

Toan Quoc Nguyen

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

Zusammenfassung

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

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

Abstract

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

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

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

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

Der erste Schultag ist zumeist ein besonderer und erinnerungswürdiger Tag. Er markiert den ritualisierten Eintritt in die Schule und den Auftakt einer mehrjährigen Schullaufbahn. Unerwartet und unangenehm gestaltet sich allerdings dieser Schultag für die obige Schwarze¹ Schülerin. Sie erfährt eine Zuschreibung, welche wenig mit ihr selbst zu tun hat: Ihre sehr guten Deutsch-Kenntnisse werden als ungewöhnlich aufgefasst. Es handelt sich um eine Facette defizitorientierter, rassifizierter Zuschreibungen und Fremdbilder gegenüber Schwarzen Men-

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

Möglicherweise ist diese erste und frühe Erfahrung als eine schulische Ur-Szene³ zu betrachten. Sicherlich, so lässt das Zitat erschließen, bleibt es nicht bei dieser einen punktuellen Erfahrung mit Rassismus. Der einen Erfahrung folgen weitere in der Schullaufbahn. Diese Erfahrungen mögen, wie die Schülerin es darstellt, zwar nicht ‚direkt‘ oder ‚öffentlich‘ gewesen sein. Dennoch sind sie von einem Gefühl von wiederholter Benachteiligung und Nicht-Willkommen-Sein in der Schule begleitet.

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

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

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

lers of *Color*, Muhamed.⁴ Auf der Basis der daraus gewonnenen Erkenntnisse weise ich auf pädagogische, politische und institutionelle Handlungsperspektiven hin. Zentral beziehe ich mich hierbei für die analytische und theoretische Rahmung⁵ des Beitrages auf die Critical Race Theory (CRT), eine akademisch-aktivistische Bewegung, welche sowohl die Auswirkungen von Rassifizierung und Rassismus – in ihren intersektionalen Schnittstellen – auf die Gesellschaft betrachtet als auch dazu beiträgt, diese zu verändern (vgl. Delgado und Stefancic 2001).

Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen

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

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

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

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

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

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

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

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

(Kinder-)rechtliche und handlungsorientierte

Perspektive: Kindliche Vulnerabilität

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

„Weil damals war ich immer recht traurig, allein, dass die mich so genarrt haben, okay ich würde es verstehen, wenn sie mich Scheiss-Ausländer nennen, aber das sie mich Zigeuner⁷ nennen, obwohl ich gar kein Zigeuner bin, oder Scheiss Flüchtling oder sowas das war richtig hart. Weil nicht nur auf mich bezogen hart, sondern ich muss dann immer an meine Familie denken, an meine Freunde, die das gleiche Schicksal haben, da war ich immer wieder traurig und dachte mir, ey, die haben doch gar keine Ahnung, wie das ist von einem Land ins andere zu ziehen und alles aufzugeben und von null auf hundert neu anzufangen, verstehst Du?“ (*Muhamed in Nguyen 2013b*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mikroaggressionen sind kurz gefasst verletzende und herabwürdigende (non-)verbale Botschaften, die minorisierte und marginalisierte Gruppen im Berufs- und Lebens Alltag⁹ erfahren. Bildlich betrachtet sind Mikroaggressionen die wiederholt kleinen und großen, subtilen und offensichtlich erlebten Stiche und Seitenhiebe, welches sie erleben. Beispiele wären als Person *of Color* nach der eigenen Herkunft gefragt zu werden, als Frau von männlichen Kollegen in den Arbeitsleistungen übersehen und nicht gleichwertig gewürdigt zu werden, als LGBTI Personen nicht in den gelebten Beziehungsverhältnissen berücksichtigt oder gleichermaßen angenommen zu werden (vgl. Sue 2010, S. 3ff.; Sue 2010, S. 137ff.). Die gemachten, kontinuierlichen Erfahrungen verweisen letztlich auf die Alltäglichkeit struktureller Gewalt-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wie z.B. Rassismus und weiße Überlegenheit, (Hetero)Sexismus,

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

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

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

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

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

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

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

Ausblick: Politisch-institutionelle Maßnahmen und Kritische Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen:

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

Literatur:

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

Toan Quoc Nguyen

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