freinet. Er gab Kindern aus armen Lebensverhältnissen die Möglichkeit, ohne Vorgaben freie Texte zu schreiben, zu drucken und sich selbst und ihr Lebensumfeld dabei zu entdecken. Für Schulen im sozialen Brennpunkt leiten Stähling und Wenders daraus ab: Kinder lernen die Sprache, das Lesen und Schreiben am besten, wenn diese als Werkzeuge für Kommunikation und Beziehung dienen.

Wider das Paradigma der „guten“ Mischung

Stähling und Wenders setzen sich mit dem wissenschaftlich gestützten Paradigma und dem weitverbreiteten Narrativ von der „guten“ Mischung intensiv auseinander. Nach dieser Vorstellung hängen Leistungsentwicklung und Lernerfolg eines Kindes zu einem erheblichen Teil von der sozialen Komposition der Schülerschaft einer Schule ab. Als Narrativ, so die Autor*innen, beeinflusst diese Denkweise maßgeblich das selektive Wahlverhalten von Eltern aus den bürgerlichen Milieus. Es macht den schlechten Ruf der „Brennpunktschule“ aus, untergräbt ihr pädagogisches Selbstverständnis und schwächt ihre Selbstwirksamkeit.

Die Autor*innen, die mit den Leistungsergebnissen ihrer Schüler*innen das Paradigma widerlegen können, stellen seine Berechtigung grundsätzlich in Frage. Es gehe davon aus, dass „Brennpunktschulen“ wegen ihrer sozialen Entmischung problembelastet sind und keine guten Leistungsergebnisse erbringen können. Wer wolle es daher bildungsnahen Eltern verdenken, dass sie Schulen und Schulformen bevorzugen, wo ihre Kinder mit leistungsstärkeren Gleichaltrigen zusammen lernen? In dieser Argumentationsfigur sehen Stähling und Wenders die ideologische Funktion, das selektive, unsolidarische Schulsystem zu legitimieren und zu erhalten. Ungleiche soziale Chancen von Schülerinnen und Schülern werden eben nicht als gesellschaftliches Problem und Ungerechtigkeit wahrgenommen, sondern bleiben durch die „freie“ Elternwahl unhinterfragt und unangetastet. Die benachteiligten Schülerinnen und Schüler werden dagegen als „Verlierer“ diskreditiert und die besagten Schulen gemieden.

Wider das Paradigma der „anregungsreichen“ und „anregungsarmen“ Lernmilieus

Stähling und Wenders setzen sich auch mit der empirischen Bildungsforschung auseinander, die seit der Auswertung der PISA-Daten 2000 davon ausgeht, dass im selektiven Schulsystem schulförmenspezifische Lernmilieus herausgebildet werden. Sie beeinflussen die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler erheblich.

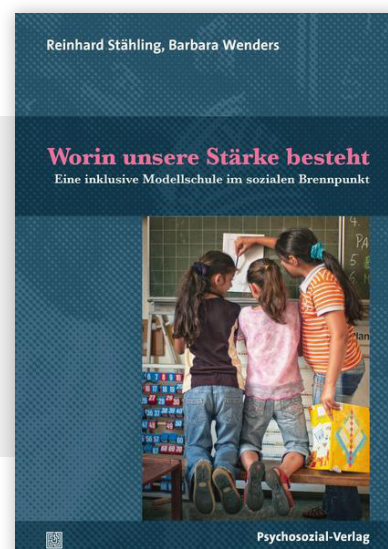
Während dem Gymnasium ein „anregungsreiches“ Lernmilieu bescheinigt wird, wird der „Brennpunktschule“ ein „anregungsarmes“ attestiert.

Die Etiketten vom „anregungsreich“ und „anregungsarm“ haben für Stähling und Wenders eine ähnliche Funktion und Wirkung wie das Etikett von der „guten“ Mischung. Sie dienen nicht dazu, die selektiven und segregierenden Schulstrukturen in Frage zu stellen oder gar zu überwinden, die diese Lernmilieus nach Feststellung der Forschung hervorbringen. Damit werden jedoch Kinder drastisch abgewertet, die angeblich nicht in der Lage sind, sich gegenseitig genügend Anregungen zu geben, und denen erst durch die Anwesenheit von Kindern aus bildungsnahen Milieus eine günstige Lernentwicklung ermöglicht wird. Aus der Perspektive von Freire fällt die Antwort der Autor*innen auf die Frage nach der Wirkung solch defizitärer Zuschreibungen eindeutig aus: Sie entstammen einem „kolonialen Blick“, der die gesellschaftliche Chancenlosigkeit der Benachteiligten aufrechterhält und verfestigt, indem er die Benachteiligten zur Annahme ihrer eigenen Minderwertigkeit führt.

Paradigmenwechsel

Stähling und Wenders fordern den dekolonialisierten, solidarischen Blick auf benachteiligte Kinder und Jugendliche und damit einhergehend den notwendigen Paradigmenwechsel im bildungspolitischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs über die Schule im sozialen Brennpunkt. Sie fordern bildungspolitische Initiativen zum Ausbau von Langformschulen. Die PRIMUS-Schule von 1-10 in NRW und die Berliner Gemeinschaftsschule von 1-13 mit altersgemischten Klassen ohne äußere Leistungs differenzierung, Abtrennung und Aussonderung sind für die Autor*innen das geeignete Schulstrukturmodell für benachteiligte Kinder und Jugendliche in sozialen Brennpunkten. Durch seine pädagogische Ausrichtung an den Prinzipien der Solidarität, der gewaltlosen Konfliktbewältigung, Anerkennung, Nichtdiskriminierung und Inklusion ist dieses Modell die Schule mit Zukunft für alle Lernenden und daher auch ein Angebot an Eltern aus den Mittelschichten, die die solidarische und inklusive Schule uneingeschränkt unterstützen und für ihre Kinder wollen.

Reinhard Stähling, Barbara Wenders:
 Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive
 Modellschule im sozialen Brennpunkt.
 Gießen, Dezember 2021
 ISBN 978-3-8379-3122-8



[» hier kaufen «](#)

Die **Deutsch-Arabische Handreichung „Elternmitwirkung in der Schule“** liegt nun in einer überarbeiteten Fassung auch gedruckt vor (Stand 15. Dezember 2021). Die zweisprachige Broschüre (48 Seiten) mit FAQ, Glossar und nützlichen Adressen senden wir auf Wunsch kostenlos zu.

Bestelladresse: Projekt Arab_El – Empowerment für Arabischsprachige Eltern
Integrationsagentur BV AWO Mittelrhein e.V., Amsterdamer Str. 232, 50735 Köln
arab-el@awo-mittelrhein.de, Telefon: 0221 - 84 64 27 05

BESTELLFORMULAR

Institution _____
 Ansprechpartner*in _____
 Straße/Hausnummer _____
 PLZ/Ort _____
 Kontaktdaten _____

Wir bestellen
 Exemplare „Handreichung Elternmitwirkung Deutsch-Arabisch“ (maximale Stückzahl pro Bestellung: 50 Exemplare)
 Hinweis: Für Besteller*innen & Ausdrucker*innen sind Preislisten & Versandpreise

Datum _____ Unterschrift _____

Kontakt:
 Projekt Arab_El – Empowerment für Arabischsprachige Eltern
 Integrationsagentur BV AWO Mittelrhein e.V.
 Amsterdamer Str. 232, 50735 Köln
 arab-el@awo-mittelrhein.de
 Telefon: 0221 - 84 64 27 05

[» Zum Bestellformular «](#)



[» Zum PDF-Download «](#)

Impressum

Herausgeber:

Arbeiterwohlfahrt
 Bezirksverband Mittelrhein e.V.
 Rhonestraße 2 a, 60765 Köln
 Integrationsagentur
 Dienststelle Amsterdamer Str. 232
 50735 Köln

Verantwortlich:

Michael Mommer, Vorstand (Vorsitzender)

Redaktion:

Telefon: 0221 – 84 64 27 03
 E-Mail: vielfalt@awo-mittelrhein.de

Ariane Dettloff
 Mercedes Pascual Iglesias

Gestaltung: Emin Bolbolian, EbianDesign

Fotos: Simon Schulz; W-film

Haftungshinweis:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

© AWO Bezirksverband Mittelrhein e.V.
 Abdruck, auch in Auszügen, erwünscht, jedoch nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Gefördert durch:

Ministerium für Familie, Kinder,
 Jugend, Kultur und Sport
 des Landes Nordrhein-Westfalen

