

Umriss einer rassismuskritischen Didaktik

Ramses Michael Oueslati

*Erstens: Vergiss, dass ich Schwarz bin.
Zweitens: Vergiss nie, dass ich Schwarz bin.¹*

Pat Parker (US-amerikanische Dichterin)

¹ Die Adjektive Schwarz und Weiß werden in dieser Publikation stets groß geschrieben, um deutlich zu machen, dass diesen Begriffen kein essentielles oder sogar rassifiziertes Konzept zu Grunde liegt. Es ist nicht definierbar, was Schwarzsein ist. Nicht nur historisch, sondern bis heute gibt es zum Beispiel unterschiedliche Definitionen in verschiedenen US-amerikanischen Bundesstaaten. Die individuelle Selbstbestimmung ist deswegen die einzige mögliche *Definition*. Schwarzsein hat auch nichts mit dem Dunkelungsgrad der Haut zu tun, da nicht bestimmbar ist, ab wann jemand als Schwarz oder Weiß gilt. Manuela Bojadžijev: Die windige Internationale, Rassismus und Kämpfe der Migration, Münster 2008, S. 51.

² Das Sternchen (*) bedeutet, dass es auch Menschen gibt, die schwul oder lesbisch sind oder nicht eindeutig männlich oder weiblich.

³ S. auch einen Beitrag der Tagesschau vom 24.2. 2015, wie ich im Unterricht mit dieser medialen Überrepräsentanz umgehe: <https://www.youtube.com/watch?v=7oAHRHIZI34>, Stand: 9.5.2019

⁴ Die Sicherheitsbehörden sind alarmiert - auch, weil es nicht nur radikale Rechte sind. Jörg Diehl: Gewaltwelle: BKA zählt mehr als tausend Attacken auf Flüchtlingsheime, in: SPIEGEL Online. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlingsheime-bundeskriminalamt-zaehlt-mehr-als-1000-attacken-a-1074448.html>, Stand: 9.5.2019

⁵ Der Begriff Migrationsgeschichte ist im Gegensatz zum Begriff Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil ohne deutsche Passzugehörigkeit) weder staatlich noch wissenschaftlich definiert und versucht somit eine Fremdzuschreibung oder Migrantisierung zu umgehen, die ohne Beteiligung der benannten Menschen getroffen wird. Diese Offenheit des Begriffs hat den Vorteil, dass Menschen soweit wie zumindest möglich selbst bestimmen können, wo sie sich verorten wollen. Ideale Begrifflichkeiten gibt es jedoch nicht. S. zum Begriff Schwarz, Anmerkung 1.

S-Terroristen, Salafisten, Armutseinwanderung, Schwarze Drogendealer, Sarrazin-Gen, Kopftuchmädchen, Beschneidungsdebatte, islamische Machos, Parallelgesellschaft, Leitkultur, Schläfer, *Kampf der Kulturen*, Verfassungsschutz, NSU, NPD, AfD, PEGIDA, besorgte Bürger, ... die Liste könnte so weitergeführt werden. Es vergeht kaum ein Jahr, in dem Schüler*innen² und Lehrkräfte auf dem Weg zur Schule am Zeitungsständer, im Fernsehen und im Internet nicht mit einer weiteren sogenannten Integrationsdebatte konfrontiert werden.³ Schon 1980 war *Asylant* und 1989 *Flüchtlingsstrom* ein Wort des Jahres der Gesellschaft für deutsche Sprache e. V.. Und 2015 verging kaum eine Woche, in der nicht eine Unterkunft von Geflüchteten in Deutschland angegriffen wurde,⁴ was 2018 seinen vorläufigen Höhepunkt in den Ausschreitungen von Chemnitz und anderswo fand. Vielerorts wird jedoch auch eine starke Willkommenskultur gelebt und es ist keine Seltenheit, dass Menschen privat Geflüchtete bei sich aufnehmen. Und auch die politischen und medialen Differenzierungen und Richtigstellungen zu migrantischer und islamischer Vielfalt sind zahlreich vorhanden, so wie sie auch für das Christentum gelten.

Für junge, aber auch erwachsene Menschen sowohl mit als auch ohne Migrationsgeschichte⁵ geht es jedoch nicht nur um Diskussionen. Denn wer sich irgendwie alternativ kleidet, obdachlos oder eben nicht herkunftsdeutsch aussieht, macht sich an manchen Orten Gedanken, ob er sich noch frei bewegen kann und ob er nicht sogar einen Wegzug erwägt, wenn er die Möglichkeit dazu hat. Auch sind viele Schüler*innen von sogenanntem Alltagsrassismus betroffen. Sie finden wegen ihres Namens schlechter einen Ausbildungsplatz, kommen in ihrer Freizeit schlechter in die Disko⁶ oder werden wegen ihres Kopftuches angestarrt. Sie stellen sich deshalb viele Fragen, auf die sie von allein nicht immer eine faire Antwort finden: Warum gibt es eine Frauenquote in großen Konzernen, aber keine für Menschen mit Migrationsgeschichte? Warum landen über 20% der Abiturient*innen mit Migrationshintergrund in der Armut, aber „nur“ weniger als 15% der Hauptschüler*innen ohne Migrationshintergrund?⁷ Warum redet der Beamte mit meiner Familie so, als wären wir ungebildet? Warum finden wir schwerer eine Wohnung?⁸ Wie soll ich mich im Unterricht konzentrieren, wenn

ich morgens vor dem Unterricht wieder bei der Ausländerbehörde Stunden warten musste? Warum haben wir seit Jahren wieder nur eine beschränkte Aufenthaltserlaubnis? Warum werde ich immer gefragt, woher ich eigentlich komme, wenn ich doch hier geboren bin? Usw.

So stehen manchmal Schüler*innen nach dem Unterricht gestresst, demotiviert, auch hoffnungsvoll oder irritiert in ihrem Selbstwertgefühl am Pult oder fragen beim Lehrerzimmer nach mir, um sich kurz mal Luft zu machen – und sie kommen selbst dann noch, wenn ich sie längst nicht mehr unterrichte. Es sind Schüler*innen, die widerstandsfähig ihren Weg finden möchten und Kontakt zu lassen, wenn wir Lehrkräfte ihn ebenfalls suchen. Schüler*innen, die tolerant sein wollen, obwohl ihnen selbst zu oft diese Toleranz nicht entgegengebracht wird.

Andere Schüler*innen wiederum, sowohl mit als auch ohne Migrationsgeschichte, kommen aus Familien, in denen menschenrechtsfeindliches oder rechtsradikales Gedankengut geäußert wird. Ein Phänomen, welches sich durch die Mitte der Gesellschaft zieht, durch alle Schichten und somit auch durch alle Schulformen und -klassen.⁹ Gerade Schüler*innen in der Pubertät (und noch weit darüber hinaus), die auf der Identitätssuche sind, stellen sich immer wieder persönliche und gesellschaftliche Fragen zum Thema Rassismus, für die sie aber meist keinen adäquaten Raum zur Reflektion haben. **Rassismuskritischer Unterricht kann ein solcher Raum sein.**

Worum geht es hier?

Im Folgenden wird unter **a.** und **b.** rassismuskritischer Unterricht als eine pädagogische Haltung eingeführt, die sich in Widersprüchen bewegt, um dann unter **c.** derzeit vorherrschende Ansätze kurz zu diskutieren. Unter **d.** geht es vor allem um problematische Unterrichtssituationen, während unter **e.** zentrale didaktische Prinzipien dargelegt werden. Unter **f.** werden dann übergreifende Unterrichtsziele und ein möglicher Unterrichtsaufbau für eine rassismuskritische Didaktik vorgestellt, an denen sich die Materialien im Reader als auch die auf der  DVD orientieren. Unter **g.** wird auf die Problematik der Rahmenplananbindung eingegangen, während unter **h.** die Notwendigkeit rassismuskritischen Unterrichts gerade auch für Schüler*innen ohne Migrationsgeschichte begründet wird. Unter **i.** wird der mögliche Einsatz der vorliegenden Materialien erläutert, um dann letztendlich unter **j.** auf zukünftige Erfordernisse hinzuweisen.

Folgender Umriss einer rassismuskritischen Didaktik ist theoriegeleitet aus meiner reflektierten Praxis entstanden. Diese erwarb ich im Wesentlichen in meiner Aus- und Fortbildungstätigkeit am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg,¹⁰ als (Klassen)lehrer, Jungearbeiter und sogenannter Interkultureller Koordinator der Nelson-Mandela-Schule mit Oberstufe im Stadtteil Wilhelmsburg-Kirchdorf in Hamburg.

Wir Lehrkräfte haben idealtypische Unterrichtsplanungen in der Ausbildung gelernt, die den alltagsbedingten An- und Herausforderungen leider zu oft nicht in allen Schulformen standhalten können, sondern lediglich für (schul)

⁶ Der Bundesverband Deutscher Diskotheken und Tanzbetriebe forderte 2016 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) aufzuweichen, so dass Türsteher*innen noch pauschaler entscheiden dürfen, wer rein darf. Dies wurde von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes heftig kritisiert. Neben Bremen reagierte auch Niedersachsen bereits 2015 verschärft gesetzlich gegen rassistische Einlasspraktiken: <http://www.sueddeutsche.de/panorama/alltagsrassismus-niedersachsen-geht-gegen-rassismus-an-der-discotuer-vor-1.2781918>, Stand: 9.5.2019

⁷ S. Migrationsbericht der Bundesregierung von 2014: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2014-10/migration-bundesregierung-bildung-migrationsbericht-aydan-oezoguz>, Stand: 9.5.2019. Vgl. zur weiteren institutionellen Diskriminierung im Schulsystem: Christine Lüders, Natalie Schlenzka: Schule ohne Diskriminierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 10-11/2016, S. 36 ff., Niedersächsisches Kultusministerium: Wie kann Schule präventiv handeln?, 2017, S.24 f.; Meike Bonefeld/Oliver Dickhäuser: (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes, in: Frontiers of Psychology, 9.5.2018.

⁸ S. erste Studienergebnisse zu Rassismus auf dem Wohnungsmarkt: <https://www.taz.de/!5171630/>, Stand: 9.5.2019. S. a. Expertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Wohnungsmarkt_20150615.pdf?__blob=publicationFile, Stand: 9.5.2019

⁹ Vgl. Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände, Frankfurt am Main/Berlin 2002 bis 2011 (Band 1 bis 10).

¹⁰ Am Landesinstitut arbeite ich unter anderem im Team Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit. Wir halten schulinterne Fortbildungen ab und beraten Lehrkräfte und Schulsysteme zum Umgang mit Rassismus, Rechtsradikalität und Islamismus.

¹¹ In Schweden gehen laut einer europaweiten Studie 50 Prozent der türkischen zweiten Generation mit gering gebildeten Eltern in der Mittelstufe aufs Gymnasium. In Deutschland sind es lediglich 10 Prozent. S. Jens Schneider, Maurice Crul, Frans Lelie: *Generation Mix*, Münster-New York 2015, S. 58 ff.

¹² S. zur Wirksamkeit rassismuskritischer Unterrichts, S. 23

¹³ Eine Art didaktischer Umriss ist von einem Autor*innenkollektiv in Form eines detaillierten Leitfadens zu Schwarzsein publiziert worden: Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanische Diaspora, Hamburg-Berlin 2015, S. 20 ff.

¹⁴ Vgl.: Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentrum BaWü: *Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus*, 2016; Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle NRW, Landesanstalt für Medien NRW: *Hate Speech Hass im Netz*, 2016, S. 8.; Ulrike Zöllner: *Antimuslimischer Rassismus quer gedacht*, in: *Migration und Soziale Arbeit*, H. 2, 2018, S.165ff.; Bildungsteam Berlin-Brandenburg: *Projekt Bildungsbausteine gegen antimuslimischen Rassismus; Von Blicken und Brandbomben-Antimuslimischer Rassismus heute*, Tagung Bundeszentrale für politische Bildung, 1.-2.7.2019.

¹⁵ Vgl. auch: Paul Mecheril/Thomas Theo: *Andere Deutsche*, Berlin 1994, S. 57 ff.

bildungsnahe Milieus oder sogenannte leistungsstärkere Schüler*innen taugen. Um nicht missverstanden zu werden: **Hohe Lernpotentiale** gerade auch bei Schüler*innen und Milieus mit wenig Bildungskapital auszuschöpfen ist ein wesentlicher Bestandteil einer diskriminierungskritischen Pädagogik.¹¹ Doch dies ist nicht zu verwechseln mit zumindest dem klassischen *Ballastwissen-Lernen en détail* oder lebensweltfernem Methodentraining, was sich kaum jemand merken kann – schon gar nicht lebenslang. Theoretischer Anspruch in der Ausbildung und alltägliche Praxis stehen leider vielfach noch unverbunden nebeneinander. Die folgenden didaktischen Anmerkungen sind ein Versuch diese Verbindung herzustellen, indem vielseitige interdisziplinäre gesellschaftswissenschaftliche Theorien und Forschungen mit einer gut reflektierten Praxis miteinander verwoben werden.

Dies beachtend, wird nun versucht, eine Art rassismuskritische Didaktik zu umreißen, vielleicht besser anzureißen, da sie nicht immer einen Anspruch auf empirische Evidenz beanspruchen kann.¹² Die Materialien sämtlicher Autor*innen in dieser Publikation sind dennoch vor wissenschaftlichem Hintergrund durchdacht worden und viele praktisch in besonders leistungsheterogenen Lerngruppen erprobt worden – teilweise mehrfach.

Immer mehr wird sich in der Rassismuskritik nicht nur auf Schwarzsein¹³ bezogen, sondern auch auf antimuslimischen Rassismus. Dennoch gibt es wissenschaftliche Debatten, ob es sich nicht eher „lediglich“ um Islamfeindlichkeit oder Islamophobie handelt. Einige von Landes- und Bundesbehörden geförderte Fachpublikationen und -programme belegen jedoch auch empirisch den Begriff antimuslimischen Rassismus, der im Folgenden als tragfähige Arbeitsdefinition übernommen wird.¹⁴

Antimuslimischer Rassismus ist spätestens seit dem Anschlag auf das World Trade Center am 11. September 2001 stärker geworden. Die gleichen Menschen, die früher als *Ausländer* oder manchmal auch als *Südländer* wahrgenommen wurden, werden seitdem fast nur noch als *Muslimen* betrachtet. Wer z.B. dunkle Haare und/oder Hautfarbe hat, vermeintlich andere Gesichtszüge oder ein Kopftuch trägt, ist eher von Rassismus betroffen – ein Problem, welches deswegen auch christliche Menschen zum Beispiel aus der Türkei oder Syrien betrifft. Und dies kann Folgen haben bei der Wohnungssuche, bei Vorstellungsgesprächen oder in Stadtteilen mit mehrheitlich herkunftsdeutscher Bevölkerungsgruppen.¹⁵

Rassismuskritische Pädagogik ist deswegen meines Erachtens **ein Ansatz, der für eine sinnvolle emanzipatorische oder empowernde Unterrichtspraxis wegweisend sein kann**, um der Vielfalt im Klassenzimmer gerecht zu werden: Lerngruppen, die aus Schüler*innen **mit und ohne Migrationsgeschichte und unterschiedlichen Rassismuserfahrungen** bestehen.

Was ist Rassismus heute?

Obwohl es seit Anfang der neunziger Jahre nach den pogromartigen Ausschreitungen in Rostock-Lichtenhagen eine nicht gänzlich zu unterschätzende pädagogische Auseinandersetzung in der sogenannten Rechtsextremismusforschung gibt, wurde der Begriff Rassismus gesamtgesellschaftlich eher vermieden oder lediglich als Problem der *Unterschicht* wahrgenommen. Er legte einfach gewisse Kontinuitäten mit dem Nationalsozialismus nahe, was schlichtweg nicht immer erwünscht war und ist.¹⁶ Wenn der Rassismusbegriff heute dennoch thematisiert wird, wird dieser zu oft nur auf ein biologistisches Verständnis von der angeblichen Existenz von Menschenrassen bezogen, wie ihn der historische Nationalsozialismus propagierte. Diese veraltete Engführung des Begriffs führte sogar dazu, dass sich seit 2008 internationale Gremien mehrfach in die deutsche Politik eingeschaltet haben:

„Dass in Deutschland ein zu enges Verständnis von Rassismus vorherrscht, wurde in den vergangenen Jahren gleich von mehreren internationalen Fachgremien zur Bekämpfung von Rassismus kritisiert. Der UN-Ausschuss gegen Rassismus, der die Umsetzung der UN-Anti-Rassismus-Konvention überprüft, hat Deutschland im Jahr 2008 empfohlen, dass der Rassismusbegriff und der Ansatz in der Bekämpfung von Rassismus in Deutschland erweitert werden sollten.

Gleiches hat die Europarats-Kommission gegen Rassismus im Jahre 2009 ebenso angemahnt wie jüngst der UN-Sonderberichterstatter gegen Rassismus in seinem im Juni im UN-Menschenrechtsrat vorgestellten Bericht über Deutschland. ...

So hat etwa die Bundesregierung in ihrem Aktionsplan gegen Rassismus von Oktober 2008 anerkannt, ... dass sich die Bekämpfung von Rassismus nicht in der Bekämpfung des Rechtsextremismus erschöpft...“¹⁷

Diese umfassende Bekämpfung von Rassismus hat sich der rassismuskritische Unterricht zum Ziel gesetzt. Rassismus wird hier **nicht nur biologistisch aufgefasst**, sondern wie in der heutigen Rassismusforschung unter anderem auch als *kultureller Rassismus* oder *Rassismus ohne Rassen*. Das heißt, dass der Rassismus heute in einem neuen Gewand der Ungleichheit daher kommt. Diese wird mit angeblichen oder tatsächlichen Unterschieden zwischen Kulturen zu begründen versucht. Die Ausgrenzung und negative Bewertung von vermeintlichen und tatsächlichen Menschengruppen führt nicht mehr entlang von körperlichen, sondern *kulturellen* Merkmalen. **Die angeblich rassische Überlegenheit weicht heute eher einem Anspruch auf kulturelle.**¹⁸

Weiter wird Rassismus jeglicher Art in der Forschung auch nicht nur als Problem einzelner Menschen betrachtet, wie zum Beispiel in Form von rassistischen (Unterrichts)bemerkungen oder *Bildern im Kopf*. Rassismus wird auch als ein System verstanden, das Rassismus in struktureller Form fördert und aktiv produziert. **Die Auflösung von Rassismus ist deswegen meist nur durch institutionelle oder kollektive Veränderungen möglich**, auch wenn eine individuelle Veränderung nicht zu unterschätzen ist. Es ist auch egal, ob wir uns intendiert oder nichtintendiert rassistisch äußern oder handeln – das Ergebnis kann auch gutgemeint rassistisch sein.¹⁹

Zentral ist, dass laut dem Migrationspädagogen Thomas Quehl die Verschränkung von Rassismus mit anderen machtvollen Ungleichheiten gesehen wird, wie z.B. ökonomischen Klassen- und Geschlechterverhältnissen.²⁰ Theoretisiert haben diese Verschränkungen in den letzten 15 Jahren die Interdependenz- und/oder Intersektionalitätsforschung, ohne schon sagen zu können, wie die schulische Praxis aussieht.²¹ Ob es den hier vorliegenden Unterrichtsmaterialien wenigstens teilweise gelingt, unterschiedliche Perspektiven machreflexiv miteinander zu verschränken, dürfen Sie als Leser*innen und Lehrkräfte selbst beurteilen.²²

a. Welche Haltung sollten Lehrkräfte einnehmen?

¹⁶ Vgl. auch: Paul Mecheril: Vom antirassistischen zum rassismuskritischen Ansatz, in: Überblick, Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserfahrung in Nordrhein-Westfalen, Nr. 4, S. 10.

¹⁷ Paul Cremer: „Rassismus kommt nicht nur von rechts“, in: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,5948363,00.html>, Stand: 9.5.2019.

¹⁸ Diese Definition wird inzwischen auch in mancher Behörde diskutiert oder verwendet wie z.B. in der Bundeszentrale Politischer Bildung. Vgl. Glossar zu „Rassismus“ und „Ethnopluralismus“: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextrremismus/173908/glossar?p=48>, Stand: 9.5.2019

¹⁹ Vgl. Zusammenfassung zu Gefahren von Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus im System Schule: Niedersächsisches Kultusministerium: Wie kann Schule präventiv handeln?, 2017, S.24 f..

²⁰ Thomas Quehl: Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule, in: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit (Rassismuskritik, Bd. 2), Schwalbach/Taunus 2009, S. 226-243.

Vgl. exemplarisch: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage: Klassismus, Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft, 2017.

²¹ Intersektional eingebettete Methoden für Erwachsene: Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. (Hg.): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, 2014, S. 55 ff..

²² Vgl.: Zur Verschränkung von Geschlecht und Migration mit Schüler*innen, ein Portrait über meine Transkulturelle Jungenarbeit: Frank Keil: „Hauptsache ein echter Kerl!“, in: Männerforum, Zeitschrift der Männerarbeit der evangelischen Kirche in Deutschland, Nr. 47/2012, S. 22.f..

Das diesem Artikel vorangestellte Zitat von Pat Parker spiegelt für mich eine zentrale Haltung wieder, die alle am Unterricht Beteiligten im Umgang mit Rassismus und Migration lernen und einnehmen sollten. Es zeigt eine Widersprüchlichkeit, in der nicht nur Lehrkräfte sich bewegen, so dass wir uns immer wieder selbst befragen sollten, in welcher (Unterrichts)situation, Rassismus und Migration eine Rolle spielen sollte und in welcher nicht. Hier gibt es keinen Ausweg, außer **fehlerfreundlich und dennoch ernsthaft** diese Ambivalenz anzunehmen.

Einerseits spielt es innerhalb einer Schulklasse und bei Unterrichtsthemen nämlich eine große Rolle, ob jemand selbst oder in seinem Umfeld Migrations- und Rassismuserfahrungen gemacht hat oder zugeschrieben bekommt. Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte – aber nicht nur diese – müssen ihre **Privilegien reflektieren**, wie z.B. die deutsche Passzugehörigkeit und der damit verbundene Aufenthaltstitel, Aussehen, Zugang zu Wohnungs- und Arbeitsmarkt, usw., um ihr Milieu, ihren Habitus und ihre Lebenswelt mit all den Implikationen nicht unbewusst zum Maßstab des Unterrichts oder sogar der Bewertung zu machen. Sehr zu empfehlen ist für uns Lehrkräfte ein sogenanntes Anti-Bias-Training, um sich für die Bedeutung und Folgen obiger Merkmale und Vorurteile jeglicher Art zu sensibilisieren.

Andererseits gibt es viele Situationen in, denen es keine Rolle spielt, wo sich Schüler*innen selbst verorten oder verortet werden. Mirza, der friedlich mit Dominik und Cihat Fußballkarten tauscht – Merve, die Celina die News vom letzten Date erzählt, um anschließend schnell die Hausaufgaben von Piotr abzuschreiben, oder Sara, deren Schwester ein Kopftuch trägt, während sie selbst es auf der Mädchentoilette noch schaffen könnte, den Managern der Haarsprayindustrie zu weiteren Super-Boni zu verhelfen. Problemlose Kontakte, bei denen wir Lehrkräfte schlichtweg nicht gebraucht werden, sondern von denen wir auch lernen können, wie die Jungen gemeinsam *abchillen*. Als Lehrkräfte müssen wir also auch lernen, die vielen Selbstverständlichkeiten und **gelingenden Momente der Einwanderungsgesellschaften an unserer eigenen Schule wahrzunehmen**.

b. Zwischen Fatalismus und naiver Hoffnungsmache

Aus meiner Tätigkeit als Lehreraus- und fortbilder können folgende zwei, bewusst mit einem Augenzwinkern übersteigerte, „Lehrertypen“ unterschieden werden. Jede Lehrkraft tendiert in die eine oder andere Richtung. Jeder Idealtypus hat aber seine Vor- und Nachteile und seine **Fallstricke**.²³ Wo erkennen auch Sie sich an der einen oder anderen Stelle selbstironisch wieder?

Die problemorientierte Lehrkraft

„Ich gehe heute geknickt raus!“, sagen Schüler*innen manchmal nach einem fatalistischen Unterricht, „So viele Probleme auf der Welt!“. Die problemorientierte und fachlich oft sehr versierte Lehrkraft überspannt in ihrem Engagement, „endlich mal die wirklichen Knackpunkte unserer Gesellschaft anzusprechen“, wie Rassismus, (Post)Kolonialismus, Nationalismus und andere globale Probleme, den Bogen. Kritisiert und problematisiert wird alles: Die fast eine Million Händchen haltenden Leute mit ihren Lichterketten 1993 hätten den Migranten auch nicht wirklich geholfen... Die kurze Hilfswelle der Bürger im sogenannten *Sommer der Migration* 2015 wäre doch nur für ein einmaliges Fotoposting in sozialen Netzwerken gewesen und und und. Die Übel der Welt müssten eben strukturell an der Wurzel gepackt werden, sonst bringe das alles wenig.

Stets alles niedergemacht, bleiben so nicht nur kritikfähige, problembewusste, empörte, interessierte und engagierte Schüler*innen gegen Ungerechtigkeiten aller Art zurück, sondern auch die ein oder andere entmutigte Schülerschaft, als hätte sie schulstundenlang TV-Schreckensnachrichten gucken müssen. Einige Schüler*innen vermuten dann vor lauter Hiobsbotschaften wie durch eine *Rassismusbrille* auch da Rassismus, wo keiner ist und werden gelähmt statt gestärkt. Andere verdrängen, verleugnen und wehren ab bei all der Überforderung durch die vielen heftigen Probleme. Die von der Lehrkraft gut gemeinte anvisierte Politisierung der Schüler*innen schlägt um in eine deprimierende oder sogar entpolitizierende Weltsicht, in der es nur noch Verlierer und Opfer gibt.²⁴

Dafür kann die Lehrkraft allein jedoch nichts. Selbst wenn Lehrkräfte erfolgreiche Kämpfe und Vorbilder gegen Rassismus und Ausbeutung zeigen, war der Weg dorthin meist kein leichter oder kostete sogar viele persönliche und menschliche Opfer. Selbst der „kleine“ Kampf im Alltag gegen z.B. rassistische Diskriminierung bei Vorstellungsgesprächen oder steigende Mietpreise ist für die Mehrheit eben kaum zu gewinnen, wenn sich strukturell nichts ändert. Und auch ein projektorientierter Unterricht kann in Form einer Unterschriftenpetition von der Bürgermeisterin missachtet werden. Ein solcher intervenierender Unterricht kann Resignation sogar noch verstärken. Aus der Nachhaltigkeits- und Wirkungsforschung wissen wir jedoch, dass sich ohne Sinn, Spaß und soziale Kontakte kaum jemand politisch aktivieren lässt – schon gar nicht von Lehrkräften,

²³ Fallstricke der interkulturellen Pädagogik: Ramses Michael Oueslati: Interkulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Vielfalt verwerten oder echte Teilhabe gewährleisten?, in: Regine Hartung, Katty Nöllenburg, Özlem Deveci (Hg.): Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch, Schwalbach/Taunus 2013, S. 25 ff.

²⁴ S. S. 19f.

die nicht mal (mehr) selbst in einem begrenzten Rahmen ein Engagement aufbringen wollen.²⁵ Sich z.B. motiviert für ein Bleiberecht von Schüler*innen einzusetzen, kann jedoch auch, wie es an unserer Nelson-Mandela-Schule geschehen ist, die Solidaritätsfähigkeit immens stärken.²⁶

²⁵ Vgl. Nadine Balzter und Achim Schröder (Hg.): Dokumentation der Fachkonferenz im Rahmen „Biographische Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Eine Wirkungsstudie“, Darmstadt 2013.

²⁶ Durch Kampagnen haben die Schüler*innen der Nelson-Mandela-Schule in Hamburg mit Schulleitung, Lehrkräften, Prominenten, Medien, vereinzelt Politiker*innen und dem Filmemacher Marcin Michalski und mir als Interkulturellem Koordinator der Schule insgesamt eine Öffentlichkeit von 53 000 Klicks bei einem bekannten Sozialen Netzwerk erreicht und so mitgewirkt die Abschiebungen unserer Schüler zu verhindern. Vgl. die Video-Clips *Ayodele bleibt mit uns!* mit den Prominenten Peter Lohmeyer (bekannt aus der Krimifernsehserie *Tatort*), dem Hip Hopper Jan Delay, der Schauspielerin Cosma Shiva Hagen und vielen anderen: https://www.youtube.com/watch?v=u450Yp_1owY
© Vgl. auf der DVD den Clip „Keine Abschiebung der Familie Mohammad“ oder hier: <https://www.youtube.com/watch?v=803TLNrqWcK>, Stand: 9.5.2019

²⁷ S. Praxistipp im Kasten, S. 21.

Fragen für eine ausgleichende Unterrichtsvorbereitung:

Wo drücke ich Schüler*innen in ohnmächtige Opferrollen? Wo gelingt das vielfältige Zusammenleben heute und damals? Woran liegt das? Was gab es Positives zu vermelden letzte Woche? Welche (historischen) Errungenschaften sind zu würdigen? Wo erkenne ich individuelle Handlungsspielräume? Wie kann ich in Familien „vererbte“ Selbstzweifel mancher Schüler*innen nicht noch bestärken, sondern empathisch zu kompensieren versuchen? Gibt es hoffnungsmachende mittel- und langfristige Lösungen? Haben wir auch Spaß? Sporne ich positiv zu *self-fulfilling prophecy* an?²⁷ Kann ich es mir als oft gut situierte Lehrkraft nicht eher leisten, das Elend und die Dauerkrisen der Welt bequem an mich „ranzulassen“?

Praxisexkurs

**„Meine Eltern haben's nicht geschafft
– warum ich?“****Wie können Lehrkräfte empowern?**

Diesen Satz sagte eine niedergeschlagene Schülerin oft zu mir, obwohl sie eine der Besten in der Klasse war. Ihre Verwandtschaft hatte den Glauben an ein besseres Leben ihrer Meinung nach inzwischen aufgegeben. Diese Botschaft gab die Verwandtschaft regelmäßig an ihre Kinder weiter.

So saß sie also auf unserem Klassenzimmersofa und suchte jemanden, der nicht nur berufsroutiniert einfach sagt, dass er an sie glaubt, sondern es auch meinte. Sie war nicht die Einzige oder der Einzige auf diesem Sofa – mit und ohne Migrationsgeschichte.

Diese Schüler*innen suchen empathische Lehrkräfte, die sich trauen, etwas aus ihrem Leben zu erzählen und wie sie Situationen mutig, aber nicht immer geradlinig meisterten und nochmals aufstehen mussten. Es müssen und sollen vielleicht keine Geschichten von Einzelfällen sein vom (migranti-schen) *Tellerwäscher zum Millionär*. Diese Geschichten verdecken eher, dass Schule nicht darauf ausgelegt ist, dass alle Abitur machen – doch können sie in der Tat anspornend sein als *self-fulfilling prophecy*. Es geht also darum, realistische Lebenserfahrungen zu teilen, die einen über sich hinauswachsen lassen. Auch Folgendes können Sie tun, um Schüler*innen zu empowern:

- Lokalprominente Gäste aus Wirtschaft und Politik ins Klassenzimmer oder in die Schulaula einladen
- (Ehemalige) Schüler*innen als Gäste einladen, die Herausragendes geleistet haben, wie z.B. von einer Hauptschulempfehlung zum Fachabitur
- Sozial aufgestiegene Eltern und Geschwister aus ehemals unterprivilegierten Milieus einladen
- Eine*n motivierende*n prominente*n Schirmherr*in für die Schule gewinnen
- Schulnamen auch zum Unterrichtsprogramm erheben – z.B. Nelson-Mandela-Schule
- Vor Klassenarbeiten die Klasse selbstbewusst anspornen durch positive Parolen
- Anti-Black-Out-Training (z.B. Hand auf Schulter legen während Klassenarbeiten, etc.)
- Motto in der Klasse anbringen und umsetzen:
Jede*r ist ein Expert*in – Jede*r kann hier was!
- Feedback am Freitag-Schild aufhängen:
„Was hast du diese Woche geschafft?“

Die ressourcenorientierte Lehrkraft

Für alles scheint es noch eine Lösung zu geben – meist eine individualistische. Rassismus und andere sogenannte Herausforderungen werden im Unterricht thematisiert, doch gibt es erbaulich gleich hinterher, dass zum Beispiel *Chancen* für Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte für den Aufstieg geboten werden. So werden dann Persönlichkeiten herangezogen, wie sie Politiker, Ärzte oder ähnliches wurden. Natürlich sei dies nicht für alle so möglich, doch mit Anstrengung könne jede*r seinen*ihren Platz finden. Wenn wir zusammenhalten, schaffen wir's zu einer *One-World* – nach vorne blicken statt zurück.

Das schlimme Ausmaß und die Folgen, wie z.B. des Rassismus in den USA in den sechziger Jahren bis heute, und die potentiell damit einhergehenden großen Gefühle und Fragen für Schüler*innen werden konstruktiv zugekleistert, statt sie zu verstehen. So bleibt eben auch der Alltagsrassismus in Deutschland und was es mit und ohne Migrationsgeschichte bedeutet, unterprivilegiert aufzuwachsen, der Lehrkraft wie ein störender Punkt in der *lösungsorientierten* Didaktik seltsam fern und oberflächlich – und somit auch den Schüler*innen.

Zurück bleiben bei so einem Unterricht nicht nur zielstrebigere Schüler*innen, die auch unter widrigsten Umständen resilient ihren Weg mit (zu Recht dringend benötigter) Hoffnung gehen, sondern auch viele Schüler*innen, denen das Durchdringen gesellschaftlicher Hinderungsmechanismen verborgen bleibt. Im guten Glauben, es allein schaffen zu können und zu müssen, laufen sie los, obwohl selbst PISA belegt, dass ein Großteil der Schülerschaft außen vor bleibt. Leider haben sie im Unterricht nie wirklich gehört, warum sie später trotz aller Anpassung, Entbehrung und Bemühung nun plötzlich auf der Verliererseite stehen.

Dafür kann die Lehrkraft allein jedoch nichts. Zu Recht scheinen die individuellen Handlungsmöglichkeiten mangels durchsetzungsfähiger sozialer Bewegungen erstmal vielversprechender. Die Schuld an der eigenen Situation allein auf strukturelle Hindernisse zu schieben, ist den Schüler*innen schließlich auch keine Hilfe.

Fragen für eine ausgleichende Unterrichtsvorbereitung:

Wo verharmlose ich Realitäten? Was bedeutet Rassismus für die Betroffenen wirklich? Wie hängt das mit der strukturellen Verfasstheit unserer Gesellschaft zusammen? Kann ich Fortbildungen besuchen, um ggf. fehlendes Wissen über komplexe Gesellschaftszusammenhänge zu erwerben? Wobürde ich dem*r Einzelnen zu viel auf und wecke falsche Hoffnungen? Wo betrachte ich die Welt aus meiner meist recht gut situierten „Lehrerwelt“ und verharmlose damit (Rassismus)erfahrungen von Schüler*innen?

C ■ Welche pädagogischen Ansätze gibt es?

Seit der viel beachteten Meta-Studie des Bildungsforschers John Hattie zur Wirkung von Unterricht wird verstärkt über Wirkungspotentiale von Unterricht und pädagogischer Ansätze diskutiert.²⁸ Zu Recht wird an der Studie u.a. kritisiert, dass Verstehen gesellschaftswissenschaftlicher Zusammenhänge anders funktioniert als z.B. naturwissenschaftliches Verstehen und Ersteres schwerer oder gar nicht in seiner Wirkung zu messen ist.

Bei einer solchen Kritik stehen zu bleiben wäre jedoch falsch. Rassismus, ökonomische Ungleichheit und Geschlechterdiskriminierung sind zu ernsthafte globale Probleme, deren erfolgreiche Behandlung im Unterricht nicht der einzelnen Lehrkraft überlassen werden kann. Es gibt aber schlichtweg keine breit angelegte empirische Wirkungsforschung zu emanzipatorischen Ansätzen in der Pädagogik und zu rassismuskritischem Unterricht.²⁹ Wir wissen immer noch nicht genau genug, mit welchen Ansätzen und Methoden wir in der Schule den oben genannten Problemen entgegentreten können. Ab ungefähr Mitte der 2010er Jahre wurde unter dem Begriff „Rechtspopulismus“ jedoch intensiv weiter diskutiert und teilweise geforscht. Vergleichen Sie hierzu die Unterrichtstipps zum Umgang mit Rassismus auf Seite 34f..

Reflektierte Praxiserfahrungen haben jedoch einen langjährigen und richtungsweisenden Fundus an Literatur und Materialien hervorgebracht, der vielleicht in drei Ansätze unterteilt werden kann:³⁰

- **Wissenserwerb**
- **Sensibilisierung**
- **Dekonstruktion**

Unklar ist, ob es alle drei Ansätze braucht und in welcher Reihenfolge diese mit einer Schulklasse angegangen werden sollten. In den vorliegenden Materialien kommen deshalb alle Ansätze zur Anwendung.³¹ Teilweise überschneiden sie sich auch.

Doch um was geht es bei den Ansätzen? Über **kognitiven Wissenserwerb** erarbeiten Schüler*innen neues differenziertes Wissen (z.B. über Nationen, Kulturen, Ethnien und Religionen) in der Hoffnung, dass Stereotypen kritisch hinterfragt oder analytisch-reflektierend widerlegt werden z.B. indem Lehrkräfte sog. Argumentationstrainings absolvieren.³²

Doch hat sich in der Praxis gezeigt, dass dieser Ansatz nicht ausreicht, in postfaktischen Milieus sogar Verschwörungstheorien verstärken kann und es deshalb besser Bewusstmachung und Reflektion über **erfahrungs- und emotionsgeleitete Sensibilisierung** braucht (Rollenspiele zu Zivilcourage,³³ biografisches Lernen,³⁴ Gästeeinladungen, Gruppenarbeit, Aufgaben zu Perspektiv-, Empathie- und Solidaritätsfähigkeit oder Herbeiführung eines Klassenklimas, in dem ein gleichwertiger Umgang zwischen Deutschen mit und ohne Migrationsgeschichte vorherrscht).

²⁸ John Hattie, Wolfgang Beywl, Klaus Zierer: Lernen sichtbar machen, Hohengehren 2013.

²⁹ Eine Studie von Thomas Dee und Emily Penner von der renommierten Stanford-Universität von 2016 lässt vorsichtige Schlussfolgerungen zu. Schulleistungsschwächere Schüler*innen mit Migrationsgeschichte, insbesondere junge Männer, verbessern durch lebensweltbezogene Unterrichtsthemen wie zu Rassismus und Diversität ihre Leistungen und sind weniger absent. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-schueler-sollten-sich-mit-kultureller-vielfalt-beschaefigen-1.2826938>, Stand: 9.5.2019

³⁰ Überblick über mehrere pädagogischen Konzepte: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 1/2018.

³¹ Vgl. weitere Übungen zu allen Ansätzen: Alte Feuerwache e.V. Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hg.): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Münster 2012, S. 95 ff..

³² ☉ Vgl. exemplarisch auf der DVD die Unterrichtseinheit *Weltsprachen und Statistik* unter *Lernbereich Mathematik* von Hauke Morisse.

³³ ☉ Vgl. auf der DVD die fächerübergreifenden *Rollenspiele* unter *Lernbereich Sprachen und Theater*.

³⁴ ☉ Vgl. auf der DVD das fächerübergreifende Arbeitsblatt *Werde zum Familienforscher* in der Unterrichtseinheit *Welche vielfältigen Menschen leben im Ort?* unter *Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Politik*

³⁵ Vgl. Interview mit dem sozialpsychologischen Forscher Andreas Zick über seine deutsche Studie „Fragile Mitte – feindselige Zustände“ von 2014 und Konsequenzen für die Bildung: „Es mangelt uns an der richtigen Bildung“, in: Erziehung und Wissenschaft.

³⁶  Vgl. auf der DVD auch „Die Deutschen sind...“ Ein etwas anderer Quiz unter Lernbereich Gesellschaftswissenschaften unter Politik.

³⁷ Vgl.: Feuerwache, Methodenhandbuch, S. 103 ff..

³⁸ Rassismus kommt jedoch in allen Klassen und Schichten vor. Schüler*innen aus wohlhabenden Elternhäusern können zwar auch emotional-sozial vernachlässigt sein, doch hat Rassismus in der Oberschicht wohl oft auch die Funktion den eigenen hohen Status und dementsprechende Privilegien zu sichern. Wilhelm Heitmeyer benennt dieses Phänomen in seiner Studie als Wohlstandschauvinismus, welcher jedoch nicht nur in der Oberschicht vorkommt. Vgl. Wilhelm Heitmeyer: Deutsch-deutsche Zustände, Frankfurt am Main 2009; Heitmeyer/Zick, Mitte. Unterrichtsmaterial der Bundeszentrale Politische Bildung mit Heitmeyers Ansatz: Entscheidung im Unterricht 2/2013.. Vgl. Heitmeyer und Zick, Mitte.

³⁹ S. auch nächstes Kapitel *Wie gehe ich mit rassistischen und menschenrechtsfeindlichen Äußerungen um?*

⁴⁰ Ein m.E. tragfähiger Ansatz: Vgl. Kurt Möller: PAKOs-Konstruktionsprozesse von pauschalen Ablehnungshaltungen verstehen und bearbeiten, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 1/2018., S. 47ff..

⁴¹ S. auch nächstes Kapitel *Wie gehe ich mit rassistischen und menschenrechtsfeindlichen Äußerungen um?*

Der dritte etwas jüngere **Dekonstruktionsansatz** hat sich etabliert, enthält aber offene Fragen.³⁵ Noch offen ist, ob eine **Rekonstruktion** ebenfalls dazugehören soll, indem Schüler*innen Stereotype aktiv verändern und dadurch neu zusammensetzen, z.B. indem sie rassistische Bilder mit einer Schere nicht nur dekonstruktiv zerschneiden, sondern kreativ anders, realistisch und individuell neu als Collage aufkleben.³⁶ Der gesellschaftliche Konstruktionscharakter von Stereotypen soll so den Schüler*innen verdeutlicht werden, da die Schüler*innen dann *selbst* mitkonstruieren.³⁷ Die Hoffnung ist, dass Stereotype so vielleicht nicht nur als unumstößliche machtvolle Realität erscheinen, sondern als Bilder, die jede*r oder eine Gesellschaft verändern kann.

Trotz des meines Erachtens vielversprechenden Dekonstruktionsansatzes bleibt jedoch offen, ob eine (zu starke) dekonstruktive Verunsicherung und Irritation Rassismus nicht sogar verhärten kann. Dies trifft vor allem auf Schüler*innen in der Pubertät zu und auch auf Schüler*innen aus Familien, in denen Identitäts- und Persönlichkeitsfragen so gut wie gar nicht verhandelt werden. Diese könnten sich dann eher verschließen statt öffnen. Es besteht dann sogar die Gefahr, dass solche Schüler*innen komplexe und überfordernde individuelle und gesellschaftliche Verhältnisse angeblich eindeutig und widerspruchsfrei auflösen möchten, indem sie erst recht Rassismus als ordnungsversprechendes Muster aufgreifen.

Rassismus kann dann bei solchen Schüler*innen ein **Werte- und Sinnvakuum** ausfüllen, indem sie den ihnen zur Verfügung stehenden individuellen oder gesellschaftlich gestützten ideologischen Spielraum nutzen, rassistisch handeln zu können. Und auch bei **ökonomischer Deprivilegierung**, wie z.B. mangelnden Ausbildungsperspektiven oder prekären verunsichernde Verhältnissen, kann Rassismus die Funktion erfüllen, sich darüber selbst aufzuwerten.³⁸ Zu guter Letzt kann die stabilisierende Funktion von Rassismus auch durch vermeintlich simple **psychologischen Faktoren**, wie z.B. eine Scheidung der Eltern, ausgelöst werden. Und manchmal lösen viele unterschiedliche Faktoren eine Mehrfachkrise aus. Ob bei solchen Schüler*innen nun dekonstruktive Verunsicherung und somit noch mehr Irritation hilfreich ist, ist fragwürdig.³⁹ Zumindest müssen Lehrkräfte reflektieren, wann eine Irritation produktiv ist und ab wann Dekonstruktion eher destruktiv auf Schüler*innen wirken könnte.

Dem könnte jedoch zu Recht entgegengehalten werden, dass bei Schüler*innen mit handfesten menschenrechtsfeindlichen Einstellungen eine unterrichtliche Beschäftigung⁴⁰ mit Rassismus fragwürdig ist – egal mit welchen Ansätzen dies dann geschieht. Fest steht, dass hier schlichtweg mehr praxisorientierte Forschung von Nöten ist, um nicht nur *Bauchempirie* zu betreiben. Meine schulischen Erfahrungen zumindest legen nahe, dass der **persönliche Umgang mit Uneindeutigkeiten erst erlernt werden muss und es sicherer vertrauensvoller emotionaler Beziehungen bedarf**, die durch die Lehrerpersönlichkeit erst hergestellt werden müssen.⁴¹

d. Wie gehe ich mit rassistischen und menschenrechtsfeindlichen Äußerungen um?

Diese Frage ist hier nicht ausreichend zu beantworten, weswegen ich auf meine Lehrerfortbildungen zu Rassismuskritik und Islamismus verweise, bei denen ich diverse pädagogische Ansätze für die Schulpraxis nutzbar mache.⁴² Einige Praxiserfahrungen (u.a. im Umgang mit Fanatismus, Rassismus, religiös geprägter Radikalisierung und mit zu Antisemitismus tendierenden Schüler*innen) möchte ich dennoch weitergeben.⁴³

Rassismuskritischer Unterricht ist gerade auch für die Schüler*innen wichtig, die in ihrer Lebenswelt kaum Raum haben, ihre Gedanken reflektiert auszutauschen oder in ihr rassistische Einstellungen hören, bzw. erstmal annehmen. Rassismuskritischer Unterricht könnte insofern auch äußerlich daran scheitern, weil ein paar Schüler*innen von ihren rassistischen Äußerungen bis zum Ende der Unterrichtseinheit nicht abweichen – manchmal auch nur, weil sie ihr Gesicht vor der Klasse nicht verlieren wollen. Dies ist für uns Lehrkräfte meist schwer ertragbar und fordert unsere professionelle Gelassenheit heraus.

Lernatmosphäre statt Moralismus

Der Kardinalfehler ist, in solchen Situation Konflikte **angsterfüllt und moralisch zu deckeln**, doch das ist sicher leichter gesagt als getan. Eine solche Reaktion auf (un)reflektierte Haltungen von Schüler*innen in Form einer (meines Erachtens manchmal auch falsch verstandenen) politischen Korrektheit führt zumindest nicht zum Abbau von Rassismus, sondern Rassismus wird so schlichtweg nicht mehr thematisiert. Wer nämlich vermutet, etwas *Falsches* zu sagen, wird dies verstecken, aber dadurch nicht unbedingt reflektieren. Die pädagogische Gelegenheit, dass Schüler*innen bei geäußertem Rassismus auf Widerspruch von Mitschüler*innen oder Lehrkräften stoßen, ist verpasst. Die Chance, auf eine Einstellungsveränderung hinzuwirken, ebenfalls. Im Unterricht wird so Rassismus gedeckelt, statt Räume der Bearbeitung zu ermöglichen. Überspitzt gesagt könnte bei diesem Ansatz von *Schamppädagogik* gesprochen werden.⁴⁴ Eine solche geartete Pädagogik wird von dem Migrationspädagogen Paul Mecheril auch als „*moralischer Antirassismus*“ kritisiert. Laut Rudolf Leiprecht muss stattdessen eine untersuchend-reflexive Haltung eingenommen werden, bei der eine **vertrauensvolle Atmosphäre lernförderlicher ist**.⁴⁵ Bestenfalls trauen sich sonst nur mutige Schüler*innen am Ende einer Unterrichtseinheit ihre *Meinung* zu sagen. Schlimmstenfalls schreiben sie bei der nächsten Klassenarbeit in eingeübten Toleranzattitüden die vermutete Meinung der Lehrkraft hin und wir glauben, wir hätten erfolgreichen rassismuskritischen Unterricht abgehalten.

Rassismuskritische Arbeit fängt jetzt also vielleicht erst an, da wir sogar dazu ermutigten sollten, eine **Meinung in einem von uns gesetzten demo-**

⁴² S. Kontakt und Angebote der Autor*innen, S. 6.

⁴³ Vgl. zu Salafismus und Schule folgenden DIE ZEIT-Artikel über meine Arbeit: <http://www.zeit.de/2014/50/salafismus-islamismus-an-schulen>. Ein Beitrag der Tagesschau vom 24.2. 2015 zum Umgang in der Schule u.a. aus meinem Unterricht: <https://www.youtube.com/watch?v=7oAHRHzi34>, Stand: 9.5.2019

⁴⁴ Vgl. die Debatte um die kritische Weißseinsforschung: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage: Reden über Rassismus in Deutschland, Berlin 2017.

⁴⁵ Rudolf Leiprecht: Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht, Begriffe und Ansatzpunkte, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Ein Handbuch, Schwalbach/Taunus 2005, S. 317-345.

kratischen Rahmen mit Redner*innenliste möglichst sachlich, doch nicht beleidigend zu äußern. Manchmal vergessen wir Lehrkräfte nämlich, dass wir nicht dazu da sind, um nur zu den schon Überzeugten zu predigen. Rassismuskritik darf nicht nur im Präventiven stehen bleiben, sondern muss dort zu wirken versuchen, wo sowohl plumper als auch versteckter Rassismus von Schüler*innen geäußert wird.

Schutzräume bieten

Dennoch sieht Mecheril auch die **Notwendigkeit, Schutzräume zu bieten**, in denen Rassismus zumindest zurückgedrängt ist. Meines Erachtens hat zu Recht ein Dialog im Unterricht dort seine Grenzen, wenn eine Lehrkraft erkennt, dass auf längere Sicht ein*e Schüler*in keine Offenheit und Bereitschaft zeigt, sich auf andere einzulassen. Eine vertrauensvolle Atmosphäre unter der Verantwortung von vor allem Lehrkräften ohne Migrationsgeschichte ist somit dafür da, Rassismus kontrolliert und bewusst zu Tage zu fördern, aber auch Betroffene mit Rassismuserfahrungen bei **Bedarf solidarisch auf gleicher Augenhöhe statt paternalistisch zu schützen und Raum nehmen zu lassen zur Erwiderung.** Das ist sicherlich kein leichtes Unterfangen und wird nicht immer für alle Beteiligten ohne emotionale Schärfe verlaufen, doch gibt es meines Erachtens derzeit keine tragfähige Alternative, wie wir auch aus rassismuskritischen und Anti-Bias-Trainings mit Erwachsenen wissen.⁴⁶ Zusammenfassend kann laut Mecheril *„von Lehrern und Lehrerinnen nicht erwartet werden, dass sie immer ‚richtig‘ handeln, aber wir können eine **Kultur schaffen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer systematisch aus dem, was sie tun und nicht tun, lernen.**“*⁴⁷

⁴⁶ Werk, Anregungen, S. 34.

⁴⁷ Paul Mecheril: Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt - eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen „Bildung - Migration - soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen“, Bremen 2012, S. 18-19.

Beziehung aufbauen... und halten

Einüben sollten wir Lehrkräfte auch, dass wir manche Schüler*innen nicht nur als handfeste*n Rassist*in betrachten, sondern auch deren bedürftige Seiten wahrnehmen. Dies gelingt, indem wir uns authentisch für sie interessieren und ihnen bei ihren Problemlagen helfen. **Dies lässt den jeweilig von ihnen ausgemachten Sündenbock oft in den Hintergrund treten, statt dass wir nur mit ihnen diskutieren.** Durch mein Vorbildverhalten, dass ich solchen Schüler*innen menschlich und kompetent zur Seite stehe, kann eine *Hasshaltung* auf vermeintlich Schwächere oder Minderwertige unterschwellig in Frage gestellt werden, was sie von einer Lehrkraft nicht erwarten, die ja sonst fast nie ihrer *Meinung* ist.⁴⁸ **Die pädagogische Beziehung darf also nicht von Seiten der Lehrkräfte abgebrochen werden.** Auch, um jemanden damit erst recht nicht noch mehr einem fanatischen Freundeskreis oder einer Organisation zu überlassen. Im Zusammenspiel, dass Letztere solchen Schüler*innen oft auch keine tragfähige Hilfe anbieten können oder sogar der ein oder andere

Kamerad eine Gefängniskarriere beginnt, wird die Chance größer, dass auch der*die Schüler*in den Dialog nicht abbricht oder zeitweise zu erreichen ist.⁴⁹

Ich habe manchmal erlebt, dass Schüler*innen von ihrer fanatischen *Erstmeinung* abweichen und dieser Prozess durch eine nicht deckelnde Haltung der Lehrkraft lediglich 20 Minuten gedauert hat. Manchmal dauert es zwei Jahre... und manchmal findet ein Umdenken gar nicht statt. Aus den bisherigen wissenschaftsgestützten Erfahrungen über Rechtsradikale wissen wir jedoch, dass sich sogar nach vielen Jahren *Aussteiger*innen* an eine widersprechende, aber ruhige und menschlich zugewandte Lehrkraft erinnern.⁵⁰ Eine*n solche*n Schüler*in zu verstehen, heißt also nicht, Denkweisen oder sogar Taten zu rechtfertigen.

Diese bisher genannten kurzen Tipps beziehen sich jedoch nicht auf KaderInnen und/oder organisierte AktivistInnen von menschenrechtsfeindlichen Gruppierungen, sondern gelten lediglich für Mitläufer*innen und Sympathisant*innen.⁵¹ Führungskräfte sind nämlich nicht allein oder gar nicht durch Pädagogik erreichbar. Holen Sie sich im Zweifelsfall Hilfe bei Beratungsstellen zu Rechtsradikalität oder Islamismus, bei Antidiskriminierungsstellen oder den jeweiligen Landesinstituten für Lehrkräfte.⁵²

Als Letztes: Nicht nur aus sozialpädagogischer Strategie ist die Anerkennung mehrerer Perspektiven, bzw. Sichtweisen (Multiperspektivität) im Unterricht ein zentrales demokratiepädagogisches Prinzip, welches für alle Fächer und Lernbereiche in der Schule gilt und somit auch für einen rassismuskritischen Unterricht. Das heißt, dass in einer Lerngruppe eine Bandbreite an politischen Meinungen vorhanden ist – auch mit dem jeweiligen Verständnis von Rassismus und Antirassismus. Ein rassismuskritischer Unterricht bietet hier eine triftige Perspektive an, die Rassismus nicht nur als individuelles Problem sieht, sondern auch als ein strukturelles, welches mit anderen Machtfaktoren verschränkt ist.⁵³

⁴⁹ Schwieriger gestaltet sich dies bei menschenrechtsfeindlichen Organisationen, die finanzielle Hilfen und zumindest zeitweise ein klares und scheinbar widerspruchsfreies Identitätsangebot unterbreiten können.

⁵⁰ Andreas Hechler: Männlichkeitskonstruktion, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention, in: Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnicke, etc. (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule, Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin 2012, S. 74-91. <http://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/neonazismus.pdf>, Stand: 9.5.2019

⁵¹ Hier wird das große Binnen-I verwendet, da menschenrechtsfeindliche Führungskräfte sich in den seltensten Fällen jenseits heterosexueller Geschlechterentwürfe verorten.

⁵² S. Kontakt und Angebote der Autor*innen, S. 6.

⁵³ S. Theoriekurs, S. 17

e ■ Muss es eine ganze Unterrichtseinheit sein? Didaktische Prinzipien

Ja und nein. Sicher ist eine vertiefende längere Beschäftigung mit einer Unterrichtseinheit notwendig, sinnvoll und wünschenswert! Es geht aber nicht jedes Mal um einen zusätzlichen Kopienstapel mit Arbeitsblättern, die zum *Stoff* hinzukommen. Wenn Schüler*innen und Lehrkraft sich im Dauerzustand der schulischen Zeitnot zwanghaft stressen, besteht die Gefahr, dass zu viel sogenanntes Bulimie-Lernen stattfindet. Darunter wird drastischerweise verstanden: Ins Kurzzeitgedächtnis reinstopfen, zur Klassenarbeit erbrechen und dann vergessen.

Und: Genauso wenig wie erwünscht ist, dass „*wir heute mal über Frauengeschichte sprechen*“, um danach mit dem angeblich „normalen“ Geschichtsunterricht fortzufahren, kann eine eng abgegrenzte und einmalig *abgearbeitete* Unterrichtseinheit zu Rassismus eine selbstverständliche und gleichberechtigte

Perspektive verhindern. Der Eindruck für Schüler*innen, es handle sich lediglich um ein einmaliges Sonderthema ohne wirklich größere Relevanz, wird so nämlich nicht vermieden.

Perspektive verändern

Es geht viel mehr um **eine veränderte Perspektive, die das bisherige Unterrichtsthema oder die Methode neu darstellt**. Wenn wir die Weltkartenprojektion von Arno Peters neben die angeblich „normale“ eurozentrierte Mercator-Karte ins Klassenzimmer hängen, wird auch uns Lehrkräften klar, dass sogar wissenschaftliche Methoden nie neutral sind.⁵⁴ Wenn wir die rassistischen Zitate Kants kennen⁵⁵, verstehen wir Lehrkräfte auch die fortschreitende Kolonialisierung der Welt im 19. Jahrhundert und können den Schüler*innen zumindest keine einseitige und uneingeschränkte Lobeshymne mehr auf die *Aufklärung* vorsingen. Und wenn wir wissen, dass im Neuen Testament „*die Frau in der Gemeinde zu schweigen hat*“, können wir im Unterricht kein eindeutiges interkulturelles Wir (emanzipierte Deutsche) und die Anderen (unterdrückte Muslimas) mehr aufrecht erhalten, sondern kratzen am antimuslimischen Rassismus.⁵⁶ Das Eigene schwimmt so mit dem vermeintlich Fremden und verändert unseren Blick auf ein und dasselbe Thema oder dieselbe Methode im Schulbuch oder Rahmenplan.

Einheiten anreichern

Ebenfalls sinnvoll ist eine **zusätzliche Anreicherung von jeglichen Unterrichtseinheiten durch globale, migrantische und andere erweiterte differenzierte Inhalte und Wissensbestände**. Diese sollten in die laufenden Unterrichtseinheiten eingebaut werden. Deswegen sind die meisten Ihnen hier vorliegenden Unterrichtsmaterialien auch als *Querschnittsmaterial* konzipiert. Wenn im Unterricht Goethe behandelt wird, wird gleichberechtigt sein transkulturelles Verständnis behandelt.⁵⁷ Wenn es in Geschichte zum Beispiel um die sogenannte Renaissance geht, sollte die global- und migrationsgeschichtliche Perspektive miteingeflochten werden, um in der nächsten Stunde dasselbe Thema dann wieder anders zu beleuchten.⁵⁸ Und eine Doku oder ein Schulbuch wird mit den Schüler*innen gemeinsam ergänzt, indem Martin Luther King als einst vom FBI diffamierten Menschenrechtskämpfer hervorgehoben wird und Malcolm X kritisch aus mehreren Perspektiven bzw. Sichtweisen (Multiperspektivität) reflektiert wird.⁵⁹

⁵⁴ © Autor*innenKollektiv, Leitfaden, S. 20 ff.. Unterrichtsmaterial zur Peters-Projektion, s. auf der DVD unter *Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Geographie, Unser Weltbild mit Quiz*. Die Peters-Projektion gibt es im Buchhandel in diversen Ausführungen als ganze Atlanten oder Plakate auch fürs Klassenzimmer. Multiperspektivisch und kostenlos bei dem Programm „Bildung trifft Entwicklung“: <https://www.engagement-global.de/mediathek-publikationen-detail.html?mid=217> oder hier: weltkarte@engagement-global.de, Stand: 3.5.2019

⁵⁵ © S. auf der DVD unter *Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Politik, Frühe Neuzeit, Immanuel Kant – Aufklärer oder Rassist?*

⁵⁶ S. Paulus in der Bibel 1. Korintherbrief 14, 33b – 36.

⁵⁷ © S. auf der DVD unter *Lernbereich Deutsch und Theater, Deutsch, Orient und Okzident sind nicht mehr zu trennen*.

⁵⁸ © S. auf der DVD unter *Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Geschichte, Frühe Neuzeit, Renaissance in Europa*.

⁵⁹ Autor*innenKollektiv, Leitfaden, S. 22.

f. Welchen Zielen und welchem Aufbau sollte ein rassismuskritischer Unterricht folgen?

Folgende Kompetenzen sollten im Unterricht spiralcurricular angebahnt werden und sind **je nach Jahrgang didaktisch angepasst umzusetzen**. Sie sind von der Literatur zur Rassismuskritik inspiriert worden und stammen aus meiner Unterrichtspraxis.⁶⁰ Laut dem Migrationspädagogen Thomas Quehl geht es im rassismuskritischen Unterricht nicht nur um eine Thematisierung von Rassismus, sondern auch um Kulturaspekte.⁶¹ Ein Grund, warum im Folgenden auch **Uneindeutigkeiten, Vermischungen, Mehrfachzugehörigkeiten und sich auflösende Grenzen** von Kulturen, Milieus und Lebenswelten thematisiert werden, die nach über sechzig Jahren Einwanderung ja der Normalfall sind:⁶² **Vor den** Arbeitsblättern finden Sie im Reader bzw. auf der DVD © folgende Kompetenzen:

1. Schüler*innen verstehen, welche **gesellschaftlich dominanten Folgen** Rassismus hat und wie ein empowerndes und/oder problematisches Zusammengehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe geschaffen wird (z.B. die machtvolle problematische Einteilung zwischen Orient und Okzident, empowernde und problematische Aspekte von *Black Culture-Identitäten*, Nationalismen jeglicher Art).
2. Schüler*innen verstehen, dass viele Menschen mit Migrationsgeschichte sich **mehrfachzugehörig** (z.B. *zweiheimisch* als türkisch und deutsch) fühlen und Lebenswelten stets uneindeutig sind und mit anderen Lebenswelten **vermischt** sind (z.B. Wer bestimmt eigentlich, wer integriert werden muss? Wann und wie gelten Menschen überhaupt als *integriert*?)
3. Schüler*innen verstehen die **Vielfalt innerhalb von gesellschaftlichen Gruppen** (z.B. Stadt/Land, Milieus, Minderheiten/Mehrheiten, Alter, politische Verortungen, Klasse und Schicht, Geschlecht).
4. Schüler*innen verstehen, dass jede*r neben seinen Rassismuserfahrungen und seiner Migrationsgeschichte **individuell vielfältig** ist (Hobbys, Charakterstärken, Geschlechteridentität, Geschmack, Lebensstil, politische Überzeugungen, etc.)
5. Schüler*innen positionieren sich dazu, dass in vielen Situationen die (familiäre) Herkunft **irrelevant** ist (z.B. Metin und Tobias werden vor die Klassentür geschickt und lästern darüber draußen gemeinsam).⁶³
6. Schüler*innen verhalten sich zu potentiellen **Positivbeispielen**, in denen Einzelne und Kollektive sich für andere und/oder für sich selbst eingesetzt haben (z.B. Emma González, Joshua Wong, Greta Thunberg, Gandhi, Muhammad Ali, Claudette Colvins, ein aktueller Vorfall auf dem Pausenhof oder aus der Lokalpresse).⁶⁴
7. Schüler*innen können ggf. erfolgreich in ihrer näheren (Schule, Stadtteil) und weiteren (Stadt, Land, EU) Lebenswelt **handeln** (z.B. Zivilcourage im Rollenspiel einüben, *Schule ohne Rassismus*-Verbund aktiv leben,⁶⁵ Geflüchtete unterstützen, etc.) und frustrationstolerant mit potentielltem Scheitern umgehen (z.B. wenn eine schulisch initiierte Unterschriftenaktion von der Bürgermeisterin missachtet wird).⁶⁶

⁶⁰ S. auch Paul Mecheril: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004. Quehl, Rassismuskritik, in: Scharathow, Bildungsarbeit, S. 226-243.

⁶¹ Quehl, Rassismuskritik, in: Scharathow, Bildungsarbeit, S. 226-243.

⁶² Vgl. Mecheril, Migrationspädagogik. Vgl. auch SINUS-Milieu-Studie: Heiner Barz, Meral Cerci, Zeynep Demir: Bildung, Milieu & Migration, Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013.

⁶³ S. Erläuterungen zu Selbstverständlichkeiten und gelingenden Momenten, S. 18

⁶⁴ S. zur ambivalenten Problematik dieser Kompetenz, S. 22.

⁶⁵ Vgl.: <http://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>, Stand: 9.5.2019

⁶⁶ S. zur ambivalenten Problematik dieser Kompetenz, S. 22

Aufbau des Unterrichts

Ebenso ist anzumerken, dass das Prinzip des Lebensweltbezugs auch hier gilt. Damit ist aber nicht (nur) der von Lehrkräften vermutete Lebensweltbezug gemeint. Kinder und junge Erwachsene stellen sich ihre eigenen oft verrückt und witzig anmutenden Fragen, die sich oft berechtigt gravierend von denen aus der von Erwachsenen ersonnenen Fachdidaktik unterscheiden und diese trotzdem auf ihre Weise tangieren. Zudem ist jede Lerngruppe bekannterweise unterschiedlich in ihren **Lern- und Lebensinteressen**. Was in der einen funktioniert, mag bei der anderen scheitern oder nur Langeweile hervorrufen. So sollte **demokratiepädagogisch und subjektorientiert jede Unterrichtseinheit mit folgenden zwei Fragen beginnen**, bevor unsere Planungen den Schüler*innen transparent gemacht werden.

- 1. Was wisst ihr schon** über das Thema oder habt ihr schon mal gehört? *Tafelanschrieb* oder anschreiben lassen
- 2. Was wollt ihr wissen** oder welche Unterthemen interessieren euch? *Tafelanschrieb* oder anschreiben lassen

Die Schüler*innen werden zunächst ihre eigenen Interessen und sogar ihre Betroffenheit vielleicht nicht kennen – vor allem, wenn das Thema abstrakt erscheint. Es braucht manchmal auch nur eine Weile bis die Schüler*innen darüber nachdenken. Die Lehrkraft muss meist auch erst einen groben Überblick übers Thema geben und ein zusätzlich motivierender Unterrichtseinstieg ist auch nicht ausgeschlossen (Medieneinsatz, Fallbeispiel, Objekte, empörendes Zitat, Problemaufriss, Aktuelles, Dilemmata, Provokation, usw.) Danach ist es erst sinnvoll, (erneut) Raum zu geben für Frage 2.

Wichtig ist auch, dass wir **Schüler*innen mit Migrationsgeschichte selbst entscheiden lassen, ob Sie etwas zu ihrer vermeintlichen oder faktischen (familiären) Herkunft wissen oder beitragen wollen oder nicht.**⁶⁷

⁶⁷ Oueslati, Bildung, in: Hartung, Lernen, S. 28 f..

Trotz demokratischer Abfrage kommen Schüler*innen Themen wie Rassismus manchmal dennoch sehr praxisfern vor und wie Buchstabensalat, weshalb mit Übertreten der Klassentürschwelle z.B. im Unterricht erarbeitete Menschenrechte als dort nicht gültig erlebt werden. Nach einer wunderschönen Stunde über Rassismus wird auf dem Schulhof dennoch „wunderschöne“ Diskriminierung betrieben. Dies liegt meines Erachtens sicher auch daran, dass im Kontext Schule überhaupt jedes Thema Gefahr läuft, zum Stoff für die Klassenarbeit zu verkommen. Meist sind es aber nur Einzelne, denen es an Transferkompetenz mangelt, weil wir Lehrkräfte genau diese nicht spiralcurricular eingeübt haben. Pubertierende bilden auch gerade erst ethische Kompetenzen bewusst heraus, die sie in der Peer-Group manchmal aus Coolheit nicht üben und anwenden können. Sie müssen an Regeln des solidarischen Zusammenlebens klar und

trotzdem empathisch und erklärend erinnert werden. Auch bei uns Erwachsenen besteht zwischen Verstehen und Umsetzung oft noch ein großer Unterschied.

Lebensweltbezug bedeutet im Übrigen hier auch, dass Kompetenzen im Hier und Jetzt gelebt werden müssen: Welche Klassenregeln haben wir (nochmal)? Wo gelten diese? Wie wollen wir in der Schule, im Stadtteil, in Deutschland und global zusammenleben? Warum soll nicht das Recht des Stärkeren gelten? Was ist heute in der Pause vorgefallen?

9 ■ Wie kann ich Rassismuskritik mit dem Rahmenplan vereinbaren?

Bildungs- oder Rahmenpläne kommen und gehen. Es verwundert deswegen nicht, dass viele Lehrkräfte seit Jahren selten einen Rahmenplan in der Hand hielten und sich auch an den Interessen ihrer Lerngruppen orientieren. Diese Schüler*innenorientierung ist aber auch in nahezu allen Rahmenplänen mit zunehmendem individualisiertem Lernen zu finden. **Nicht umsonst ist der Rahmenplan auch kein Lehrplan mehr wie früher**, da er eben lediglich einen Rahmen setzt, der von Lehrkräften lerngruppenspezifisch zu füllen ist. Oft jedoch sind die inhaltlichen Anknüpfungspunkte an den Rahmenplan problemlos möglich – erst recht seit der Kompetenzorientierung. Die Ihnen hier vorliegenden Unterrichtsmaterialien orientieren sich deswegen auch durchweg an klassischen und aktuellen Inhalten und Fähigkeiten der Fachdidaktiken.

Dennoch kritisieren aber auch zu recht viele Bildungsforscher*innen an den Rahmenplänen: Wer alle Themen, Inhalte und Unterkompetenzen eins zu eins durchreicht, wird sich und die Lerngruppen unglücklich machen, alles nur oberflächlich anreißen ... und die *Planerfüllungsdidaktik* am Ende des Schuljahres dennoch nicht umsetzen, die sich auch allzu oft an immer schneller verändernden fragwürdigen marktwirtschaftlichen Anforderungen orientiert.

Obwohl Rahmenpläne meist von Lehrkräften geschrieben werden, blähen Lobbyisten und Verbände die Pläne praxisfern auf. Auch die Zeit- und Stundenverteilung an den immer mehr selbstverwalteten Schulen ist inzwischen unterschiedlich. Gerade Rahmenpläne der Zwei- oder Drei-Stundenfächer wie Politik, Religion, etc. werden mit zunehmender *Hauptfachisierung* seit PISA schwerer umsetzbar. Manchmal sind Lehrkräfte auch deswegen in der Gefahr, diese Rahmenpläne mangels Orientierung zu sehr als Abhakliste zu betrachten. Zusammengefasst: Eine didaktische Reduktion ist für heutige Lehrkräfte unumgänglich: *Was ist für das Leben meine*r Schüler*innen wirklich wichtig?*

Eine sinnvolle Antwort ist: Ein globales und friedliches Zusammenleben ohne Rassismus jenseits von Geschlecht und ökonomischem Status. Rassismuskritischer Unterricht versucht dabei zu helfen, Lösungen zu finden und anzubieten. Meist ist dies auch im Rahmenplan genauso wiederzufinden. Zahlreiche

Beispiele sind auf der © DVD zu finden, wie z.B. Volumina und Kreisdiagramm, Kinder der Welt, Orientierung im Nahraum, Antike, Goethe, ein Theaterstück und vieles mehr.

h. „Wir haben kaum Migranten an unserer Schule. Brauchen wir so einen Unterricht?“

Solche und ähnliche Fragen bekommen wir an der Beratungsstelle für Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg hin und wieder gestellt. Die Antwort könnte sein: „*Dann erst recht!*“.

Hinter der Frage steht meist, dass ein hoher Migrationsanteil gleich bedeutend wäre mit vielen *interkulturellen* Problemen, während eine dominant herkunftsideutsche Schule angeblich kulturell homogen sei und Rassismus kaum vorkomme, was mit den großen, regelmäßigen Langzeitstudien zur sogenannten *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* in Deutschland widerlegt werden kann.⁶⁸

Unter anderem zeigen diese und auch andere Studien, dass in Ostdeutschland und auch in Bayern der Rassismus stärker ist als in den meisten Bundesländern in Westdeutschland. Dies liegt jedoch wohl nicht nur an den teilweise hochstilisierten *Abgehängtseinsgefühlen und Abstiegsängsten* und der hohen Arbeitslosigkeit, schon gar nicht im prosperierenden Bayern mit seiner breiten Mittel- und Oberklasse. Auch im Ruhrgebiet ist die Arbeitslosigkeit vielerorts hoch, doch arbeiteten dort eben über sechzig Jahre Deutsche mit und ohne Migrationsgeschichte eng zusammen, was eben in den oft ländlichen Regionen Ostdeutschlands und in Bayern bis auf Ausnahmen kaum der Fall war. Rassismus war deswegen lange Zeit nicht sinnvoll. Weiter ausschlaggebend ist der Rahmen. In Berufsgruppen, z.B. bei Ämtern und Behörden, in denen der Kontakt zu Menschen mit Migrationsgeschichte zeitlich kurz und von einem potentiellen Interessensgegensatz gestaltet ist, ist die Chance geringer, dass beidseitig positive Erfahrungen gemacht werden. Dies ist in der Schule zum Glück nicht so, weswegen hier riesige Chancen bestehen, die von vielen Schulen bundesweit seit Jahren schon erfolgreich genutzt werden.

Trotz der komplexen und situativen Ursachen von Rassismus kann gesagt werden, dass Vorurteile dort zumindest vermehrt vorkommen, wo nicht eng und konstruktiv zusammen gearbeitet wird. Rassismuskritischer Unterricht müsste somit sogar dort stattfinden, wo eben **kein alltäglicher Arbeitskontext zwischen Deutschen mit und ohne Migrationsgeschichte** besteht, was auf dominant herkunftsideutsche Schulen also zutrifft. Gerade dort müssen wohl die Bemühungen besonders stark sein, die Schülerschaft zu sensibilisieren. Rassismuskritischer Unterricht ist also für alle Schüler*innen relevant, da jede*r (unreflektierte) Vorurteile hat – egal wer.

⁶⁸ 42% der deutschen Bevölkerung haben rechtspopulistische Tendenzen. Viele davon geben an, Verständnis zu haben gegenüber Gewalt von Flüchtlingsheimen. Vgl. Andreas Zick/Anna Klein: *Fragile Mitte - Feindselige Zustände, Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*, Bonn 2014. Vgl. auch: Heitmeyer, *Zustände*.

i. Für welche Lerngruppen sind die Materialien?

Die Materialien und Methoden sind vorwiegend für Lerngruppen, in denen Schüler*innen mit und ohne Migrationsgeschichte zusammen arbeiten. Abweichendes, wie z.B. spezifische Anmerkungen zum Empowerment, sind jeweils erläutert. Vor den Arbeitsblättern, bzw. den Methoden finden Sie sowohl im Reader als auch auf der ☉ DVD kurze alltagsgerechte Anmerkungen wie die rassismuskritischen Kompetenzen angebahnt werden können und in welchem Jahrgang oder ggf. in welcher Schulform sie am besten eingesetzt werden. Ansonsten sind die Materialien und Methoden für alle Stufen, für viele Fächer und fächerübergreifend. Sie sind so konzipiert, dass sie meist zwei Jahrgänge anvisieren. Natürlich ist jedoch jede Lerngruppe nicht nur jünger oder älter, sondern einfach auch anders. Viele Materialien auf der ☉ DVD können der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden.

Ein paar Materialien sind zumindest exemplarisch binnendifferenziert angelegt mit Unterstützungssystemen wie separaten Stichwortlösungen oder sie folgen Kriterien, wie sie in der Sprachförderung diskutiert werden (hervorgehobene Schlüsselbegriffe, Operatoren und W-Fragen, 5-zeilige Absätze, Wortlegenden, Visualisierungen, Zeilenzähler, Artikel bei Nomen und Kasus bei Verben werden benannt, etc.).

j. Und nun? – Blick in die Zukunft

Es bleibt zu hoffen, dass die Migrationsforschung zukünftig verstärkt Rassismus analysiert. Darüber hinaus brauchen wir aber dringend mehr Forschungen, die auch nach den Selbstverständlichkeiten und Gelingensbedingungen von Einwanderungsgesellschaften fragen.⁶⁸ Ebenso wie breite erziehungswissenschaftliche Forschungen, die entlang eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses die Wirkung von Unterricht, Schulentwicklung und Prävention gegen Rassismus untersuchen.

Trotz widriger Umstände, die manchmal bis ins Persönliche vordringen, werden wir uns ansonsten gegenseitig auffordern müssen, uns weiter auf die praxisgeleitete Suche nach längst bestehenden und neuen Lösungen der Schlüsselprobleme unserer Zeit zu begeben.⁶⁹ Es handelt sich um nichts Geringeres als eine globale Notwendigkeit, die nicht in abgehobenen Elfenbeintürmen, geschönten Konzeptbeschreibungen, *Papiertigern* und Apellen stecken bleiben darf.

⁶⁸ Oueslati, Bildung, in: Hartung, Lernen, S. 26 f..

⁷⁰ Vgl. Wolfgang Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochenaltypische Schlüsselprobleme, in: Wolfgang Klafki (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, vierte durchgesehene Auflage Weinheim/Basel 1994 (Reihe Pädagogik), S. 43-81.

»Menschen bewegen Menschen, nicht Methoden.«⁷¹

Unterrichtstipps zum Umgang mit Rassismus zwischen Rechtradikalität und -populismus⁷²

Im Folgenden ein Konzentrat der unterschiedlichen gesellschaftswissenschaftlichen, pädagogischen und politischen Debatten. Sie gelten jedoch **lediglich für die pädagogische Praxis mit Schüler*innen, die sich nicht in rechtsradikalen Kader- oder Organisationsstrukturen aufhalten**. Sie gelten auch nicht für den öffentlichen Raum. Im Klassenzimmer ist ein langfristiger Beziehungsaufbau möglich, während bei distanzierten und kurzfristigem Zusammentreffen in der Bahn oder im Internet es weniger Chancen gibt eine Einstellungsänderung anzuregen, sondern vielmehr zivilcouragiertes Eingreifen wichtig ist. Die nun folgenden neuen und alten Tipps zum Umgang im Unterricht mit Rassismus zwischen Rechtradikalität und -populismus, sind theoriegeleitet aus reflektierter Praxis entstanden, doch bedürfen manchmal noch weiterer Erprobung, Erforschung und Schärfung, wozu Sie nun herzlich eingeladen sind:

- **Die demokratisch Überzeugten stärken und lauter machen, die Wankelmütigen an den Grenzen bewusst ansprechen, die Verlorenen mit Expert*innen begleiten.**
- „Ideen mit Ideen begegnen“⁷³ – „Weltschmerz“ und (politische) Suche nach weltumspannender Orientierung, Erklärung, Verortung, Identität, Sinn, Gerechtigkeitsvorstellung, Weltbild, Ideologie oder eigener *Wahrheit* von Schüler*innen ernst nehmen, indem diese Suche auch wirklich erschöpfend im Unterricht möglichst fächerverbindend beantwortet wird. In den 1990er Jahren wurde in der sog. Rechtsextremismusprävention diese inhaltliche Suche von Jugendlichen nicht genug berücksichtigt oder zu sehr psychologisiert.
- Beutelsbacher Konsens – Alle **Ideologien in ihrer gänzlichen politischen und gesellschaftlichen Bandbreite** darstellen statt nur pragmatisches Mittelmaß des epochalen Zeitgeistes.⁷⁴
- **Ökonomische Probleme** wie steigende Mieten, Arbeitsverdichtung, Abstiegsängste, Kinder- und Altersarmut, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Verteilungsgerechtigkeit, etc. nicht verharmlosen, sondern untersuchen, wem das in die Schuhe geschoben wird und welche nicht-rassistischen Lösungen es gibt. Materialien hierzu gibt es z.B. in der Menschenrechtspädagogik, dem Globalen Lernen und der Friedenspädagogik.⁷⁵
- **Plakative Begriffe** wie Toleranz, Partizipation und Freiheit werden so oft benutzt, dass sie inzwischen wie leere Worthülsen wirken können. Sie müssen lebensweltbezogen mit Erfahrungen und Taten gefüllt werden.
- **(Außerschulische) Partizipationserlebnisse** im Unterricht und Mitbestimmung des Unterrichts selbst statt einseitige *kognitive Arbeitsblattpädagogik über Demokratie*.⁷⁶
- **(Solidarische) Empathiefähigkeit** einüben – Bereits in der Präambel und in Art. 1 der UN-Menschenrechte wird sich auf die Menschenwürde bezogen. Nicht nur die Folgen für Betroffene von menschenrechtsfeindlicher Politik und von Handlungen müssen deutlich werden, sondern allgemein muss empathischer Perspektivwechsel eingeübt werden.
- **„Ich muss doch neutral sein!“** sagen manche Lehrkräfte. Dies ist nicht ganz richtig. Die Verteidigung demokratischer Grundwerte ist sogar geboten und braucht ein klares Wertebekenntnis jenseits der eigenen politischen Präferenzen. Wenn Teile von legalen Parteien sich menschen- und demokratiefeindlich äußern, sollten diese von der Lehrkraft kontrovers und sachlich kritisiert werden. Es muss jedoch deutlich werden, dass die Positionierung nur die betroffenen Teile der Partei betrifft. Dieses Wertebekenntnis gilt auch nicht nur für Parteien,

die dem Rechtspopulismus zugeordnet werden, sondern betrifft alle Parteien gleichermaßen.⁷⁷ Eine ideologische Auseinandersetzung mit den Zielen einer Partei widerspricht laut Friedhelm Hufen, Mitglied des Verfassungsgerichtshofs Rheinland-Pfalz a.D., nicht dem Beutelsbacher Konsens, wenn die Chancengleichheit zwischen allen Parteien gewahrt bleibt. Er darf nicht als „rechtlicher Maulkorb für politischen Bildung“ missbraucht werden.⁷⁸

- **„Ich traue mir manche Diskussionen und Themen nicht zu!“:** Nur Mut! Konfliktfähigkeit, Streitkultur, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sind zentrale demokratische Tugenden. Eine Demokratie, die sich konfliktlos nur auf ein ausgewogenes Mittelmaß, den kleinsten gemeinsamen Nenner, Machbarkeit und Pragmatismus bezieht, fördert vielleicht sogar Demokratieverdrossenheit. Die einfache bei Lehrkräften beliebte Übung *Jetzt mal ehrlich* der Bundeszentrale für politische Bildung ist besonders geeignet, da auch uneindeutige, unklare, unsaubere und ambivalente Diskurslagen der Demokratie angegangen werden.⁷⁹
- **Demokratisches Diskussionssetting:** Laute Diskussionen brauchen eine Redner*innenliste. Schüler*innen, die sich sonst nur ein oder zwei Mal melden, dürfen vorgezogen werden, wie eine Art Minderheitenschutz, damit sich nicht immer dieselben auf die Liste setzen. Es gilt auch die Regel: Wer merkt, dass er beleidigend wird, **darf** kurz raus, um sich abzukühlen... oder muss raus.
- **Ausgewogenheit zwischen Zuhören und kritischem Hinterfragen:** Nicht heiß dagegen argumentieren oder als belehrende Autoritätsperson auftreten, sondern **konstruktiv** zum Nachdenken anregen.
- **Bei müden Klassen: Kontroversität** kann eine Lehrkraft als sog. Teufels Advokat selbst gezielt einbringen, indem sie eine provokante menschenrechtsfeindliche Position einnimmt.
- **Schule ist nicht Universität:** Neutralität sollte keinesfalls mit wissenschaftsorientierten Unterricht verwechselt werden, der langweilig, emotionslos und nur am Rande mit Identitätsbezügen auskommt, sondern es darf didaktisch reduziert, poin-

tiert, provoziert und dadurch motiviert werden.

- **Mut und Wut sind auch Veränderungsmotoren für Gesellschaften.** Politisches und soziales Engagement entsteht auch durch emotionales Unbehagen oder ein Gerechtigkeitsempfinden. Die Französische Revolution wäre sonst undenkbar gewesen. Starke Gefühle müssen nicht zwangsläufig Feind eines aufklärerischen Unterrichts sein.
- **Erst Emotionen** (begrenzt auch Wut), Meinungen und Rassismen kontrovers Raum geben und den Deckel des Kochtopfs kontrolliert öffnen. **Im zweiten Schritt Versachlichung**, indem auch die destruktive Kehrseite von Emotionen z.B. durch gezielte öffentliche rassistische Äußerungen mancher Politiker*innen oder sog. Fake News besprochen werden. Dieser Zweischritt muss mehrfach wiederholt werden. Um allen Facetten des Lernens gerecht zu werden, **darf er nicht auf einen Schritt reduziert werden.**⁸⁰
- Es sollten stets **die emotionalen, kognitiven und körperlichen Dimensionen** für unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden, z.B. durch multiperspektivische Fallbeispiele, lebensweltbezogene Personenportraits, große Vorbilder und Rollenspiele zu kleinen Alltagssituationen.⁸¹
- **Opferrhetorik umkehren:** Manche Schüler*innen sehen sich als unterdrückte Opfer der öffentlichen Meinungsfreiheit, obwohl sie selbst Freiheitsrechte für andere einschränken wollen. Diskriminierende Intoleranz kann jedoch selbst in einer liberalen Demokratie nicht toleriert werden. Im pädagogischen Setting sollten jedoch dennoch unter dieser Zielsetzung auch diskriminierende Äußerungen und Pamphlete kritisch behandelt werden statt sie zu unterdrücken.
- **Details herausgreifen** von rassistischen Bildern und diese sauber zu Ende diskutieren, wenn Schüler*innen ständig thematisch herumspringen
- **Rassistische Begrifflichkeiten** sicher nicht unkritisiert stehen lassen, doch auf moralische Beschämung verzichten. Übungsmaterialien wie „WortGewalt“ der Bildungsstätte Anne Frank zeigen, welche Vorgehensweise Türen öffnet.⁸²
- Schüler*innen daran erinnern, **dass ihre Meinung**

nicht verallgemeinert werden kann, sondern Länder, Nationen und Kulturen heterogen sind: „Das Volk...“, „Die Deutschen...“, „Wir...“. Mit menschlicher Haltung nachfragen - was meinst du damit? Wen meinst du mit „Volk“?⁸³ Zivilgesellschaftliche Initiativen wie z.B. „Omas gegen Rechts“, „Christen gegen Nazis“, etc. kontrovers und multiperspektivisch behandeln, um die Vielfalt der Milieus aufzuzeigen.

■ **Kritische Medienkompetenz im Internet** in

Form von Recherchekompetenzen und Analyse von Bildern, Memes, etc.. einüben. Wirkungsstudien zu rechtsradikalen Propagandavideos und *Anti-Propagandavideos* geben auch Indizien, dass es sinnvoller ist darauf zu vertrauen zuerst Erstere zu zeigen und dann erst die *Anti-Propaganda*. Wichtig ist auch, dass Letztere authentische Personen wie Aussteiger*innen zu Wort kommen lassen und die Videos „gut erzählt“ sind bzw. eine Geschichte erzählen (Narrativität), an der am Ende auch die Zuschauer*innen dazu aufgerufen werden zu reflektieren oder z.B. auch für Demokratie, Toleranz und ein Miteinander geworben wird.⁸⁴

■ In der antisemitismuskritischen Bildung, die von der rassismuskritischen Bildung inspiriert wurde, gibt es Erfahrungen, dass eine **metakognitive Reflektion der psychischen Funktion** von Vorurteilen gewinnbringend sein kann: Welche Bedürfnisse erfüllen z.B. rassistische Bilder? Kann die Welt mit einer einzigen „Theorie“ erklärt werden? Gibt es einen alleinigen Schuldigen für alle Probleme?⁸⁵

■ **Reframing - wie wollen wir leben?** Statt defizitorientiert gegen rhetorische Tabubrüche zu argumentieren und so den Ball aufzufangen, der schon mit mehreren Vorannahmen arbeitet, kann auch ein eigener Wahrnehmungsrahmen angeboten werden, indem z.B. auf gleiche Ziele verwiesen wird wie ein friedliches Zusammenleben unterschiedlichster Menschen.⁸⁶

■ **Eine Beziehung aufbauen heißt, erst mal ernsthaft interessiert zuhören:** Verstehen heißt nicht rechtfertigen, doch Menschen sind offener, wenn sie ihre Perspektive darstellen können. Beziehung braucht Zeit.

■ **(Des)integration in die Klassengemeinschaft:**

Lehrkräfte dürfen die Beziehung nicht abbrechen (auch wenn der*die Schüler*in alles dafür tut) oder sogar selbst daran mitwirken, dass Schüler*innen **als Mensch** ausgegrenzt werden statt lediglich dessen Ansichten ruhig zu widersprechen. Dies treibt sie ggf. noch mehr dahin, wo sie Anerkennung erfahren und gibt Anlass, ihre bisherigen Kontakte abzurechnen. Im Gegenteil sollte geholfen werden, alternative Freundschaften zu schließen.

■ **Facetten, die gut laufen, nicht vergessen**

und würdigen wie z.B. ordentlicher Test, mündliche Mitarbeit, Absentismusphase überwunden, Engagement beim Sportevent, etc.

■ Ernstgemeinte **Gefühle zeigen:** „Ich mache mir Sorgen!“

■ Was ist **die wahre Ursache der Problematik**, um sie adäquat zu bearbeiten? Wertvolle Tipps bietet der Ansatz PAKO nach Kurt Möller.⁸⁷

■ **„Ihr habt doch keine Ahnung, was auf**

der Straße geht.“ - Klassenlehrkräfte oder Sozialpädagog*innen sind oft die wichtigste Vertrauensperson für Schüler*innen und kennen diese am besten. Doch nicht alle Gespräche können sowohl fachlich als auch qua Hintergrund allein von Ihnen geführt werden. Aber auch ein „Polizeipädagoge“, „Schulpolizist“ oder zu akademisch geprägter „staatlicher Extremismusexperte“ kann qua Funktion oder Geschlecht manchmal keine Beziehung aufbauen, da die street credibility fehlt. Holen Sie sich Hilfe von Beratungsstellen, die hoffentlich solche Expert*innen haben für gelingende Ansprachen oder Ihnen wichtige Tipps geben!

■ **Vorbilder und Programme anbieten:** Im

Nachmittagsprogramm von vielen Schulen finden sich oft Sporttrainer*innen oder Jungen- bzw. Mädchenarbeiter*innen, die Herausforderungen anbieten nach einem langen bewegungsarmen Schultag.

■ **Nicht abwarten**, bis das Kind in den Brunnen gefallen ist und aufgeregt hilflose Feuerwehrraßnahmen getroffen werden müssen, sondern proaktiv unterrichtliche und schulentwicklerische Prioritäten setzen für eine rassismuskritische Lern- und Schulatmosphäre.

- 71** Verfasser *in unbekannt.
- 72** „Unter Rechtspopulismus versteht man eine politische Strategie, die autoritäre Vorstellungen vertritt und verbreitete rassistische Vorurteile ausnutzt und verstärkt.“ Laut etlicher Politikwissenschaftler*innen, so weiter, gibt es Brücken hin zum Rechtsextremismus. Vgl. Glossar der Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Rechtsextremismus: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=51>, Stand: 9.5.2019
- 73** Angelehnt an ein Zitat von Boualem Sansal.
- 74** Der Beutelsbacher Konsens ist ein professioneller Standard, bei dem Lehrkräfte dazu angehalten werden, 1. Schüler*innen nicht mit ihrer Meinung zu indoktrinieren, 2. Unterrichtsinhalte in ihrer wissenschaftlichen und politischen Bandbreite kontrovers darzustellen und 3. „nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner [dem Schüler bzw. der Schüler*in] Interessen zu beeinflussen.“ Vgl.: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>, Stand: 9.5. 2019.
- 75** BNE-Materialien der UNESCO und des Globalen Lernens: <https://www.bne-portal.de/de/lehmaterialien>; <https://www.globaleslernen.de>, Stand: 9.5.2019.
- 76** S. Feedback für Lehrkräfte, S. 70f..
- 77** Vgl. Pädagogische Hochschule Wien (Hg.): Was darf politische Bildung?, Wien 2018, S. 20ff.
- 78** Friedhelm Hufen: Politische Bildung und Neutralitätsgebot, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 66 (2018), Heft 2, S. 216 ff..
- 79** <http://www.bpb.de/shop/lernen/spiele/34263/jetzt-mal-ehrlich-1> und Teil 2: <http://www.bpb.de/shop/lernen/spiele/213546/jetzt-mal-ehrlich-2>, Stand: 9.5.2019
- 80** S. Ansätze in der Pädagogik, S. 23f..
- 81** Vgl. auf der DVD die fächerübergreifenden Rollenspiele unter Lernbereich Sprachen und Theater.
- 82** Zur Übung: <https://www.bs-anne-frank.de/publikationen/broschuere-deutscher-kolonialismus/>, Stand: 9.5.2019.
- 83** Lehrer*innenfragen zu typischen Themen in folgender Handreichung: <http://www.demokratieundvielfalt.de/publikationen/praevention-von-rechtsextremismus-und-rechtspopulismus/>, Stand: 9.5.2019.
- 84** Vgl. Genaueres: L. Frischling, D. Rieger, A. Morten und G. Bente: Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand, Wiesbaden 2017.
- 85** Vgl. Meron Mendel und Tom David Uhlig: Antisemitismuskritische Bildung-ein heuristisches Konzept?, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 1/2018, S. 106f..
- 86** Dies funktioniert nicht, wenn es keine demokratische Wertebasis mehr gibt. Vgl. Ergebnisse des BMFSFJ-Projekts Reframe the Debate! Neue Migrationsnarrative für einen konstruktiven Dialog.
- 87** Kurt Möller: PAKOs-Konstruktionsprozesse von pauschalen Ablehnungshaltungen verstehen und bearbeiten, in: vgl. Anm. 85, S. 47ff..