

Rassismus an deutschen Schulen?

Ein Projekt des Praxislabor am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt in Zusammenarbeit mit der Bertolt Brecht Schule Darmstadt

Leitung: Dr. Olga Zitzelsberger und Marco Dörsam



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	2
VORWORT	6
I. RASSE, RASSISMUS, KULTUR – EINE EINFÜHRUNG IN DEN RASSISMUSBEGRIFF	8
1. RASSISMUS ALS GESCHICHTLICHE KONTINUITÄT	8
1.1. Aufklärung und Rassismus	8
1.2. Rassismus und Antisemitismus im Nationalsozialismus	10
1.3. Nach 1945	11
2. RASSISMUS – DEFINITIONEN UND EINORDNUNGEN	13
2.1 Zur Definition des Rassismus.....	13
2.2 Klassenrassismus	14
2.3 Geschlechterrassismus.....	15
2.4 Nationalrassismus.....	15
3 VERSCHIEBUNGEN	16
3.1 Kultur	16
3.2 Diskriminierung.....	16
4 ABWEHRSTRATEGIEN	17
4.1 Der Rassismus der Anderen	17
5 INSTITUTIONELLER RASSISMUS UND SCHULE	18
II. PROJEKTBERICHT DER ARBEITSGRUPPE „LEHRER/INNENINTERVIEWS“	19
DANK	19
1. EINLEITUNG	19
1.1 Zur Situation von Migranten und Migrantinnen an deutschen Schulen.....	20
1.2 Das Thema Rassismus im Curriculum	22
1.3 Besonderheiten der Bertolt - Brecht - Schule	23

2. METHODE	23
3. ERGEBNISSE DER INTERVIEWS UND BEFRAGUNGEN.....	24
3.1 Psychologische Hintergründe rassistischen Verhaltens	24
3.2 Institutionelle Diskriminierung.....	32
4. SINNVOLLE MAßNAHMEN.....	37
III. PROJEKTBERICHT DER ARBEITSGRUPPE „SCHÜLER/INNENBEFRAGUNG“	40
1. EINLEITUNG.....	40
a. Methode	40
b. Aufbau des Fragebogens	41
c. Auswertung.....	41
2. DEMOGRAPHISCHE DATEN	41
3. AUSWERTUNG DER FRAGEN ZUM RASSISMUSBEGRIFF	44
3.1. Welche Vorstellungen haben die Schüler/innen vom Diskriminierungsbegriff in Abgrenzung zu dem des Rassismus?	48
3.2. Was empfinden die Schüler/innen der BBS als rassistisch?	51
3.3. Erkennen die Schüler/innen der BBS positiven Rassismus?	52
3.4. Auf welche Rassismuserfahrungen der Schüler/innen der BBS kann man anhand der Antworten auf die Fragen 4-6 zurückschließen?	52
4. RASSISMUSERFAHRUNGEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN DER BERTOLT BRECHT SCHULE.....	53
5. AUSWERTUNG DER BILDER	59
6. Fazit zu den Bildern	74
7. AUSWERTUNG DER ZITATE.....	75
7.1. Zitat 1:.....	76
7.2. Zitat 3:.....	78
7.3. Fazit zu den Zitaten 1 und 3	79
7.4. Zitat 2:.....	80
7.5. Zitat 4:.....	82

7.6.	Fazit zu den Zitaten 2 und 4	83
7.7.	Zitat 5:.....	83
7.8.	Fazit zu Zitat 5	85
8.	GESAMTFAZIT DER SCHÜLER/INNENBEFRAGUNG	85
IV.	PROJEKTBERICHT DER ARBEITSGRUPPE „BILDERWELTEN“	87
1.	EINLEITUNG	87
2.	BESCHREIBUNG DER PROJEKTWOCHE	87
2.1	Fragebögen	89
2.2	Auswertung Fragebögen	89
2.3	Meinungsbarometer	93
2.4	Brainstorming	95
3.	THEORETISCHER INPUT	96
3.1.	Alltag und Rassismus.....	98
3.2.	Schule und Rassismus	99
4.	THEORIETEIL	101
4.1.	Kognitives Kartieren (mental mapping).....	101
4.2.	Auswertung der Mental Maps.....	103
4.3.	Auswertung der BBS-Karte:.....	103
4.4.	Auswertung der Darmstadt- Karte:	104
5.	BILDBESCHREIBUNGEN	105
5.1.	Fazit der Bildanalysen	120
6.	GESAMTFAZIT DES PROJEKTS BILDERWELTEN	120
V.	AUSBLICK – VON DER ALLTÄGLICHKEIT DES RASSISMUS.....	124
VI.	LITERATURVERZEICHNIS:	126
VII.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS:	130

VIII. ANHANG.....	132
ANLAGEN ZU KAPITEL II: PROJEKTGRUPPE LEHRER/INNENINTERVIEWS.....	132
ANLAGEN ZU KAPITEL III: PROJEKTGRUPPE SCHÜLER/INNENBEFRAGUNG.....	134
ANLAGEN ZU KAPITEL IV: PROJEKTGRUPPE BILDERWELTEN	145

Vorwort

Von Marco Dörsam

Die Idee

Im Bundesdurchschnitt verließen 2007 in Deutschland 16 % der Schüler/innen ohne deutschen Pass die Schule ohne einen Schulabschluss und über 40 Prozent mit dem Hauptschulabschluss. Nur etwa 10 Prozent legen das Abitur ab und erwerben damit die Studienberechtigung. Bei Schüler/innen mit deutschem Pass beenden nur 6,4 % die Schule ohne Hauptschulabschluss und 28,4 % legen das Abitur ab.¹ Worauf ist dies zurückzuführen? In der Debatte hierüber werden sowohl die enge Verknüpfung zwischen Herkunftsmilieu der Schüler/innen und deren Schulerfolg/Schulmisserfolg betont als auch die institutionelle Diskriminierung im deutschen Schulsystem. Ein Teilaspekt hiervon ist, dass die Lehrkräfte nach wie vor überwiegend der deutschen Mehrheitsgesellschaft entstammen. Sie werden an den Universitäten für monokulturelle Schulen mit monolingualen Schüler/innen ausgebildet, die in der Realität nicht existieren. Letztlich muss konstatiert werden, dass sich die deutsche Schule in den letzten vier Jahrzehnten nicht von ihrem "monokulturellen Habitus" gelöst hat. Trotz dieser Erkenntnisse wird, sowohl von vielen Schüler/innen und Lehrer/innen als auch in der Gesellschaft insgesamt, Rassismus als ein Randphänomen und für überwunden erachtet.

Die Bertolt Brecht Schule

Diesen Gegebenheiten gingen wir im Rahmen des Projektes nach. Die Bertolt Brecht Schule bot sich für eine derartige Untersuchung an. Wie alle 22 hessischen gymnasialen Oberstufenschulen (GOS) wurde die Bertolt Brecht Schule gegründet, um Schüler/innen, die an einer integrierten Gesamtschule (IGS) ihren Realschulabschluss erlangen, den Weg zum Abitur zu ermöglichen. Da die IGS in Konkurrenz zur Sekundarstufe I der "normalen" Gymnasien stehen, ist für viele Schüler/innen, die nach der 4. Klasse keine Gymnasialempfehlung erhielten, eine GOS, wie die Bertolt Brecht Schule, die Chance zum Abitur.

So kommen auch heute noch die meisten Schüler/innen in der Einführungsphase aus Schulen eines Schulverbundes, meist IGS aus dem Stadtgebiet Darmstadt, an die Bertolt Brecht Schule. Einige Plätze (ca. 30 bis 60 der ca. 230 Schüler/innen pro Jahrgang) bleiben durch dieses Verfahren unbesetzt. Darauf können sich Schüler/innen aller Schulformen bewerben. Die Bewerber/innenzahl übersteigt die Kapazitäten deutlich.

Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist an der Bertolt Brecht Schule wesentlich höher als an den anderen Darmstädter Gymnasien. Laut Inspektionsbericht des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden, von 2008 hatten 26% der Schüler/innen keinen deutschen Pass.

Die Verschiedenheit bezüglich der Staatsangehörigkeit wird jedoch sowohl durch die Heterogenität, die die Schüler/innen bezüglich Ihres Wissens und Ihrer Arbeitsmethoden aus den einzelnen Herkunftsschulen mitbringen, überdeckt, als auch durch die Heterogenität bezüglich ihrer sprachlichen Fähigkeiten².

Die Bertolt Brecht Schule versucht daraus resultierende Defizite im sprachlichen und im mathematischen Bereich durch spezielle Förderkurse zu kompensieren.

¹ Quelle: Statistisches Bundesamt,

http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabelle_n/Content100/AllgemeinbildendeSchulenAbschlussart,templateId=renderPrint.psml, S., Zugriff 8.9.09

² sprachliche Fähigkeiten sind hier auf die Unterrichtssprache Deutsch, sowie die unterrichteten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch bezogen, nicht auf die jeweilige Muttersprache.

Das Kollegium der Bertolt Brecht Schule ist es gewohnt mit dieser uneinheitlichen Schülerschaft umzugehen und durch eine intensive Zusammenarbeit der Lehrer/innen mit den Schüler/innen gelingt es vielen Schüler/innen mit anfangs schwachen Leistungen, ihr Abitur zu erlangen.

Ein weiterer ausschlaggebender Faktor zur Kooperation mit der Bertolt Brecht Schule war auch die sofortige Bereitschaft des Kollegiums und der Schulleitung zur Zusammenarbeit. Dies erleichterte die Forschungsarbeit an der Schule immens.

Das Projektseminar

Das Projektseminar verlief über das Sommersemester 2008 und das Wintersemester 2008/09.

Im ersten Semester beschäftigten wir uns mit theoretischen Konzepten zum Thema Rassismus und Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Dabei wurden einerseits historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungen von Rassismus und Diskriminierung (siehe KAPITEL 1) behandelt und andererseits über die Struktur des deutschen Schulwesens und den darin innewohnenden diskriminierenden und rassistischen Tendenzen informiert.

Im Laufe des Semesters besuchte eine 11. Klasse Gemeinschaftskunde der Bertolt Brecht Schule mit ihrem Kursleiter David Ederberg die Studierenden. Weiterhin waren die Studierenden auch Gast in der Bertolt Brecht Schule, um einen ersten Eindruck von der Schule gewinnen zu können. Während dieses Besuchs stellten zwei durch die Hertie Stiftung geförderte Schüler/innen ihren persönlichen Werdegang vor und ließen danach Platz für regen Austausch zwischen den Studierenden und den anwesenden Schüler/innen und Lehrkräften.

Gegen Ende des Semesters wurden schließlich von allen Teilnehmer/innen des Projekts Forschungs-ideen entwickelt und die Studierenden einigten sich schlussendlich auf 3 Schwerpunkte, die sie im Verlauf des zweiten Semesters in Kleingruppen bearbeiten wollten. Die Berichte dieser Gruppen sind in KAPITEL 2-4 zu lesen.

Im zweiten Semester wurden die Studierenden hauptsächlich bei Ihrer Forschung begleitet. Dies geschah zum einen durch theoretische Unterstützung mit Literatur, zum anderen durch regelmäßiges Vorstellen der Zwischenergebnisse der Kleingruppen und dem sich daraus ergebenden Austausch innerhalb der gesamten Projektgruppe.

Nach dem Abschluss des Projektes wurden die Ergebnisse sowohl an der Bertolt Brecht Schule als auch am Institut für Pädagogik der TU Darmstadt vorgestellt.

Viel Spaß und hoffentlich anregende Erkenntnisse beim Lesen!

1. Rassismus als geschichtliche Kontinuität.

Von Michael Schmitt

1.1. Aufklärung und Rassismus

Um den Rassismusbegriff besser verstehen zu können, hilft es einen Blick in dessen geschichtliche Entwicklung und seine Verwendung innerhalb wissenschaftlicher Diskurse, aber auch dessen Instrumentalisierung durch Politik zu betrachten. Dabei spielt die Aufklärung an der Schwelle zur Moderne eine entscheidende Rolle. Schon in der Renaissance wurde das vormoderne mittelalterliche Weltbild, geprägt von der Vorherrschaft von Religion und Kirche, abgelöst von dem Ideal sich dem Menschen zuzuwenden, was in der Form einer Wiederentdeckung antiker Texte und Traditionen stattfand und zugleich Grundlage war für die folgende Entwicklung innerhalb der Aufklärung. Die bisherige Ordnung, die den Menschen fest verankert innerhalb eines sinnstiftenden göttlichen Weltentwurfes verstand, zerfiel zugunsten eines an der Vernunft orientierten Selbstverständnisses, das Immanuel Kant in seiner Beantwortung der Frage *Was ist Aufklärung* so formulierte: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. *sapere aude!* habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“³

Nach dem Verlust der metaphysischen Ordnung blieben jetzt allerdings zentrale Fragen offen, deren Beantwortung nicht mehr allein durch religiösen Glauben geschieht, sondern von einer anderen Instanz ausgeführt wird: der Wissenschaft.

Wissenschaftliches Denken ersetzte die religiöse Sinnsuche durch Instrumentarien der Analyse und Kategorisierung, Aufklärung ist auch die Suche nach Regelmäßigkeiten und Logik innerhalb der Natur, die zuvor als Werk der göttlichen Schöpfung unantastbar war. Das Zeitalter der Aufklärung (ist) war auch das Zeitalter der Naturwissenschaften und eines der bedeutendsten Werke dieser Richtung, die bis heute gültige Widerlegung kreationistischer Theorien durch Charles Darwins *Die Entstehung der Arten* vor genau 150 Jahren.

Die naturwissenschaftliche Aufklärung beschäftigte sich auch mit der Einordnung verschiedener Tier- und Pflanzenarten, so war einer ihrer bedeutendsten Vertreter der schwedische Naturforscher Carl von Linné (1707-1778), dessen binominale Nomenklatur bis heute gebräuchlich ist und der mit der Beschreibung aller ihm bekannten Pflanzenarten auch für die spätere Biologie von Interesse blieb. Der Weg aber von der Einordnung von Pflanzen und auch Tierarten hin zur Einordnung des Menschen in unterschiedliche Rassen war nicht weit, so teilte Linné auch die Menschen in vier unterschiedliche Rassen ein. Der Mensch stand für ihn an der Spitze der Primaten, war jedoch untergliedert in Rassen der Europäer, amerikanischen Indianer, Asiaten und Afrikaner, „mit angeblich abnehmenden geistigen und moralischen Fähigkeiten“⁴

Dabei stützt sich Linné, wie im Übrigen auch alle anderen Forscher seinerzeit, auf rein äußerliche Phänomene, die er zur Interpretation auslegt. Der holländische Anatom Peter Camper etwa versuchte

³ Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?; in: Berlinische Monatszeitschrift 1784. Zitiert nach: Kant, Immanuel: Akademieausgabe, Band VIII, S.35.

⁴ Delacampagne, Christian: Die Geschichte des Rassismus, Düsseldorf 2005. S.134.

durch Vergleich von Schädelformen Rückschlüsse auf Entwicklungsstufen von Menschen machen zu können, mit ähnlichen Folgerungen wie bei Linné: Am oberen Ende der Entwicklung stand der Europäer, am unteren der Afrikaner. In seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798) folgte auch Kant den Positionen seiner Zeit und machte in seiner Rolle als bedeutender Denker den wissenschaftlichen Rassebegriff bekannt und hoffähig.

Schließlich wurde durch den Anthropologen Johann Friedrich Blumenbach die damals wichtigste Klassifizierung menschlicher Rassen vorgelegt, die er in seinem Werk *„De generis humani varietate nativa liber“* (Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlecht, 1775) formulierte.

„Aufgrund der Schädelform unterscheidet Blumenbach fünf große Rassen (die kaukasische, mongolische, äthiopische, amerikanische und malaiische); zwar beteuert der Autor, dass er über sie kein moralisches Urteil fällen wolle, betont dann aber doch, dass die kaukasische Rasse aus ästhetischer Sicht den andren überlegen sei.“⁵

Allen diesen Positionen gemein ist die ethnozentristische Argumentation ihrer Autoren, die den Europäer in Form einer Rasse als Höhepunkt einer Entwicklung darstellen, die nicht nur als Geistesgeschichte, sondern nunmehr als biologische gelesen wird. Die Überlegenheit ist also begründet in unabänderbaren biologischen Manifestationen, aus der sich nun rational Ungleichheiten erklären lassen. Die moralische Ebene wird vom wissenschaftlichen Rassismus eliminiert und somit zugleich die folgenreiche Legitimation für euro- und ethnozentristische Positionen in den folgenden Epochen geschaffen. Was als Wissenschaft auftrat, war tatsächlich auch die Begründung einer Herrschaft der europäischen Gedanken und Lebensentwürfe über alle anderen Formen von menschlicher Organisation. Die Aufklärung trug durch ihren wissenschaftlichen Anspruch in der Frage der Rasse schon immer das Moment eines hegemonialen Charakters in sich, der sich in Form von Sklaverei, Kolonialismus und Imperialismus ausdrücken sollte und dessen Kerngedanken auch heute noch nicht, trotz besseren Wissens, ganz verschwunden sind.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden rassistische Theorien immer mehr aus dem Kontext einer aufgeklärten – wissenschaftlichen Erkenntnissuche gelöst und betonten nun deutlich die soziologischen *Gefahren* einer „Rassenmischung“, wie es in der vierbändigen Abhandlung *Essais sur l' inégalité des races humaines* (Versuch über die Ungleichheit der Menschenrassen) von Arthur de Gobineau formuliert wird.

Gobineau entwickelt in seinem Buch eine Theorie, die den pseudowissenschaftlichen Charakter der ersten Rassentheorien noch übertrifft, indem er vormoderne, mythische Vorstellungen übernimmt und daraus angeblich wissenschaftliche Schlüsse zieht. Den Kern des Werkes von Gobineau bildet die Vorstellung von drei ursprünglichen Menschenrassen, die durch Abgrenzung Fortschritte innerhalb ihrer Zivilisation erreichen konnten. „Insofern damit aber der Drang nach Eroberung, von Gobineau «Attraktion» genannt, den Drang nach Exklusivität, von Gobineau «Repulsion» genannt, ablöse, vermische sich diese erfolgreiche Rasse wieder mit fremden, weniger ausdifferenzierten Rassen, und ihr langfristiger Untergang sei besiegelt.“⁶ Gobineau setzt die euro- und ethnozentristische Tradition fort, fügt zugleich aber das Element der Angst hinzu, dass die europäische Rasse in ihrer Überlegenheit durch „Vermischung“ mit anderen Rassen gefährdet sei.

In seiner Konsequenz bedeutet dieser Text für die europäische Entwicklung vor allem, dass nun innerhalb der aufgeklärten Tradition ein erster Grundstein gelegt wurde, der den modernen Rassismus innerhalb einer Zeit der Geschichte zum Thema machte, die zutiefst geprägt war von Auseinanderset-

⁵ Ebd. S.137.

⁶ Geulen, Christian: Geschichte des Rassismus, München 2007. S.71.

zungen zwischen Nationen und deren Machtansprüchen und die sich nicht zuletzt in ihrer imperialistischen Kolonialpolitik ausdrückten.

Während des gesamten 19. Jahrhunderts waren die Rassentheorien von größter Bedeutung, zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema führten die Debatte tief in die Gesellschaft ein. So beeinflusste etwa Houston Stewart Chamberlain mit seinen Werken, die sich auf Darwin bezogen und der von einer nationalen pangermanischen Rassentheorie ausging, Hitlers Vorstellungen und zeigten ihm zugleich die Möglichkeiten einer Rasseneugenik auf.

Während der Kolonialisierung, die im Zeichen einer Verbreitung europäischen Fortschritts stand, setzte sich diese Entwicklung fort. Die Konsequenzen für die Kolonialstaaten waren dabei Unterdrückung und Versklavung ihrer Bevölkerung, bei gleichzeitiger Ausbeutung ihrer Naturressourcen.

Wenn nicht Versklavung oder billigste Lohnarbeit ihr Los waren, so waren die Möglichkeiten der kolonialisierten Völker dennoch gering den *zivilisierten* Europäern entgegenzutreten. Diese wiederum machten im Namen der Wissenschaft in großen europäischen Städten zoologische Ausstellungen, bei denen nicht nur Flora und Fauna der Kolonialgebiete ausgestellt wurden, sondern deren Bewohner ebenso. Die Freiheit und Gleichheit des aufgeklärten Europäers galt nur für seinesgleichen. Und die Wissenschaft als Instrument für Legitimation begründete dies, wie es während des 19. Jahrhunderts immer wieder geschah. Wissenschaft fand nicht frei von Interessen und Machtansprüchen statt, wurde somit auch immer wieder in Anspruch genommen, um politische Ziele als vernünftige, da empirisch belegte, auszuweisen.

1.2. Rassismus und Antisemitismus im Nationalsozialismus

Aufgrund völlig verschiedener historischer Entwicklungen sind Antisemitismus und Rassismus nur schwer zu vergleichen, dennoch findet innerhalb des 19. Jahrhunderts eine Entwicklung statt, die rassistische Theorien auf den bereits etablierten Antisemitismus überträgt und diesem noch zusätzliche Argumente liefert. So entstand der Antisemitismus, der ähnlich dem Rassismus im 19. Jahrhundert in ganz Europa verwurzelt war lange vor dem Rassebegriff und nährte sich aus mythischen Überlieferungen, sowie christlichen Ressentiments, einem alten Antijudaismus und vielen weiteren Quellen, deren Beschreibung hier nicht geleistet werden kann. Wichtig ist aber die Erkenntnis vom Rassismus als einer modernen, dem aufgeklärten Vernunftbegriff zugänglichen Form von Abwertung von Menschen und allen ihren Folgen. In ihrer Vermischung mit dem Antisemitismus und der Vernichtung der europäischen Juden, dem Holocaust, findet diese Entwicklung ihren nicht beschreibbaren Ausdruck.

Im Nationalsozialismus finden die Positionen des pseudowissenschaftlichen Rassismus und die Idee einer arischen Herrenrasse, gepaart mit fanatischem Antisemitismus eine Umsetzung, die sich nach dem Historiker Raul Hilberg in die höchst bürokratisch organisierten Phasen von Definition, Enteignung, Konzentration und Vernichtung gliederte.⁷ Die Vorstellung aber, dass ein solch strukturiertes Verbrechen aus reiner Leidenschaft, Hass oder nur gefühlsmäßiger Ablehnung geschehen konnte, lässt sich nicht halten. Die Durchführung des Holocaust beweist die planmäßige Vernunft mit der während des gesamten Vernichtungsprozesses vorgegangen wurde. Im Interview mit Götz Aly betont Hilberg dies deutlich:

„Wenn Sie eine Dokumentation über die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden herausgeben würden, mit welchem Dokument würden Sie beginnen?“

⁷ Hilberg, Raul: Die Vernichtung der europäischen Juden, Frankfurt 2007.

Vielleicht mit einem Brief, den Hitler im September 1919 schrieb. Darin lehnte er die Form des Antisemitismus ab, die sich auf «rein gefühlsmässige Gründe» stützte, und propagierte stattdessen den «Antisemitismus der Vernunft» - ein Antisemitismus, der «zur planmässigen gesetzlichen Bekämpfung» führen müsse und dessen «letztes Ziel unverrückbar die Entfernung der Juden überhaupt» sei. Das ist der Anfang gewesen, ein politisches Programm, das rational bestimmt war. Der von Hitler so bezeichnete «Antisemitismus der Vernunft», den er zum Regierungsprogramm machte, führte zum Mord an den europäischen Juden.⁸

Der industrielle Massenmord an den europäischen Juden ist also nicht zu vergleichen mit Pogromen während des Mittelalters, deren Ursachen noch verwurzelt waren in dem historisch gewachsenen Antijudaismus, der zwar auch während des Nationalsozialismus wirksam wurde, aber nicht mehr als alleinige Begründung gelten kann. Die Möglichkeit des Holocaust lag auch in den Voraussetzungen, geschaffen von einer wissenschaftlichen Rassentheorie, die im Namen der Aufklärung stand. Derselben Aufklärung die noch heute oft idealisiert und unkritisch rezipiert wird.

1.3. Nach 1945

Nach Ende des Nationalsozialismus und dem Ende des Zweiten Weltkrieges versuchten die Alliierten in Westdeutschland wieder ein demokratisches System zu errichten. Die Verstrickung vieler Deutscher in die Verbrechen des Nationalsozialismus machte eine ausführliche Beschäftigung mit der Vergangenheit allerdings schwierig. So waren neben den Kriegsverbrecherprozessen meist nur positive Maßnahmen, *Persilscheine* und Demokratieerziehung üblich. Die Frage nach den Ursachen für den Nationalsozialismus, nach Denkmustern und verbreiteten Ideologien wurde nicht gestellt und erst später innerhalb der Geschichte der Bundesrepublik von Bedeutung, als etwa in der Bewegung der 68er grundlegende Fragen formuliert wurden, die die Verstrickung großer Teile der Bevölkerung, vor allem der industriellen, politischen und akademischen Elite in die Verbrechen des Nationalsozialismus thematisierten, ebenso wie die Frage warum diese Personen nach 1945 weiterhin in ihren Führungspositionen blieben. Auch heute noch sind viele Firmen nicht bereit ihre eigene Geschichte zu problematisieren und öffentlich zu machen.

Innerhalb der SBZ, wie der DDR stellte sich diese Situation anders dar. Im Gegensatz zur Politik der Bundesrepublik, die sich theoretisch, wie politisch an den liberalen Marktwirtschaften Frankreichs, Großbritanniens und vor allem der USA orientierte, war die Auseinandersetzung innerhalb des Sozialismus geprägt von einer historisch-materialistischen Analyse basierend auf den Theorien von Marx, Engels und Lenin. Dort stand der Faschismus als extremste Ausprägung einer kapitalistischen Ökonomie und Politik als deutliches Feindbild fest. Die Entnazifizierung folgte hier einer grundsätzlich anderen Linie, als in der Bundesrepublik, weshalb schon sehr früh eine relativ weitgehende Entnazifizierung stattfand, bei der Personen aus Ämtern oder politischen, wie gesellschaftlichen Positionen enthoben und verurteilt wurden. Dennoch blieben auch innerhalb der DDR Posten von ehemaligen Nationalsozialisten besetzt und die Thematisierung von Faschismus als Problem innerhalb der DDR fand nach der Staatsgründung kaum noch statt; der Faschismus wurde als Problem der nichtsozialistischen Länder verstanden.⁹

Innerhalb der Bundesrepublik waren die generelle Einstellung der deutschen Bevölkerung, ihre politischen Positionen und vor allem die weit verbreiteten rassistischen und antisemitischen Denkmuster

⁸ Geschichte reicht in die Gegenwart. Ein Gespräch mit dem Historiker Raul Hilberg, in: NZZ, 10. Dezember 2002. Zitiert nach: NZZ Online: http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/article&kag6_1.445521.html, am 29.1.2009.

⁹ Vgl. dazu: Rössler, Ruth-Kristin (Hrsg.): Die Entnazifizierungspolitik der KPD/SED 1945-1948. Dokumente und Materialien, Goldbach 1994.

nach 1945 kaum Thema. So fällt der Einzug der NPD in den baden-württembergischen Landtag 1968 mit den ersten großen Studentenprotesten zusammen und zeigt, wie erst die nächste Generation zur ernsthaften Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Holocaust und den Enteignungen und Verbrechen zwischen 1933 und 1945 drängte.

Während der Wirtschaftswunderjahre waren zudem hunderttausende so genannte Gastarbeiter nach Deutschland gekommen, die nicht nur dem Begriff nach befristete Arbeitskräfte waren. Sie gründeten dennoch Familien mit Kindern und ließen sich in Deutschland nieder, weshalb heute von Arbeitsmigration gesprochen wird. Diese Zuwanderung trug zur Entstehung einer heterogenen Gesellschaft bei, die sich nun mit Integrationsfragen beschäftigen musste.

Unter anderem führten verspätete und uneindeutige politische Strategien in der Folge zu gesellschaftlichen Ressentiments gegenüber Migrant/innen. Auch hier entstanden zu wenige Angebote, hier wurden und werden zu viele Handlungsmöglichkeiten nicht erkannt, so dass sich aus dem bereits vorhandenen Vorurteilen in Deutschland ein gefährliches politisches Klima entwickeln konnte. So kam es nach der Wiedervereinigung Deutschlands anfangs der neunziger Jahre zu einer Welle rassistischer Gewaltverbrechen, die ihren Höhepunkt in den Ereignissen in Rostock-Lichtenhagen nahmen. Im August 1992 kam es dort zu tagelangen Angriffen und zur Belagerung einer Aufnahmeestelle für Asylbewerber, in deren Verlauf tausende Schaulustige den Verfolgungsszenen und Brandanschlägen auf das noch bewohnte Haus applaudierten.

Viele Faktoren, von denen hier einige kurz genannt, andere ganz vernachlässigt wurden, belegen, dass rassistische Denkmuster in ihrer Kontinuität nach 1945 nicht ins Leere liefen, sondern vielmehr immer noch tief verwurzelt innerhalb der Gesellschaft sind. Immer wieder brechen Argumentationslinien durch, die ein rassistisches Grundmuster erkennen lassen, das im Zusammenhang einer geschichtlichen Entwicklung verstanden werden muss. Diese historischen Linien abstreitend, würde sich eine Auseinandersetzung mit Rassismus selbst entwerten.

Seit 7 Jahren führt die Universität Bielefeld eine Langzeitstudie durch, die Haltungen von *Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* erforscht. Die unter dem Titel *Deutsche Zustände*¹⁰ jährlich zu einem Schwerpunktthema erscheinende Studie befasst sich mit rassistischen, antisemitischen Einstellungen genauso wie mit Geschlechterstudien. Schon im ersten Jahr 2002 waren die Zahlen, die in der Studie ermittelt wurden beunruhigend. Zur Verdeutlichung der historischen Kontinuität des Rassismus, sowie um zu verdeutlichen wie rassistische Meinungen in der Mitte der Gesellschaft vorhanden sind, einige Zahlen aus dieser Studie:

Die Aussage *Die Weißen sind zu recht führend in der Welt* beantworteten 10,4 Prozent mit *Stimme eher zu* 6,0 Prozent mit *Stimme voll und ganz zu*.

Die Aussage *Es gibt Gruppen in der Bevölkerung, die weniger wert sind als andere* beantworteten 9,1 Prozent mit *Stimme eher zu* 4,9 Prozent mit *Stimme voll und ganz zu*.

Die Aussage *Es leben zu viele Ausländer in Deutschland* beantworteten 28,6 Prozent mit *Stimme eher zu* 26,8 Prozent mit *Stimme voll und ganz zu*.

Die Aussage *Frauen sollen sich wieder mehr auf die Rolle der Ehefrau und Mutter besinnen* beantworteten 18,2 Prozent mit *Stimme eher zu* 11,2 Prozent mit *Stimme voll und ganz zu*.¹¹

¹⁰ Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Deutsche Zustände*, Frankfurt am Main 2002-2009.

¹¹ Zitiert nach: Ebd.: 2002. S.25f.

Alle diese Aussagen legen eine gruppenspezifische Abwertung von Menschen zugrunde, die von 14 bis zu über 50 Prozent der Befragten als eigene Meinung angegeben wird. Eine Partei wie die NPD erhielt im Vergleich dazu bei den letzten Landtagswahlen in Hessen 0,9 Prozent der Stimmen.

2. Rassismus – Definitionen und Einordnungen

2.1 Zur Definition des Rassismus

Rassismus ist als komplexes Phänomen zu begreifen, das sich nicht auf einzelne historische Ereignisse begrenzen lässt, sondern in vielfältigen Formen erscheint. Rassismus lässt sich nicht beschränken auf Hautfarbe, Herkunft oder ethnische Zugehörigkeiten, sondern tritt überall dort auf, wo Argumente sich auf biologische, soziale oder kulturelle Zuschreibungen beziehen und damit Diskriminierung ausüben, Ungleichheiten begründen. So formuliert etwa der französische Soziologe Albert Memmi folgende Rassismusdefinition: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“¹²

Rassismus ist somit immer Tat, zugleich aber auch Einstellung. Diese Einstellung drückt sich meist in der Form einer kollektiven Unterscheidung, eines Wir-Sie Gegensatzes aus, der eine Gruppe aus einem Diskurs ausschließt oder eine andere Gruppe versucht einzuschreiben. Es entsteht ein Klassifikationssystem, in dem Wertungen enthalten sind. „Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen.“¹³

Deshalb ist es notwendig Rassismus als grundlegende Denkstruktur zu entlarven, die, ob bewusst oder unbewusst, tagtäglich reproduziert wird und deren Ziel immer die Abwertung des Menschseins einer Gruppe oder eines Individuums ist und die sich überall innerhalb einer Gesellschaft wieder finden lässt. In ihren Institutionen, ihren gesellschaftlichen Akteuren und im alltäglichen Umgang der Menschen miteinander. Rassismus ist in den Handlungen der Menschen und der Institutionen nicht immer einfach zu erkennen, wenn sie nicht ständig kritisch hinterfragt werden, und wird deshalb häufig nicht als das gesamtgesellschaftliche Phänomen erkannt, das er ist.

Rassismus ist vielfältig und lässt sich längst nicht mehr auf das traditionelle Verständnis einer biologischen Rassentheorie begrenzen. Die im Laufe der Geschichte auftretenden Erscheinungen des Rassismus, seien es die Kolonialisierung, die Verfolgung und Ermordung von Minderheiten im Dritten Reich oder aber auch das Apartheidregime in Südafrika, lassen eine Beschränkung des Begriffes nicht mehr zu. Wenn die Definitionen von Ausgrenzung oder Abwertung aufgrund zugeschriebener biologischer, kultureller oder ideologischer Unterschiede sprechen, die zum Zwecke der eigenen Aufwertung, sowie der Identifikation gelten, dann gibt es vielfache Ausprägungen rassistischer Verhaltensweisen, die nicht notwendigerweise in klaren Formen auftreten, sondern durch eine „vielfache Überlagerung und Vermischung gekennzeichnet“¹⁴ sind. Dabei verstärken diese sich gegenseitig und führen aufeinander zurück. So sind heute vor allem die Kategorien der Rasse, Klasse, Nation und des Gender¹⁵ (des sozialen Geschlechts) zentrale Bezugspunkte von Diskriminierung haben aber auch, wie wir später sehen, Iden-

¹² Memmi, Albert: Rassismus, Hamburg 1992. S. 103.

¹³ Hall, Stuart: Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über den Rassismus, Hamburg 2000. Zitiert nach: migration works-Zentrum für Partizipation basis & woge e.V. (Hrsg.): Diskriminierung erkennen und hadeln! Hamburg 2007. S.15.

¹⁴ Hund, Wulf D.: Rassismus, Bielefeld 2007. S.16.

¹⁵ Vgl. dazu: ebd. S.15f. Sowie: Cashmore, Ellis (Hrsg.): Encyclopedia of Race and Ethnic Studies, London 2004.

tität stiftenden Charakter. Der Soziologe Wulf D. Hund differenziert die vielfältigen Formen des Rassismus innerhalb seiner Analyse, um die Komplexität des Begriffs zu verdeutlichen, die viele von einer intensiveren Beschäftigung abschreckt:

„Die Kategorien Geschlecht, Klasse, Nation und Rasse sind vielfach verknüpft und die Logik ihrer Verbindung funktioniert in beide Richtungen. Die Feminisierung von Rassen soll deren Unterlegenheit unterstreichen. Die Rassisierung von Frauen dient als Drohmittel und Ausgrenzungsstrategie. Die Klassisierung von Rassen unterstützt die imperialistische Konzeption einer globalen sozialen Hierarchie. Die Rassisierung von Klassen differenziert die Unterschichten und schafft mit dem angeblichen Residuum der Asozialen und Degenerierten einen ideologischen Ort zur Abschiebung sozial unerwünschter oder politisch gefährdeter Teile der Bevölkerung. Die Rassisierung von Nationen bietet den respektablen Teilen der Unterschichten eine ideologische Heimat. Die Nationalisierung der Rassen erlaubt deren innere Differenzierung und eine damit einhergehende völkische Identitätsbildung.“¹⁶

Zur Verdeutlichung führt Hund in seinem Text die Logik des Klassenrassismus, Geschlechterrassismus und Nationalrassismus ausführlicher aus. Da sie von entscheidender Bedeutung für die Arbeit mit dem Rassismusbegriff sind, werden sie in Folge besprochen.

2.2 Klassenrassismus

Obwohl dem Begriff der Klasse Patina anhaftet ist auch heute noch die Beschreibung von sozialen Gruppen mit dem Klassenbegriff durchaus gängig. Entstanden ist der Begriff innerhalb des 19. Jahrhunderts, wo er vor allem in Karl Marx` politischen Schriften, sowie innerhalb der materialistischen Geschichtsphilosophie von Bedeutung ist und zusammengehörige Gesellschaftsgruppen bezeichnet („Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen.“¹⁷).

Dabei werden heute noch vor allem ökonomisch ähnlich strukturierte Gesellschaftsgruppen zusammengefasst, denen häufig zugleich moralisch wertende Konnotationen anhaften. Medial verbreitete Meinungen über *Sozialschmarotzer* auf der einen Seite oder den *überbezahlten Manager* auf der anderen, sind der medial auffälligste Ausdruck dieses Klassenverständnisses, das leicht übertragen wird auf ganze Bevölkerungsteile, wie es etwa in der *Unterschichtendebatte* geschah. Dabei bleiben die strukturellen Mechanismen, die Ungleichheit erst produzieren bzw. erhalten meist unreflektiert, das gezeichnete Bild oberflächlich. Erscheinungen werden den Individuen als Wesensmoment verinnerlichend zugeschrieben. Konsequenz ist die Tendenz einer Gesellschaft, ohne Reflexion eigener Verfahrensweisen „sich sozial missbeliebiger Individuen und Gruppen ideologisch, politisch oder physisch zu entledigen.“¹⁸

Dieses Moment wird nach Hund steigerbar, bis es wie etwa während des Nationalsozialismus die vollständige Vernichtung einer missbeliebigen Gruppe zum Ziel hat. „Während man die äußeren Wilden im Kampf ums Dasein unterliegen sah, betrachtete man die inneren Wilden als reale Gefahr, weil sie der Gesellschaft auf der Tasche lägen, ihre schlechten Erbanlagen zügellos vermehrten und so die Volksgesundheit gefährdeten. Um die Degeneration der eigenen Gesellschaft zu verhindern, müssten deren angeblich minderwertige Elemente deswegen an der Fortpflanzung gehindert und minderwertige Erbanlagen insgesamt ausgemerzt werden.“¹⁹

¹⁶ Hund, Bielefeld, 2004. S.16.

¹⁷ Marx, Karl; Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei, Stuttgart 1999. S.19.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd. S.17.

Ähnliche Denkstrukturen lassen sich heute nicht nur bei rechtsextremen, neonazistischen Kameradschaften und Parteien finden, sondern sind bis hin zur physischen Entledigung (etwa Abschiebung) weit verbreitete Meinungsbilder großer Teile der deutschen Bevölkerung.²⁰

2.3 Geschlechterassismus

Während der Aufklärung, war die Rolle der Frau lange kein Diskussionsthema, patriarchalische Strukturen qua Tradition gesetzt und auch heute sind Frauen zwar per Gesetz gleichberechtigt, was jedoch nicht immer reale Gleichstellung bedeutet. Der Begriff des Weiblichen ist geprägt von den Vorstellungen eines schwachen, zurückhaltenden und sinnlichen Wesens. Zuschreibungen also, die sich nach klassisch rassistischem Muster auf biologischen Unterschieden begründen. Das Männliche ist also dem Weiblichen überlegen, sehen wir uns allein die Zuschreibungen hier an: klug, souverän und mutig.²¹ Deshalb wohl auch schon bei der Auswahl des Nachwuchses häufig das bevorzugte Geschlecht: „Am 9.1.2006 berichtete «BBC-News» über Ergebnisse einer Studie in Indien, denen zufolge seit langer Zeit jedes Jahr aufgrund pränataler Selektion und selektiver Abtreibung 500.000 Mädchen nicht geboren werden.“²²

Die Bedeutung des Geschlechterassismus wird noch deutlicher, trifft er auf gleichzeitige rassenrassistische Zuschreibungen. So summieren sich rassistische Positionen, wenn eine Gleichzeitigkeit mehrerer rassistischer Zuschreibungen möglich ist. Beispiele hierfür finden etwa sich im Buch *Deutschland Schwarz-Weiss*, in dem die Journalistin und Moderatorin Noah Sow von verschiedensten Formen dieser rassistischen Zuschreibungen berichtet.²³

2.4 Nationalrassismus

Rassistische Zuschreibungen können auch in der Form einer nationalen Rasse möglich sein. Dabei dient der Rassebegriff vor allem der Abgrenzung. Dies kann sowohl von außen, als auch von innen geschehen. Die Identität stiftende Erklärung einer gemeinsamen Rasse kann instrumentalisiert werden, um politische Ziele zu verfolgen und so eine homogene Einheit einer Gruppe formulieren. „In China diente die Erfindung der Han-Rasse der ideologischen Koordination des Kampfes gegen Kaisertum und Imperialismus. In der Türkei sollte die Schaffung einer Staatsrasse die nationale Identität stärken, aber auch die Zugehörigkeit zur weißen Rasse dokumentieren.“²⁴

Wie die Beispiele zeigen finden die Kategorien des Rassismus vielerlei Zuschreibungen, die nicht notwendigerweise diskriminierend motiviert sind, aber immer inklusiven oder exklusiven Charakter haben. Wer von Geschlecht, Nationen, Rasse oder Klasse spricht, verfolgt immer einen Moment der ein Wir, bzw. ein Ihr betont und das gemeinsame Menschsein verleugnet. Im Gegensatz zu einem offenen gesellschaftlichen Diskurs besteht bei den Ausgeschlossenen aber nicht die Möglichkeit einer Zugehörigkeit, die Verweigerung dieser Möglichkeit aber erzeugt die Herstellung unüberwindbarer Ungleichheit. „Die Zusammengehörigkeit der Ungleicheren erzeugt Untermenschen.“²⁵

²⁰ Vgl. dazu: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Deutsche Zustände*, Frankfurt am Main 2002-2009. S. 25. In einer Umfrage antworteten auf die Aussage *Wenn Arbeitskräfte knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken* 15,5 Prozent mit *Stimme eher zu* 12,2 Prozent mit *Stimme voll und ganz zu*.

²¹ Entnommen einem Artikel der Zeit zur Frage: Was ist männlich? Quelle: <http://www.zeit.de/online/2006/24/maennlich-autorenantwort>, am 30.1.2009.

²² Hund, Bielefeld, 2004. S.19.

²³ Vgl. hierzu: Sow, Noah: *Deutschland Schwarz-Weiss*, München 2008.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd. S.126.

3 Verschiebungen

3.1 Kultur

Der Kulturbegriff ist ein weit gefasster, der in vielen Diskursen beheimatet scheint und der in seiner Ausprägung scheinbar harmlos ist, da die Wertung von Kultur meist als neutral verstanden wird. Dennoch kann man, wenn man den Kulturbegriff genauer betrachtet, feststellen, dass auch hier sich Kategorien eingeschrieben haben, die Differenzierungen ausdrücken und festlegen.

Dabei ist es wichtig zu wissen, dass der Kulturbegriff innerhalb des 19. Jahrhunderts entstandene Beschreibungen wie Klasse, Nation, aber auch Geschlecht und Religion aufnahm und damit Kategorien von kulturellen Unterschieden ermöglichte. Diese Unterscheidungen treten heute vermehrt dort auf, wo nicht mehr über Rassen gesprochen wird. „Bemerkenswert ist [...], dass mit der Abwertung des Rassebegriffs [...] gleichzeitig eine Aufwertung der „Unterschiede zwischen den Kulturen“ [...] einhergeht, die bis zu deren Unaufhebbarkeit gesteigert werden kann.“²⁶ Die biologistischen Zuschreibungen werden transformiert in einen weniger negativ konnotierten Zusammenhang; den der Kultur: „Damit wird eine neorassistische Funktion [...] erfüllt, weil statt eines rassistischen ein kultureller Determinismus unterstellt wird, aufgrund dessen ein Individuum in „seiner Art und Sozialität“ naturwüchsig festgelegt wird (als „Deutscher“, „Spanier“, „Schwabe“, „Südtalienerin“ usw.).“²⁷

Auch die Verwendung des Begriffs der Kultur drückt eine Unterscheidung in Wir-Sie Differenzen aus, nicht immer bewusst abwertend oder diskriminierend, aber stets unter dem Motiv einer Kategorisierung eines Unterschieds. Und diese Unterschiede tragen das Moment der Wertung in sich, auch wenn sie nicht immer so artikuliert werden, bleibt ihre Funktion erhalten: die Festschreibung von bestimmten Eigenschaften auf ein Kollektiv. „Kultur ersetzte die durch den diskreditierten Rassebegriff entstandene „Leerstelle“, wodurch die Funktionsmerkmale wie „homogen“, „eindeutig“, „unveränderlich“, „übertragbar“, „natürlich“ usw., die vormalig dem Rassediskurs zugrunde lagen, auf den Kulturdiskurs übergingen.“²⁸

3.2 Diskriminierung

Diskriminierung als Praxis bezeichnet dem lateinischen Wortursprung nach die Unterscheidung von etwas und enthält noch keine wertende Konnotation. Kommt es innerhalb einer Gesellschaft zu Unterscheidungen, so sind diese dann negativ, wenn sie die Unterscheidung mit einer Wertung verbinden. Diese Wertung geschieht meist nicht interesselos, sondern vollzieht ein Moment gesellschaftlicher Machtausübung: „*der Starke diskriminiert den Schwachen und nicht umgekehrt!*“²⁹

Dem liegt meist eine ideologische Vorstellung zugrunde, nach der bestimmte Gruppen anderen Gruppen überlegen sind. Aus dieser Überlegenheit wird ein Anspruch auf das Recht abgeleitet die anderen Gruppen zu benachteiligen, auszuschließen oder anzugreifen. Dabei gibt es viele Formen von Gruppenschreibungen, die Grundlagen für Diskriminierung sind:

Geschlecht oder sexuelle Orientierung (Sexismus, Heterosexismus, Homophobie), Herkunft, Abstammung, Hautfarbe oder Ethnie (Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus), religiöse oder politische Anschauung (Judenfeindlichkeit, Islamophobie, Politische Verfolgung), körperliche oder geistige Fähigkeiten (Behindertenfeindlichkeit), soziale Herkunft, Sprache oder Alter (Altersdiskriminierung).³⁰

²⁶ Höhne, Thomas: Kultur als Differenzierungskategorie, in: H. Lutz / N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2000. S. 200.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

²⁹ migration works-Zentrum für Partizipation basis & woge e.V. (Hrsg.): Diskriminierung erkennen und hadeln! Hamburg 2007. S.17.

³⁰ Aufzählung zitiert nach: Ebd.

Diskriminierung kann auch strukturell sein und innerhalb einer Gesellschaft ganze Gruppen aus bestimmten Diskursen ausschließen. Dabei können sich Diskriminierungspraxen als politische Agenda formulieren, die häufig nicht als Rassismus wahrgenommen wird.

4 Abwehrstrategien

4.1 Der Rassismus der Anderen

In ihrem als Text vorliegenden Fachgespräch *Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus – politisch und institutionell. Verlagerungen: Der Rassismus der Anderen* formuliert Astrid Messerschmidt die Problematik der aktuellen Beschäftigung mit Rassismus als gesellschaftlichem Phänomen. Für sie stehen dabei drei zentrale Dimensionen fest, durch die Rassismus normalisiert wird: „Skandalisierung, Verlagerung in den Rechtsextremismus, Verlagerung in die Vergangenheit.“

Die Skandalisierung von Rassismus findet überall dort statt, wo nicht die rassistische Tat als Skandal empfunden wird, sondern der Umgang damit. Messerschmidt erwähnt in ihrem Text das Beispiel des Abgeordneten Uwe Karten Heye, der vor der Fußball-WM öffentlich vor *no-go-areas* warnte. Diese im Jargon der rechten Gruppierungen auch *National Befreite Zonen* genannten Gebiete seien von ausländischen Besuchern zu vermeiden, so Heye. Er löste daraufhin eine Auseinandersetzung aus, die sich nach der Frage der Bezeichnung, nicht aber dem Phänomen selbst zuwandte. „Der Hinweis auf ein bestehendes gesellschaftliches Problem wird abgewehrt dadurch, dass denjenigen, die darauf hinweisen, eine verzerrte Wahrnehmung unterstellt wird.“³¹

Diese Skandalisierung ist bereits zu einem wesentlichen gesellschaftlichen Moment geworden, das sich nicht nur in medialen Debatten wieder findet, sondern auch in Universitätsseminaren. Messerschmidt berichtet aus eigenen Erfahrungen und stellt fest: „Den Hinweis darauf, dass rassistische Diskriminierungen auch an der eigenen Universität oder im eigenen Studiengang vorkommen, empfinden einige weiße Studierende sofort als Angriff und Stigmatisierung.“³² Die Abwehr einiger Studierenden gegenüber diesen Hinweisen analysiert Messerschmidt, sie schreibt: „Das Gefühl, verletzt worden zu sein, bringt zum Ausdruck, dass etwas getroffen worden ist [...] dass darin eine Ahnung von der strukturellen Präsenz von Rassismus ausgedrückt wird, die aber als unreflektierte und nicht artikuliert in der Form rhetorischer Zurückweisung auftritt.“³³ Die Schutzhaltung einer Gesellschaft, die eine eigene Verwicklung in rassistische Strukturen nicht erkennt oder erkennen will produziert somit ein Unbehagen, das sich in der Skandalisierung von Vorwürfen ausdrückt, die auch gegen „die Sehnsucht nach einem unbeschädigten nationalen Selbstbild“³⁴ vorgehen. Diesem Prozess dienlich ist auch die *Verlagerung von Rassismus in den (Rechts)Extremismus*.

Die allgemeine Wahrnehmung rassistischer Übergriffe in Deutschland wird fast ausschließlich begleitet von der Formulierung des Extremismus. Der Extremismus ist dabei immer exklusiv und setzt voraus, dass die Extremisten eine gesellschaftliche (rassistische) Minderheit darstellen und innerhalb einer Gesellschaft agieren, die frei von Rassismus sei. „Dadurch geraten der alltägliche Rassismus und der mehrheitsfähige, nationalistische Diskurs aus dem Blick. Beim Rechtsextremismus wissen immer alle,

³¹ Messerschmidt, Astrid: Fachgespräch: Normalisierter Rassismus. Politische und institutionelle Implikationen von alltäglichem Rassismus: Verlagerungen - der Rassismus der Anderen. Bonn, September 2007. Quelle: <http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/NormalitaetdesRassismus.pdf>, am:29.1.2009. S.1.

³² Ebd.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd. S.2.

was gemeint ist, ohne selbst gemeint sein zu müssen. Rassismus wird in der Öffentlichkeit bevorzugt als Praxis extremer Gruppierungen benannt, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Eigene Nähen zu rassistischen Vorstellungen können dadurch ignoriert werden.³⁵

Es scheint einfacher einen Schuldigen zu finden, der aus fehlgeleiteten Wertevorstellungen und vielleicht auch schwierigen sozialen Verhältnissen stammend, seine extreme Position erst formuliert, statt eine strukturelle Problematik zu erkennen, die jeden Einzelnen in seinem alltäglichen Handeln immer wieder vor die Frage nach den eigenen Verantwortlichkeiten stellt.

Der dritte Punkt, die *Verlagerung von Rassismus in die Vergangenheit* ist ein spezifisch deutsches Phänomen, begründet durch die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust, die als historische Extrempunkte alles heutige zu nicht Vergleichbarem machen. Es entstand ein Geschichtsbild, das sich „die Vorstellung einer abgeschlossenen Epoche, die zur Vernachlässigung von Diskontinuitäten und Nachwirkungen“³⁶ führte, zu eigen machte und somit den Grundstein legte für „das Selbstbild erinnerungskultureller Läuterung“³⁷, das in Deutschland vorherrscht. Die Betonung des Überwundenhabens von Vergangenheit, so trefflich gefasst in dem allgegenwärtigen Begriff der *Vergangenheitsbewältigung*, verdeutlicht das.

Die Diagnose der Gesellschaft ist daher eindeutig: „Die drei Muster: Skandalisierung, Verlagerung in die Vergangenheit und Verlagerung in den Extremismus beobachte ich sowohl in sozialen Interaktionen, medialer Öffentlichkeit wie auch in den Sozialwissenschaften. Insbesondere die beiden letzteren Formen eignen sich dazu, Rassismus zwar zu thematisieren und sich selbst dadurch als aufgeklärt und kritisch zu repräsentieren, ihn aber zugleich auf Abstand zu halten.“³⁸

5 Institutioneller Rassismus und Schule.

Für die Pädagogik stellt sich besonders die Frage danach, wie innerhalb von Bildungseinrichtungen Elemente von Rassismus, Kategorien der Differenzierung und darauf folgende Ausschlussverfahren, zum Tragen kommen. Dabei ist die Schule als Ort von größter Bedeutung. Die hier gestellten Ansprüche an Schüler/innen wie Lehrer/innen, sowie die in der Gesellschaft bereits festgelegten Kriterien von Bewertung sollten eine größtmögliche *Chancengleichheit* ermöglichen. Dass jedoch in der Schule heterogene Voraussetzungen dieses Ziel gleichzeitig unterlaufen, führt zwangsläufig zu Ungleichbehandlung. Zwar gibt es erfolgreiche und erfolglose Schüler/innen, diese sind jedoch häufig „Konstrukt und Produkt der Organisation, ihrer Unterscheidungen und der darauf folgenden Entscheidungen“.³⁹

Von den Entscheidungen der Lehrkräfte, etwa ein Kind für eine bestimmte Schulform vorzuschlagen, wie es beispielsweise am Ende der Grundschule geschieht, hängt das zukünftige Leben der Schüler/innen ab. Innerhalb dieser Entscheidungen kommen institutionalisierte Verfahrensweisen zur Anwendung, die durch die Strukturierung und die Ausrichtung (etwa durch die Politik im Kultusministerium) vorgeschrieben sind. Das Schulsystem *produziert* auf diese Weise eine Gesellschaft, in der von Beginn der Schullaufbahn an Unterscheidungskategorien und Selektionen entstehen, die gleichsam die bestehenden Formen gesellschaftlicher Ungleichheit reproduzieren.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd. S.4.

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd. S.6.

³⁹ Gomolla, Mechthild, Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden 2007. S. 54.

II. Projektbericht der Arbeitsgruppe „Lehrer/inneninterviews“

Von Ulrich Biebel und Anke May

„Es mag sein, dass wir durch den Kontakt mit bestimmten Kulturen dazu gezwungen werden, Inkommensurabilität anzuerkennen, und nicht bloß ein nicht endgültig abzuschätzendes Verhältnis von Dingen, die für alle gut bzw. schlecht sind. Aber wir sollen sicher nicht a priori davon ausgehen, dass es sich so verhält. Ehe wir an diese Grenze stoßen, gibt es keinen Grund, die Güter, die wir zu definieren und zu kritisieren versuchen, nicht als allgemeingültig aufzufassen, vorausgesetzt, wir räumen den Gütern der fremden Gesellschaften, die wir zu verstehen trachten, denselben Rang ein. Das heißt allerdings nicht, dass sich zu guter Letzt herausstellt, alle unsere - bzw. alle ihre - Güter seien als solche zu rechtfertigen. Es heißt nur, dass wir nicht ein von vornherein gekapptes moralisches Universum annehmen, in dessen Rahmen wir es als selbstverständlich voraussetzen, dass weder ihre Güter uns etwas sagen noch vielleicht die unseren ihnen.“⁴⁰

Dank

Die Autor/innen danken den Lehrkräften und der Schulleitung, die bereitwillig und offen alle unsere Fragen beantwortet und uns interessante Einblicke in ihre Arbeit erlaubt haben. Allein die Tatsache, dass die Bertolt-Brecht-Schule eine solche Zusammenarbeit ermöglicht hat, erscheint uns nicht selbstverständlich und zeugt von einem hohen Grad an Bewusstheit für das sensible Thema Rassismus. Herrn Marco Dörsam danken wir insbesondere für die Hilfe bei der Herstellung der Kontakte.

1. Einleitung

Dieser Bericht fasst Eindrücke zusammen, die aufgrund von Interviews mit einigen wenigen Lehrkräften der Bertolt-Brecht Schule gewonnen wurden. Er beansprucht nicht repräsentativ zu sein für die Ansichten der Lehrerschaft. Wir würden damit aber gern eine Grundlage bieten, für Diskussionen im Lehrer/innenkollegium und unter Schüler/innen sowie Anregungen liefern, wie das Thema Rassismus verstärkt und auf neue Weise in den Unterricht einbezogen werden kann.

Zu Beginn werden einige Randbedingungen und Voraussetzung allgemeiner Art zum Thema Rassismus und Schule beschrieben, sowie auf die besondere Situation der Brecht-Schule eingegangen. Es folgen dann Betrachtungen, die inspiriert wurden von den Interviews. Sie sind lose geordnet anhand der Konzepte, wie sie in Kapitel 1 dieses Berichtes aufgeführt wurden. Wir spürten in den Interviews den psychologischen Phänomenen nach die im einleitenden Text bereits vorgestellt wurden sowie den Konzepten, die Lehrkräfte selbst von Rassismus haben und wie reflektiert sie diese an die Schülerschaft wei-

⁴⁰ Charles Taylor, Quellen des Selbst, 121f

tergeben. Nicht zuletzt stellten wir die Frage danach, an welchen Stellen das Thema überhaupt vorkommt und in welcher Form es nach Ansicht der Lehrkräfte vorkommen sollte. Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die Sicht auf die Schule als Institution, die völlig unpersönlich bestimmte diskriminierende Strukturen tradiert, ohne dass die Akteure sich dessen bewusst sein müssen, ja wahrscheinlich sogar oft gegen die Intention der darin arbeitenden Akteure.⁴¹

An vielen Stellen ist der Bericht eher ein Essay über das Thema als eine direkte Übersetzung dessen, was wir in den Gesprächen erfahren haben. Dennoch sind die Überlegungen, die wir am Ende dazu anstellen, was an konkreten Maßnahmen nützlich wäre, nicht nur geprägt von theoretischen Einsichten und der Literatur zum Thema, sondern ebenso von den Erfahrungen die wir in den Interviews und während der Präsentation unserer Ergebnisse an der Schule gewonnen haben.

1.1 Zur Situation von Migranten und Migrantinnen an deutschen Schulen

Als Hinführung an die Problematik der Schule und der offenen oder latent vorhandenen Diskriminierung werden zunächst einige Ergebnisse aus dem aktuellen Buch „Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen“ zusammengestellt, die eindrucksvoll belegen, dass deutsche Schulen mit dem Thema Rassismus handfest verbunden sind.⁴² Ergebnisse wie diese wurden auch in den Interviews verwendet, um den Lehrkräften die Motivation des Projekts zu illustrieren.

Die PISA – Studien haben als ein auffälliges Ergebnis gezeigt, dass die Kompetenzen der Schüler/innen in Deutschland besonders stark von ihrer sozialen Herkunft abhängen. Es wäre schon auffällig genug, dass 15jährige Schüler/innen in Finnland im Mittel deutlich besser lesen können als vergleichbare deutsche Schüler/innen. Hinzu kommt aber, dass es dabei in Deutschland extrem viel ausmacht, welchen familiären Hintergrund ein Kind hat, wie gut es diese Fähigkeit erwerben wird oder nicht. Der sozioökonomische Hintergrund umfasst zunächst vor allem jene Dimension, die im ersten Kapitel unter dem Stichwort Klassenrassismus auftaucht. An diese Art Rassismus mag man zunächst nicht denken, wenn man das Wort Rassismus hört. Im Zusammenhang mit Schule ist es aber unvermeidlich, darauf hinzuweisen, dass auch hier eine prinzipielle Abwertung vorliegt. Indem Kinder aus Arbeiterfamilien in großem Umfang von der Möglichkeit höherer Bildung fernbleiben, werden sie von einem großen Teil ökonomischer Möglichkeiten ausgeschlossen. Die Studie fasst dies in Zahlen. Es gibt in Deutschland eine positive Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status einer Familie⁴³ und der Leistungsbeurteilung des/der Schülers/Schülerin. Dieser Zusammenhang ist in erster Näherung linear. In Deutschland ist die Steigung dieser Korrelation größer als in allen anderen untersuchten Ländern. Ändert sich der Status um eine Standardabweichung nach oben, dann steigt die Lesekompetenz (wie auch andere Kompetenzen) um fast 10 %. In Finnland sind es unter 4 %. Das liegt nicht (nur) daran, dass die Standardabweichungen und damit die Unterschiede in Deutschland besonders groß sind. Die neuen Bundesländer haben zwar kleinere Steigungen als die alten, sie bewegen sich aber nicht im Bereich von Finnland oder Schweden, sondern eher im Bereich von den USA und Großbritannien, die sich durch große Zuwanderungszahlen und sich daraus ergebender großer Heterogenität auszeichnen.⁴⁴

⁴¹ vgl. Gomolla und Radtke, Institutionelle Diskriminierung, 2.Aufl. 2007

⁴² Baumert, Stanat und Watermann, Wiesbaden, 2006

⁴³ Ausgedrückt durch den internationaler Index ISEI

⁴⁴ Watermann und Baumert, 2006

Wenn Migrant/innen vermehrt zu dieser sozial schwachen Schicht gehören, so teilen sie einerseits das Schicksal der Deutschen. Hinzu kommen weitere Gründe, die sie systematisch zu benachteiligen scheinen. Es sei dazu aus einer Studie von Ingrid Gogolin zitiert:

„Während inzwischen kaum mehr ein Drittel der deutschen Schülerschaft seine Schulkarriere mit dem Hauptschulabschluss beschließt, gilt dies immer noch für fast zwei Drittel der „ausländischen“. Dass die zugewanderte Schülerschaft im Wettlauf um bessere Bildungszertifikate nach wie vor unterlegen ist, zeigt sich auch im weiteren Verfolgen von Bildungs- bzw. Ausbildungsgängen. So kann etwa eine massive Ungleichverteilung zugewanderter und der gleichaltrigen deutschen Schülerschaft über die Schultypen der Sekundarstufe II festgestellt werden.“⁴⁵

Das Projekt an der BBS hat dazu beigetragen, einige konkrete Hintergründe dieser Befunde zu erheben. Sie werden im Ergebnisteil dargestellt.

Wie im dritten Teil dieses Berichtes noch genauer ausgeführt werden wird, ist die BBS eine „besondere“ Schule, was die Herkunft ihrer Schüler/innenschaft anbelangt. Auch den Hintergründen der unterschiedlichen Schülerverteilung auf verschiedenen Schulen sind wir in den Interviews nachgegangen. Als Vorbereitung dazu einige Anregungen aus dem oben bereits zitierten Buch zu den herkunftsbedingten Disparitäten.

Die besuchte Schule hat nach diesen Studien⁴⁶ einen großen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes. Dies ist nicht im trivialen Sinn gemeint, dass ein Kind, das intelligent genug wäre auf ein Gymnasium zu gehen, eben mehr lernt, als ein „dümmeres“ auf einer Hauptschule. Die Studie hat festgestellt, dass es gerade innerhalb desselben Schultyps besonders bei Haupt- und Realschulen enorme Unterschiede gibt. Sie fanden jeweils deutlich verschiedene Typen von Schule in jeder der genannten Schulformen. In der Hauptschule fand man drei Typen: einen „normalen“ Typ, einen Typ mit schwierigem Milieu und einen Typ mit günstigem Milieu. Bei der Realschule konnten in ähnlicher Weise vier Typen unterschieden werden. Die Leistungsfähigkeit der Schüler in den günstigen Hauptschulen reicht an die Realschulen mit schwierigem Milieu heran. Diese unterschiedlichen Typen sind nun in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich häufig vertreten. Während beispielsweise in Bayern gar keine Hauptschule mit schwierigem Milieu gefunden wurde, mussten in Bremen fast alle Schulen zu diesem Typ gezählt werden. Hauptschulen mit günstigem Milieu waren nur in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz mit nennenswerten Anteilen vorhanden. Ähnliche Verteilungen gelten für die Realschultypen. Realschulen mit schwierigem Milieu finden sich außer in den Stadtstaaten (Hamburg, Bremen, Berlin) allerdings auch in relativ hohem Maß in Hessen (36% aller Realschulen). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass bei diesen Unterschieden strukturelle bildungsreformerische Entscheidungen ursächlich sind. Sie schreiben: *„Durch die Einführung und den Ausbau von integrierten Gesamtschulen neben den Schulformen des gegliederten Systems entsteht eine Konkurrenzsituation zwischen Gesamtschulen und Realschulen, in der es nur Verlierer gibt.“⁴⁷*

Zusätzlich wird die Situation dann erschwert, wenn in diesen Gebieten viele Zuwanderer wohnen, die Sprachprobleme mitbringen. Die Autoren schreiben:

„Unter diesen Bedingungen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich an Hauptschulen Kompositionsprofile ergeben, die außerordentlich schädliche Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung von Jugendlichen ha-

⁴⁵ Gogolin, Ingrid, 2002, online unter http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Texte_2002_Sprachlich_kulturelle_Differenz.pdf, S.5

⁴⁶ Baumert, Stanat und Watermann, 2006

⁴⁷ ebenda, S.168

ben – und zwar unabhängig von und über die selektionsbedingten Auswirkungen auf individueller Ebene hinaus.“⁴⁸

Wenn man die Leistungsunterschiede betrachtet, wird klar, warum es Schüler mit dieser Kombination nicht schaffen werden, die Realschule so gut abzuschließen, dass sie zur Oberstufe zugelassen werden und später eine akademische Laufbahn einschlagen können. Eine einheitliche Regelung, wie beispielsweise die generelle Einführung einer zweigliedrigen Haupt- und Realschule (ohne gleichzeitiges Angebot einer integrierten Gesamtschule) wie es in den neuen Bundesländern praktiziert wird, zeigt deutlich weniger Schulen mit schwierigem Milieu (nur ca. 4 %).

Auf diesem Hintergrund sind die Beobachtungen an der Bertolt Brecht Schule zu interpretieren.

1.2 Das Thema Rassismus im Curriculum

Zum Thema Rassismus ist im derzeitigen hessischen Lehrplan eine Diskussion aller Schüler und Schülerinnen über dessen aktuelle Relevanz nur im integrierten Gesamtschullehrplan vorgeschrieben.⁴⁹ Die Oberstufe aktualisiert das Thema Rassismus ausdrücklich laut Lehrplan nur im Fach Italienisch (?!). Das Gymnasium behandelt das Thema Evolution, in dem es auch um den Begriff der Rasse geht, erst in der Abschlussklasse (13.2). Nach dem in dieser Zeit aber die Abiturprüfungen im Vordergrund stehen, kann das Thema dann aber nach Auskunft einer Lehrkraft nicht mehr mit der nötigen Intensität bearbeitet werden.

Dennoch sei hier ein aufschlussreiches Zitat angeführt aus dem neuen Lehrplan Biologie für G9 Oberstufe, in welchem das Thema Rassismus wie folgt vorkommt:

"Da die Evolution ein noch fortdauerndes Geschehen ist, ergibt sich für den Menschen eine Mitverantwortung für die Zukunft. Typologische wurden durch dynamische Begriffe abgelöst, weshalb z.B. auch der Begriff der Rasse differenzierter zu sehen ist."

Welches Bild von Rasse steckt in dieser Definition? Was genau soll hier „differenzierter“ bedeuten? Differenzierter als bisher? Das würde eine historische Betrachtung nötig machen, was von Biologielehrkräften selten umgesetzt wird. Und was heißt Mitverantwortung? Wieso „mit“? Wer ist sonst noch verantwortlich? Und verantwortlich wofür eigentlich konkret? Für die Zukunft? Aus dem Evolutionsgeschehen, das die Menschheit jahrtausendlang nicht bemerkt hat, weil es so langsam ist, wird eine „Dynamik“: Der Mensch ist nicht festgelegt. Er ist „geworden“ und geht „irgendwohin“. Aber wenn das biologisch gemeint ist, dann heißt es, der Mensch kann sich im Lauf von Jahrmillionen ein bisschen ändern, wenn der entsprechende Selektionsdruck vorherrscht. Ist das ein Konzept gegen Rassismus? Oder nur Floskeln, die praktisch gar nichts am biologistischen Standpunkt der rassistischen Typenlehre ändern? Im Gegenteil: Ist es nicht sogar als Aufruf zur Eugenik zu lesen? Und wer soll dann entscheiden, was die richtigen zu fördernden Eigenschaften sind und wie der Selektionsdruck aussehen soll? Diese Anweisung für den Biologieunterricht streift einen kritischen Punkt der Rassismusproblematik. Hier wären Diskussionen über Werte in einer Gesellschaft vonnöten. Man sollte dieses Thema daher nach unserer Ansicht nicht alleine den Naturwissenschaftlern überlassen bzw. aufbürden.

⁴⁸ ebenda, S.171

⁴⁹ Laut Lehrplan findet sie im Fach Gesellschaftslehre in der 9. und 10. Klasse statt. Im Anhang findet sich eine Auflistung der Stellen an denen Rassismus thematisiert werden kann, auch als kleine Anregung zum fachübergreifenden Unterricht.

1.3 Besonderheiten der Bertolt - Brecht - Schule

Offensichtlich ist die Brechtschule eine „multikulturelle“ Schule. Dies fällt schon beim ersten Besuch auf, es steht auch so oder so ähnlich im Schulprogramm. Die befragten Lehrkräfte sehen die Vielfalt durchweg als Chance und Bereicherung.

Um konkrete Zahlen zu bekommen verglichen wir die Namenslisten der 11.-klässler mit jenen des Ludwig-Georg-Gymnasiums (LGG). Die Zählung ergab, dass an der BBS nur etwa halb so viele Schüler/innen mit eindeutig deutschen Namen lernen wie am LGG (43% gegenüber 21 %).⁵⁰ Diese Zahlen können so interpretiert werden, dass das LGG besonders wenige Migranten aufnimmt. Wir tendieren aber eher zum umgekehrten Schluss, dass an der Brecht-Schule besonders viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Diese Sichtweise wird auch von der Schulleitung geteilt. Ein Grund dafür sind ihr zu Folge die zuliefernden Schulen. Diese „Schulen im Schulverbund“ sind vorwiegend integrierte, aber auch einige kooperative Gesamtschulen. Sie liegen nicht nur in Darmstadt, sondern auch im Landkreis (Gerhard Hauptmann – Schule in Griesheim oder die Hessenwaldschule in Weiterstadt). Schüler/innen, die sich darüber hinaus aus darmstädter Gymnasien bewerben, können meist nur zu einem geringen Teil aufgenommen werden. Integrierte Gesamtschulen haben nach Auskunft der Schulleiterin einen höheren Anteil an Migranten als Gymnasien, weil sie „Anlaufschwierigkeiten“ haben und z.B. querversetzt werden. Die BBS ist dann deren zweiter Anlauf auf das Abitur. Hinzu kommt, dass zu dem Einzugsgebiet der Zulieferschulen der Stadtteil Kranichstein gehört, der einen hohen Migrant/innenanteil hat. Es wurde uns auch berichtet, dass mitunter Schülerinnen aus anderen Schulen nach der 10. Klasse an die Brecht- Schule wechseln, weil sie einen Migrationshintergrund haben und weil sie sich von der Brecht- Schule in dieser Hinsicht eine besonders hohe Toleranz versprechen. Sie wissen, dass sie hier weniger auffallen, wenn sie ein Kopftuch tragen.

Der BBS kommt in Hinsicht auf diesen großen Anteil an Migranten vielleicht auch die Aufgabe zu, besonders auf Themen wie Integration, Rassismus und Völkerverständigung Wert zu legen. Man könnte umgekehrt auch sagen, die Voraussetzungen diese Themen adäquat und lebensnah zu bearbeiten sind nirgends besser als hier.

2. Methode

In der Zeit zwischen November 2008 und März 2009 wurden 5 Lehrkräfte der Bertolt - Brecht - Schule ausführlich interviewt. Die Auswahl erfolgte nicht zufällig, sondern war einerseits geleitet von bereits vorhandenen persönlichen Kontakten, andererseits aber auch von der Bereitschaft bestimmter Lehrkräfte zur Mitarbeit. Außerdem spielte eine Rolle, dass versucht wurde, gezielt Lehrkräfte zu befragen, die durch ihre Fächerkombination besondere Anknüpfungspunkte an das Thema haben (Ethik, Politik und Wirtschaft, Geschichte).⁵¹ Parallel zur Durchführung der Einzelinterviews verschickten wir an alle Lehrkräfte, die per E-Mail erreichbar waren, spezifische Fragen zu den Fachgebieten Politik und Wirtschaft, bzw. Geschichte. Der Rücklauf war hier leider gering. Die so erhaltenen Antworten wurden auch aufgenommen in die allgemeine Auswertung. Die Interviews wurden als Leitfadenterviews gestaltet, wobei der Leitfaden bei unterschiedlichen Lehrkräften aufgrund deren verschiedener Fächer-

⁵⁰ Die Schüler/inneninterviews, die von der entsprechenden Projektgruppe durchgeführt wurden, ergaben hierzu interessante Details und stimmen in den ermittelten Zahlen gut mit unseren Daten überein (siehe dort).

⁵¹ Interessant wäre andererseits sicher auch gewesen, was Lehrkräfte zu diesem Thema denken, die es gerade nicht gewohnt sind, sich im Unterricht inhaltlich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten in der kleinen Arbeitsgruppe beschränkten wir uns aber auf die uns nahe liegenden Fächer.

kombinationen leicht abgewandelt und auch offen gehandhabt wurde, wenn andere interessante Themen auftauchten.

Es lässt sich schwer abschätzen, inwiefern die Äußerungen der Lehrkräfte, die im Interview auf Band mitgeschnitten wurden (bzw. schriftlich eingereicht wurden), völlig unverstellt die Meinungen wiedergeben können, die diese auch in Unterrichtssituationen vertreten. Es ist anzunehmen, dass gewisse Themen nicht gern angeschnitten werden bzw. einige Formen der Argumentation in diesen Situationen nicht offen geäußert werden können oder wollen. So vermutete eine Lehrkraft, dass die Schulleitung in gewisser Hinsicht wohl nicht so reden könne wie sie selbst. Wir haben versucht, Aussagen, die vorwiegend deshalb gemacht wurden, weil die Interviewer sie zu hören wünschen, zu erkennen und zu hinterfragen. Die von uns interviewten Lehrkräfte erscheinen uns allerdings in dieser Hinsicht wenig kompliziert. Entweder schienen sie gewohnt, diese Themen zu besprechen und hatten sich damit offenbar schon öfter beschäftigt oder aber sie äußerten, dass sie sich zu gewissen Themen nicht kompetent fühlten und verhielten sich dann entsprechend vorsichtig. Bei für uns undeutlichen Äußerungen haben wir nachgefragt und so die Gelegenheit zur Klärung gegeben.

3. Ergebnisse der Interviews und Befragungen

3.1 Psychologische Hintergründe rassistischen Verhaltens

Die Psychologie des Rassismus und die Argumentationsfiguren dazu haben viele Facetten. Wir können sie nicht alle aufzählen. Sie sind an anderer Stelle ausführlich nachzulesen. Beispielhaft sei hier das Buch „Rassismus“ von Wolf D. Hund empfohlen.⁵² Eine ausführliche Zusammenfassung der Literatur findet sich bei Karin Scherschel.⁵³

Die von uns befragten Lehrkräfte kannten und benannten einige solcher rassistischen Argumente. Es gehört dazu die beliebte Überlegung zum Sündenbock wie auch die der politischen Manipulation der Massen. Anstatt hier genauer auf die Hintergründe solcher allgemeiner Theorien einzugehen, widmen wir den Raum einem psychologisch- pädagogischen Thema, das uns gerade für den Umgang mit Jugendlichen besonders interessant erscheint.

3.1.1 Das Subjekt. Überlegungen zur Identitätsbildung in der Schule

In der Schule steht unserer Ansicht nach ein bestimmter Vorgang im Mittelpunkt, den es lohnt, genauer zu beachten. Es ist dies der noch immer schlecht empirisch fassbare Vorgang der Bildung einer eigenen Identität im Jugendalter: die Herausbildung einer eigenen Persönlichkeit. Diese Entwicklung ist im Grunde zentral während der gesamten Schulzeit: die Bildung einer Persönlichkeit und Identität seines Selbst. Wie auch immer sie im Einzelnen und individuell verschieden abläuft, klar scheint, dass dabei *die Sicht der Anderen* auf die eigene Person eine zentrale Rolle spielt. Das Buch „Mörderische Identitäten“ von Amin Maalouf bringt in gut lesbarer Form die Brisanz dieses Thema zur Sprache.⁵⁴ Aus berufenem pädagogischem Mund kann man bei Klaus Mollenhauer entsprechend Kritisches dazu nachlesen.⁵⁵ Die nachfolgenden Überlegungen sind besonders inspiriert durch die Interviews und die Bücher

⁵² Wolf D. Hund: Rassismus: Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit, 1999. Für genaue Literaturangaben siehe Literaturliste.

⁵³ Karin Scherschel: Rassismus als flexible symbolische Ressource. 2006

⁵⁴ Amin Maalouf: Mörderische Identitäten, 2000

⁵⁵ Klaus Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. 2003, S.155-173

„Identitäten“ von Rolf Eickelpasch und Claudia Radtke⁵⁶ sowie von „Identitätsformationen in Deutschland“ von Wolfgang Bergem.⁵⁷

a) Im „Mainstream der Toleranz“

Im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung in der Schule haben uns Lehrkräfte mitgeteilt, dass sie nicht denken, dass die Schülerinnen und Schüler ihre „wirkliche Identität“ preisgeben. Das heißt hier unter anderem, dass sie nicht frei äußern, was sie über das Thema Rassismus, Ausländerfeindlichkeit etc. denken.

„Die Schülerinnen und Schüler vertreten aufgeklärte, nicht - rassistische Meinungen, weil wir es von ihnen erwarten. Das ist dann sozusagen der „Mainstream der Toleranz“, der hier an der Schule herrscht.“

Andere Lehrkräfte äußerten sich ähnlich:

„Es gibt sicherlich unterschwellig eine Minderheit, - die sich aber nicht äußert, weil sie hier vielleicht auch gegen den Mainstream der Toleranz, der hier an der Schule herrscht, vielleicht auch nicht die Courage hat -, die das für sich behält, was sie vielleicht wirklich denkt.“

„Diejenigen eventuell, die das sich im Einzelnen trauen zu äußern: puh, ich weiß nicht, wie die im politischen Unterricht bei uns das durchsetzen könnten, argumentativ durchsetzen könnten bei den Kolleginnen und Kollegen. Das kann ich mir nicht vorstellen.“

Wie kommt man zu diesen Urteilen? Was ist das für eine Toleranz, die nicht zulässt, dass man offen ausspricht, was man denkt? Gibt es keinen Platz dafür im regulären Unterricht? Kann man seine Ängste, Bedenken und Argumente gar nicht erst vortragen, dann scheint es mit der Toleranz nicht ganz so weit her zu sein.

Kulturwissenschaftler/innen gehen davon aus, dass besonders durch die Globalisierung als Verteidigungsreaktion eine Stärkung der ethnischen Identität erfolgt. So schreiben z.B. Wiese und Joraschky:

„Die nationale Identität spielt insofern eine zentrale Rolle, da ihre starke Position innerhalb des Landes die ethnische Identität stärkt und speist und zu deren Lebendigkeit und Kontinuität beiträgt. Für die Minangkabau trifft zu, was Hall (1984) als eine der unerwarteten Folgen der Globalisierung beschrieben hat, und zwar die Stärkung ethnischer Identität als Verteidigungsreaktion, in diesem Fall gegen Auflösung.“⁵⁸

Dies gilt nicht nur für ganze Nationen oder Völkergruppen, die sich gegen Auflösung ihrer Nation stemmen, sondern auch für Minderheiten in anderen Ländern. Ob auch Schüler in irgendeiner speziellen Art diese Verteidigungsreaktion ausführen, ist uns nicht bekannt aber durchaus zu erwarten.

Es gilt aber für alle nationalen Identitäten, egal ob Migrant(in) oder Deutsche(r):

„>Real< ist eine Nation ausschließlich im Sinne einer mentalen Realität, d.h. im Bewusstsein ihrer Angehörigen. (...) Nationen konstruieren ein fiktives, imaginiertes >Wir< (...), das von der realen Differenz und Ungleichheit ihre Mitglieder abstrahiert.“⁵⁹

Der Wunsch nach Homogenität ist geradezu das Ziel der mentalen Anstrengung, alles was offensichtlich ganz verschieden ist, in einen nationalen Topf zu werfen. Nur wenn alle gleich sind wirkt nämlich diese Gemeinschaft auch stabilisierend zurück auf die eigene Identität. Nur wenn ich es schaffe, von

⁵⁶ Rolf Eickelpasch und Claudia Radtke: Identitäten, 2004

⁵⁷ Wolfgang Bergem: Identitätsformationen in Deutschland, 2005

⁵⁸ Wiese und Joraschky, 2007: 157.

⁵⁹ Eickelpasch und Radtke, 2004: 68.

allen Unterschieden abzusehen, kann ich wenigstens sicher sein, überhaupt jemand zu sein, nämlich z.B. ein Deutscher.

Es wäre interessant zu erfahren, wie die „Grüppchenbildung“ in der Schule auf dem Pausenhof oder während den Phasen einer Gruppenarbeit im Unterricht stattfindet. Eine Lehrkraft erklärte uns:

„Zunächst wird in der 11. Klasse kurz abgecheckt wer aus welchem Land kommt, welche Staatsangehörigkeit er hat. Einigen bekannteren Freunden werden dann noch die, zum Teil tragischen, Lebensgeschichten erzählt. Im Verlauf der Zeit wird das aber nicht weiter kommentiert oder zum Anlass zur Diskriminierung genommen. Das letztliche Zusammenleben und -wirken der Schülerinnen und Schüler in den Gruppen ist doch immer so und normal.“

Das sollte nicht allzu leichtfertig behauptet werden. Es wäre eine Überlegung und die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte wert, zu beachten, aus welchen Gründen sich die einzelnen Gruppen zusammenfügen. Sind es die gleichen Workshops, gleiche Fächerkombinationen und Kurse, ähnliche Hobbies, gleiche sportliche Interessen, der gleiche Musikgeschmack, oder die Religion und Kultur, die diese Menschen verbindet und ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl bietet?

Oder ist es die Ablehnung anderer Nationalitäten, die eine Gruppe so einfach zusammenhält, weil sie gar nicht widerlegbar ist. In diese Richtung gehen auch die folgenden Überlegungen einer befragten Lehrkraft zu den Ursachen von Rassismus:

„Also ich denke sozialpsychologisch würde mir da spontan einfallen, dass es offenbar für Manche wichtig ist, so eine Art Gruppenidentität zu haben, man gehört dazu. Und die anderen gehören eben nicht dazu.“

Und weiter:

„Ein psychologisches Argument wäre, dass man dann sagt: ‚OK, man muss sich von den anderen abgrenzen.‘ Aber wenn dann einer in der Gruppe den Ton angibt und sagt, das sind, ich will nicht sagen unsere Feinde, aber anders, die gefährden vielleicht unsere Identität als Gruppe, die sich ja stark fühlt, weil man vielleicht individuell einzeln relativ schwach ist und da die Stärke in der Gruppe sucht. Dass man dann sagt: also ok, dann die Türken. Die organisieren sich dann auch in gewisser Weise, um sich wiederum dagegen zu wehren. Das ist also eine Art Suche nach Identität in einer Gruppe, die dann dazu führt, dass man sich gegeneinander abgrenzt und gelegentlich dann Vorstellungen, sag ich mal, erfindet und dann eine andere Gruppe versteckt oder auch offen diskriminiert.“

Hier sei betont, dass diese Beschreibung *nicht* den Zustand an der BBS illustrieren sollte, sondern auf unsere Aufforderung hin als allgemeine Theorie für die Funktionsweise von Rassismus bei Jugendlichen vorgebracht wurde.

Vor allem die vielen unterschiedlichen „Kulturen“ sind das Spezielle an der Berthold-Brecht-Schule und oft ist es doch „die Kultur“ eines Menschen, durch die er sich identifiziert.

Eine Folge gerade der Heterogenität der Kulturen und Verhaltensweisen ist also paradoxerweise der Versuch, sich in „seine“ kulturelle Identität zurückzuziehen, das heißt, sich eine zunächst private, später dann oft auch kollektive Illusion darüber zu machen, dass es so etwas wie die wahren Kurden oder Basken oder was auch immer gäbe, die nur noch nicht oder nicht mehr als Einheit leben dürften. Aber wenn, dann wäre das in dieser Illusion ein paradiesischer Zustand.

Diese Separierung aus Angst vor Identitätsverlust geschieht also aus dem gleichen Motiv wie das Zurücksehnen der „guten Deutschen“ nach einer Zeit ohne Durchmischung.⁶⁰

Wenn eine Gruppe zum Selbstverständnis und zur Identifikation solche Unterschiede braucht, und wenn sie diese sogar betonen muss, um nach innen und außen Selbstgewissheit und dadurch Hand-

⁶⁰ Vgl. Eickelpasch und Rademacher, 2004, S.68ff

lungssicherheit zu bekommen, dann ist schnell die Grenze der Toleranz erreicht. Dann ist jede Suche nach Gemeinsamkeit, jede Aufgabe des eigenen Standpunktes zugunsten eines anderen gefährlich, da es die eigene Position untergräbt.

Hier werden dann schnell durch eigene Erfahrung „empirisch“ erhärtete Grenzen gesetzt, die angeben, dass mit diesem oder jenem nicht zu reden oder zusammenzuleben möglich sei, weil er oder sie „nun mal so und so sei“. Und gerade kontaktfreudigen und aufgeschlossenen Menschen kann es passieren, dass sie nicht offen empfangen werden von solchen Gruppen, die ihre Exklusivität brauchen um sich zu definieren. Denn dann ist von vornherein bereits der Kontakt gefährlich, da er potenziell die eigene Gewissheit unterwandert.

In diesem Zusammenhang ist eine Beobachtung an der BBS zu erwähnen, die den Dialog zwischen den verschiedenen „Kulturen“ eher behindert als fördert. Die Auftrennung der Schüler/innen nach Konfessionen ist für gezielte Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Religionen kontraproduktiv. Dies wurde von einer Lehrkraft dahingehend präzisiert, dass gerade der Ethik-Unterricht darunter zu leiden hätte. Hier fehlten nämlich meist wesentliche Argumente, wenn es um die Besprechung von Religion geht. Religiöse islamische Standpunkte trafen oft auf atheistische deutsche Standpunkte. Die überzeugten deutschstämmigen Christen fehlten, da sie separat im Fach katholische oder evangelische Religion unterrichtet würden. Die Praxis, in der 11. Klasse reine Ethikklassen oder z.B. reine katholische Klassen zu bilden, erscheint uns in dieser Hinsicht die Tendenz zur Segregation und dadurch zur gegenseitigen Mystifizierung und Abgrenzung zu verstärken. Falls die Brechtschule so den Rückzug in die unreflektierte „Gemütlichkeit“ der Herkunftsidentität unterstützte, würde sicherlich nicht das Verständnis der Schüler/innen untereinander gefördert.

b) Klassendenken

Identifizierung findet nicht ausschließlich durch die Aktivität innerhalb der Gruppen statt. Die Identität eines jungen Menschen, sowie auch dessen Schulkarriere ist durch ein mehr oder minder engagiertes Elternhaus geprägt.

Der soziale Hintergrund ist deshalb auch immer ein problematischer Faktor. Die Schüler, die die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe erlangt haben, haben während ihrer vergangenen Schulzeit bereits Förderung durch die Eltern erfahren. Eltern, die ihren Kindern jegliche Art der Förderung ermöglichen, sei es durch professionelle Nachhilfe, Sprachkurse, andere finanzielle Unterstützung oder das „selbstverständliche“ fürsorgliche Kümmern um die eigenen Kinder, stehen häufig in der so genannten (wohlhabenden) Mittelschicht der Gesellschaft. Eltern die diese Förderung und Fürsorge für ihre Kinder nicht leisten können, sind nicht selten am Rande der Gesellschaft angesiedelt und gehören zu den bildungsferneren Schichten.

Zwar sollte man auch hier keine Pauschalisierung vornehmen, denn es gibt auch Jugendliche, die es trotz geringerer Unterstützung durch das Elternhaus in die Oberstufe geschafft haben. Allerdings haben uns die Lehrkräfte mitgeteilt, dass viele Eltern nicht an Elternsprechtagen oder ähnlichem teilnehmen können, da sie häufig nicht ausreichende Sprachkenntnisse haben.

In den Medien („Die Superlehrer“, „Jugendcoach Oliver Lück“, „Die Supernanny“) wird häufig von Schulabbrechern, Kindern ohne jegliche Schulkarrieren und Perspektiven für ihr berufliches bzw. allgemein zukünftiges Leben berichtet und nicht immer sind diese Jugendlichen Menschen aus Familien mit Migrationshintergrund. Deshalb besteht auch nicht in erster Linie das Problem der Unterschiede zwischen Familien mit oder ohne Migrationshintergrund, sondern das Problem der immensen Bedeutung der sozialen und finanziellen Stellung innerhalb der deutschen Gesellschaft. Bereits in den 1980er

Jahren wurde von renommierten Wissenschaftlern festgestellt, dass die „Reichen“ immer reicher werden und die Armen wenig bis gar nicht vom wirtschaftlichen Aufschwung bemerken. Da zur Zeit eine starke Weltwirtschaftskrise in allen Bereichen auftritt, wird das Problem der unterschiedlichen Bildungsschichten wohl weiter zunehmen. Es ist daher auch die Pflicht der Lehrer, Schüler mit erheblichen schulischen Problemen nicht „links liegen zu lassen“, sondern auch für sie eine Art der staatlichen und sozialen Förderung zu erwirken. Am Ende werden einige Maßnahmen aufgeführt, die uns hier sinnvoll erscheinen.

Die Wirkung dieses „Klassenhintergrundes“ auf die Schulkarriere wird später noch einmal aufgegriffen werden beim Thema „Institutionelle Diskriminierung“.

c) Geschlechterrollen

Dass Jugendliche sich häufig als Erstes durch eine deutliche Geschlechterrolle eine sichere Identität zu geben versuchen, erscheint zunächst nahe liegend. Was wäre wahrer als die biologische natürliche Unterscheidung in männlich und weiblich? Dass dies ein Trugschluss ist zeigen nicht nur die biologischen Facetten des Geschlechts (XY, XXY, XYY, X0 plus unzählige Variationen, die die Ausprägung der Geschlechtshormone betreffen). Auch die gesellschaftliche Definitionsmacht ist hier anerkanntermaßen weit höher als ein Jugendlicher zunächst bemerken mag. Wenn aber die Frauenrolle in verschiedenen Kulturen so vielfältig ist, wie es zur Zeit in Deutschland erlebt wird, dann bietet diese auch keine sichere Identität mehr an oder es kommt zum Konflikt zwischen Rollen / Identitäten, die sich zwischen schulischer und häuslicher Umgebung stark unterscheiden.

Die Bertolt - Brecht-Schule legt großen Wert darauf, dass Frauen an der Schule gleichberechtigt behandelt werden. Es könnte daher für sie ein interessantes Thema sein, diesen Aspekt der möglichen Schwierigkeiten bei der Identitätsbildung durch das gleichgeschlechtliche Vorbild in der eigenen Herkunftsfamilie bzw. im Vorbild der Lehrerin zu beleuchten. Uns wurde berichtet, dass es (zumindest an anderen Schulen) Schülerinnen gibt, die ihr Äußeres jeweils dem Ort anpassen, das heißt, ihre Verschleierung in der Schule ablegen und nach Schulschluss wieder anlegen. Dies spricht für solch einen Konflikt, der pragmatisch gelöst wird, allerdings zum Preis eines potenziell gefährlichen Versteckspiels, das die Eltern nicht mitbekommen dürfen. Ob diese äußerliche Wandelbarkeit zudem jeweils in eine innere harmonische Identität integriert werden kann, ist fraglich.

3.1.2 Verdrängungsmechanismen

Rassistischen Äußerungen unbefangen gegenüber zu treten ist gerade in Deutschland schwierig. Das scheint historisch verständlich, andererseits ist es aber auch angesichts der jahrzehntelangen „Geschichtsbewältigung“ befremdlich. Wir haben nachgefragt, wie das Thema denn im Unterricht vorkommt.

Ein Beispiel einer Antwort:

„Offen rassistische und ausländerfeindliche Einstellungen haben hier an der Schule eigentlich keinen Platz. Wobei versteckte Vorurteile schon in den Köpfen mancher Schüler und Schülerinnen drin sind. Aber auch der ausländischen Schüler untereinander. Da gibt es natürlich untereinander auch ein Einstellungspotential, das nicht von gegenseitigem Verständnis geprägt ist. Das wird auch im Politikunterricht aufgegriffen, wenn es um Situationen von Minderheiten geht, gerade in der 13. Klasse, wo es um internationale Beziehungen geht, da habe ich ja auch Türken und kurdische Schüler gleichzeitig im Unterricht. Aber man sieht, dass sie sich bemühen. Wenn man bespricht, dass es eben auch möglich ist, dass sie in diesem multiethnischen Staat zusammen leben, - das ist jetzt so mein Ideal - dann muss man eben auch kooperative Konfliktlösungsmuster finden und dann muss man auch gucken: also was denkt denn sozusagen der eine über den anderen, was ist daran irgendwo, ja, Tradition oder vielleicht Vorurteil und was ist daran vielleicht auch

berechtigt. Und wie können beide Seiten aufeinander zugehen? Das ist zumindest mein Ideal, dass man das (...) im Denken und im Verhalten der Menschen miteinander dann auch versucht, umzusetzen und sich in die Situation des jeweiligen Anderen hineinversetzt. Das ist mein Ziel, das ich im Politikunterricht auch habe.“

Hier wird recht rasch vom Verhältnis der Deutschen zu den Ausländern abgelenkt hin zum Verhältnis der Türken zu den Kurden. Schon das spricht dafür, dass hier ein wunder Punkt getroffen ist. Ansonsten scheint uns die schulische Methode, sich gedanklich in den anderen hinein zu versetzen ein viel versprechender Ansatz zu sein. Warum sollte sich aber nicht auch ein Deutscher in die Lage eines Kurden versetzten oder umgekehrt? Eine Sache ist es, davon auszugehen, dass die Türkei ein Rassismusproblem hat, das bearbeitet werden kann und sollte. Etwas ganz anderes wäre es, als deutsche Lehrkraft die eigene Stellung zu reflektieren.

In einigen Interviews war eine gewisse Ferne oder Abwehrhaltung bezüglich des Themas Rassismus zu spüren, die im Folgenden anhand der im ersten Kapitel dargelegten Stichworte „Skandalisierung“, Verlagerung in die Vergangenheit‘ und ‚Extremisierung“ illustriert wird.

Man kann sie psychologisch als „Verdrängungsmechanismen“ deuten, durch welche die eigene deutsche Identität vor der allgemein als verabscheuungswürdig erachteten Rolle Deutschlands im Nationalsozialismus vor Kritik geschützt werden soll.

Eine Lehrkraft sprach dies treffend so aus:

„Man kann doch heute unmöglich von der ‚weißen Rasse‘ reden. Mir dreht sich das Wort herum im Hals.“ Vermutlich dreht sich bei so mancher Lehrkraft, die konkret weiß, was Rassismus in der deutschen Vergangenheit bedeutet, beim Gedanken daran nicht der Hals oder das Wort darin, sondern der Magen herum und sie möchte nicht gern daran erinnert werden. So will man sich dann auch nicht unnötig im Unterricht auf dieses gefährliche Terrain wagen. Zitat: *„Aber wenn man sich als Lehrer nicht sicher fühlt... Ich müsste jetzt mal in den Lehrplan schauen, ob der Begriff da überhaupt irgendwo mal steht.“*

Er steht, wie erwähnt, überraschend selten darin und nicht immer an erwarteter Stelle (siehe Anhang).

a) Skandalisierung

„Rassismus an der Bertolt-Brecht-Schule“: allein den Titel könnte man für einen Skandal halten. Diese Erfahrung machten wir in den Interviews nicht. Man war in der Sache offen für unsere Fragen und wies nicht schon von vornherein jeden möglichen Verdacht von sich. Allein die Tatsache, dass die Schule einem solchen Kooperationsprojekt zustimmte, spricht dagegen, dass die Schule das Thema skandalisiert. Bei der Vorstellung der Befunde an der Schule waren neben vielen Schüler/innen einige Lehrkräfte zugegen. Auch hier wurde sehr engagiert und sachlich nachgefragt. Es wurde nicht skandalisiert. Allenfalls eine Situation lässt erahnen, was mit Skandalisierung gemeint ist. Nachdem wir in unserer Präsentation davon berichtet hatten, dass die Brecht-Schule von Schüler/innen als eher „weniger rassistisch“ als andere Schulen der Umgebung angesehen wurde, kam die Rückfrage, was dieses „weniger“ nun bedeuten solle. Daraus kann man unserer Ansicht nach ersehen, dass eine an sich positive Beurteilung (besser als andere) noch immer nicht genug erscheint. Der Schule soll insgesamt möglichst nicht der Hauch von Rassismus anhaften. Alles andere wäre ein Skandal. Hier geht es dann auch

um die richtige Ausdrucksweise. Wenn damit nicht penibel genug umgegangen wird, sind die Betroffenen geneigt, die Aussagen sofort als Angriff und üble Nachrede zu interpretieren.⁶¹

Besonders die Lehrer/innen- / Schüler/innenbeziehung ist für Missverständnisse dieser Art empfindlich. Eine Lehrkraft erzählte uns, dass es vereinzelt Situationen gegeben hat, in denen sich die Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften ungerecht behandelt gefühlt haben, speziell bei der Notenvergabe und wenn es um die Zulassung zur Qualifikationsphase für das Abitur geht,

„Sie geben mir doch nur die Note, weil mhmhmhmm (ich Ausländer bin)“.

Die Lehrkraft konnte diese Situationen recht schnell auf Grund der Nachweise der schriftlichen Leistungen klären und danach habe auch der Schüler eingelenkt. Die Lehrkraft bemerkte, dass die meisten Schüler, die so etwas einer Lehrerin oder einem Lehrer vorwerfen, es gar nicht so meinen und nur aufgeregt und sauer sind, weil sie eben nicht die erwartete Note bekommen und es ihnen dann *„nur so rausrutscht“* und der Schüler sich letztendlich entschuldigt hat: *„hm...da habe ich mich wohl im Ton vergriffen“.*

Wie so oft ist hier offenbar jeder Lehrer von solch einem skandalösen Verdacht sofort zu befreien. Dass es tatsächlich eine grundsätzliche Gefahr der Benachteiligung von Migranten in der Schule gibt, wird dabei offenbar völlig übersehen. Wahrscheinlich hatte der Vorwurf an dieser Stelle keine konkrete Berechtigung. Sich aber selbst zu hinterfragen und die spezifischen Schwierigkeiten der Migranten ernst zu nehmen, die diese zusätzlich zu den alltäglichen eines deutschen Schülers haben, wäre eine begrüßenswerte Alternative.

b) Zeitliche Verlagerung

Nationalsozialismus

Es passt zur Interpretation der Verdrängung, dass die meisten Lehrkräfte den Begriff Rassismus nicht spontan im hier und heute verorten. Rassismus? Das war einmal! Die nähere deutsche Geschichte ist beim Thema Rassismus immer der erste Anknüpfungspunkt, immer denkt man sogleich an die „bösen Nationalsozialisten“. So wird aber leider nicht deutlich, welche Beziehungen es zwischen damals und heute gibt, und was es andernorts und heutzutage an Rassismus gab und gibt. Man sollte meinen, oberstes Ziel des Geschichtsunterrichts wäre es, Unterschiede zu benennen und im Politikunterricht dann auch Parallelen zu heute zu ziehen. Zum Beispiel könnten folgende Fragen gestellt werden: Was haben wir denn aus dem Holocaust gelernt? Wie gehen wir heute mit dem Thema Rassismus um? Wer wird heute ausgegrenzt und warum? Wo findet bei uns heute Rassismus statt und wie hängt er mit den Ideen des Nationalismus zusammen? Wann ist Identifikation mit Deutschland gut und wann gefährlich? Wie denken die Menschen in Deutschland heute über Juden, Schwarze, Behinderte, oder über das „Zigeunerschnitzel“ auf der gut - bürgerlichen Speisekarte? Wie stehen sie zu den Asylgesetzen und warum?

Dass solche Fragen im Unterricht gestellt und beantwortet werden ist offenbar leider eher die Ausnahme als die Regel.

„Vorwissenschaftlich“ und nicht genügend „aufgeklärt“

Manch eine Lehrkraft nimmt wohl eher intuitiv an, die rassistischen Ideen stammen aus Zeiten vor der Aufklärung und hätten eher etwas mit kirchlichen Machtansprüchen und Judenphobie zu tun. Sie wä-

⁶¹ Vielleicht ist diese Interpretation andererseits auch wiederum unserer Empfindlichkeit zuzuschreiben und die Lehrkraft wollte an dieser Stelle eher aus Interesse wissen, welcher Art rassistische Probleme an anderen Schulen sind.

ren also schon deshalb als überwunden anzusehen, weil wir nun in einer „vernünftigen“ und säkularen Welt leben. Gerade diese Assoziation erscheint uns als gefährlich. Rassismus kann, wie bereits im ersten Kapitel ausführlich beschrieben, geradezu als eine „Ausgeburt der Vernunft“ verstanden werden; er lässt sich geschichtlich von der Zeit der Aufklärung nicht trennen. Der Bedarf für rassistisches Wissen kam historisch erst mit der Frage auf, wie man seine Kolonialpolitik legitimieren könnte. Und die vernünftigen Naturwissenschaften mussten von Anfang an dazu herhalten, die Trennung nach wertvolleren und weniger wertvollen Menschen vorzunehmen.⁶² So gesehen kann man Rassismus schlecht in eine vorwissenschaftliche Zeit zurückverlagern.

Eine Variante solch einer Denkweise ist: Rassismus sei heute deshalb keine Gefahr mehr, da er sich als *naturwissenschaftlich falsch* erwiesen habe. In dieser Argumentation waren nicht die Nationalsozialisten die ersten Rassisten, sondern all jene, die vor der Zeit der Entdeckung der Evolutionstheorie lebten. Bevor der Mensch von Darwin von seinem hohen Sockel geholt wurde und in die Reihe mit den Affen gestellt wurde, sei er danach noch eingebildet gewesen und hätte sich selbst als Krönung und Herr der Schöpfung angesehen. Das habe dann wohl auch zu der falschen Vorstellung geführt, es gäbe besonders hervorstechende Völker (ersichtlich an der Hautfarbe), die *natürlicherweise* die anderen beherrschen sollten. Heute aber würde der Mensch naturwissenschaftlich nicht mehr prinzipiell anders als ein etwas ungewöhnliches Tier betrachtet. Da er biologisch in ein natürliches System eingeordnet sei, gäbe es nach dieser Denkweise auch das Problem des Rassismus der Menschen untereinander nur noch in den Köpfen von Unwissenden und Verwirrten.

Es trifft zu, dass die Anwendung des Darwinismus auf die Selektionseinheit „Nation“ oder „Volk“ weder von Darwin beabsichtigt noch logisch zulässig ist. Es gibt jedoch triftige Gründe anzunehmen, dass die Biologie keine große Kraft hat, ihrer Instrumentalisierung zu machtpolitischen Zwecken zu widerstehen. Man sehe sich nur ein Biologieschulbuch von 1940 an. Gerade die Schulbiologie wurde zur Zeit des „dritten Reiches“ als Kernfach gestärkt und zur Indoktrinierung verwendet. Da gab es offenbar kaum einen Lehrer, dem die offensichtlichen Fehler in der Argumentation aufgefallen wären. Ihre naturwissenschaftliche Ausbildung nützte diesen Lehrkräften also wenig.

Biologie dient auch heute der Verbreitung eines bestimmten aktuell politisch erwünschten „Weltbildes“.⁶³ Auch heute würde bei entsprechendem „Bedarf“ die Naturwissenschaft Biologie wieder „Argumente“ für den Rassismus finden. Einige Genetiker stehen unserer Ansicht nach schon in den Startlöchern⁶⁴. So ist in der kritischen Rezension eines amerikanischen Fachbuchs von 2004 mit dem bezeichnenden Titel „Rasse: die Realität menschlicher Differenzen“ das Problem treffend formuliert:

„(...) the authors do not conceptually differentiate between the idea of race and the materiality of human biological variation. (...) Here then is a scary thought. If (the author) does not get the difference (...) maybe the majority of nonexperts also do not get the difference.“⁶⁵

Es wäre also gut daran getan, diesen Unterschied im Unterricht klar herauszuarbeiten.

⁶² Vgl. z.B. Immanuel Kant: Von den verschiedenen Racen der Menschen, 1775, S.440
online unter <http://www.ikp.uni-bonn.de/kant/aa02/Inhalt2.html>

⁶³ z.B: Propagieren von Verhütungsmitteln und Serienimpfung.

⁶⁴ Zur Übersicht über die aktuellen Denkweisen in der Genetik siehe z.B.: Müller-Will, S. und Rheinberger, H.-J. Races and Genomics. Old Wine in New Bottles? NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 16 (2008) 363 -386

⁶⁵ („...Die Autoren unterscheiden nicht konzeptionell zwischen der Idee der Rasse und der Materialität menschlicher biologischer Variationen. (...) Hier kommt nun ein beängstigender Gedanke auf. Wenn (der Autor) den Unterschied nicht versteht (...), dann versteht vielleicht auch die Mehrheit der Nichtexperten den Unterschied nicht.“)

Goodman A., Review des Buches: Race:The Reality of Human Difference, by V. Sarich and F. Miele, in: American Journal of Physical Anthropology 128: 914-917 (2005)

c) Verlagerung in die Extreme

Zwei Zitate illustrieren die übliche Einstellung gegenüber Rassismus in unserer Gesellschaft:

„Also für mich ist es das falsche Wort und hier an der Schule habe ich auch wirklich nix davon gespürt. Wir haben so ein buntes Haus, da sind so viele Verschiedene, in allen Bereichen.“

„Also hin und wieder gab es schon Äußerungen hier im Unterricht oder in diesen Räumen, wo ich gedacht habe: „Na ja, also da steckt dann doch so was wie versteckte – ich würde vielleicht nicht sagen Rassismus, aber doch Fremdenfeindlichkeit, dahinter. Rassismus ist für mich noch mal eine Nummer härter.“

Rassismus wird offenbar mit offenem Hass und Gewalt assoziiert, nicht mit einer inneren Einstellung und der praktischen Diskriminierung, die auch strukturell sein kann. Latenter Rassismus, der nicht offen geäußert wird, ist demnach keiner. Danach zu urteilen, wie jemand redet und nicht danach, was dieser tut, ist eine typische schulische Denkweise. Noten gibt es ja auch nicht für die Lebensführung sondern für den Text in der Klassenarbeit. Und die Schüler wissen genau, was die Lehrer hören und lesen wollen.

Die Shell-Jugendstudie 2006 erbrachte allerdings ein merkwürdiges Ergebnis: 42% der 12-25jährigen geben an, sie hätten Angst vor Fremdenhass (Xenophobie). Umgekehrt fürchten sich 34% vor Einwanderung (Immigration).⁶⁶ Das Thema ist also durchaus in den Köpfen, ob so oder so.

Wenn man Erwachsene abseits der Schule danach fragt, geben viele Deutsche an, dass Ausländer hier in Deutschland nichts zu suchen hätten. Die Forschungsgruppe von Prof. Dr. W. Heitmeyer in Bielefeld untersucht seit Jahren gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als ein Syndrom und bemerkt, dass sie zunimmt (siehe auch Teil 1 dieses Berichtes).⁶⁷

Menschen machen gerade die Ausländer für ihre persönliche schlechte gesellschaftliche Position verantwortlich. Parolen wie: „Die nehmen uns doch die Arbeitsplätze weg“, hört man nicht selten in den Nachrichten im Fernsehen oder auf konkret organisierten Demonstrationen. Die einstigen „Randgruppen“ befinden sich also schon länger nicht mehr am Rande der gesellschaftlichen Strukturen. Fremdenfeindliche Denkweise ist in der Mitte der Gesellschaft angelangt (oder war nie fort von da). Das jüngste Beispiel ist die Europawahl vom Juni 2009. Auch in Deutschland verzeichnet die NPD immer mehr Mitglieder und Befürworter ihrer politischen Intentionen. Da dieser Partei bislang aber kein verfassungswidriges Handeln bewiesen werden konnte, ist abzuwarten wie sie sich weiterentwickeln wird und wie sich ihre politische und gesellschaftliche Stellung nach der Bundestagswahl 2009 etablieren wird. Als Lehrkraft könnte man statt abzuwarten allerdings auch „eingreifen“, wenigstens informierend.

Unser Wunsch wäre, dass die Aufmerksamkeit auf alltägliche rassistische Hintergrundüberzeugungen genauso groß wäre wie die, auf die ebenfalls zu diesem Thema gehörende systematische Benachteiligung von Frauen. Zumal offenbar an deutschen Schulen und auch an der Brecht-Schule zur Zeit eher die Männer im Bildungssystem benachteiligt werden, sonst würden nicht mehr Frauen als Männer erfolgreich Abitur machen.

3.2 Institutionelle Diskriminierung

Die Institution Schule bildet die Schüler/innen nicht nur, zweifellos selektiert sie auch. Nach welchen Kriterien das auch im Einzelnen immer geschehen mag, von welchen Idealen die Lehrerschaft dabei auch immer geleitet sein mag: es scheint, als gehörten am Ende dabei Schüler/innen mit Migrations-

⁶⁶ Hurrelmann, K., Albert, M. und TNS Infratest Sozialforschung. 15. Shell Jugendstudie. 2006

⁶⁷ Heitmeyer, W., Deutsche Zustände Folgen 1 – 7.

hintergrund meist eher zu denjenigen, die ‚aussortiert‘ werden, die nicht einen der Plätze zugewiesen bekommen, die ein einfaches und gut gesichertes Leben ermöglichen. Wie geschieht dies und was lässt sich dagegen tun? Wird das Problem von Seiten der Lehrkräfte überhaupt wahrgenommen und wo wird aktiv dagegen vorgegangen? Oder gibt es Argumente und Verhaltensweisen, die dieses Ergebnis rechtfertigen sollen oder können?

Wir haben unter anderem auch deshalb die Lehrkräfte befragt, weil diese ihre Institution Schule am besten kennen sollten. Sie wissen gut, was darin täglich abläuft. Dennoch: Eine neutrale Sicht auf sich selbst als Lehrkraft ist verständlicherweise psychologisch schwierig. Man verkörpert selbst die Institution, welche im Endeffekt offenbar dazu führt, dass es zu der beschriebenen ungleichen Verteilung von Abschlüssen kommt. Man *hat* doch aber nichts *getan*, was dies bewirkt hätte. Wer aber dann?

3.2.1 Sprachprobleme

Insgesamt bekamen wir nur von wenigen Lehrkräften konkrete Mechanismen der Diskriminierung genannt, an denen ihre eigene Berufsgruppe ursächlich beteiligt sein könnte.

Wenn, dann kam hier der Verweis auf Sprachprobleme. Und auf die Notwendigkeit von Sprachförderunterricht, wie es ihn auch an der Brechtschule gibt. Meist allerdings wurde sogleich darauf hingewiesen, dass die Oberstufe nicht mehr dafür sorgen könne, diese Mängel aufzuarbeiten.

„Dadurch, dass es ein Zentralabitur gibt ist das ein ganz ganz enger Rahmen, in dem die Kollegien lehrplanmäßig drinstecken. Natürlich trete ich jetzt nach unten weiter.“

Zur Lösung dieses Problems müsse man also viel früher anfangen. Diese Aufgabe hätten vorwiegend Kindergarten und Grundschule, also der Staat. Vielleicht auch die Eltern. Also sei es auch kein Problem dieser Schule.

Eine Lehrkraft wusste sehr wohl aus eigener Erfahrung in einer Mittelstufe um die deutliche Abnahme der Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund von der Förderstufe bis zur 10. Klasse Gymnasium. Sie selbst sah sich aber weder daran beteiligt, noch offensichtlich zuständig, dagegen anzugehen. Weder damals noch jetzt.

Ein klarer Fall von Benachteiligung, wenn nicht Rassismus, liege nach Auskunft einer Lehrkraft in der aktuellen Legasthenie – Regel begründet. Wenn Schüler oder Schülerinnen, die starke Rechtschreibschwächen haben, jahrelang Notenschutz erhalten, dann wäre das gut für sie und solle Diskriminierung verhindern. Wer stelle aber diese Lese-Rechtschreibschwäche auf welcher Basis fest? Praktisch geschehe dies heutzutage eher über die Fehlerhäufigkeit als über besondere typische LRS - Fehler. Wer in den Genuss einer besonderen LRS - Förderung kommen wolle, müsse also besonders viele Fehler machen, müsse in einem Fach wie Mathematik gut sein und dürfe keinen Migrationshintergrund haben.

Obgleich dies überspitzt formuliert ist, zeigt sich hier die praktische Schwierigkeit, das Fremdsprachproblem, so wie verlangt, von einem spezifischen Problem des allgemeinen Schriftspracherwerbs zu trennen. Die Regelung im Legasthenie – Erlass Hessen vom 18. Mai 2008 fordert ausdrücklich:

„Bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache und Schülerinnen und Schülern deutscher Herkunftssprache, deren Sprachentwicklung nicht altersgemäß ist, ist zu prüfen, ob ihre Schwierigkeiten

beim Erwerb der Schriftsprache oder im Bereich des Rechnens aus zu geringer Kenntnis der deutschen Sprache herrühren.“⁶⁸

Zumindest in unserem Bekanntenkreis gibt es keine Schüler/innen, die anerkannte Legasthener/innen sind und zugleich einen Migrationshintergrund haben. In der Praxis werden offenbar die auftretenden Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache fast immer der geringen Kenntnis zugeschrieben, wie auch immer das geprüft wird. Im Grunde müsste die Legasthenie bei Migrant/innen in der Muttersprache (sofern sie nicht deutsch ist) getestet werden. Es ist fraglich, ob es in Deutschland dafür überhaupt die entsprechenden Fachleute gibt. Hinzu kommt, dass altersgemäße Sprachentwicklung in der Muttersprache nur dann gewährleistet ist, wenn man auch eine vergleichbare Förderung erhalten hat. Diese Voraussetzung ist bei vielen Migrant/innen auch für die Muttersprache nicht gegeben, da sie kaum muttersprachlichen Unterricht erhalten und wenn, dann *zusätzlich* zum verbindlichen Schulunterricht und oft ohne Notendruck, was die Motivation nicht gerade erhöht, sie in vergleichbarem Maße wie Deutsch zu erlernen. Dieses Problem ist durchaus auch für eine Oberstufenschule wie die BBS relevant. Hier liegt die Entscheidung, ob die Lese- und Rechtschreibleistung bei der Zeugnisnote unberücksichtigt bleibt zwar beim Schulamt und nicht mehr bei der Klassenkonferenz.⁶⁹ Zu bedenken ist aber in jedem Fall, dass in dem entsprechenden Erlass explizit ausgeführt ist:

*„Besondere Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben (...) sind allein kein hinreichender Grund für eine Nichtversetzung (...) oder die Verweigerung des Übergangs in eine weiterführende Schule.“*⁷⁰

Fächer wie Mathematik, in welchen die deutsche Sprache nicht im Mittelpunkt steht, aber dafür implizit stark zum Verständnis des Inhalts verwendet wird, werden von den Lehrkräften selten in den Blick genommen. Aber selbst bei Mathematik, die eine eigene allgemeingültige „Sprache“ verwendet, sind Effekte der deutschen Sprache zu erwarten. Es ist eine offene Frage, ob es überhaupt möglich ist, mathematische Kompetenzen zu beurteilen und zu testen, ohne auch gleichzeitig sprachliche Kompetenzen mitzuprüfen. Diese Bedenken wurden in den Interviews von einem Mathematiklehrer geäußert. Wenn die Bedeutung der Sprache selbst in Mathematik so relevant ist, gilt das in den meisten anderen Fächern in verstärktem Maße.

Auch die zentralen Abschlussprüfungen sind in allen Fächern selbstverständlich in Deutsch verfasst.⁷¹ Eine Lehrkraft betonte:

„Ich hab da immer einige Schüler/innen, die die Mängel in Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit (und das hat nichts mit LRS zu tun) gerne mal 3 oder mehr Punkte kostet. Wobei das natürlich auch "Deutsche" betrifft, die mangelnde Förderung erfahren haben.“

3.2.2 Unterstützung durch Eltern und Nachhilfe

Kinder mit bildungsbürgerlichem Hintergrund gibt es bei vielen Nationalitäten, die in Deutschland leben. Es gibt aber auch aus allen Nationen Menschen, die eher einer bildungsfernen Schicht angehören. Wenn man berücksichtigt, dass viele eher aus politisch oder ökonomisch unsicheren Verhältnissen kommen, (sonst wären sie wohl noch dort), dann liegt es nahe zu vermuten, dass unter den Migrantenfamilien auch viele sind, die mit deutscher Bildungstradition wenig verbindet.

⁶⁸ Legasthenie-Erlass Hessen, Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen (VOLRR) vom 18. Mai 2006, Gült. Verz. Nr. 7200, §1(3)

⁶⁹ Ebd. §8(1)

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Ausnahme sind hier nur Kunst- und Sport-Praxis (im Leistungskurs).

In manchen Fächern äußert sich dieser Unterschied nach Ansicht einer Lehrkraft mehr als in anderen. So sei Mathematik ein Fach, in der auch die meisten Bildungsbürger wenig wüssten und daher ihren Kindern nicht die entsprechende Unterstützung liefern könnten. Darum fänden sich in diesem Fach schwache Schüler/innen aus allen Schichten. In Fächern wie Geschichte und Deutsch sei von „deutschen bildungsbürgerlichen Eltern“ in der Regel Unterstützung möglich.

Viele der Befragten äußerten sich nun eher verwundert darüber, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund besonders ehrgeizig über die Leistungen ihrer Kinder wachen würden. Wir halten dagegen, dass diejenigen, die es bis zur Brecht-Schule geschafft haben, wie überall, eher die Kinder aus den bildungsbürgerlichen Schichten sein könnten. Dass es vorwiegend eben diejenigen sind, die gut integriert sind und deren Eltern eher großen Wert auf Bildung legen. Die häufige Erfahrung besonders bildungsbeflissener Eltern gerade bei den ausländischen Schüler/innen verwundert uns, so gesehen, nicht. Diese Familien sind unserer Ansicht nach hier eher die Regel als die Ausnahme, auch wenn sie wahrscheinlich unter der Gesamtzahl der Migrantenfamilien keine starke Gruppe stellen. Leider gibt es in Darmstadt keine gesamtstädtische Statistik zu der interessanten Frage, wie die Ausbildung der ausländischen Eltern auf die ihrer Kinder wirkt. Die Befragung der Schüler/innen in dieser Studie (siehe Teil 3 dieses Berichts) ergab einen Anteil von 50 % der Schüler mit Migrationshintergrund an der BBS, bei denen mindestens ein Elternteil mindestens Fachabitur hat. Das erschien uns außergewöhnlich hoch im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung. Ähnliches gilt allerdings auch für die deutschen Kinder: Hier haben bei 64% die Eltern die Hochschulreife erworben.

Die Gesamtstatistik für Darmstadt besagt für 2006, dass im Mittel 53,7% der Bewohner/innen mindestens Fachhochschulreife erworben haben.⁷² Dies ist eine sehr hohe Zahl, wenn man im Vergleich dazu sieht, dass laut Mikrozensus im Jahr 2006 überhaupt nur 28% der Schüler Hessens die allgemeine Hochschulreife erworben haben.

Die Bertolt–Brecht–Oberstufenschule würde sich nach dieser Interpretation nur insofern von anderen Schulen unterscheiden, dass sich hier, überspitzt formuliert, die Kinder von in Darmstadt relativ stark vertretenen ausländischen Akademikern sammeln, während an anderen Gymnasien die von deutschen Akademikern überwiegen.

3.2.3 Bildungstraditionen und bewusste Abgrenzung

Ein weiterer Faktor im Bereich institutionell bedingter Ungleichbehandlung fand sich in der Beobachtung einer Lehrkraft, dass auch die Lehrerschaft keinen repräsentativen Querschnitt durch die Bevölkerung darstellt. Auch hier dominiere verständlicherweise die bildungsbürgerliche Schicht. Bei der Beurteilung von schriftlichen Äußerungen der Schüler werde aber notwendigerweise auch immer nur aus dieser Warte bewertet. Besonders wenn die Formulierungen der Schüler ungenau sind, neige jede Lehrkraft nach dieser Ansicht dazu, eher ihre eigene Meinung als gut zu bewerten als eine andere. Konsequenzen habe das auch auf die Notengebung, da in geisteswissenschaftlichen Fächern wie Deutsch, Geschichte, Ethik, aber auch den Sprachen zumindest in der Oberstufe auf einem Niveau gearbeitet wird, in dem nur die gut begründete Meinung zählen könne, nicht, ob eine Aussage richtig oder falsch sei.

⁷² Die Werte variieren je nach Stadtteil stark zwischen 37 % in Wixhausen und 67 % in Bessungen. Bachmann, G., Bürgerumfrage 2006, Stadtteilauswertung in der Wissenschaftsstadt Darmstadt. Statistische Mitteilungen 1|2007

Im deutschen Schulsystem werden ganz bestimmte Bildungsideale tradiert. Dies mag nicht nur historische sondern auch triftige Gründe haben. Reflektiert wird es selten. Eine zentrale Technik dabei ist das umgehen mit Texten. Lesen, verstehen und schreiben können ist nach wie vor die Basis der Schule, besonders der Oberstufe wie großer Teile des Studiums. Wer dieses „Sprachspiel“ am besten spielen kann, kommt weit.

Zitat:

„ ‚Wer von Euch bekam vorgelesen? Wer liest selbst?‘ Und dann habe ich gesagt: ‚Und wer nicht liest: gymnasiale Bildung ist Lesen. Und wer etwas primär begreifen muss, die Schrauben oder was auch immer, um etwas zusammen zu bekommen, der ist nicht auf dem Weg.‘“

Oder:

„Wir können nicht Bildchen kleben, wie das da teilweise ist (...) in der 7., 8., 9.(Klasse), ein bisschen Gruppenarbeit machen, etcetera. Denn du musst es eben richtig verstehen und kannst es nicht mehr nur be'greifen'. Das ist immer der Unterschied: dieses Abstraktionsniveau. Das hängt zusammen mit deren Voraussetzungen für Lernen und Behalten.“

Elitäres Denken ist heute nur selten offen zu hören, zumindest nicht in den Kreisen, in denen sich der durchschnittliche Studierende der TU Darmstadt bewegt. Dennoch funktioniert das Bildungssystem nach wie vor als Eintrittskarte und der Besuch der „richtigen“ Schule ist eine wichtige Voraussetzung, für den späteren beruflichen Werdegang.

Unterstützung für alle Menschen, um zu dieser Eintrittskarte zu kommen, würde sicher gerne angenommen. Aber vielleicht ist diese Art des Ausgleichs gar nicht wirklich erwünscht?

Die Überlegungen einer Lehrkraft dazu waren wie folgt: Es müssten sich dann die Kinder der Bildungsbürger einem weit stärkeren Bildungswettbewerb stellen, wenn nun auch noch all die weniger Begabten so gefördert würden, dass auch sie im Gymnasium eine reelle Chance haben. In dem bestehenden Schulsystem kann man *dieser* Konkurrenz ganz gut entgehen. Die nicht ganz so cleveren und die eher Faulen und die etwas Langsameren aus gutem Haus kommen im Gymnasium noch irgendwie über die Runden, durch zusätzliche Unterstützung, die finanziell und sozial Schwachen mit vergleichbaren Haltungen oder Veranlagungen aber auf keinen Fall.

Hier beginnt unserer Ansicht nach der sich selbst verstärkende Rückkopplungskreis, der die Schwachen schwächer und die Starken stärker macht. Die bildungsfernen Schichten haben so immer weniger Interesse an Bildung. Dabei könnten nur sie sich in sinnvoller Weise dafür einsetzen, dass sie mehr Unterstützung erhalten. Andere werden es nicht tun. Das würde jenen ja selbst Nachteile bringen. Wenn die Kinder nach der 4. Klasse getrennt werden, können auch kaum noch Freundschaften entstehen, die z.B. Leseinteresse in Familien tragen, die kaum Bücher haben. Die Angst vor dem „schlechte Einfluss“ auf die wohlerzogenen Kinder mag dann manchmal durchaus begründet sein. Die „schlecht erzogenen“, sprich allein gelassenen, sich deshalb auch weiterhin selbst zu überlassen, sie möglichst aus- und später dann vielleicht einzusperren ist aber auch keine Lösung.

3.2.4 Aufklärung oder Intoleranz?

Der Vernunftbegriff der Aufklärung ist nach wie vor ein zentraler Eckpfeiler der Schulbildung. Das Ideal, aus jedem Menschen all das (Gute) herauszuholen, was in ihm steckt, das Ziel, jeden Menschen zum mündigen Individuum zu entwickeln, muss zunächst akzeptiert werden, bevor man in der Schule Karriere machen kann.

Eine tiefreligiöse Haltung dagegen, die die Gemeinschaft über den Einzelnen stellt, die gottesfürchtig und gegenüber bestimmten Lehrmeinungen unkritisch denkt, kann in der aufgeklärten Schule keine

Erfolge haben. Eine solche Einstellung müssten Schüler/innen an der Schulpforte ablegen und dann nur innerhalb der Schulmauern "mündig" werden, während sie privat weiterhin gläubig wären. Dass dies den meisten unmöglich ist, erscheint einleuchtend. Sie müssen sich irgendwann entscheiden. Eine typisch deutsche Bildungskarriere, die auch bei vielen Lehrkräften zu finden ist, sei demnach: Zunächst gläubig zu sein, diesen Glauben dann aber abzulegen und religionskritisch zu werden.

Ein bezeichnendes Zitat:

„Wenn sie (die Religionen) den Mensch einsperren und nicht reif machen, nicht frei machen im Sinne der Aufklärung, ja, dann haben die Religionen was verpasst, aus meiner Sicht.“

Dieser persönliche Nachvollzug des Aufklärungsgedankens ist für viele Menschen aber nicht gangbar. Wenn sie aus traditionell religiösen Familien kommen, ist der Weg umso schwerer. Hier wird die Schulkarriere in Deutschland verknüpft mit der erzwungenen Loslösung vom Elternhaus.

Das Kopftuchphänomen lässt die seelischen Kämpfe, die dort entstehen können, manchmal erahnen. Schülerinnen, die gegen den Willen der Eltern das Kopftuch ablegen, werden von Lehrkräften unterstützt, während jene anderen beargwöhnt werden, die es nach Kämpfen im Elternhaus wieder anlegen. Ein freiwilliger Übertritt einer deutschen Schülerin zum Islam wird akzeptiert, ein Einfluss der Familie oder des Imam auf das Verhalten dagegen abgelehnt. Am Ende ist aber der Druck, der durch die staatliche unterstützten Vorgaben einer aufgeklärten Schule ausgeübt wird nicht weniger massiv in der Wirkung als der einer Religionsgemeinschaft.

Dass es nicht so einfach ist, mit dem „Mainstream der Toleranz“ wurde an anderer Stelle von einer Lehrkraft klar erkannt:

„Dieses Menschenbild, also der freie Wille und die Vernunft, ist es ja, der die Aufklärung herbeigeführt hat. Und was die geschaffen haben, das ist nicht auf jeden Menschen zu übertragen und schon ganz und gar nicht (...) mit Waffengewalt drüber zu stülpen. Jedes Land, jeder Staat hat das Recht, seine Gesetzgebung einzuführen (und wenn's die Scharia ist). Und das im Sinne der Aufklärung auch zu akzeptieren, Freiheit zu akzeptieren, das ist, glaube ich, eine schwierige Sache.“

4. Sinnvolle Maßnahmen

Sicherlich muss man nicht an der Oberstufe allein ansetzen um mehr Schüler/innen mit Migrationshintergrund zum Abitur zu führen. Daher hier einige Anregungen, die auch über die spezifische Situation an der Bertolt-Brecht-Schule hinausweisen.

Oft wird die mangelnde elterliche Unterstützung als Argument für die schlechten Ergebnisse angeführt. Wenn es darum geht, sein Kind nach der 4. Klasse in ein Gymnasium zu schicken, dann entscheidet über Erfolg oder Misserfolg gerade diese elterliche Unterstützung.

Das ist z.B. bei Grundschullehrern bekannt⁷³. Deshalb verweigern sie leicht eine Gymnasialempfehlung für Migrantenkinder, wenn sie begründet vermuten, dass deren Eltern diese Unterstützung wahrscheinlich nicht leisten werden, weder selbst, noch in Form eines zu finanzierenden Nachhilfelehrers. Aber es geht hier nicht nur um Nachhilfe in Mathe und Chemie, es geht auch um so beliebte deutsche Bildungstraditionen wie Klavier- oder Reitunterricht. Wer fährt das Kind aus armen, bildungsfernen Schichten zum Lehrer in den Nachbarort? Wenn es die Mutter nicht leisten kann, dann findet es nicht

⁷³ vgl. Gomolla und Radtke, 2007, S.239ff

statt. Dann spielt das Kind eben draußen Fußball, fährt Fahrrad im Hof oder sitzt vor Fernseher oder Spielkonsole. Dabei ist gut nachvollziehbar, dass sich gerade solche freiwilligen pädagogischen Situationen mit Einzelunterricht sehr positiv auf das Lernverhalten insgesamt auswirken. Wer nie für längere Zeit eine Einzelförderung genossen hat, sei es von den Eltern oder von Privatlehrern, kann gar nicht richtig ermessen, was er oder sie gemeinsam mit einem Lehrer oder einer Lehrerin erreichen kann. Das nennen wir bildungsfern.

Wessen Aufgabe wäre es aber, diese Unterstützung zu leisten, die ja nur ‚netterweise‘ und freiwillig von vielen Müttern und Vätern an ihren Kindern zusätzlich zur Schule erfolgt oder privat finanziert werden muss? Warum ist es nicht die Aufgabe der Vertreter des staatlichen Schulsystems, der Lehrkräfte? Eine von uns befragte Lehrkraft betonte, dass sie es durchaus sehr gut könnten, wenn der Staat sie dafür bezahlen würde und die Stundenkontingente entsprechend einrichtete. Freilich könnten sie es nicht zusätzlich zu dem tun, was sie jetzt schon leisten. Aber z.B. in einem Ganztagschulsystem, bei dem Förderunterricht in kleinen Gruppen oder praktische Unterstützung für andere Maßnahmen geboten würde und bei dem genügend Lehrkräfte für solche kleinen Gruppen vorhanden wären, wäre dies im Grunde kein Problem.

Ingrid Gogolin von der Uni Hamburg setzt sich beispielhaft seit Längerem aktiv für die Ausbildung *aller* Schüler in Deutschland ein.⁷⁴ Ihr Projekt „Foermig“ untersucht das Problem im Detail und zeigt konkrete Möglichkeiten seiner Bewältigung auf. Zur vertiefenden Weiterbildung sei hiermit auf dieses Projekt verwiesen. Der „Nationale Integrationsplan“⁷⁵ der Bundesregierung wird ebenfalls von Gogolin begleitet.

Auch das „Start“-Förderprogramm der Hertie-Stiftung versucht gezielt Kinder mit Migrationshintergrund (finanziell und durch zusätzliche Bildungsangebote) zu fördern.⁷⁶ Eine Schülerin und ein Schüler der Brecht-Schule mit Migrationshintergrund werden zur Zeit in diesem Programm gefördert und sind damit laut ihrer eigenen Aussage sehr zufrieden. Unter den neuen Stipendiaten von 2008 kam allerdings niemand aus Darmstadt.⁷⁷ Es steht zu hoffen, dass diese Kampagne anhält und auch genügend von Lehrkräften beachtet wird, die mit Jugendlichen arbeiten, die sie konkret unterstützen könnten. Denn um in den Genuss solch eines Stipendiums zu kommen, braucht jeder Bewerber und jede Bewerberin eine Lehrkraft, die eine wohlwollende Beurteilung verfasst.

Lokal an seiner eigenen Schule schwache Schüler durch Patenschaften zu unterstützen, egal ob Migrant oder nicht, auch von Migrante/innen aus unterschiedlichen Milieus untereinander und diese zu begleiten, wäre eine Maßnahme, die im Endeffekt zu einem besseren Zusammenleben und menschenfreundlicheren Lebensklima für alle Beteiligten führen. Dies könnte an der Brecht-Schule zum Beispiel auch über die, wie beschrieben, offenbar recht engagierten Elternhäuser und in Zusammenarbeit mit der nahegelegenen Adelong-Schule geschehen.

Was wäre nun aber konkret im Umgang mit ausländerfeindlichen Äußerungen zu tun?
Wie kann man beispielsweise mit einer Aussage wie der folgenden umgehen?

⁷⁴ <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/web/de/all/home/index.html>

⁷⁵ http://www.bundesregierung.de/nn_82296/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/IB/2006-10-27-ib-nationaler-integrationsplan.html

⁷⁶ <http://www.start-stiftung.de/stipendium/stipendium>

⁷⁷ <http://bildungsklick.de/pm/63118/start-in-hessen-bildungswege-begleiten-und-persoenelichkeit-foerdern-aufnahme-des-siebten-start-stipendiatenjahrgangs/>

„Die Redensarten über die verschiedenen Nationen kennt doch jeder: Polen klauen Autos, Italiener kommen zu spät etc.“ - „Hinter jedem Spruch steckt ein Körnchen Wahrheit!“

Natürlich kann man aus Allem einen Scherz machen, vielleicht auch um anfängliche Distanzen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern zu überwinden. Jedoch muss jeder stark darauf achten, wie er es sagt, welche Empfindungen, Gedanken und Gründe er dafür hat, genau diesen „Scherz“ auszusprechen. Viel wichtiger als der Witz ist es, zu bedenken, wie der Angesprochene das Gesagte aufnehmen wird: wird er sich beleidigt oder gar provoziert fühlen? Es geht beim Thema Rassismus nicht nur darum, wie etwas gemeint ist, sondern in erster Linie darum wie es sich beim Empfänger anfühlt. Das wird meist nicht rückgemeldet in rassistischen Scherzen. So offen sollte die Atmosphäre aber sein, dass es möglich wird, auch offensichtlich unbeabsichtigte Kränkungen zu thematisieren.

Es geht dabei gar nicht darum, ob diese Aussagen konkret tatsächlich etwas Richtiges beinhalten. Nur weil jemand einer bestimmten Nation angehört, heißt nicht, dass er auch diese Klischees erfüllt. Kein Mensch, egal welche Staatsangehörigkeit er besitzt, darf mit diesen Vorurteilen behaftet werden. Die Äußerung zeigt nach unserer Ansicht deutlich, dass Menschen offenbar leicht versucht sind, vom Einzelfall abzusehen um ihre Identität zu sichern indem sie sich abgrenzt von „denen da“.

Deshalb ist es z.B. wichtig, dass Lehrkräfte beim Durchgehen der Klassenliste die Schülerinnen und Schüler nicht anhand ihrer ausländischen Namen oder ihres Herkunftslandes beurteilen und ihnen nicht gewisse Eigenschaften bereits vor dem ersten Kontakt mit der Klasse auferlegen. Sie sind hier auch Vorbilder. Die Lebensgeschichte eines jeden Einzelnen ernst zu nehmen ist nützlich für das gegenseitige Verstehen. Manchmal mag auch Wissen über „die Kultur“ der anderen nützlich sein um bestimmte Haltungen zu verstehen. Sie sollten aber immer individuell nachgefragt werden.

Wie oben ausführlich diskutiert, liegt unserer Ansicht nach ein großes Problem darin, dass die äußerst wichtige Identität jedes Menschen besonders dann ein Gefühl der Entscheidungssicherheit bietet, wenn sie unhinterfragt als „natürlich“ und selbstverständlich erscheint. Jedes Vergleichen und Relativieren der eigenen Standpunkte irritiert daher viele Menschen zunächst und verringert die Sicherheit des eigenen Selbstgefühls. Der Austausch über zentrale Wertvorstellungen muss also in einer so vertrauensvollen Atmosphäre ablaufen, dass nicht nur fremde Ansichten, sondern auch die eigenen vorsichtig in Frage gestellt werden können.

Sonst wird aus dem „Mainstream der Toleranz“, in dem jeder seine „Kultur“ ruhig behalten soll schnell ein Einsperren in eine bestimmte unveränderbare Verhaltensweise und gerade das Gegenteil von Toleranz.

Wenn „der Marokkaner“ im Politikunterricht zu einer bestimmten Frage Stellung nehmen soll und bereits so angesprochen wird, dann kann er sich kaum noch kritisch zu „seinem“ Land äußern, besonders dann nicht, wenn sie ihm als Identifikationsgrundlage dienen soll. Die kritische Sicht auf die eigene Kultur und die aktuelle Lage, in der er sich befindet muss aber Jedem zugestanden, ja sollte sogar gefördert werden. Zwischen den Stühlen zu sitzen ist für Jugendliche Migranten sicher oft ein unbequemer Platz aber auch ein durchaus vertrauter. Es sei hier daran erinnert, was Moritz Heimann⁷⁸ schrieb: *„Zwischen den Stühlen zu sitzen ist in Wahrheit der anständigste Platz, den es gibt.“*

⁷⁸ 19.07. 1868 – 22.9.1925, jüdischstämmiger Schriftsteller, und beliebter Essayist und einflussreicher Lektor des Berliner S. Fischer – Verlags

III. Projektbericht der Arbeitsgruppe „Schüler/innenbefragung“

Von Matthias Andree, Zahira Baumann, Wiebke Dellmann, Sarah Dickmeis, Eva Parzeller und Katja Wasilewski

1. Einleitung

Im Rahmen des Seminars „Rassismus an deutschen Schulen?“, des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt, hatte unsere Projektgruppe „Schüler/innenbefragung“ die Möglichkeit mit der Bertolt Brecht Schule zusammenzuarbeiten.

Aus vielen kleinen Ideen zum behandelten Thema im Seminar hat sich recht schnell herauskristallisiert, dass sich unsere Gruppe mit einem Meinungsbild der Bertolt Brecht Schüler/innen zum Begriff Rassismus auseinandersetzen möchte. Dazu wurden passende Fragen, Zitate und Bilder ausgesucht und zusammengetragen. Weiterhin sollte das Thema „Rassismus an der Brecht?“ behandelt werden. Aus diesen zwei Themengebieten sind schließlich unsere Hauptintentionen entstanden:

1. **Wie sensibilisiert sind die Schüler/innen an der Bertolt Brecht Schule für Rassismus und Diskriminierung? Nehmen Sie positiven Rassismus wahr?**⁷⁹
2. **Inwiefern gibt es Rassismus an der Bertolt Brecht Schule?**

Im Folgenden wird die Methode der Untersuchung sowie der Aufbau des Fragebogens und deren Auswertung beschrieben.

a. Methode

Da wir eine große Gruppe an Schüler/innen erreichen wollten, wurde eine Befragung per Fragebogen für sinnvoll erachtet. Ein geeigneter Zeitpunkt für die Befragung waren die sogenannten Tutoren-Stunden, die für schulinterne organisatorische Besprechungen bereitstehen. Da nicht alle Schüler/innen befragt werden konnten, wurden einzelne Tutoren-Gruppen per Zufallsprinzip ausgewählt. Dabei wurde darauf geachtet, dass aus jeder Jahrgangsstufe ca. ein Drittel der Schüler/innen teilnehmen konnte. An zwei abgesprochenen Terminen besuchte die Projektgruppe die Bertolt Brecht Schule, um die Fragebögen in den Tutoren-Stunden zu verteilen. Während der Bearbeitung war jeweils ein/e ProjektteilnehmerIn anwesend, um Rückfragen zu beantworten und die ausgefüllten Bögen anschließend entgegen zu nehmen. Die Reaktionen der Schüler/innen auf den Fragebogen waren in allen drei Jahrgangsstufen ähnlich. Fragen tauchten vor Allem zu den Bildern auf. Viele fanden es schwierig die abgebildeten Personen oder Situationen zu beurteilen. Einzelne empfanden die Fragen selbst schon als

⁷⁹ **Positiver Rassismus:** Wie im Eingangstext beschrieben, tritt Rassismus „überall dort auf, wo Argumente sich auf biologische, soziale oder kulturelle Zuschreibungen beziehen und damit (...) Ungleichheiten begründen“ (Schmitt, Michael 2009: Rasse, Rassismus, Kultur – Eine Einführung in den Rassismusbegriff, S. 8). Bei positiven Rassismus geht es um eine positive Ungleichbehandlung. Personen werden, unter Anderem, aufgrund von Hautfarbe, Abstammung, nationaler oder ethischer Herkunft bevorzugt, um sie nicht zu „benachteiligen“. Eine solche Behandlung zeigt den bevorzugten Personen immer wieder, dass sie „anders“ sind. Ein vermeintliches Kompliment kann schnell in positiven Rassismus umschlagen, wenn die Person, der das Kompliment gilt, dies nicht als besondere Kompetenz (Bsp. gute sprachliche Fähigkeiten), Äußerlichkeit (Bsp. Schöne Haut), Herkunft etc. ansieht. Außerdem impliziert eine positive Aussage oder ein Lob, wie zum Beispiel „Sie sprechen aber gut deutsch“ gegenüber einer „nicht-deutsch“ aussehenden Person meist eine negative Erwartung, nämlich die, dass die Person auf Grund ihres Aussehens, ihrer Herkunft etc. diese Fähigkeit nicht haben könne. Schließlich kommt es natürlich auch darauf an, wer das Kompliment ausspricht und, vor Allem, wie dieses ausgesprochen wird.

„voll rassistisch“. Sehr viel Wert haben die Schüler/innen schließlich auf die Anonymität des Fragebogens gelegt, was die Projektteilnehmer/innen auch garantierten.

b. Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen ist in fünf Bereiche unterteilt und enthält offene sowie geschlossene Fragen. Zu Beginn und am Ende des Bogens werden allgemeine Daten, wie Alter, Geschlecht, Geburtsland, etc. der Schüler/innen sowie Fragen zu den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gestellt. Diese demographischen Daten sind wichtig, um Vergleiche mit inhaltlichen Ergebnissen ziehen zu können. Der zweite Teil des Fragebogens setzt sich aus Fragen zum Rassismusbegriff zusammen. Hier konnten die Schüler/innen ihre Meinung zu dem Begriff aufschreiben. Anschließend folgen Fragen, die sich direkt auf die Bertolt Brecht Schule beziehen. Im dritten Teil sollen Bilder⁸⁰ in Bezug auf rassistische Darstellungen beurteilt werden. Weiterhin hatten die Schüler/innen die Möglichkeit, Anmerkungen und Begründungen abzugeben. Der fünfte Teil befasst sich mit unterschiedlichen Zitaten aus wissenschaftlichen Texten. Die Zitate wurden teilweise umgestellt, um eine provozierende Wirkung zu erzielen. Diese konnten die Schüler/innen bewerten und kommentieren.

Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang.

c. Auswertung

Zur Datenanalyse wurde das Statistikprogramm SPSS für Windows verwendet. Zuerst wurden die Daten aus den Fragebögen manuell in das Programm übertragen. Die geschlossenen Antwortformate konnten eins zu eins in das Programm aufgenommen werden. Bei den offenen Antwortformaten mussten zunächst Kategorien gebildet werden. Je nach Vielfalt der Antworten wurden 5 bis 18 Kategorien erstellt. Anschließend wurde mit Hilfe der Rohdaten die Deskriptive Statistik berechnet, Häufigkeitstabellen sowie Kreuztabellen erstellt und ausgewertet.

Allgemeine Erläuterungen:

Wörtliche Zitate der Schüler/innen werden in Anführungszeichen gesetzt und kursiv geschrieben.

Die Abkürzung BBS steht für die Bertolt Brecht Schule.

Die ganzen Zahlen beispielsweise (n=78), beziehen sich auf diese Untersuchung.

Hinter der Kategorie „sonstiges“ stecken Antworten, die nicht einer bestimmten Kategorie zuzuordnen sind und die Kategorie „ungültig“ erfasst nicht auswertbare Antworten.

2. Demographische Daten

Der Fragebogen wurde von 207 Schüler/innen, der Bertolt Brecht Schule, in den Tutoren-Stunden, beantwortet. Verteilt wurden insgesamt 210 Bögen. Durch die Anwesenheit der Projektteilnehmer/innen in der Bearbeitungsphase, wurden nur 3 Fragebögen nicht wieder abgegeben, was zu einer hohen Rücklaufquote von 98,6 % führte. Die Tutoren-Gruppen wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und es wurde darauf geachtet, dass jeweils ein Drittel aller Jahrgangsstufen befragt wurde. Durch die große Anzahl an befragten Schüler/innen, handelt es sich hiermit, um eine repräsentative Untersuchung.

⁸⁰ Die Bilder 1, 2, 4 und 6 wurden aus einer Kampagne des Antidiskriminierungsbüros Leipzig übernommen, wobei Bild 6 leicht verändert wurde (<http://www.adb-sachsen.de>). Bild 3 (www.gateway-gardens.de), 5 (<http://www.bollywood-palace.de>) und 7 (www.warhammeralliance.com) sind Bilder aus dem Internet, die mit selbstverfasstem Text versehen wurden.

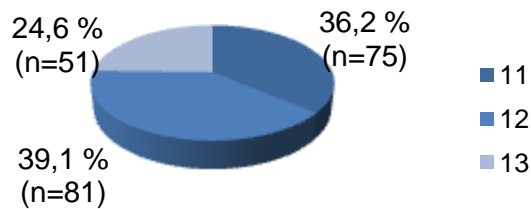


Abb. 01: Klassenstufen

Von den 207 befragten Schüler/innen waren 37,7 % (n=78) männlich und 62,3 % (n=129) weiblich, was in etwa der Verteilung an der gesamten Schule entspricht. Die Schüler/innen sind zwischen 16 und 20 Jahren und im Schnitt 18 Jahre alt. Eine Besonderheit an diesem Oberstufengymnasium ist der überdurchschnittlich hohe Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund⁸¹ (siehe Abbildung 2). Diese Tatsache machte die Bertolt Brecht Schule für unsere Untersuchung sehr interessant, da diese Heterogenität auf unterschiedliche Meinungen zum Thema Rassismus hoffen ließ. Das folgende Kreisdiagramm zeigt, dass fast die Hälfte der Schüler/innen einen Migrationshintergrund hat.

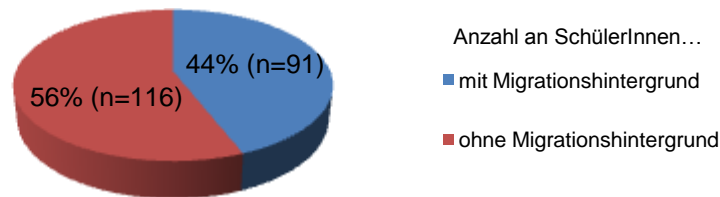


Abb. 02: Anzahl der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund

Weiterhin wurde erfasst, wie lange die Schüler/innen schon in Deutschland leben. 85,9 % (n=177) aller befragten Schüler/innen wurden in Deutschland, 14,1 % (n=28) in Ländern wie beispielsweise Afghanistan, Frankreich oder Vietnam geboren. Ein Großteil der Schüler/innen lebt seit der Geburt in Deutschland. Im Schnitt sind die befragten Schüler/innen seit 16,8 Jahren in Deutschland. Nur wenige Schüler/innen sind nicht in Deutschland geboren. Die Geburtsorte dieser Schüler/innen befinden sich in vielen verschiedenen Ländern wie: Afghanistan (7⁸²), Vietnam (3), Kasachstan (2), USA (2), Albanien, Bosnien, China, England, Frankreich, Kolumbien, Montenegro, Russland, Somalia, Ukraine, Usbekistan, Pakistan, Lettland, Polen und Kosovo (jeweils 1).

Die Mehrheit der Schüler/innen, 81,5 % (n=167) haben die deutsche Staatsbürgerschaft und zehn Schüler/innen (4,9 %) haben eine doppelte Staatsbürgerschaft, wobei eine jeweils die deutsche ist. Eine ausländische Staatsangehörigkeit haben in unserer Untersuchung, 13,6 % der Schüler/innen. Im Vergleich zur Anzahl ausländischer Schüler/innen an hessischen Gymnasien – 7,0 % im Schuljahr 2007/2008 (www.statistik-hessen.de) – besuchen doppelt so viele die BBS.

⁸¹ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung definiert Migrationshintergrund wie folgt: „Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Christensen & Stanat, 2006, S.18). Diese Definition war maßgebend für unsere Bestimmung des Migrationshintergrunds. Aus den Geburtsländern der Eltern sowie dem Geburtsland der Schüler/innen wurde demnach der Migrationshintergrund für unsere Untersuchung ermittelt.

⁸² Anzahl der Schüler/innen

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass 38,6 % (n=80) mehrsprachig und 60,9 % (n=126) einsprachig aufwachsen. 71,0 % (n=147) der Schüler/innen sprechen überwiegend deutsch zuhause, 15,0 % (n=31) überwiegend eine andere Sprache, 11,6 % (n=24) sprechen deutsch und eine andere Sprache zuhause. Die restlichen 2,4 % der Angaben waren ungültig.

Zum Schluss der allgemeinen Datenerhebung wurde nach den Bildungs- und Berufsabschlüssen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gefragt, da sich bei einem Gespräch mit ein paar Schüler/innen mit Migrationshintergrund an der Schule zeigte, dass ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten alle einen akademischen Abschluss hatten. Es wurde daher die Vermutung aufgestellt, dass überdurchschnittlich viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die ein Gymnasium besuchen, im Vergleich zu Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, Eltern mit einem ähnlichen oder höheren Bildungsabschluss haben. Aufgrund von Missverständnissen, seitens der Schüler/innen bezüglich des Begriffs Bildungsabschluss, wurde im Weiteren, stattdessen, die Schulabschlüsse der Eltern als Vergleichskriterium herangezogen. Die folgende Kreuztabelle zeigt den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund der Schüler/innen und dem Schulabschluss der Eltern, wobei der höhere Schulabschluss eines Elternteils berücksichtigt wurde⁸³.

		besserer Abschluss							
			Abi- tur/ Fa- chabit ur	Real- schulab- schluss	Haupt- schulab- schluss	kein Schul- ab- schluss	ungül- tig	sonsti- ges	Gesamt
Migrations- hintergrund	ja	Anzahl	48	19	5	4	10	5	91
		% von Mig- rationshin- tergrund	52,7%	20,9%	5,5%	4,4%	11,0%	5,5%	100,0%
	nein	Anzahl	74	30	6	0	6	0	116
		% von Mig- rationshin- tergrund	63,8%	25,9%	5,2%	,0%	5,2%	,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	122	49	11	4	16	5	207
		% von Mig- rationshin- tergrund	58,9%	23,7%	5,3%	1,9%	7,7%	2,4%	100,0%

Abb. 03: Migrationshintergrund der Schüler/innen im Vergleich mit dem höheren Schulabschluss der Eltern

52,7 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und 63,8 % der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund haben mindestens ein Elternteil mit Abitur bzw. Fachabitur. Die Prozentzahl der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ist um 11,1 % höher, als die der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Daher kann die oben aufgestellte Vermutung widerlegt werden. Dieses Ergebnis zeigt jedoch sehr deutlich, dass vor allem Schüler/innen (58,9 %) aus einem guten bildungsbürgerlichen Elternhaus ein Oberstufengymnasium besuchen (insgesamt haben 46,9 % der Eltern von Schüler/innen

⁸³ Vergleichszahlen des statistischen Bundesamts: In Hessen haben 26,6 % und in Deutschland 23,4 % der deutschen Bevölkerung Abitur bzw. Fachabitur. Die ausländische Bevölkerung weist bei diesem Schulabschluss ähnliche Zahlen auf. In Hessen haben 25,2 % und in Deutschland 26,2 % der ausländischen Bevölkerung Abitur bzw. Fachabitur (<http://www-ec.destatis.de> abgerufen am 20.05.2009).

auf der BBS Abitur bzw. Fachabitur). Diese Tatsache ist bei den Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund ähnlich. Man kann sogar erkennen, dass der sozioökonomische Hintergrund der Migrant/innen etwas „schlechter“ ist, was für eine höhere Motivation und Willen, diesen Schulabschluss zu erreichen, sprechen könnte. Hier wäre jedoch eine Längsschnittuntersuchung von Vorteil, damit man sehen kann wie sich die Verteilung bis zum Abitur verändert.

3. Auswertung der Fragen zum Rassismusbegriff

„Was verbinden Sie mit dem Begriff Rassismus?“ (Frage 4). Unsere Hauptintention zu dieser Frage war, uns einen Überblick über das generelle Vorwissen der Schüler/innen zum Rassismusbegriff zu verschaffen. Außerdem wollten wir ermitteln, ob die Schüler/innen Rassismus als aktuelles Problem erkennen, oder ob sie Rassismus zum Beispiel mit dem Phänomen „Rechtsextremismus“ gleichsetzen und ihn somit, wenn auch vielleicht nicht bewusst, dem Verhalten einer extremen Gruppe zuordnen, die nichts mit ihrem Alltag und dem „normalen“ Durchschnittsbürger gemein haben.

Die Schüler/innen hatten hier die Möglichkeit, beliebig viele Begriffe, Assoziationen, ganze Sätze oder kleine Texte zu schreiben. Wir haben diese Frage an den Anfang des Fragebogens gesetzt, um zu verhindern, dass die Schüler/innen von den Bildern und Zitaten in ihren Antworten beeinflusst werden. Wir haben eine offene Formulierung gewählt, um ein möglichst großes Spektrum an Antworten zu erhalten.

Wir erhofften uns dadurch, dass die Schüler/innen nicht nach „Lehrbuchantworten“ suchen würden, sondern sich aufgefordert fühlten, ihre ersten Gedanken, die sie mit diesem Begriff verbinden, aufzuschreiben. Inwiefern dies wirklich geschehen ist, lässt sich nicht beurteilen.

Unabhängig davon haben wir sehr unterschiedliche und vor allem sehr unterschiedlich differenzierte Antworten erhalten.

Um diese Antworten auswerten zu können, haben wir sie in 17 Kategorien eingeordnet, wobei eine die Überschrift „Sonstiges“ trägt, in der die Antworten enthalten sind, die entweder unverständlich waren oder maximal drei Mal genannt wurden, so dass hierfür keine eigene Kategorie erstellt wurde.

Im Folgenden werden, beginnend mit der Frage „Was verbinden sie mit dem Begriff Rassismus?“ die Ergebnisse der ersten drei offenen Fragen des Fragebogens (Frage 4-6) aufgeführt, erläutert und die Ergebnisse interpretiert. Zu beachten ist, dass bei diesen drei Fragen die Nennung mehrerer Begriffe möglich war, die Antworten eines Schülers/ einer Schülerin also im Normalfall mehreren Kategorien zugeordnet wurden.

Ergebnisse Frage 4: „Was verbinden sie mit dem Begriff Rassismus?“

Kategorien:	Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit):	Anzahl der Nennungen (in %):
1) Ausländerfeindlichkeit u.Ä.	56	27,1
2) Diskriminierung	55	26,6
3) Ablehnung/ Hass	44	21,3
4) Physische Gewalt	35	16,9
5) Ausgrenzung	32	15,5
6) Sonstiges	28	13,5
7) Begriffe aus/ zum 3. Reich	24	11,6

u.Ä.		
8) Verbale Gewalt	21	10,1
9) Ungerechtigkeit	18	8,7
10) Inakzeptanz/ Intoleranz	15	7,2
11) Vorurteile u.Ä.	11	5,3
12) Rassismus ist dumm, unnütz etc.	11	5,3
13) Unterdrückung u.Ä.	6	2,9
14) Fremdenfeindlichkeit	6	2,9
15) Mobbing	6	2,9
16) Rassen-/ Gruppeneinteilungen	6	2,9
17) Rechtsextremismus	4	1,9
18) Keine Angabe	3	1,4

Abb. 04: Rassismusbegriff

Die Kategorie, in die die prozentual meisten Antworten fallen, trägt die Überschrift „Ausländerfeindlichkeit u.Ä.“. Dieser Kategorie wurden all die Antworten zugeordnet, in denen ausdrücklich der Begriff „Ausländer“ fällt und in denen erklärt wird, dass Rassismus bedeutet, dass über diese auf irgendeine Weise negativ gedacht wird oder sie negativ behandelt werden. Rassismus gegenüber Ausländern äußert sich demnach in Form von Hass, Gewalt, Beleidigungen, Intoleranz, Ausgrenzung, Diskriminierung etc.

Oft wird auch der Begriff „Ausländer“ ohne weitere Erklärung genannt oder es wird betont, dass Rassismus oft oder meistens etwas mit Ausländern „zu tun“ habe.

Rassismus ist für viele Schüler/innen also (unter Anderem) eine negative Einstellung zu Ausländern und etwas, das Ausländer/innen „geschieht“, was sie aber teilweise gar nicht genauer benennen können oder wollen.

Hierbei ist zu bedenken, dass bei den Antworten der Schüler/innen nicht deutlich wird, wie sie „Ausländer“ definieren. Wahrscheinlich ist, dass die Schüler/innen bei Verwendung dieses Begriffs nicht nur Menschen ohne deutschen Pass sondern auch Menschen mit Migrationshintergrund meinen. Diese Vermutung kann allerdings nicht belegt werden.

„Diskriminierung“ war die zweit meist genannte Antwort.

Von Diskriminierung betroffen sind Minderheiten, „Rassen“, „Dunkelhäutige“, Behinderte, „Anders-Aussehende/ Anders lebende“ und Menschen bestimmter Religion, Hautfarbe, Herkunft, Kultur und Nationalität. Auch Aussehen, Sprache und bestimmte persönliche Einstellungen werden als Gründe angegeben.

Hier werden also sowohl äußere als auch innere Merkmale genannt, aufgrund derer Menschen diskriminiert werden.

In der Formulierung einer Schülerin/ eines Schülers „Diskriminierung aufgrund willkürlich festgelegter Dinge/ Unterschiede“ wird zum Ausdruck gebracht, dass die „Dinge“ aufgrund derer diskriminiert wird, austauschbar sind und somit jeglicher Grundlage entbehren.

Oft wird aber auch nur der Begriff "Diskriminierung“ genannt und nicht weiter erläutert, und es bleibt offen, wer von wem, wieso und auf welche Weise diskriminiert wird.

Das könnte daran liegen, dass der Begriff „Diskriminierung“, im Gegensatz zu Begriffen wie „Gewalt“, „Vorurteile“, „Ungerechtigkeit“, zu denen jeder ein bestimmtes Bild hat, abstrakter und daher schwerer fassbar und erklärbar ist.

In der Kategorie „Ablehnung/ Hass“ wurden alle Antworten zusammengefasst, welche die Gefühle der Täter/innen, also derjenigen, die rassistisches Verhalten zeigen oder rassistische Einstellungen haben, beschreiben.

Die Begriffe, die genannt werden, gehen von der im Vergleich harmlosen „Abneigung/Ablehnung“ bis zu „Hass“ gegenüber „nicht deutschen Mitbürgern“, Kulturen, „Menschen, die anders sind, als was für einen selbst als normal gilt.“, „best. Menschengruppen (.z.B. Juden, Schwarzen,...)“, „Rassen“, „(best.)Gruppen“, Religionen, Hautfarben, „Dunkelhäutigen“, „Rothaarigen“, Muslimen, Herkünften, Sprachen, „ethnischen Gruppen“, „Ländern“, Behinderten, Homosexuellen etc.

Für viele Schüler/innen richtet sich Ablehnung und Hass, der aus Rassismus hervorgeht, durchaus nicht nur gegen Ausländer oder Menschen mit Migrationshintergrund.

Diese Beobachtung, dass Rassismus nicht nur mit Ausländern, Menschen mit Migrationshintergrund, Herkunft, Nationalität, Religion etc. sondern auch – zumindest von einer geringen Anzahl von Schüler/innen - mit Äußerlichkeiten, wie z.B. Dicksein oder mit Lebensweisen/ und -einstellungen verbunden wird, lässt sich auch bei den Antworten fast aller Kategorien der Fragen 4- 6 machen.

Da die oben genannten Begriffe in jeder der Antwort- Kategorien auftauchen, werden im Folgenden die Begriffe, welche Eigenschaften der „Rassismus- Opfer“ umschreiben sollen, nicht mehr in dieser Ausführlichkeit aufgezählt, außer, es fällt ein neuer, auffällig anderer Begriff.

In den Antworten zur Kategorie „Ablehnung/ Hass“ werden, wie schon erwähnt, Gefühle und Einstellungen der Täter benannt. Des Weiteren wird aufgezählt, wer durch welche Eigenschaften, Zugehörigkeiten und Äußerlichkeiten zu den Opfern zählen kann.

Auffällig fanden wir, dass die Gefühle und Einstellungen der Täter sehr präsent waren, dass aber von den 207 Schüler/innen nur ein/e Einzige/r den Begriff „Angst“ erwähnt, und somit ein mögliches Gefühl der Opfer benennt.

Eine mögliche Erklärung wäre, dass der Begriff „Rassismus“ im ersten Nachdenken zunächst eher mit einer Aktivität, einer Handlung einer Denkweise, also mit „rassistisch- sein“ verbunden wird und weniger mit dem passiven Part des „rassistisch behandelt werden“. Somit konzentriert man sich fast ausschließlich auf die Täter, was auch als ein Schutzmechanismus interpretiert werden kann. Es ist sicher einfacher, sich über die Handlungen und Einstellungen rassistischer Menschen zu empören, als sich ernsthaft mit den Gefühlen der Opfer auseinanderzusetzen.

Die relativ hohe Anzahl (11,6 %) der Nennungen in der Kategorie „Begriffe aus/ zum 3. Reich u.Ä.“ zeigt, dass die Schüler/innen mit Rassismus des Öfteren Dinge oder Ereignisse verbinden, die in der näheren Vergangenheit liegen. Die meisten der genannten Begriffe können dem 3. Reich zugeordnet werden wie zum Beispiel Rassenkunde, Nazis, Springerstiefel, Hitler, Nationalsozialismus, 2. Weltkrieg, KZ, Antisemitismus, 3.Reich, Judenverfolgung, Reichspogromnacht und Holocaust. Einige wenige Begriffe lassen sich anderen geschichtlichen Ereignissen zuordnen: „Neger schlachten“; Black Power Movement, Bürgerkrieg, „Rassentrennung in Amerika“; Ku-Klux-Klan etc.

Nur drei der 24 Schüler/innen, deren Antworten wir dieser Kategorie zuordneten, antworteten *ausschließlich* in dieser Kategorie.

Bei diesen könnte man die Vermutung anstellen, dass sie Rassismus eher in die Vergangenheit verlagern und nicht als aktuelles Problem verstehen.

Diese Thematik der Verlagerung des Rassismus in die Vergangenheit wurde im Eingangstext erläutert.⁸⁴

Als „Verbale Gewalt“ werden Beleidigungen empfunden, oder „Angreifen der persönlichen Art“, wobei sich hierbei die Frage stellt, wann etwas von jemandem als „Angriff“ gewertet wird und wann als „harmloser“ Scherz.

Eine weitere auffällige Antwort lautet, verbale Gewalt sei, „wenn ich als weiß- farbige Person dunkelhäutige Personen beleidige.“

Zum einen ist die Formulierung weiß-farbig sehr ungewöhnlich und zum anderen ließe sich hier die Nachfrage stellen, ob der/ die SchülerIn mit der Beleidigung, eine Beleidigung aufgrund der Hautfarbe oder eine Beleidigung, die nichts mit der Hautfarbe oder Ähnlichem zu tun hat, im Sinn hatte und ob er/ sie es auch als rassistisch bewerten würde, wenn eine „dunkelhäutige“ Person eine weiße Person beleidigen würde. Steht also eine Beleidigung die eine weiße Person gegenüber einer schwarzen Person ausspricht, immer automatisch unter dem Verdacht, eine auf Rassismus begründete Beleidigung zu sein? In jedem Fall wird deutlich, dass in dieser Antwort die Weißen als Täter und die Schwarzen als Opfer definiert werden, was wohl die vorherrschende Vorstellung unserer Gesellschaft ist, wobei diese nur einen kleinen Teil der Täter und Opfer rassistischen Verhaltens ausmachen.

In der zwölften Kategorie sind die Antworten enthalten, in denen die Schüler/innen ihre Meinung zu Rassismus kundtun, zum Beispiel „Rassismus ist dumm“, „unnützlich“, „menschliche Charakterschwäche (in extremer Form)“ „Rassismus ist blöd!!!“, „Stumpfsinn“ etc.

Nur wenige verbinden mit Rassismus eine Einteilung der Menschen in Rassen oder Gruppen, was uns erstaunte, da doch der Begriff „Rasse“ dem Rassismus innewohnt.

Auch „Rechtsextremismus“ wird sehr wenig genannt, was bedeutet, dass die im Eingangstext angesprochene These von Messerschmidt, dass Rassismus oft als Extremismus abgetan werde, hier nicht bestätigt wird⁸⁵.

Die Kategorie „Sonstiges“ ist bei dieser Frage relativ umfangreich, da es viele Antworten gibt, die sich nicht den anderen Kategorien zuordnen lassen.

Im Folgenden einige Beispiele und ihre möglichen Interpretationen:

- „Gemachte Ungleichheit“, was wohl bedeutet, dass Rassismus nicht auf einer „natürlich“ existierenden Ungleichheit beruht, sondern diese erst durch bestimmte Prozesse oder Verfahren hergestellt wird.

- „Gruppierungen die sich abgrenzen“ ist eine interessante Formulierung, da hier von „Abgrenzung“ gesprochen wird, die, obwohl sie im Gegensatz zur „Ausgrenzung“ weniger negative Konnotationen zu haben scheint und vielleicht weniger bewusst geschieht, zum selben Ergebnis führt.

- „Unwissen über andere Kulturen“ ist eine der wenigen Antworten, die sich damit beschäftigen, wie es zu Rassismus kommen kann.

Die Antworten „Nichts, weil ich kein Rassist bin.“ und „Für mich ist der Begriff absolut >Tabu<. Da ich ein Moslem bin, weiß ich, dass im Koran ausdrücklich steht, andere Sitten, Rituale, Religionen etc. zu res-

⁸⁴ vgl. Schmitt, Michael 2009: S.12f

⁸⁵ vgl ebd. S.12f

pektieren.“ deuten auf eine Skandalisierung des Rassismusbegriffs hin. Dieses Phänomen der Skandalisierung wurde im Eingangstext ausführlich erläutert.⁸⁶

In vielen Fällen werden die Opfer in den Antworten der Schüler/innen nicht weiter definiert oder rassistisches oder diskriminierendes Verhalten werden mit der unterschiedlichen Herkunft, Religion, Nation etc. von Opfer und Täter „begründet“ ohne dass wirklich erklärt wird, *warum* jemand zum Beispiel einen Menschen, der eine andere Herkunft als er selbst hat, rassistisch behandelt oder ihn abwertet. Diese Erklärung konnten wir wohl allerdings in der kurzen Zeit, die die Schüler/innen zur Verfügung hatten, nicht erwarten.

Insgesamt haben auf diese Frage 204 der 207 Schüler/innen geantwortet, was bedeutet, dass fast jede/r der Schüler/innen mit dem Rassismusbegriff etwas verbindet.

Die Ergebnisse dieser ersten Frage dienen unserer Gruppe als erster grober Überblick über die Vorstellungen der Schüler/innen zum Rassismusbegriff.

Wie differenziert diese Vorstellungen sind und welche Unterschiede sie zwischen Rassismus und Diskriminierung sehen, versuchten wir, durch die nächste Frage des Fragebogens und durch die Bewertung und Kommentierung der Bilder und Zitate zu erfassen.

3.1. Welche Vorstellungen haben die Schüler/innen vom Diskriminierungsbegriff in Abgrenzung zu dem des Rassismus?

Frage 5 „Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Rassismus und Diskriminierung? Wenn ja, welchen?“ haben wir unter anderem deswegen gestellt, um die Schüler/innen durch den Vergleich mit einem anderen Begriff, dazu zu bringen, genauer über den Rassismusbegriff nachzudenken und differenziertere Antworten zu geben, als bei Frage 4, bei der relativ frei assoziiert werden konnte.

Bei dieser Frage lässt sich also durch die Abgrenzung zum Diskriminierungsbegriff der Rassismusbegriff genauer ermitteln.

62,3 % (n=129) der Schüler/innen geben an, dass es einen Unterschied zwischen Rassismus und Diskriminierung gibt, 34,3 % (n=71), dass es keinen gibt, 2,4 % (n=5) der Antworten sind ungültig und 1 % (n=2) fallen unter „Sonstiges“.

Ergebnisse Frage 5: „Wenn ja, welche [Unterschiede zwischen Rassismus und Diskriminierung] ?“

Kategorien:	Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit):	Anzahl der Nennungen (in %):
1) Keine Angabe	77	37,2
2) Diskriminierung geht gegen einzelne Personen	53	25,6
3) Rassismus geht gegen Personen anderen Glaubens etc.	49	23,7
4) Diskriminierung geht gegen Äußeres	27	13,0
5) Rassismus geht gegen Ausländer	23	11,1
6) Rassismus geht gegen Gruppen	15	7,2

⁸⁶ vgl Michael, 2009: S. 12f

7) Rassismus ist schlimmer	13	6,3
8) Aus rassistischem Denken folgt diskriminierende Handlung	8	3,9
9) Rassismus ist gezielt	7	3,4
10) Rassismus und Diskriminierung sind gleich/ ähnlich	5	2,4
11) Sonstiges	5	2,4
12) Rassismus ist eine bestimmte Form der Diskriminierung	3	1,4
13) Rassismus bedeutet physische Gewalt	3	1,4
14) Diskriminierung bedeutet verbale Gewalt	3	1,4
15) Diskriminierung ist situativ	2	1,0

Abb.05: Unterschiede Rassismus und Diskriminierung

Einige derjenigen, die bei Frage 4 „Diskriminierung“ als eine Assoziation zum Rassismusbegriff nennen, geben bei dieser neuen Frage an, dass es einen Unterschied zwischen Rassismus und Diskriminierung gibt, diese also doch nicht gleichzusetzen sind.

Oft wird bei den Antworten auf die Frage nach den Unterschieden zwischen den beiden Begriffen nur einer von ihnen erklärt, wahrscheinlich in der Annahme, dass der andere somit selbsterklärend sei.

Von einigen Schüler/innen wird Rassismus als das „härtere“ Phänomen im Vergleich zur Diskriminierung eingestuft. Meistens geschieht dies, ohne genauer auf die Eigenschaften, die ihn „härter“ werden lassen, einzugehen. Aufgrund unserer Überlegungen zur Skandalisierung vermuten wir, dass die Schüler/innen welche in dieser Kategorie antworten, schon die Verwendung des Rassismusbegriffs als Skandal empfinden und diesen daher ablehnen. Der Diskriminierungsbegriff findet dagegen in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen Anwendung und wird von daher als alltäglich empfunden.

In Kategorie 8 sind die Antworten zusammengefasst, die erklären, dass Rassismus und Diskriminierung ineinander greifen, z.B. „*Diskriminierung ist die Auswirkung des Rassismus.*“; „*Diskriminierung steckt im Rassismus*“; Rassismus ist die gedankliche Einstellung/ Abneigung, Diskriminierung ist das rassistische Handeln/ Vorgehen in Form von verbaler oder physischer Gewalt.

Aus den Antworten der Kategorien 2- 6 lässt sich eine Hauptaussage gewinnen:

Rassismus wird von den Schüler/innen als etwas empfunden, das sich gegen ganze Gruppen bzw. Angehörige bestimmter Gruppen richtet, während Diskriminierung gegen „einzelne Personen“ geht.

Die Gruppen, gegen die sich Rassismus richtet, werden manchmal nicht weiter benannt (Kategorie 6) oder ihnen werden Namen gegeben (Kategorie 5) oder es werden Eigenschaften aufgezählt, welche die Mitglieder der betroffenen Gruppe gemeinsam haben, z.B. Glauben, Nation, Herkunft, Hautfarbe etc. (Kategorie 3).

Oft werden die „Personen“ in Kategorie 2 nicht weiter definiert und häufig wird betont, dass Diskriminierung auch zwischen zwei Personen gleicher Herkunft geschehen kann und „sogar“ Deutsche davon betroffen sein können („*Es gibt da so Beispiele wie wenn man diskriminiert wird obwohl man z.B. deutsch ist aber fett...*“),

Diskriminierung, wird hier als etwas definiert, das im Gegensatz zu Rassismus, jeden „treffen“ kann aufgrund von Alter, Aussehen, Geschlecht, Meinung, Auftreten uvm.

3.1.1. Definition von Diskriminierung

An dieser Stelle bringen wir die von unserer Gruppe ergänzte Definition des Meyers- Lexikon und eines Wörterbuchs der Pädagogik von Diskriminierung ein, um einen Vergleich zu den Antworten der Schüler/innen zu ermöglichen.

Diskriminierung [lateinisch »(Unter)scheidung«], *Soziologie*: Bezeichnung für herabsetzende Verhaltensweisen gegenüber anderen Menschen beziehungsweise ihre ungleiche Behandlung aufgrund von rassistischer oder ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, religiösen oder politisch-weltanschaulichen Überzeugungen, sexueller Orientierung, Alter usw.; geht häufig mit einer sozioökonomischen Benachteiligung (z. B. Unterschiede im Einkommen, im Qualifikationsniveau o. Ä.) der jeweiligen Bevölkerungsgruppe einher.⁸⁷

Im bildungs- und sozialpolitischen Zusammenhang ist der Diskriminierungsbegriff bezeichnend für ausgrenzende, benachteiligende oder auch stigmatisierende Prozesse⁸⁸.

Unsere Arbeitsgruppe ist sich darüber hinaus einig, dass Diskriminierung und Rassismus ineinander greifen bzw. dass Rassismus eine spezifische Form von Diskriminierung ist. Beides beinhaltet, bzw. bedingt eine Hierarchie (siehe Eingangstext zum Thema Rassismus).

Diskriminierung sehen wir als einen umfassenderen Begriff, welcher beispielsweise auch Behindertenfeindlichkeit umfasst. Rassismus ist unserer Ansicht nach eine Einstellung, die meist auf scheinbaren biologisch – theoretischen Tatsachen (Rassentheorie) beruht, was zu einer Andersbehandlung im positiven wie auch im negativen Sinn führen kann bzw. diese legitimiert. Diskriminierung stellt eine aktive Handlung dar, die aber auch unbewusst passieren kann und geschieht auf der sozialen Ebene.

Nach Albert Memmi, der sich als Soziologe mit dem Thema Rassismus und Diskriminierung wissenschaftlich beschäftigt, braucht Rassismus immer eine Rechtfertigung, Diskriminierung, vor allem, wenn sie auf institutioneller Ebene stattfindet, nicht.⁸⁹

Die Schüler/innen haben in ihren Antworten den Schwerpunkt auf die Frage gelegt, wer diskriminiert wird, auch wenn, wie schon erwähnt, diese Betroffenen oft nicht weiter definiert wurden. Erklärungen, worin Diskriminierung besteht, wurden kaum genannt. Rassismus definierten nur wenige explizit als eine bestimmte Form der Diskriminierung. Die Möglichkeit der positiven Diskriminierung benannte bei dieser Frage keine/r der Schüler/innen. Rassismus und Diskriminierung werden also im ersten Nachdenken darüber nur mit Nachteilen für diejenigen, die davon betroffen sind, verbunden. Die Vorstellung, dass jemand von einer rassistischen Denkweise, also zum Beispiel dem Rückschluss auf bestimmte Fähigkeiten aufgrund seiner Herkunft, profitiert, oder das Bewusstsein über die Möglichkeit, mit gut gemeinten Aussagen diskriminieren zu können, lassen sich nach der Auswertung dieser offenen Fragen in den Antworten nicht finden. In dem Abschnitt der Bilder wird auf das Thema der positiven Diskriminierung ausführlicher eingegangen.

⁸⁷ <http://lexikon.meyers.de/wissen/Diskriminierung+%28Sachartikel%29> aufgerufen am 19.02.2009

⁸⁸ Schaub und Zenke 2007: Wörterbuch Pädagogik, dtv München

⁸⁹ http://www.dir-info.de/dokumente/def_rass_memmi.html aufgerufen am 27.02.2009

3.2. Was empfinden die Schüler/innen der BBS als rassistisch?

Die Frage 6 „Wie äußert sich für Sie rassistisches Verhalten? Nennen Sie bitte 1 – 3 Beispiele.“ stellten wir, um konkrete Beispiele zu den bei Frage 4 genannten Begriffen zu erfahren und um eine Überleitung zu dem darauf folgenden Fragebogenabschnitt zu erhalten, der sich mit den persönlichen Rassismuserfahrungen der Schüler/innen beschäftigt.

Ergebnisse Frage 6: „Wie äußert sich für Sie rassistisches Verhalten? Nennen Sie bitte 1 – 3 Beispiele.“

Kategorien:	Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit):	Anzahl der Nennungen (in %):
1) Verbale Gewalt	101	48,8
2) Physische Gewalt	73	35,3
3) Ausgrenzung u.Ä.	57	27,5
4) Ungerechtigkeit	37	17,9
5) Vorurteile	26	12,6
6) Sonstiges	26	12,6
7) Mobbing u.Ä.	23	11,1
8) Diskriminierung	19	9,2
9) Ablehnung/ Hass	18	8,7
10) Inakzeptanz/ Intoleranz	17	8,2
11) Keine Angabe	11	5,3
12) Andere/ ungleiche Behandlung	11	5,3
13) Begriffe aus/ zum 3. Reich u.Ä.	10	4,8
14) Unterschiedliche Wertung	10	4,8
15) Fehlverhalten u.Ä.	9	4,3

Abb.06: Rassistisches Verhalten

Oft werden bei dieser Frage ähnliche Begriffe genannt, wie bei Frage 4. Konkrete Situationen, in denen rassistisches Verhalten gezeigt wird, werden nur wenige genannt.

Viele dieser Kategorien finden sich also bei Frage 4 wieder, doch die Größe der Kategorien variieren im Vergleich teilweise auffällig stark.

Verbale und Physische Gewalt werden hier deutlich öfter als bei Frage 4 genannt. Das könnte daran liegen, dass die Schüler/innen, nach konkreten Beispielen gefragt, an Medienberichte erinnert werden, in denen über Rassismus fast ausschließlich im Zusammenhang mit Gewalt, vor allem mit physischer, berichtet wird.

Auch „Ausgrenzung“, „Ungerechtigkeit“, „Vorurteile“ und „Mobbing“ werden deutlich öfter genannt. Eine mögliche Interpretation dieser Diskrepanz wäre, dass diese Antworten auf eigene Erfahrungen oder Beobachtungen zurück zu führen sind, die bei Frage 4 nicht dem Rassismus- Begriff zugeordnet wurden bzw. nicht mit ihm assoziiert wurden, sondern erst jetzt, da nach konkreten Beispielen gefragt wird.

„Diskriminierung“, „Ablehnung/ Hass“ und Begriffe aus oder zum 3. Reich oder anderen geschichtlichen Ereignissen werden hingegen weniger genannt als bei Frage 4.

Bei Diskriminierung könnte die Schwierigkeit, ein Beispiel zu finden darin bestehen, dass der Begriff in seiner Bedeutung schwerer fassbar ist, als die meisten anderen genannten.

Auch bei „Hass“ kann es schwierig sein, ein Beispiel zu nennen, da dieser nicht immer für jeden ersichtlich ist, wenn er nicht verbalisiert wird, da er sich nicht zwingend in bestimmten Verhaltensweisen äußert.

3.3. Erkennen die Schüler/innen der BBS positiven Rassismus?

Auch wenn wir bei diesen offenen Fragen des Fragebogens (Frage 4-6) nicht direkt unseren Fokus auf den positiven Rassismus gelegt haben, erhofften wir uns dennoch, aus den Antworten der Schüler/innen eine erste Vorstellung zu bekommen, ob ein Bewusstsein für positiven Rassismus und positive Diskriminierung vorhanden ist.

Wie schon in Abschnitt 3.1.1 erwähnt, benannte keiner der Schüler/innen diese Begriffe.

Die Schüler/innen nennen aber in der Kategorie 12 („Andere/ Ungleiche Behandlung“) der Frage 6 „ungleiche“, „andere“, „nicht- normale“ Behandlung oder Bewertung in zum Beispiel Schule und Job. Durch die Neutralität der Begriffe „anders“ und „ungleich“ ist nicht erkennbar, ob diese Andersbehandlung zu Gunsten oder zu Ungunsten der Betroffenen ausfällt.

Nur bei zwei Antworten der Frage 4 lässt sich ein Bewusstsein für positiven Rassismus erkennen: *„Aufwerten/ Abwerten von Kulturen/ Menschen anderen Aussehens als man selbst“* und *„Zuordnung von Eigenschaften/ Verhalten auf best. Volksgruppen (religiös/ Hautfarbe/Herkunft)-> nicht unbedingt negative Eigenschaften-> Verallgemeinerungen.“*

Die Frage, ob die Schüler/innen positiven Rassismus erkennen, ist aufgrund der Analyse der Antworten auf die offenen Fragen 4- 6, nicht klar zu beantworten.

Im Textabschnitt der Analyse der Bilder, von denen wir zwei für den Fragebogen ausgewählt haben, um dieser Frage nach dem Bewusstsein für positiven Rassismus nachzugehen, wird dieses Thema ausführlich diskutiert.

3.4. Auf welche Rassismuserfahrungen der Schüler/innen der BBS kann man anhand der Antworten auf die Fragen 4-6 zurückschließen?

Bei den folgenden Antworten der Frage 4 und 6, ist zu bedenken, dass die rassistischen Situationen, die genannt wurden, erdacht sein durften und dass diejenigen, die auf wirklichen Geschehnissen beruhen, nicht unbedingt an der BBS geschehen sein müssen. Denn bei den Fragen 4-6 des Fragebogens wurde nicht explizit nach Erfahrungen an der BBS gefragt. Mit diesem Thema beschäftigt sich der nächste Teil des Fragebogens.

Bei Frage 4 wird die Ausgrenzung: von *„Schüler anderer Kulturen“* genannt.

Außerdem nannten zwei Schüler/innen bei der Frage, was sie mit Rassismus verbinden, Namen von Lehrer/innen der BBS.

Bei Frage 6 wird unter Anderem Mobbing von Schülern, Diskriminierung in der Schule, Verbale Gewalt (*„beschimpft im Sportunterricht weil sie Kopftuch anlassen“*, *„Ausgrenzung in der Gesellschaft; aber auch in der Schule“*, *„Verstoßung innerhalb der Klasse/ Arbeitsplatz etc.“*) genannt.

Insgesamt achtmal wird mit Rassismus Ungerechtigkeit in der Schule verbunden, wie zum Beispiel ungerechte Notenvergabe aufgrund der Hautfarbe und ungerechte Testbewertung in der Schule, wodurch der/ die Betroffene eine schlechtere Chance auf eine gute Schullaufbahn habe.

Inwiefern diese Beispiele, abgesehen von den Nennungen von Lehrer/innennamen, erdacht, selbst erlebt oder beobachtet worden sind, lässt sich aufgrund der offenen Fragestellung nicht eindeutig feststellen.

Nach diesem allgemein gehaltenen Abschnitt, in dem es uns hauptsächlich um Begriffklärung und eine ersten Annäherung an das Thema ging, befasst sich der folgende Abschnitt mit konkreten (Rassismus?) Erfahrungen der Schüler/innen an der BBS.

4. Rassismuserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an der Bertolt Brecht Schule

In dem Fragebogen wurden fünf Fragen zu den Erfahrungen der Schüler/innen mit Diskriminierung und Andersbehandlung von Schüler/innengruppen an der BBS gestellt. Da unsere Gruppe davon ausgeht, dass viele Schüler/innen diskriminierende Erfahrungen meist nicht als explizit rassistische Erfahrungen identifizieren, wurde bei der Formulierung der Fragen bewusst darauf geachtet, die Schüler/innen nicht direkt nach Rassismuserfahrungen zu fragen. Auch wenn die Schüler/innen nicht direkt auf rassistische Situationen angesprochen wurden, sind die meisten der von den Schüler/innen genannten diskriminierenden Situationen anhand der im Eingangstext herausgearbeiteten Definition des Rassismusbegriffs mit diesem zu begründen.

Anhand der Fragen sieben bis zehn sollte herausgefunden werden, ob Schüler/innen an der BBS diskriminiert werden und wie und von wem dies wahrgenommen wird. Um zu erfahren, ob es bestimmte Schüler/innengruppen gibt, die vermehrt darunter zu leiden haben, welcher Art die diskriminierenden Erfahrungen sind und inwiefern man sie rassistischen Situationen zuordnen kann, hatten die Schüler/innen die Möglichkeit diese zu beschreiben. Des Weiteren war für uns interessant herauszufinden, ob eine Ungleichbehandlung eher während oder außerhalb des Unterrichts und ob diese dann eher durch Schüler/innen oder durch Lehrer/innen stattfindet. Dies wurde mit geschlossenen Fragen ermittelt.

Anhand der Ergebnisse der betreffenden Fragen soll nun dargestellt werden, ob und inwiefern es Rassismus und Diskriminierung an der BBS gibt und wer davon betroffen ist bzw. diese wahrnimmt.

Auf die Frage 7, ob die Schüler/innen glauben, dass Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund an der BBS gleich behandelt würden antworteten 15,9 % der Befragten mit „Nein“.

Hier ist auch der Unterschied zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund sehr auffällig: 28,6 % der Schüler/innen mit aber nur 6% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund kreuzten „Nein“ an.

		Gleichbehandlung mit/ohne Migrationshintergrund				Gesamt
		ja	nein	ungültig	sonstiges	
mit Migrationshintergrund	Anzahl	60	26	1	4	91
	Zeilen%	65,9	28,6	1,1	4,4	100,0
	Spalten %	36,4	78,8	33,3	66,7	44,0
ohne Migrationshintergrund	Anzahl	105	7	2	2	116
	Zeilen%	90,5	6,0	1,7	1,7	100,0
	Spalten %	63,6	21,2	66,7	33,3	56,0
Gesamt	Anzahl	165	33	3	6	207
	Zeilen%	79,7	15,9	1,4	2,9	100,0
	Spalten %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Abb. 07: Vergleich der Antworten, von Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund, auf Frage 7

Dies könnte auf eine höhere Sensibilisierung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund für diese Problematik hinweisen, welche unter Umständen aus persönlichen Erfahrungen mit Rassismus oder Diskriminierung entstanden sein kann. Weiterhin ist es jedoch bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund so, dass sie, wenn sie länger an der Schule sind, häufiger der Meinung sind, dass Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund an der Brecht gleich behandelt werden. Nur 7,7 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die nicht glauben, dass Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund an der Brecht gleich behandelt werden, sind seit 2006 an der Schule, 42,3 % seit 2007 und 50,0 % von ihnen sind seit 2008 an der BBS. Zum Vergleich: Insgesamt sind 15,4 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund seit 2006, 36,3 % seit 2007 und 47,3 % seit 2008 an der BBS.

				an der Brecht seit				Gesamt
				2005	2006	2007	2008	
mit Migrationshintergrund	Gleichbehandlung mit/ohne Migrationshintergrund	ja	Anzahl		10	21	29	60
			Zeilen%		16,7	35,0	48,3	100,0
	Migrationshintergrund	nein	Anzahl		2	11	13	26
			Zeilen%		7,7	42,3	50,0	100,0
		ungültig	Anzahl		1			1
			Zeilen%		100,0			100,0
		sonstiges	Anzahl	1	1	1	1	4
			Zeilen%	25,0	25,0	25,0	25,0	100,0
	Gesamt	Anzahl		1	14	33	43	91
		Zeilen%		1,1	15,4	36,3	47,3	100,0
ohne Migrationshintergrund	Gleichbehandlung mit/ohne Migrationshintergrund	ja	Anzahl	2	36	39	28	105
			Zeilen%	1,9	34,3	37,1	26,7	100,0
		nein	Anzahl		3	2	2	7
			Zeilen%		42,9	28,6	28,6	100,0
		ungültig	Anzahl			1	1	2
			Zeilen%			50,0	50,0	100,0
		sonstiges	Anzahl		1	1		2
			Zeilen%		50,0	50,0		100,0
	Gesamt	Anzahl		2	40	43	31	116
		Zeilen%		1,7	34,5	37,1	26,7	100,0

Abb. 08: Vergleich zwischen Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund und der Antwort auf Frage 7 und der Zeit an der Brecht.

Dies könnte bedeuten, dass Schüler/innen, die noch nicht so lange an der BBS sind noch mehr von der Situation an ihrer vorigen Schule ausgehen. Sie übertragen Erfahrungen der Ungleichbehandlung, die sie an anderen Schulen gemacht haben evtl. auf die BBS. Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die der Meinung sind, dass Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund an der Brecht nicht gleich behandelt werden, häufiger die BBS vorzeitig verlassen.⁹⁰

Bei der Betrachtung der Antworten auf Frage 7 gilt es zu beachten, dass eine Gleichbehandlung bei unterschiedlichen Voraussetzungen nicht immer positiv zu bewerten ist. Diese Tatsache kann auch die Differenz zu dem Ergebnis der Frage 8.1 erklären. Hier wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie schon erlebt haben, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund spezielle Schwierigkeiten an der BBS hatten. Hier liegt der Prozentsatz der Schüler/innen, die mit „Ja“ antworten bei 30,9 %. Außerdem verringert sich hier der Unterschied zwischen den Antworten der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund (37,4 % mit und 25,9 % der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund kreuzten „Ja“ an).

	SchülerInnen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten an der Brecht	
	Anzahl	%
ja	64	30,9%
nein	140	67,6%
ungültig	2	1,0%
sonstiges	1	,5%

Abb. 09: Antworten auf Frage 8.1

Sowohl auf die Frage, welche Schwierigkeiten sich für Schüler/innen mit Migrationshintergrund an der BBS ergeben *könnten* (Frage 8) als auch auf die Frage welche Schwierigkeiten Schüler/innen mit Migrationshintergrund *tatsächlich hatten* (Frage 8.1), ist die häufigste Antwort sprachliche Schwierigkeiten. Mit dieser Antwort kann man auch die Differenz zwischen den Werten der Fragen 7 und 8.1 erklären, da sprachliche Schwierigkeiten vor allem bei einer Gleichbehandlung zu Problemen führen können, wenn man bedenkt, dass Schüler/innen mit sprachlichen Schwierigkeiten einer besonderen Förderung bedürfen.

	Ausgrenzung Schüler		Ausgrenzung Lehrer		schlechte Beh durch Mitsch		abhängig von Lehrperson		sprachliche Probleme		Benachteiligung		kein Respekt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
ja	21	10,1%	25	12,1%	25	12,1%	9	4,3%	106	51,2%	21	10,1%	3	1,4%
nein	186	89,9%	182	87,9%	182	87,9%	198	95,7%	101	48,8%	186	89,9%	204	98,6%

⁹⁰ Um diese Vermutung zu belegen, wäre es nötig eine Längsschnitterhebung durchzuführen. Dies würde bedeuten, dass man die Schüler eines Jahrgangs über ihre gesamte Schulzeit an der Brecht hinweg, mehrmals befragt.

	Vorurteile		Mentalität/ Kultur		Religion		Rassismus		keine Probleme		keine Eintragung		sonstiges	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
ja	9	4,3%	12	5,8%	10	4,8%	7	3,4%	15	7,2%	29	14,0%	19	9,2%
nein	198	95,7%	194	94,2%	197	95,2%	200	96,6%	192	92,8%	178	86,0%	188	90,8%

Abb. 10: Antworten auf Frage 8 (Kategorisiert)

Weiterhin können sich 16,9 % (n=35) der Schüler/innen vorstellen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund von ihren Mitschüler/innen ausgegrenzt oder schlecht behandelt werden. 12,1 % (n=25) der Schüler/innen glauben, dass es an der BBS möglich wäre, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund von Lehrer/innen ungerecht oder schlecht behandelt werden. Wiederum 24 % (n=6) dieser Schüler/innen geben jedoch explizit an, dass sie dies von der Lehrperson abhängig machen würden.

	welch Schwierigkei-	
	Anzahl	%
Nichts angeegeben	14	68,1
fachlich	1	.5
Benachteiligung durch Lehrer	1	5,8
sprachliche Probleme	4	19,8
negative Bemerkungen von Lehr-	5	2,4
sonstiges	7	3,4

Abb. 11: Begründungen der Frage 8.1 (kategorisiert)

In Frage 8.1 wurden die Schüler/innen offen danach gefragt, welche Schwierigkeiten Schüler/innen mit Migrationshintergrund tatsächlich haben. Hier geben immer noch 19, 8% bzw. 59,4 % der Schüler/innen, die bei Frage 8.1 „Ja“ angekreuzt haben, also schon mal erlebt haben, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund spezielle Schwierigkeiten hatten, sprachliche Schwierigkeiten an. 8,2 % (25 % der Schüler/innen, die bei Frage 8.1 „Ja“ angekreuzt haben) gaben negative Bemerkungen von bzw. ungerechte Behandlung durch eine Lehrperson an. Schwierigkeiten mit Mitschüler/innen wurde hier nur von einem/r Schüler/in genannt.

Diese Ergebnisse erscheinen relativ positiv. Man kann sehen, dass sich für Schüler/innen mit Migrationshintergrund an der BBS weniger personenbezogene Schwierigkeiten, sondern eher fachliche Probleme aufgrund mangelnder sprachlicher Fähigkeiten ergeben.

In den Antworten auf Frage neun und zehn kommt jedoch ein anderes Ergebnis zum Ausdruck. Hier zeigt sich, dass die Schüler/innen auch schon direkte Diskriminierung in der Schule erlebt haben.

In Frage neun haben wir danach gefragt, ob die Schüler/innen schon einmal intolerantes und/ oder aggressives Verhalten gegenüber Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund bemerkt haben und wenn ja von wem dieses Verhalten ausging (Schüler/in oder Lehrer/in) und wo es stattgefunden hat (im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts).

	während Unterricht durch SchülerInnen		während Unterricht durch LehrerInnen		außerhalb des Unterrichts durch SchülerInnen		außerhalb des Unterrichts durch LehrerInnen		intolerantes/aggressives Verhalten gegenüber Mitschülerm. M.	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
ja	21	10,2%	21	10,1%	25	12,1%	1	,5%	152	73,4%
nein	181	87,9%	182	87,9%	178	86,0%	202	97,6%	52	25,1%
ungültig	4	1,9%	4	1,9%	4	1,9%	4	1,9%	3	1,4%

Abb. 12: Antworten auf Frage 9

Hier unterscheiden sich die Werte der Angaben zwischen den Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund nur gering.

12,1 % der Schüler/innen geben an, dass sie aggressives oder intolerantes Verhalten gegenüber Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund schon mal außerhalb des Unterrichts erlebt haben. Nur ein/e Schüler/in gibt an schon einmal intolerantes oder aggressives Verhalten gegenüber Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund von Seiten der Lehrer/innen außerhalb des Unterrichts erlebt zu haben.

Beachtlich erscheint bei dieser Frage, dass 10,1 % der befragten Schüler/innen der BBS angeben, dass eine Mitschülerin oder ein Mitschüler mit Migrationshintergrund während des Unterrichts im negativen Sinne von einem Lehrer oder einer Lehrerin anders behandelt wurde. Da es sich bei der Studie wie im Eingang bereits erwähnt, um eine repräsentative Umfrage handelt, kann man davon ausgehen, dass es sich, hochgerechnet auf die Gesamtschülerzahl der BBS, um mehr als 60 Schülerinnen und Schüler handelt, die schon einmal ein solches Verhalten von Seiten einer Lehrperson gegenüber Mitschüler/innen bemerkt haben. Genauso viele Schüler/innen geben an, dass sie schon einmal intolerantes Verhalten von Seiten der Schüler/innen gegenüber ihren Mitschüler/innen erlebt haben.

Da Rassismus als alltäglich angesehen werden kann, lässt einen wohl nicht erstaunen, dass man diesen auch im Lehrer/innen-, Schüler/innenverhältnis findet. An der BBS werden insgesamt ca. 750 Schüler/innen von ca. 50 Lehrer/innen unterrichtet. Man muss davon ausgehen, dass Lehrer/innen häufiger ein solches negatives Verhalten zeigen oder dass ihr Verhalten schneller von mehr Schüler/innen bemerkt wird, als wenn Schüler/innen sich dementsprechend verhalten.

Die Situationen, die bei den Antworten geschildert werden, reichen von „angeblich scherzhaft“ gemeinten negativen Bemerkungen von Seiten der Lehrer/innen über Ungerechtigkeit bei der Bewertung und „keine Toleranz von Sprachfehlern bei Vorträgen von Schülern mit Migrationshintergrund“ bis hin zu Angriffen gegen andere Nationalitäten und Religionen bzw. „rassistischen Bemerkungen gegenüber Schüler“ während des Unterrichts. Dieses Ergebnis alarmiert, da Lehrkräfte eine besondere Machtposition gegenüber und Vorbildfunktion für Schüler/innen ausüben.

Wenn ein/e Schüler/in eine/n andere/n Schüler/in in der Schule diskriminiert so geschieht dies auf der gleichen Hierarchieebene. Der/die Schüler/in hat die Möglichkeit darauf zu reagieren, ohne Angst haben zu müssen, dass es negative Konsequenzen beispielsweise für ihre/seine schulische Laufbahn hat.

Wenn hingegen ein/e Lehrer/in eine/n Schüler/in diskriminiert, so befindet sich der/die Lehrer/in gegenüber dem/der Schüler/in in einer Machtposition. Darüber hinaus wird die Diskriminierung vor der Klasse von allen Schüler/innen wahrgenommen und wirkt dadurch mehrfach. Dies hat verschiedene Folgen. Zum einen wird der/die Schüler/in vor der gesamten Klasse bloßgestellt. Außerdem befinden sich Lehrer/innen immer auch in einer Vorbildfunktion. Ihr Verhalten kann bei den Schüler/innen zur Nachahmung animieren und als Legitimation eigener diskriminierender Handlungen verstanden werden.

Ein ähnliches Bild bekommt man auch, wenn man die Antworten auf Frage zehn betrachtet. Hier sollten die Schüler/innen mitteilen, ob sie schon einmal im Unterricht aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Religion, ihrer Neigungen, körperlicher Beeinträchtigungen oder ihres Aussehens anders als die Mehrheit behandelt wurden. Auch bei dieser Frage konnten die Schüler/innen ankreuzen ob dies durch Lehrer/innen oder durch Schüler/innen geschehen war.

Diese Frage unterscheidet sich zu den vorherigen vier Fragen dadurch, dass sie wesentlich allgemeiner gestellt ist. Sie bezieht sich nicht nur auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund sondern bezieht viele Schüler/innengruppen mit ein. Außerdem wird hier ganz allgemein nach einer „Andersbehandlung“ gefragt. Diese kann sowohl negativ als auch positiv sein. Eine weitere Besonderheit dieser Frage ist, dass sie die Schüler/innen persönlich anspricht. Im Gegensatz zu den anderen Fragen, bei denen die Schüler/innen angeben sollten, ob sie schon einmal erlebt haben, dass Schüler/innen diskriminiert wurden, wobei hier sowohl sie selbst als auch andere Schüler/innen gemeint sein können, werden die Schüler/innen hier direkt angesprochen, ob sie selbst schon einmal anders behandelt wurden.

Trotz der unterschiedlichen Formulierungen bekamen wir hier ein ähnliches Ergebnis wie bei Frage neun.

	anders behandelt aufgrund von Herkunft, Religion,... von SchülerInnen		anders behandelt aufgrund von Herkunft, Religion,... von LehrerInnen		keine andere Behandlung aufgrund Herkunft, Religion,...	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
ja	26	12,6%	25	12,1%	161	77,8%
nein	177	85,5%	179	86,5%	42	20,3%
ungültig	4	1,9%	3	1,4%	4	1,9%

Abb13: Antworten auf Frage 10

Dieses Ergebnis bekräftigt das Ergebnis von Frage neun vor allem deshalb, weil die Schüler/innen sich trotz der offenen Fragestellung in ihren Antworten meist auf Diskriminierung im Bezug auf einen Migrationshintergrund beziehen. Zum einen könnte dies bedeuten, dass Diskriminierung und Andersbehandlung an der BBS meistens gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund geschieht. Eine weitere Erklärung dafür kann sein, dass die Schüler/innen durch die vorherigen Fragen für dieses Thema besonders sensibilisiert waren und ihnen deshalb hierzu am meisten einfiel. Möglicherweise ist das auch der Grund dafür, dass die Schüler/innen nur Angaben über „Andersbehandlung“ im negativen Sinne geben und in der Situationsbeschreibung nie irgendeine Art von Bevorzugung genannt wird.

Auffällig ist, dass wesentlich mehr Schüler/innen mit als ohne Migrationshintergrund ankreuzen, dass sie schon einmal von Lehrer/innen anders behandelt wurden.

		andere Behandlung			Gesamt
		anders behandelt aufgrund von Herkunft, Religion,... von SchülerInnen	anders behandelt aufgrund von Herkunft, Religion,... von LehrerInnen	keine andere Behandlung aufgrund Herkunft, Religion,...	
mit Migrationshintergrund	Anzahl	11	19	65	90
	Zeilen%	12,2	21,1	72,2	100,0
	Spalten %	42,3	76,0	40,4	44,3
ohne Migrationshintergrund	Anzahl	15	6	96	113
	Zeilen%	13,3	5,3	85,0	100,0
	Spalten %	57,7	24,0	59,6	55,7
Gesamt	Anzahl	26	25	161	203
	Zeilen%	12,8	12,3	79,3	100,0
	Spalten %	100,0	100,0	100,0	100,0

Abb. 14: Vergleich zwischen Migrationshintergrund und Antworten auf Frage 10

Dies kann bedeuten, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund öfter der Diskriminierung durch eine Lehrperson ausgesetzt sind als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. In unserer Umfrage waren es genau 21,1 % (n=19) der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die an der Befragung teilgenommen haben. Wenn Situationen angegeben wurden handelte es sich bei diesen Schüler/innen meistens um Situationen im Unterricht und Situationen in denen die Schüler/innen aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer Religion anders behandelt wurden.

Die Schüler/innen geben, wenn sie direkt darauf angesprochen werden, eher an, dass sie anders behandelt wurden als wenn sie allgemeine Aussagen über andere machen. Es scheint also so zu sein, dass die Schüler/innen ein stärkeres Empfinden dafür haben, wenn sie selbst ungerecht behandelt werden, als wenn ihre Mitschüler/innen ungerecht behandelt werden.

5. Auswertung der Bilder

Im folgenden Teil der Auswertung geht es um die Beurteilung der Bilder durch die befragten Schüler/innen. Durch die Bilder wollten wir alltägliche Situationen und vorherrschende Vorurteile auf zum Teil provozierende Art und Weise aufzeigen und so noch intensiver für das Thema Rassismus sensibilisieren. Deshalb wurden unter anderem Bilder ausgewählt, die eher weniger mit dieser Thematik zu tun haben, um zu sehen, wie die Befragten damit umgehen.

Die Schüler/innen sollten anhand der Frage „Wird in den folgenden Bildern das Thema Rassismus dargestellt?“ die Bilder beurteilen (ausgenommen Bild 1). Dazu wurden Ihnen drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, nämlich „Ja“, „Nein“ oder „Keine Angabe“ (geschlossener Frageteil). Zusätzlich konnten sie auf freiwilliger Basis ihre Antwort durch eine Begründung bekräftigen (offener Frageteil). Die Auswertung des offenen Frageteils, also der Begründungen, erfolgte anhand von Kategorien, die aus den am häufigsten gemachten Aussagen aus ca. 60 Fragebögen ermittelt wurden.

Nun werden die einzelnen Bilder im Folgenden vorgestellt und die Ergebnisse ausgewertet und analysiert.

Bild 1

Sehen Sie sich das folgende Bild kurz an und entscheiden Sie spontan: Wer kommt vermutlich auf die Hauptschule?



Abb. 15: Bild 1

Bei diesem Bild stehen zwei unterschiedliche Aspekte im Vordergrund. Es sind vier Kinder zu sehen, die jeweils eine Schultüte auf dem Arm tragen. Das dritte Kind trägt im Vergleich zu den anderen Kindern eine kleine Schultüte. Das vierte Kind hat eine dunkle Hautfarbe. Einerseits wird hier also durch den Jungen mit der kleinen Schultüte das Thema „Soziale Ausgrenzung“ angesprochen und darauf hingewiesen, welche große Rolle soziale Unterschiede für die Zukunft eines Kindes heute immer noch spielen. Andererseits wird durch das Mädchen mit der dunklen Hautfarbe das Thema „Rassismus“ angedeutet. Wir wollten nun mit diesem Bild herausfinden, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich bei Kind 4 aufgrund der Hautfarbe den Gang auf die Hauptschule vermuten, ob es ein Bewusstsein für den sozialen Aspekt gibt oder ob sie sich überhaupt auf eine Aussage einlassen und möglicherweise die Stellungnahme an sich schon als rassistisch einschätzen.

Beim geschlossenen Frageteil kreuzen 51,2% „Keine Angabe“ an, was darauf hindeutet, dass mehr als die Hälfte der Befragten sich nicht auf ein Kind festlegen wollten. Dies bestätigt sich auch bei den Begründungen. 27,4% der Gesamtzahl sagen, dass man das aufgrund des Aussehens bzw. des Bildes nicht beurteilen könne und 1,9% sagen konkret „Das hängt von der Intelligenz ab“, ob ein Kind auf die Hauptschule geht oder nicht. Kind 3, also den Jungen mit der kleinen Schultüte, wählen 25,1%. Hierzu wurde bei den Begründungen von 12,5% der Schüler/innen angegeben, dass sie hinter der kleinen Schultüte wenig Geld und Fürsorge, Bildungsarmut, Ausgrenzung und sogar asoziales Umfeld vermuten. Kind 4 wird von 16,4% der Schüler/innen gewählt. Hierzu begründen auch 7,2% der Gesamtzahl ihre Auswahl aufgrund der Hautfarbe bzw. des vermuteten Migrationshintergrundes. Insgesamt geben 21,6% der Befragten keine Begründung an.

Bild 1 - Begründungen

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	keine Begründung	45	21,7
	sonstiges	22	10,6
	ungültig	1	,5
	kein Rassismus	1	,5

ist Rassismus	1	,5
Statement gegen Rassismus	3	1,4
kann man nicht beurteilen	57	27,5
wegen kleiner Schultüte	26	12,6
wegen Hautfarbe / Migr.H.	15	7,2
wegen Mimik/Gestik/Ausstrahlung	20	9,7
generell wegen Aussehen	2	1,0
wegen Geschlecht	1	,5
wegen eventuellen Sprachdefiziten	9	4,3
hängt von der Intelligenz ab	4	1,9
Gesamt	207	100,0

Abb. 16: Tabelle Bild 1

Bei der Beurteilung dieses Bildes lässt sich also sagen, dass vergleichsweise wenige Schüler/innen nach der Hautfarbe urteilen. Eher liegt das Augenmerk auf Kind 3 mit der kleinen Schultüte, da sie hier fehlende finanzielle Unterstützung, wenig Fürsorge, Bildungsarmut und daraus resultierende soziale Ausgrenzung befürchten. Ein Großteil der Schüler/innen lässt sich aber nicht auf die Beurteilung der vier Kinder aufgrund von Äußerlichkeiten ein, denn „Aussehen lässt nicht auf Intelligenz schließen!“ und wenn doch, dann sei dies rassistisch.

Interessant war bei der Auswertung der Begründungen, dass einige Schüler/innen hinter diesem Bild eine Art Test bzw. eine „Vorurteilsfalle“ vermuteten, weil hier *natürlich* die Absicht dahinter stecke, dass jeder Kind 4 ankreuzen solle. Wiederum andere brachten Entrüstung zum Ausdruck, wie man nur solch eine Frage stellen könne. Die Schüler/innen wollen klar machen, dass sie den von uns angeblich eingebauten „Trick“ durchschaut haben und nicht darauf reinfallen werden, *da sie ja keine Rassisten sind*. Diese Reaktionen zeigen die in Astrid Messerschmidts Text benannte „Abwehr“, die eine Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus aber von vornherein ausschließt. Astrid Messerschmidt dazu:

„Die Abwehr der imaginierten Beschuldigung wirkt sich auch auf den Umgang mit Rassismus aus. Seine Benennung fällt in dasselbe Muster und muss abgewehrt werden, um das Bild von sich selbst nicht zu beschädigen.“ und *„Rassismus tritt stets als Problem von anderen auf, die nicht „wir“ sind.“*⁹¹

Bild 2

Wird in den folgenden Bildern das Thema Rassismus dargestellt?

⁹¹ (A. Messerschmidt, 2007, Quelle: <http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/NormalitaetdesRassismus.pdf>, S. 2)



Abb. 17: Bild 2

Dieses Bild wurde ausgewählt, weil die Frau darauf auf ein weit verbreitetes Vorurteil hinweist, nämlich dass Menschen aus den südlichen Ländern den Rhythmus und die Musik im Blut hätten. Ihr Vorwurf ist nun, dass bei Freizeitaktivitäten, im Urlaub und generell bei Dingen, die Spaß machen, die Toleranz und Anerkennung sehr groß ist. Wenn es aber um „wichtige“ und „ernsthafte“ Dinge geht, wie Erziehung und Unterricht, dann geht die Toleranz plötzlich nicht mehr so weit und ihr wird in diesem Fall die Kompetenz abgesprochen. Hierzu schreibt auch Noah Sow in ihrem Buch „Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus“:

„Die alte Einteilung, die wir noch immer unterschwellig gelernt haben und täglich bestätigt bekommen, ist Folgende: Weiß = intellektuell überlegen, technisch überlegen, zivilisiert, fortgeschritten, rational, hohe Selbstkontrolle. Schwarz = intellektuell unterlegen, technisch rückständig, unzivilisiert, primitiv, impulsiv, triebhaft, sexuell, wenig Selbstkontrolle. Schwarz wird also immer konstruiert als das „Körperliche“ im Gegensatz zum weißen „Geist“. ⁹²

Wir wollten nun wissen, wie die Befragten mit diesem Vorwurf umgehen und ob sie die Klischees erkennen. Auch erhofften wir uns davon zu erfahren, wie sie persönlich zu dem Thema „Lehrer/innen mit Migrationshintergrund“ bzw. „ausländische Lehrer/innen“ stehen und ob sie mögliche Probleme sehen.

Auf die Frage „Wird in den folgenden Bildern das Thema Rassismus dargestellt?“ antworten im geschlossenen Frageteil 68,6% der Befragten mit „Ja“. 31,3% der Gesamtzahl bekräftigen diese Antwort in einer Begründung, indem sie sagen „Was die Frau hier beschreibt ist Rassismus“, „Kompetenz sollte über Vorurteilen stehen“, „Jeder soll die gleichen Chancen haben“ oder sie bringen Unverständnis/Entrüstung zum Ausdruck („Warum sollte sie nicht unterrichten?“). Eine Schülerin/ein Schüler merkt sogar an, dass die Frau wahrscheinlich nicht nur aufgrund ihres möglichen Migrationshintergrundes diskriminiert würde, sondern auch von der Geschlechterdiskriminierung betroffen sei.

14,5% der Befragten finden, dass in diesem Bild nicht das Thema Rassismus dargestellt wird und antworten mit „Nein“, wovon 2,9% der Gesamtzahl ihre Antwort noch mal unterstreichen und zum Beispiel sagen „Meine Kinder lernen vielleicht das Falsche von Ihnen!“. Wiederum andere haben die Befürchtung, dass die Kinder „falsch“ beeinflusst werden könnten. Hierbei stellt sich die Frage, woher diese Befürchtung kommt und was die Schüler/innen mit „Falsch“ meinen.

⁹² Noah Sow, 2008, S. 81

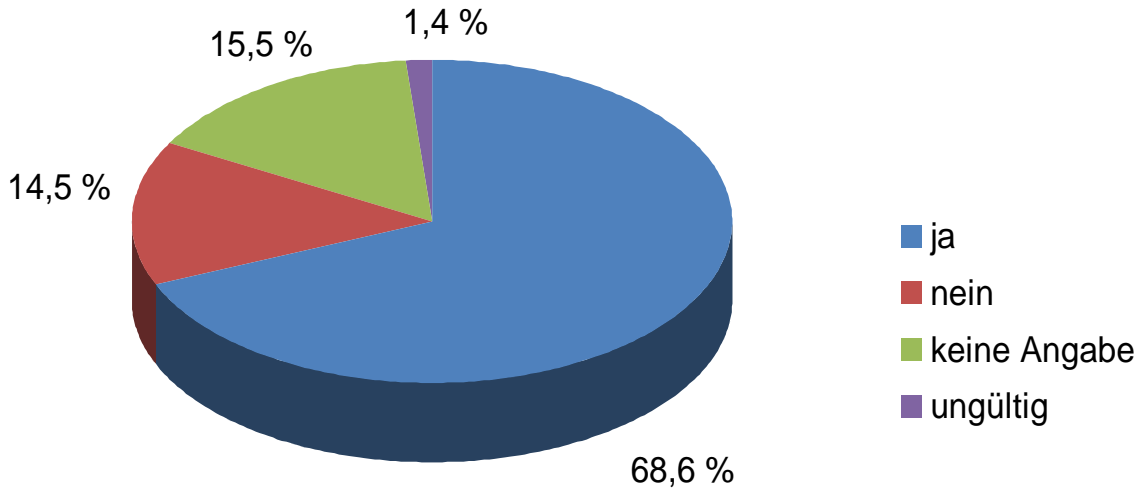


Abbildung 19: Bild 2 - Antworten

Abb. 18: Diagramm Bild 2

Bild 2 - Begründung * Bild 2 Kreuztabelle

		Bild 2				Gesamt	
		ja	nein	keine Angabe	ungültig		
Bild 2 - Begründung	keine Begründung	Anzahl	22	12	17	2	53
		% der Gesamtzahl	10,6%	5,8%	8,2%	1,0%	25,6%
sonstiges		Anzahl	44	1	4	1	50
		% der Gesamtzahl	21,3%	,5%	1,9%	,5%	24,2%
ungültig		Anzahl	4	3	2	0	9
		% der Gesamtzahl	1,9%	1,4%	1,0%	,0%	4,3%
kein Rassismus		Anzahl	1	6	0	0	7
		% der Gesamtzahl	,5%	2,9%	,0%	,0%	3,4%
ist Rassismus		Anzahl	28	0	2	0	30
		% der Gesamtzahl	13,5%	,0%	1,0%	,0%	14,5%
Statement gegen Rassismus		Anzahl	2	0	0	0	2
		% der Gesamtzahl	1,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%
kann man nicht beurteilen		Anzahl	1	0	4	0	5
		% der Gesamtzahl	,5%	,0%	1,9%	,0%	2,4%
rassistische Begründung		Anzahl	0	1	0	0	1
		% der Gesamtzahl	,0%	,5%	,0%	,0%	,5%
Kompetenz sollte über		Anzahl	21	4	1	0	26

Vorurteilen stehen	% der Gesamtzahl	10,1%	1,9%	,5%	,0%	12,6%
	Anzahl	7	2	0	0	9
jeder soll die gleichen Chancen haben	% der Gesamtzahl	3,4%	1,0%	,0%	,0%	4,3%
	Anzahl	3	0	0	0	3
wegen Aussehen	% der Gesamtzahl	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
	Anzahl	9	0	2	0	11
Unverständnis/Entrüstung	% der Gesamtzahl	4,3%	,0%	1,0%	,0%	5,3%
	Anzahl	0	1	0	0	1
Aussage bestätigt	% der Gesamtzahl	,0%	,5%	,0%	,0%	,5%
	Anzahl	142	30	32	3	207
Gesamt	% der Gesamtzahl	68,6%	14,5%	15,5%	1,4%	100,0%

Abb. 19: Kreuztabelle Bild 2 und Bild 2-Begründungen

Mit 68,6% der Befragten antworten die *meisten* Schüler im Vergleich zu den anderen Bildern auf die Frage, ob in diesem Bild Rassismus dargestellt würde, mit „Ja“. Dies bedeutet, bezüglich unserer oben genannten Intentionen, dass die Mehrheit der Schüler/innen bei diesem Bild die Klischees und Vorurteile gegenüber einer Herkunft oder dem Aussehen erkennt und sie klar als rassistisch einordnet. Auch was die Einstellung gegenüber „ausländischen Lehrer/innen“ angeht waren nur Wenige „skeptisch“. Generell wurde in den meisten Begründungen die Aussage vertreten, dass immer die Kompetenz und die Qualifikation im Vordergrund stehen sollten.

Bild 3



Dame auf dem Bild: „Hallo. Wie kann ich Ihnen weiterhelfen?“

Gesprächspartner: „Hallo. Sie sprechen, aber gut deutsch! Ich habe jetzt einen Termin bei Ihnen.“

Abb. 20: Bild 3

Dieses Bild zeigt eine alltägliche Situation im Arbeitsleben, die auf ein typisches Vorurteil hindeutet. Ein Geschäftsmann, der einen Termin bei einer Geschäftspartnerin hat, macht dieser ein vermeintliches

Kompliment, indem er sagt, sie spreche aber gut deutsch. Mit diesem Verhalten zeigt er, dass er die Frau, ohne sie zu kennen, aufgrund ihrer „asiatisch wirkenden“ Gesichtszüge sofort als „nicht-deutsch“ einordnet und somit eine Unterscheidung von „Wir“ und „Ihr“ vornimmt (siehe II. Soziologisches. Kategorien des Rassismus. Nationalrassismus). Der Mann möchte der Frau mit dieser Aussage seine Einstellung und „Toleranz“ gegenüber „Ausländern“ aufzeigen und klar machen „Ich gehöre zu den Guten!“, vergisst aber dabei die Tatsache, dass sie ja Deutsche sein könnte. Vielmehr zeigt er einen Ausdruck von Macht und Dominanz, der dazu führt, dass „sich diese Art von Rassismus bei dem, der sie ausübt, gut und richtig“ anfühlt. (vgl. Noah Sow, 2008, S. 82)

Diese Situation ist ein Beispiel für positiven Rassismus, der aber oftmals nicht als solcher erkannt und benannt wird, da in Komplimenten meist keine böse Absicht oder Unterstellung vermutet wird. Daher interessierte unsere Arbeitsgruppe, ob die befragten Schülerinnen und Schüler den positiven Rassismus erkennen und als solchen auch einordnen oder ob es *überhaupt* ein Bewusstsein für Diskriminierung gibt, die sich zwar positiv äußert, aber auf rassistischen Vorstellungen beruht.

Obwohl hier 47,8%, also knapp weniger als die Hälfte der Schüler/innen mit „Ja, hier wird Rassismus dargestellt“ antworten, sagen dagegen aber immerhin 39,1% „Nein“. Das zeigt deutlich, dass schon bei diesem zweiten Bild die Meinungen der Schülerinnen und Schüler gespalten sind und viele dieses vermeintliche Kompliment nicht konkret einer rassistischen Einstellung zuordnen oder dieses nicht für Rassismus halten. Dies bestätigt sich auch in den Begründungen. 13% der Gesamtzahl betonen in ihrer Aussage noch mal, dass hier kein Rassismus dargestellt würde und 9,7% sagen „Das ist doch nur ein Kompliment!“. 13% der Schüler/innen, die auch „Ja“ antworten, sagen, Aussehen lasse nicht auf Herkunft schließen. 12,1% benennen das Vorurteil und sagen „Das Aussehen wird mit Sprachdefiziten verbunden“ und 8,7% bekräftigen, dass dies eindeutig Rassismus sei.

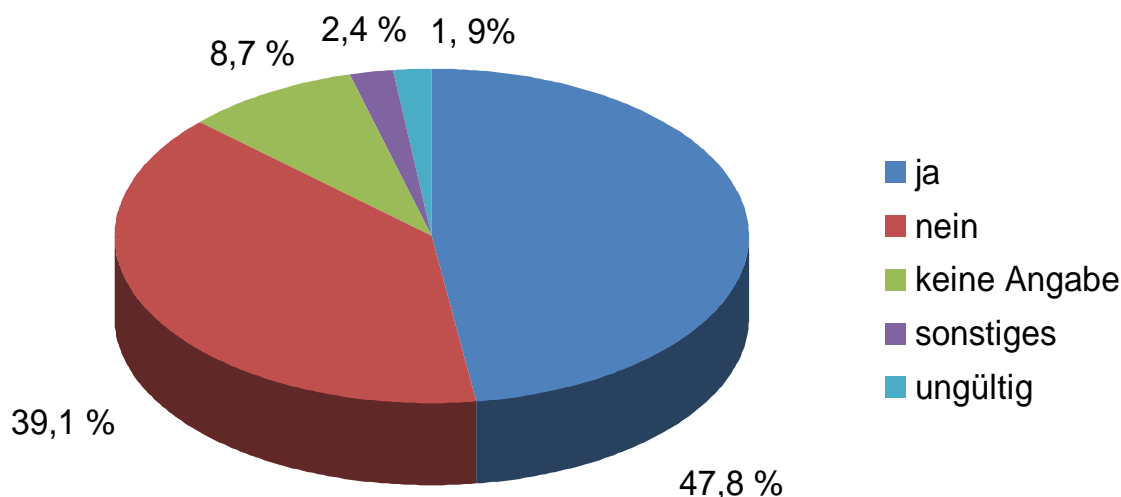


Abbildung 21: Bild 3 - Antworten

Abb. 21: Diagramm Bild 3

Bild 3 - Begründung * Bild 3 Kreuztabelle

		Bild 3					Gesamt
		ja	nein	keine Angabe	ungültig	sonstiges	
Bild 3 - Begründung	keine Begründung	14	23	11	1	0	49
	Anzahl						
	% der Gesamtzahl	6,8%	11,1%	5,3%	,5%	,0%	23,7%

sonstiges	Anzahl	6	3	3	0	1	13
	% der Gesamtzahl	2,9%	1,4%	1,4%	,0%	,5%	6,3%
ungültig	Anzahl	0	1	0	0	0	1
	% der Gesamtzahl	,0%	,5%	,0%	,0%	,0%	,5%
kein Rassismus	Anzahl	0	27	1	1	0	29
	% der Gesamtzahl	,0%	13,0%	,5%	,5%	,0%	14,0%
ist Rassismus	Anzahl	18	1	0	0	0	19
	% der Gesamtzahl	8,7%	,5%	,0%	,0%	,0%	9,2%
kann man nicht beurteilen	Anzahl	0	0	1	0	0	1
	% der Gesamtzahl	,0%	,0%	,5%	,0%	,0%	,5%
Aussage bestätigt	Anzahl	0	1	0	0	0	1
	% der Gesamtzahl	,0%	,5%	,0%	,0%	,0%	,5%
ist doch nur ein Kompliment	Anzahl	2	20	1	0	2	25
	% der Gesamtzahl	1,0%	9,7%	,5%	,0%	1,0%	12,1%
Aussehen lässt nicht auf Herkunft - Sprachkenntnisse schließen	Anzahl	27	1	0	1	0	29
	% der Gesamtzahl	13,0%	,5%	,0%	,5%	,0%	14,0%
Unverständnis - Entrüstung	Anzahl	5	0	0	0	0	5
	% der Gesamtzahl	2,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,4%
Aussage kann falsch aufgefasst werden	Anzahl	0	1	1	0	1	3
	% der Gesamtzahl	,0%	,5%	,5%	,0%	,5%	1,4%
Aussehen wird mit Sprachdefizit verbunden	Anzahl	25	3	0	1	1	30
	% der Gesamtzahl	12,1%	1,4%	,0%	,5%	,5%	14,5%
ist eine indirekte Diskriminierung	Anzahl	2	0	0	0	0	2
	% der Gesamtzahl	1,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%
Gesamt	Anzahl	99	81	18	4	5	207
	% der Gesamtzahl	47,8%	39,1%	8,7%	1,9%	2,4%	100,0%

Abb. 22: Kreuztabelle Bild 3 und Bild 3-Begründungen

Wie wir vermuteten, wird Rassismus in Form eines Kompliments nicht mehr so eindeutig erkannt, wie es noch bei den ersten beiden Bildern der Fall war. Macht jemand ein Kompliment, dann wird oft nicht

hinterfragt, was dahinter stehen kann. Sei es tatsächlich eine rassistische Einstellung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund oder einfach nur Unwissenheit. Wenn jemand aufgrund des Aussehens Rückschlüsse auf eine Herkunft zieht, dann ist das eine Form von Rassismus. Es sollte immer beachtet werden, was ein Kompliment beim Empfänger auslösen kann und ob dieses angebracht ist oder nicht.

Bild 5:



"Ich wäre auch gerne eine Inderin, so schöne Haare und so eine schöne Haut haben nur die."

Abb. 23: Bild 5

Mit diesem Bild, wollten wir herausfinden, ob die Schüler positiven Rassismus, wie wir ihn in der Einleitung beschrieben haben, erkennen und wie sie darauf reagieren.

Mit dem Text unter dem Bild wird ausgedrückt, dass nur Inderinnen schöne Haare und eine schöne Haut hätten, was auf den ersten Blick als Kompliment verstehen werden kann. Aber die Tatsache, dass diese Schönheitszuschreibung ausschließlich auf Herkunft und nicht auf die individuelle Person bezogen wird, homogenisiert Menschen einer bestimmten geografischen Region und drückt eine Unterscheidung zu anderen Regionen aus und lässt dadurch das scheinbare Kompliment zum Ausdruck von positivem Rassismus werden.

Interessant ist es die Antworten auf diese Frage mit den Antworten auf unser Zitat, das im Teil des Fragebogens nach den Bildern kommt, zu vergleichen. „Menschen lassen sich in Rassen einteilen, denen man bestimmte Eigenschaften zuordnen kann“. (Zitat 1).

Nur 9% der Schüler/innen geben bei diesem Bild an, dass sie es als Rassismus wahrnehmen, 76% verneinen dies und 11 % enthalten sich. Im Gegensatz hierzu sind bei dem obigen Zitat, welches eine Verbindung zwischen „Rasse“ und Eigenschaften, wie beispielsweise Schönheit herstellt, 56,5% der Meinung, dass man das so nicht sagen kann. Dieser Vergleich zeigt, dass die Schüler/innen in der Mehrheit diese Meinung nicht vertreten können oder wollen, dies wahrscheinlich nur auf die negativen Seiten des Rassismus beziehen. Somit stellt sich hier ein beträchtlicher Widerspruch in der Wahrnehmung von Rassismus dar und verdeutlicht, dass die Schüler/innen für positiven Rassismus nicht sensibilisiert sind. In der offenen Frage zu dem Bild bekräftigen 15% nochmals, dass für sie kein Rassismus dargestellt sei. Des Weiteren geben 26% an, dass die Aussage unter dem Bild nur als Kompliment zu verstehen sei („Inderin – positiv, somit kein Rassismus, weil keine Abneigung“) und 6% schreiben, dass es eine von Neid geprägte Aussage sei. Nur 4% drücken aus, dass Schönheit nichts mit Herkunft zu tun

habe. Den positiven Rassismus erkennen nur 2 Schüler/innen („Inderinnen werden auf ihre körperlichen Vorzüge reduziert. Dies kann auch rassistische Züge haben.“). 32% geben keine Begründung an.

In dieser Tabelle sind die kategorisierten Antworten und ihre Häufigkeitsverteilung aufgeführt:

Bild 5 - Begründung

	Häufigkeit	Prozent
keine Begründung	67	32,4
sonstiges	13	6,3
ungültig	3	1,4
kein Rassismus	32	15,5
ist Rassismus	4	1,9
kann man nicht beurteilen	2	1,0
rassistische Begründung	1	,5
Schönheit hat nichts mit Herkunft zu tun	9	4,3
ist doch ein Kompliment	54	26,1
ist positiver Rassismus	2	1,0
Neid - Wunsch	13	6,3
ist zu pauschalisiert	7	3,4
Gesamt	207	100,0

Abb. 24: Tabelle Bild 5-Begründungen

Interessant ist auch der Vergleich der Ergebnisse von Bild 3 und Bild 5, da in beiden Bildern durch ein vermeintliches Kompliment positiver Rassismus zum Ausdruck kommt. Ist also zu erwarten, dass ähnliche Ergebnisse herauskommen sollten?

Antworten bei Bild 3 noch 47,8% der Befragten mit „Ja, hier wird Rassismus dargestellt“, sind es bei Bild 5 nur 8,7% (!). Dagegen sagen 39,1% bei Bild 3 und 76,8% (!) bei Bild 5 „Nein, hier wird kein Rassismus dargestellt“. Das lässt die Vermutung aufkommen, dass viele der befragten Schülerinnen und Schüler offensichtlich einen Unterschied zwischen einem Kompliment bezüglich der Sprache/Aussprache und einem Kompliment bezüglich der Schönheit machen. Aufschluss darüber gibt ein direkter Vergleich der Ja- / Nein-Antworten in einer Kreuztabelle:

Bild 3 * Bild 5 Kreuztabelle

			Bild 5					Gesamt
			ja	nein	keine Angabe	ungültig	sonstiges	
Bild 3	ja	Anzahl	11	69	15	2	2	99
		% der Gesamtzahl	5,3%	33,3%	7,2%	1,0%	1,0%	47,8%
	nein	Anzahl	4	71	4	1	1	81
		% der Gesamtzahl	1,9%	34,3%	1,9%	,5%	,5%	39,1%
	keine Angabe	Anzahl	1	14	3	0	0	18
		% der Gesamtzahl	,5%	6,8%	1,4%	,0%	,0%	8,7%
	ungültig	Anzahl	1	2	0	1	0	4
		% der Gesamtzahl	,5%	1,0%	,0%	,5%	,0%	1,9%

	sonstiges	samtzahl						
		Anzahl	1	3	1	0	0	5
		% der Gesamtzahl	,5%	1,4%	,5%	,0%	,0%	2,4%
Gesamt		Anzahl	18	159	23	4	3	207
		% der Gesamtzahl	8,7%	76,8%	11,1%	1,9%	1,4%	100,0%

Abb. 25: Kreuztabelle Bild 3 und Bild 5

33,3% der Gesamtzahl, das sind 69 der 207 befragten Schüler/innen, halten die in Bild 3 gezeigte Situation für rassistisch, die in Bild 5 aber nicht. Daraus schlussfolgern wir, dass das vermeintliche Kompliment zur Sprache hier eher als rassistisch angesehen wird, weil erkannt wird, dass der Geschäftsmann sich in einer Vormachtsstellung sieht, in der er es für gerechtfertigt hält, andere aufgrund ihres Aussehens zu beurteilen und Rückschlüsse zu ziehen. Hinter einem Kompliment zur Schönheit wird weniger eine rassistische Einstellung vermutet. Dass bei Bild 5 allerdings Schönheit auf eine bestimmte Herkunft beschränkt wird, wurde bei den Schüler/innen schlichtweg übersehen. Nur 5,3% der Gesamtzahl, das sind 11 der 207 Befragten, antworten bei beiden Bildern mit „Ja“.

Bild 4



Polizisten: „Ihre Aufenthaltsgenehmigung, bitte.“

Abb. 26: Bild 4

In dem oben gezeigten Bild fragen zwei Polizist/innen eine Reisende nach deren Aufenthaltsgenehmigung. Hier steckt weniger eine rassistische Absicht dahinter. Sondern es wird eher eine unangenehme Situation gezeigt, die aber dem Alltag im polizeilichen Dienst entspricht.

Wir wollten nun wissen, wie die Schülerinnen und Schüler damit umgehen, dass die Reisende nicht „ausländisch“ aussieht. Und besteht die Vorstellung, dass alles was vom Staat ausgeht, ja nicht rassistisch sein könne?

Bei diesem Bild schätzt die Mehrheit der Befragten, nämlich 60,9%, die Situation erstmals nicht für rassistisch ein und kreuzen „Nein“ an. Von dieser Mehrheit sagen 20,8% der Gesamtzahl in der Begründung „Das ist die Sache des Staates/Normalität/Das ist ihr Job“. 15,5% bekräftigen ihre Aussage („Nein, das ist kein Rassismus!“) und 18,4% geben keine Begründung ab. Das zeigt, dass die meisten Schüler/innen bei dieser Kontrolle keine rassistische Absicht vermuten, sondern es als die Aufgabe der Polizei sehen, solche stichprobenhaft durchzuführen. 21,7% beantworten die Frage, ob in diesem Bild

das Thema Rassismus dargestellt würde, mit „Ja“. Von diesen betont die Mehrheit (13,5% der Gesamtzahl), dass das Rassismus sei, falls die Polizist/innen die Frau aufgrund ihres Aussehens kontrollierten.

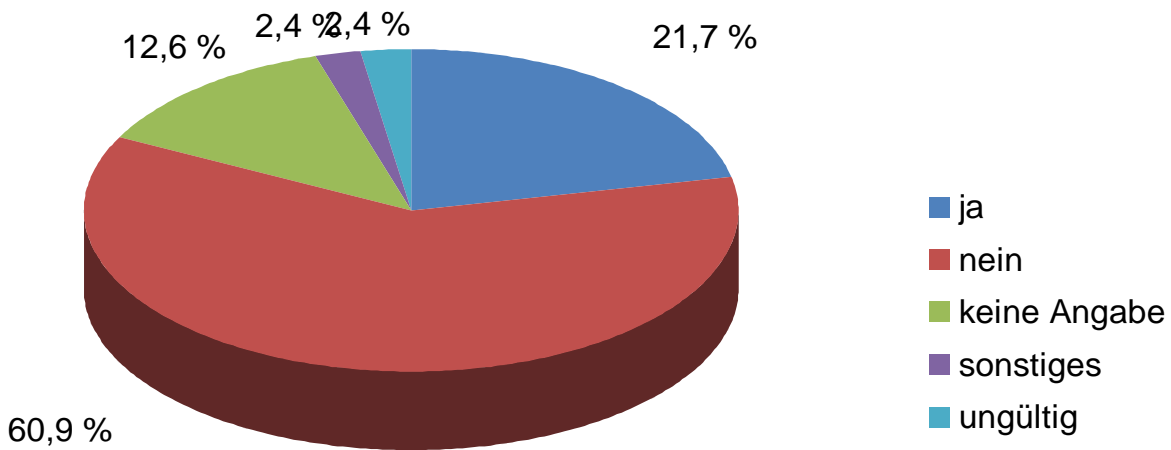


Abbildung 25: Bild 4 - Antworten

Abb. 27: Diagramm Bild 4

Bild 4 - Begründung * Bild 4 Kreuztabelle

		Bild 4					Gesamt
		ja	nein	keine Angabe	ungültig	sonstiges	
Bild 4 - Begründung	keine Begründung	9	38	16	4	0	67
	Anzahl	4,3%	18,4%	7,7%	1,9%	,0%	32,4%
sonstiges	Anzahl	1	1	3	1	4	10
	% der Gesamtzahl	,5%	,5%	1,4%	,5%	1,9%	4,8%
kein Rassismus	Anzahl	1	32	2	0	0	35
	% der Gesamtzahl	,5%	15,5%	1,0%	,0%	,0%	16,9%
ist Rassismus	Anzahl	28	4	1	0	1	34
	% der Gesamtzahl	13,5%	1,9%	,5%	,0%	,5%	16,4%
Statement gegen Rassismus	Anzahl	0	1	0	0	0	1
	% der Gesamtzahl	,0%	,5%	,0%	,0%	,0%	,5%
kann man nicht beurteilen - situationsabhängig	Anzahl	1	2	2	0	0	5
	% der Gesamtzahl	,5%	1,0%	1,0%	,0%	,0%	2,4%
Staatssache - Normalität - ist ihr Job	Anzahl	2	43	1	0	0	46
	% der Gesamtzahl	1,0%	20,8%	,5%	,0%	,0%	22,2%
Schutz vor illega-	Anzahl	3	5	1	0	0	9
	% der Gesamtzahl						

	len Einwanderern						
Gesamt	% der Gesamtzahl	1,4%	2,4%	,5%	,0%	,0%	4,3%
	Anzahl	45	126	26	5	5	207
	% der Gesamtzahl	21,7%	60,9%	12,6%	2,4%	2,4%	100,0%

Abb. 28: Kreuztabelle Bild 4 und Bild 4-Begründungen

Bezüglich unserer Intentionen bei diesem Bild lässt sich also sagen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler diese Situation nicht rassistisch einschätzen aus dem Grund, weil sie die dort gezeigte Kontrolle einfach für den Job der Polizei halten. Lediglich 28 Schüler/innen (13,5%) halten die Kontrolle für rassistisch, wenn sie aufgrund des Aussehens geschehe. Insgesamt kam aber nie direkt das Thema auf institutionellen Rassismus. Das könnte ein Beleg dafür sein, dass von den Befragten rassistische Handlungen/Vorgehensweisen eher den persönlichen Einstellungen der Polizist/innen zugeordnet werden, als dass sie diese fest im Staatsapparat verankert sehen.

Bild 6:



Abb. 29: Bild 6

Zu diesem Bild stellten wir uns die Frage, ob es bei den Schüler/innen in Bezug auf den Rassismuskurs ein Verständnis für die Genderfrage gibt oder ob sie dieses Bild im Gesamtkontext eher verwirrt. Interessant war für uns auch, ob der Mann auf dem Bild als Migrant wahrgenommen wird oder nicht und wie die Schüler/innen dies bewerten.

Das Bild ist auf viele Arten zu interpretieren. Die Aussage der Frau kann als emanzipatorisch aufgefasst werden. In diesem Kontext würde sie mit ihrer Aussage dem Mann zu verstehen geben, dass sie als Frau auch handwerklich versiert ist und seine Hilfe nicht benötigt. Aus einem anderen Blickwinkel könnte man die Aussage so verstehen, dass die Frau dem Mann nicht zutraut etwas zu reparieren und ihm so eine Kompetenz abspricht. Einen Mann als „Junge“ zu bezeichnen ist sehr abschätzend. Wenn man den Mann als Migrant wahrnimmt, könnte man denken, die Frau traut ihm auf Grund seiner Herkunft nichts zu, weil er vielleicht eine schlechte oder keine Ausbildung hat und redet ihn mit „Junge“ an, um ihr Deutsch zu vereinfachen. Es könnte auch eine Situation unter Freunden zu verstehen sein, wobei die Frau den Mann mit dem Ausdruck „Junge“ necken will.

Die Schüler/innen bewerten das Bild zu 22% rassistisch, 50% verneinen dies und 23% machen keine Angabe. Auch bei der Begründung halten sie sich zurück, was wirklich darauf schließen lässt, dass sie im Kontext des Fragebogens über Rassismus dieses Bild nicht einordnen können („Was soll das hier?“ „Kann ich nicht beurteilen“). Bei diesem Bild gibt es im Vergleich zu den anderen am wenigsten Begründungen (49% gaben keine Begründung an).

5% der Schüler/innen unterstreichen nochmals, dass auf dem Bild kein Rassismus dargestellt ist, 4% geben an, dass die Frau nur ihre Hilfe anbietet.

Die Genderfrage sehen einige Schüler/innen als angesprochen. 7% sehen in dem Bild einen Rollenkonflikt und, 6% geben ein Statement für die Emanzipation ab z.B. „selbst ist die Frau“. Den Rollenkonflikt sprechen fast nur Mädchen an, wobei man hier beachten muss, dass bei unserer Befragung mehr Mädchen als Jungen teilnahmen.

In dieser Tabelle haben wir die kategorisierten Antworten mit der Geschlechterverteilung verglichen.

Bild 6 - Begründung * Geschlecht Kreuztabelle

	Geschlecht		Gesamt
	männlich	weiblich	
keine Begründung	41=52,6 %	60=46,5 %	101 = 48,8%
sonstiges	16=20,5 %	18=14,0 %	34 = 16,4%
kein Rassismus	4=5,1%	6=4,7%	10 = 4,8%
ist Rassismus	3=3,8%	0	3 = 1,4%
Statement gegen Rassismus	0	3=2,3%	3 = 1,4%
kann man nicht beurteilen	0	4=3,1%	4 = 1,9%
Rollenkonflikt (Mann - Frau)	2=2,6%	13=10,1 %	15 = 7,2%
Unfähigkeit wird ausgedrückt	1=1,3%	6=4,7%	7 = 3,4%
Unfähigkeit wird hier mit Mig.H. verbunden	3=3,8%	6=4,7%	9 = 4,3%
Sie will nur helfen	4=5,1%	5=3,9%	9 = 4,3%
Plädoyer für die Emanzipation	4=5,1%	8=6,2%	12 = 5,8%
Gesamt	78	129	207

Abb. 30: Kreuztabelle Geschlecht und Bild 6-Begründungen

Das Rassismusthema sprechen 15% der Schüler/innen in ihren Begründungen an. Aussagen wie: „Migranten wird nichts zugemutet“, „Die Frau möchte nicht, dass der Mann ihr hilft, weil er Ausländer ist“, werden gemacht.

Sechs der Mädchen geben ein Statement gegen Rassismus ab und drückten ihr Unverständnis gegenüber der Frau auf dem Bild aus.

Wie erwartet, sind Schüler/innen bei diesem Bild im Rassismus Kontext eher verwirrt und wissen wenig damit anzufangen. Dennoch finden wir die Ergebnisse, die uns die wenigen Begründungen geliefert hatten sehr interessant, da sie zum Beispiel zeigen, dass die Genderfrage auch bei den 16, 17, 18 und 19 Jährigen aktuell ist.

Bild 7:



Die Amis werden auch immer fetter...

Abb. 31: Bild 7

Das Bild sollte einerseits eine Provokation darstellen, da hier eine auf den ersten Blick witzige Situation (Der Burger ist so groß und gefährlich, dass der Mann einen Helm tragen muss) dargestellt ist, die jedoch dem fettleibigen Mann im Nachhinein sehr unangenehm sein könnte und andererseits sollte das allgemeine Vorurteil, dass nach Angabe der Medien durch Studien belegt ist, nämlich, dass die Fettleibigkeit hauptsächlich in den USA verbreitet ist, gezeigt werden. Der Ausspruch: „Die Amis werden auch immer fetter“, ist sehr abschätzend und vor allem stellt er die Menschen, die in den vereinigten Staaten von Amerika leben als eine homogene Gruppe dar.

Interessant für uns ist bei diesem Bild die Reaktion der Schüler/innen auf die verallgemeinernde Aussage und ob sie das Bild als rassistisch bewerten, weil dort ein Mann mit einer dunklen Hautfarbe abgebildet ist. Bei dieser Abbildung ist es wie bei Bild Nummer 5 nützlich zu untersuchen, wie die Schüler/innen im Vergleich zu unserem 1. Zitat geantwortet haben.

In dieser Tabelle haben wir die Frage, ob bei diesem Bild Rassismus dargestellt ist mit den Antworten auf Zitat 1 gekreuzt.

Bild 7 * Einteilung Menschen in Rassen Kreuztabelle

Anzahl

		Einteilung Menschen in Rassen					Gesamt
		stimmt	stimmt nicht	keine Angabe	ungültig	sonstiges	
Amerikaner	ja	30	50	13	0	4	97
	nein	24	41	5	0	0	70
	keine Angabe	5	21	4	0	0	30
	ungültig	1	3	0	2	0	6

sonstiges	1	2	1	0	0	4	
Gesamt		61	117	23	2	4	207

Abb. 32: Kreuztabelle Bild 7 und Zitat „Einteilung Menschen in Rassen“

Hier sieht man, dass 41 Schüler/innen das Bild des Amerikaners nicht rassistisch finden, aber das Zitat verneinen, das besagt, dass man Menschen in Rassen einteilen kann, denen man bestimmte Eigenschaften zuordnen kann. Wie bei Bild Nummer 5 zeigt sich hier ein Widerspruch. Die Schüler/innen sehen Homogenisierung nicht als rassistisch an. Dennoch ist das Bild zu 47% als rassistisch bewertet. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die Schüler/innen den Rassismus im Bild nur auf die Hautfarbe des Mannes beziehen, weil sie für äußere Unterschiede sensibilisiert sind, und die Verallgemeinerung im Vergleich weniger mit einbeziehen.

Von den Schüler/innen geben 27% keine Begründung an. Für 8% ist es wichtig noch mal zu betonen, dass sie das Bild rassistisch finden – 14% finden, dass die Aussage zu pauschalisiert sei und nur 4% betonen, dass Korpulenz nichts mit Herkunft zu tun habe. Dass der Text unter dem Bild ein Vorurteil darstellt sagen 12%. Als Gegenteil dazu geben 12% an, dass sie die steigende Fettleibigkeitsrate der Amerikaner als wissenschaftlich erwiesen, „als Tatsache“ sehen und 6% bestätigen nochmals die Aussage. Bei diesen Ergebnissen stellt sich die Frage, in wie weit die Schüler/innen mit wirklich wissenschaftlich fundierten Statistiken vertraut sind, die solch eine Aussage bestätigen, oder ob sie ihre Informationen nur aus unseriösen Reportagen aus dem Fernsehen beziehen.

Bei diesem Bild ist eine Polarisierung zu erkennen, die Schüler/innen sind ganz unterschiedlicher Meinung, aber woran das liegt können wir nicht beweisen.

In der untenstehenden Tabelle sind die kategorisierten Antworten mit ihrer Häufigkeit aufgeführt.

Bild 7 - Begründung

	Häufigkeit	Prozent
keine Begründung	57	27,5
sonstiges	26	12,6
ungültig	6	2,9
kein Rassismus	3	1,4
ist Rassismus	16	7,7
kann man nicht beurteilen	2	1,0
Aussage bestätigt	12	5,8
Ist eine Tatsache - wissenschaftlich belegt	25	12,1
zu pauschalisiert	28	13,5
Korpulenz hat nichts mit Herkunft zu tun	8	3,9
ist ein Vorurteil	24	11,6
Gesamt	207	100,0

Abb. 33: Tabelle Bild 7-Begründungen

6. Fazit zu den Bildern

Der Bilderteil steht am Ende des Fragebogens und entsprechend wurden die Schüler/innen in der Beantwortung der vorherigen Fragen für die Thematik bereits sensibilisiert. Entsprechend ist zu vermuten, dass die Beantwortung der Bilder nicht mehr unbefangen stattfand. Die Schüler/innen reflektierten Rassismus sehr differenziert und lehnten als rassistisch wahrgenommene Darstellungen ab. Die Schüler/innen vermuten Rassismus in alltäglichen Situationen, wie z.B. bei Bild 3. In diesem Bild bewerten 47,4 % das vermeintliche Kompliment eines Mannes an eine Frau mit asiatisch wirkenden Gesichtszügen über ihre „guten Deutschkenntnisse“ als rassistisch. Die Aussage von Frau Messerschmitt, dass Rassismus meist nur als Extrem wahrgenommen oder skandalisiert wird, lässt sich in diesem Kontext nicht bestätigen (vgl. Astrid Messerschmidt Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus – politisch und institutionell Verlagerungen: Der Rassismus der Anderen Bonn, Fachgespräch IDA NRW, September 2007 – S. 1). Die Schülerinnen und Schüler selbst beziehen sich in das Verhalten des alltäglichen Rassismus jedoch nicht mit ein: „Ich bin doch kein Rassist!“

Der Alltagsrassismus wird von den Befragten wahrgenommen, jedoch wird er in diesem Fall (Bild 3) nicht mit positivem Rassismus in Verbindung gebracht. Dies wird vor allem bei Bild 5 deutlich, bei dem sie die homogenisierende Aussage zur Schönheit („Ich wäre auch gerne eine Inderin, so schöne Haare und so eine schöne Haut haben nur die.“) in der Mehrheit nicht als Rassismus ansehen. Auch in Bezug auf die Genderfrage lässt sich keine allgemeine Sensibilisierung feststellen. Nur vereinzelt wird die Thematik in Bild 2 und Bild 6 erkannt, wobei hier eher extreme Aussagen und Statements für die Emanzipation gegeben werden: „Selbst ist die Frau!“ Positiver und Geschlechterrassismus erfährt in der Lebenswelt der Schüler/innen zu wenig Beachtung, um eine hinreichende Reflexion anzuregen. In der Schule könnte dieser Situation entgegengewirkt

7. Auswertung der Zitate

Nachdem in den ersten Teilen dieses Berichtes erörtert wurde, welche grundlegenden Einstellungen die Schüler und Schülerinnen der BBS mit dem Rassismusbegriff verbinden und wie differenziert sie diesen betrachten, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit der Frage, inwieweit versteckte, unbewusste, rassistische Denkmuster in den Antworten der Brechtschüler/innen zu finden sind.

Zu diesem Zweck wurden die Schüler/innen im Fragebogen mit fünf unterschiedlichen, teils provokanten, Zitaten konfrontiert. Diese galt es zu bewerten und zu kommentieren. Es soll untersucht werden, ob anhand der Reaktionen auf die Zitate, Rückschlüsse gezogen werden können auf die persönlichen Sichtweisen der Schüler und Schülerinnen gegenüber Begriffen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Ungleichbehandlung. Folgende Vorgehensweise wurde hierbei angewendet:

Jede Frage besteht aus zwei Teilen; einem geschlossenen und einem offenen Fragenteil.

Zuerst wurden die Schüler/innen dazu aufgefordert Stellung zu beziehen, ob sie der Aussage des im Zitat genannten Sachverhalts allgemein zustimmen, nicht zustimmen oder ob sie keine Angabe machen möchten. Anschließend hatten die Schüler/innen die Möglichkeit ihre Angaben zu begründen und genauer zu erläutern.

Die Resonanz zu diesem Fragebogenabschnitt fällt sehr unterschiedlich aus. Während die Mehrzahl der Schüler/innen bei der allgemeinen Beurteilung der Zitate (geschlossener Fragenteil) eine Aussage trifft, nämlich 97% (n=201), wird diese jedoch nur selten im offenen Fragenteil kommentiert. Im Durchschnitt gaben 43,2 Prozent (n=89) der Schüler und Schülerinnen keine Begründung der zuvor angekreuzten Antwort an.

Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass generell eine eindeutige Stellungnahme wie „ich stimme zu“ oder „ich stimme nicht zu“ durch Ankreuzen leichter fällt als einen ausformulierten Kommentar zu Papier zu bringen.

Desweiteren besteht die Möglichkeit, dass die Motivation, bzw. die Konzentration, der Schüler/innen für die Begründung der Antworten zu diesem Zeitpunkt schon recht niedrig gewesen ist, da sich die Zitatabewertung im letzten Abschnitt des relativ umfangreichen Fragebogens befindet.

Auch die Zitatauswahl an sich könnte eine Ursache für fehlende Kommentierungen sein. Eventuell fiel es den Schüler/innen schwer die Aussage der verschiedenen Zitate zu interpretieren.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Zitate und deren Auswertung genauer eingegangen. Die Bearbeitungsreihenfolge der Zitate wurde leicht verändert, damit themenverwandte Fragen nacheinander ausgewertet werden können.

7.1. Zitat 1:

„Menschen lassen sich in Rassen einteilen, denen man bestimmte Eigenschaften zuordnen kann“

Wie im Theorieteil zu Beginn dieses Berichtes ausführlich erörtert wird, hat die Einteilung von Menschen in Rassen und Unterarten eine lange Entstehungsgeschichte. Jedoch sind diese Ansichten längst überholt, bzw. sollten es sein. Es gibt keine fundierte wissenschaftliche Grundlage für anthropologische Rassentheorien.

Auszug aus der „Erklärung über Rassen und Rassenvorurteile“ verabschiedet am 27.11.1978 durch die 20. Generalkonferenz der UNESCO:

Artikel 1 / Absatz 1:

„Alle Menschen gehören einer einzigen Art an und stammen von gemeinsamen Vorfahren ab. Sie sind gleich an Würde und Rechten geboren und bilden gemeinsam die Menschheit.“⁹³

Zitat 1 wurde von der Projektgruppe deshalb in den Fragebogen aufgenommen, da herausgefunden werden sollte, wie die Schüler und Schülerinnen der BBS auf diese überholte Vorstellung reagieren und ob es unter ihnen ein allgemeines Verständnis für biologisch begründete Ableitungen des Rassenbegriffs gibt.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
stimmt	61	29,5	29,5	29,5
stimmt nicht	117	56,5	56,5	86,0
keine Angabe	23	11,1	11,1	97,1
ungültig	2	1,0	1,0	98,1
sonstiges	4	1,9	1,9	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 34: Einteilung Menschen in Rassen (Tabelle)

⁹³ http://www.unesco.de/erklaerung_rassenvorurteile.html?&L=0, abgerufen am 24.03.2009

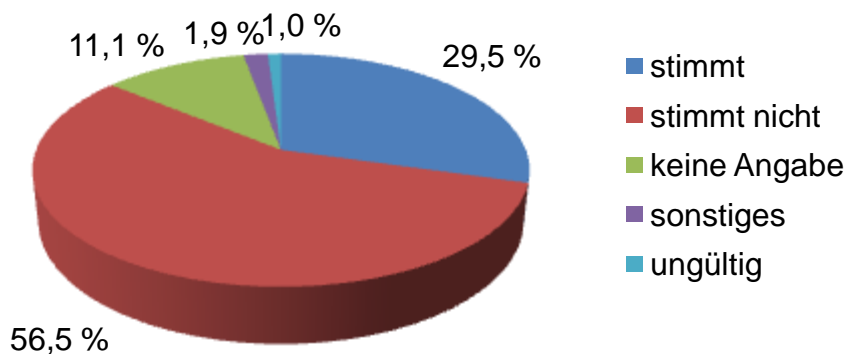


Abb. 35: Einteilung Menschen in Rassen (Diagramm)

86 % (n=178) aller Schüler/innen beziehen Stellung zu dem in diesem Zitat behandelten Kontext, d.h. entweder stimmen sie der These zu oder nicht.

Desweiteren lässt sich allgemein feststellen, dass die Aussage des Zitats von der Mehrheit der Befragten abgelehnt wird. 56,5 % (n=117) der Schülerinnen und Schüler vertreten die Ansicht, Menschen könne man nicht in Rassen einteilen. Auffällig ist jedoch die Tatsache, dass 29,5 % (n=61) der Schüler/innen der These zustimmen. Hierbei macht es zudem keinen Unterschied, ob ein Migrationshintergrund vorhanden ist.

Wie dieses Ergebnis im Einzelnen zustande kommt lässt sich den Kommentaren entnehmen, wobei zu bemerken ist, dass 30,4 % (n=63) der Befragten die zuvor gemachte Angabe nicht begründet haben.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen-te	Kumulierte Prozen-te
keine Begründung	63	30,4	30,4	30,4
Nein, es gibt nur Individuen (je-der Mensch ist anders)	35	16,9	16,9	47,3
Nein, es gibt keine Rassen	42	20,3	20,3	67,6
Ja; naturwissenschaftliche Be-gründung	9	4,3	4,3	72,0
Ja; kulturelle/religiöse/traditionelle/national e Begründung	34	16,4	16,4	88,4
Ja, es gibt Rassen	8	3,9	3,9	92,3
Sonstiges	15	7,2	7,2	99,5
Ungültig	1	,5	,5	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 36: Einteilung Menschen in Rassen - Begründung

Wie in der oben stehenden Tabelle zu erkennen ist, begründen insgesamt 37,2 % (n=77) der befragten Schüler/innen ihre Ansicht im Kommentar damit, man könne Menschen nicht in Rassen einteilen. 16,9 % (n=35) betonen speziell die Individualität jedes einzelnen Menschen und dass aufgrund dieser

Vielfalt keine eindeutigen Unterteilungen gemacht werden können. 23,6 % (n=51) der Schüler und Schülerinnen dagegen sehen durchaus Klassifizierungs- und Unterscheidungsmöglichkeiten bei Menschen. 8 Schüler/innen (3,9 %) bestärken im Kommentar erneut die These, 9 Schüler/innen (4,3 %) beriefen sich auf naturwissenschaftliche, bzw. biologische, Begründungen und 16,4 % (n=34) gaben Unterschiede an, die sich auf Kultur, Religion, Tradition oder Nation beziehen.

Die zuletzt genannte Begründung wird demnach insgesamt am häufigsten genannt. Das äußert sich außerdem in der Tatsache, dass sich 42,6 % (n=26) aller Schüler/innen, die zuvor dem Zitat im geschlossenen Fragenteil zugestimmt haben, auf kulturelle, religiöse, etc. Unterscheidungsmöglichkeiten beziehen. 18 dieser 26 Schüler/innen haben keinen Migrationshintergrund.

7.2. Zitat 3:

„Es gibt einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen dem Aussehen eines Menschen und bestimmten Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen“

Nachdem bei Zitat 1 nach der allgemeinen Einschätzung der Schüler/innen zum Thema Rasseneinteilungen gefragt wird, bezieht sich dieses Zitat explizit auf Zusammenhänge zwischen äußeren und inneren Eigenschaften von Menschen.

Anhand der Ergebnisse in diesem Abschnitt soll herausgefunden werden, ob die Schüler/innen selbst vorgefertigte Meinungen über andere Menschen haben und ob sie Vorurteilen Glauben schenken. Außerdem wird überprüft, ob eventuell Widersprüche zwischen den Antworten der Schüler/innen zu den beiden Zitaten zu finden sind.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
stimmt	45	21,7	21,7	21,7
stimmt nicht	126	60,9	60,9	82,6
keine Angabe	30	14,5	14,5	97,1
ungültig	3	1,4	1,4	98,6
sonstiges	3	1,4	1,4	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 37: Zusammenhang zwischen Aussehen, Charakter und Verhalten (Tabelle)

Insgesamt geben 82,6 % (n=171) der Befragten eine eindeutige Stellungnahme ab. 14,5 % (n=30) machen keine Angabe.

Das Ergebnis zu dieser These fällt deutlicher aus als bei Zitat 1. Allgemein ist festzustellen, dass die Aussage dieses Zitats sehr deutlich abgelehnt wird; 60,9 % (n=126) der Schüler/innen sehen keinen Zusammenhang zwischen dem Aussehen eines Menschen und bestimmten Charaktereigenschaften / Verhaltensweisen. Ein mit 21,7 % (n=45) nicht unerheblicher Anteil der Befragten, spricht sich für eine solche Verbindung aus

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Begründung	81	39,1	39,1	39,1
Ja, es gibt oberflächliche Unterschiede	30	14,5	14,5	53,6
Ja, es gibt Unterschiede in Erziehung, Kultur und Nation	6	2,9	2,9	56,5
Nein, es gibt keinen Unter- schied/Bestärkung d. Ange- kreuzten	65	31,4	31,4	87,9
Sonstiges	25	12,1	12,1	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 38: Zusammenhang zwischen Aussehen, Charakter und Verhalten - Begründung

81 Schülerinnen und Schüler (39 %) begründen ihre zuvor gegebene Stellungnahme nicht weiter. Größtenteils wird in den Kommentaren die These lediglich noch einmal bestärkt; 31,4 % (n=65) der Befragten sagen aus, es gebe keinen Zusammenhang zwischen äußeren und inneren Eigenschaften von Menschen.

Die 36 Schüler/innen (17,4 %), die der These zustimmen, begründen ihre Ansicht damit, dass oberflächliche Unterschiede beständen. Beispiele wie Kleidungsstil, Sportlichkeit oder musikalische Vorlieben werden hierbei genannt. Auffällig ist, dass die Schüler/innen sich in einem Punkt zu widersprechen scheinen. Nur 2,9 % (n=6) der Befragten gaben Unterschiede in Erziehung, Kultur und Nation an. Diese Begründung tritt dagegen im vorigen Zitat sehr häufig auf.

Die Unterschiede zwischen den Antworten von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund sind in diesem Fall unerheblich. Festzustellen ist außerdem die Tatsache, dass einige Schüler/innen zwar im geschlossenen Fragenteil die These ablehnen, jedoch bei der Begründung einen zustimmenden Kommentar abgeben.

7.3. Fazit zu den Zitaten 1 und 3

Es lässt sich, bis auf einige wenige Ausnahmen, keine offensichtliche rassistische Einstellung bei den Schülerinnen und Schülern der Bertolt-Brecht-Schule feststellen. Die Mehrheit der Befragten ist der Ansicht, dass jeder Mensch ein Individuum ist und dass sich aufgrund äußerlicher Merkmale kein Rückschluss auf Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen ziehen lässt.

Ein Verständnis der Schülerschaft für naturwissenschaftlich begründete, veraltete Deutungen des Rassismusbegriffs besteht nur sehr selten.

Allerdings sind einige Ergebnisse dieser Erhebung dennoch bedenklich. Fast ein Drittel aller Schüler/innen glaubt, man könne eine Rasseneinteilung beim Menschen vornehmen und ein gutes Fünftel sieht gewisse Zusammenhänge zwischen äußeren und inneren Eigenschaften.

Auch wenn diese Aussagen größtenteils von den Schüler/innen in ihrer Intention nicht als rassistisch betrachtet werden, so liegt ihnen doch ein bewertendes, unterscheidendes Moment zugrunde. Wie im Abschnitt „Zur Definition des Rassismus“⁹⁴ des Theorieteils zu Beginn dieses Projektberichtes ausführlich erläutert wird, ist Rassismus heutzutage ein sehr weit gefächterter Begriff. Er lässt sich nicht mehr nur mit Hautfarbe oder Nationalität in Zusammenhang bringen, sondern hat vielmehr im Laufe seiner Entwicklung auch Aspekte wie Kultur, Religion, Geschlecht oder soziale Herkunft in sich aufgenommen.

⁹⁴ Vgl. Schmitt, Michael: in diese

Auch sind viele Definitionen, die vormalig auf den Begriff der „Rasse“ angewendet wurden nach und nach auf den Begriff der „Kultur“ übergegangen, wie beispielsweise Klasse, Nation, Geschlecht, Religion etc.

Kulturelle Unterscheidungen, die von einem großen Teil der Schülerschaft zur Klassifizierung von Menschen angegeben wurden, beinhalten oft eine wertende, unterscheidende Kategorisierung. Beispielsweise zeigen Formulierungen wie „islamische Schüler [sind] generell gewaltbereiter“, „Chinesen lächeln mehr als Deutsche“ oder „Afrikaner haben ein anderes Temperament“ deutlich, dass ein Wir-Sie Gegensatz hergestellt wird. Das gemeinsame Menschsein steht dabei nicht im Vordergrund.

Obwohl viele dieser Aussagen mit Sicherheit nicht negativ, im Gegenteil sogar eher positiv, gemeint sein können, lassen sich demnach dennoch gewisse rassistische Denkweisen identifizieren. Diese Tatsache zeigt außerdem, dass die Schüler/innen nicht für positiven Rassismus sensibilisiert sind. Erläuterungen zu positivem Rassismus sind unter anderem in der Einleitung, sowie bei der Bilderanalyse in diesem Bericht zu finden.

7.4. Zitat 2:

„Fremdenfeindliche Menschen sind sichere Menschen, die keine Bestätigung brauchen“

Der Theorieteil dieses Berichtes behandelt die Entstehung des Rassismus. Wie dort erörtert wird hat der Begriff eine weitreichende Geschichte, die, speziell auf Deutschland bezogen, während der Zeit des Nationalsozialismus ihren vorläufigen Höhepunkt findet. Dennoch kann auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs keine Rede davon sein, rassistisches Gedankengut sei aus den Köpfen der Menschen verschwunden. Auch heute noch gibt es zahlreiche Anhänger/innen dieser Ideologien, beispielsweise rechtsradikale Parteien, wie die NPD. Die Vorstellung, es gebe Menschengruppen, die im Vergleich zu Anderen überlegen sind, sind in vielen Bereichen der Gesellschaft noch überaus präsent.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Frage welche Einstellungen die Schülerinnen und Schüler der BBS gegenüber Fremdenfeindlichkeit bzw. Fremdenhass haben und wie sie fremdenfeindliche Menschen einschätzen.

Mit diesem Zitat sollte im Gegensatz zum vorigen Abschnitt die Einstellung der Schüler/innen zum offenen, bewussten Rassismus untersucht werden; nicht versteckte, unbewusste Denkweisen.

Der Wortlaut dieses Zitats wurde von der Projektgruppe erdacht.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
stimmt	10	4,8	4,8	4,8
stimmt nicht	136	65,7	65,7	70,5
keine Angabe	52	25,1	25,1	95,7
ungültig	8	3,9	3,9	99,5
sonstiges	1	,5	,5	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 39: Fremdenfeindliche Menschen sind sicher (Tabelle)

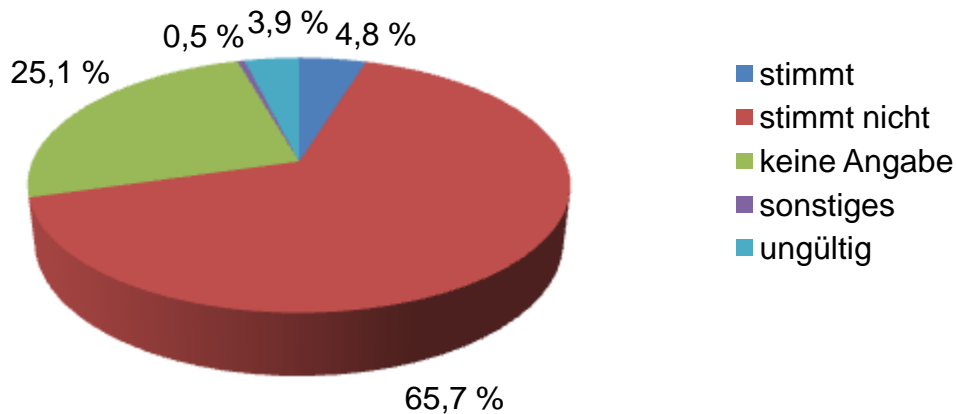


Abb. 40: Fremdenfeindliche Menschen sind sicher (Diagramm)

Wie sich deutlich erkennen lässt, stimmen 65,7 % (n=136) Schüler/innen der Aussage des Zitats nicht zu, d.h. sie sind der Ansicht, dass fremdenfeindliche Menschen unsichere Menschen sind, die Bestätigung brauchen. 25,1 % (n=52) beziehen keine Stellung und ein geringer Teil von 4,8 % (n=10) stimmt der These zu.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
keine Begründung	99	47,8	47,8	47,8
Fremdenf. Menschen fühlen sich fälschlicherweise überlegen	2	1,0	1,0	48,8
Projizierung eigener Unsicherheit/Problemen/Ängsten	44	21,3	21,3	70,0
Fremdenf. Menschen suchen nach Bestätigung	17	8,2	8,2	78,3
Fremdenf. Menschen wollen sich so darstellen	3	1,4	1,4	79,7
Sonstiges	40	19,3	19,3	99,0
Ungültig	2	1,0	1,0	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 41: Fremdenfeindliche Menschen sind sicher - Begründung

Die Interpretation dieser Ergebnisse gestaltet sich schwierig, da mit 47,8 % (n=99) nur etwa knapp die Hälfte der Schüler/innen die zuvor gemachte Angabe kommentierten.

Desweiteren mussten die Begründungen von 40 Schülern und Schülerinnen (19,3%) der Kategorie „Sonstiges“ hinzugefügt werden, da sich die Kommentare entweder keinem der bereits bestehenden Bereichen zuordnen ließen, oder es nicht lohnte für Einzelaussagen neue Kategorien zu eröffnen. Es ist außerdem anzumerken, dass nicht wenige Schüler/innen die Bemerkung angaben, den Sinn des Zitats nicht verstanden zu haben.

21,3 % (n=44) sind der Ansicht, fremdenfeindliche Menschen seien selbst unsicher. Sie würden ihre eigenen Ängste auf Andere projizieren und damit von eigenen Unsicherheiten abzulenken. Dass Menschen in ihrem Fremdenhass Bestätigung durch Gleichgesinnte suchen, glauben 8,2 % (n=17) der Befragten.

7.5. Zitat 4:

„Weil Rassisten andere für minderwertig halten, können sie sich selbst überlegen fühlen“

Während im vorherigen Zitat nach den Einstellungen der Schüler/innen zu „fremdenfeindlichen Menschen“ gefragt wird, soll mit dieser These versucht werden festzustellen, wie die Befragten speziell „Rassisten“ einschätzen und welche Gründe es für Rassismus gibt.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
stimmt	132	63,8	63,8	63,8
stimmt nicht	49	23,7	23,7	87,4
keine Angabe	21	10,1	10,1	97,6
ungültig	5	2,4	2,4	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 42: Rassisten halten andere für minderwertig (Tabelle)

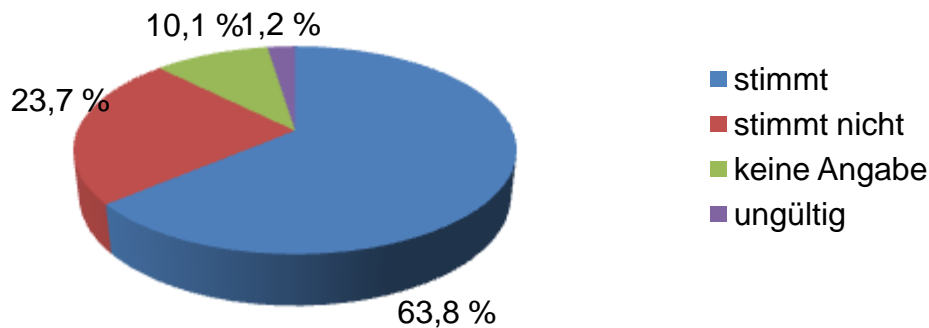


Abb. 43: Rassisten halten andere für minderwertig (Diagramm)

Man sieht auch hier erneut sehr deutlich, dass sich die Schüler/innen relativ einig in ihrer Beurteilung des Zitats sind. 63,8 % (n=132) der Befragten stimmten der Aussage der These zu, dass Rassisten sich nur überlegen fühlen können, weil sie andere für minderwertig halten. 49 Schüler/innen (23,7 %) und Schüler stimmen dem Zitat nicht zu. 10,1 % (n=21) machen keine Angabe.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Begründung	100	48,3	48,3	48,3
Ja, Bestärkung des Angekreuzten	44	21,3	21,3	69,6
Ja, aber das resultiert aus falscher Selbsteinschätzung	31	15,0	15,0	84,5
Ja, durch Gemeinschaft untereinander stärken sie sich selbst	10	4,8	4,8	89,4
Sonstiges	21	10,1	10,1	99,5
Ungültig	1	,5	,5	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 44: Rassisten halten andere für minderwertig - Begründung

Bei dieser Frage geben 100 Schülerinnen und Schüler (48,3 %) keine Begründung an. 21,3 % (n=44) bekräftigen die Aussage der These durch ihren Kommentar. Dass sich Rassisten im Vergleich zu Anderen überlegen fühlen sei das Resultat falscher Selbsteinschätzung behaupten 15 % (n=31) der Befragten. Dagegen sehen 4,8 % (n=10) der Schüler/innen die Gemeinschaft Gleichgesinnter als stärkende Kraft an.

Eine adäquate Auswertung der Ergebnisse fällt auch hier schwer, da viele Schüler/innen ihre Angaben nicht kommentieren. Desweiteren liegen ausschließlich Kategorien vor, die von einer Zustimmung der These ausgehen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass diejenigen Schüler und Schülerinnen, die der These nicht zustimmten entweder keine Begründung dafür angaben, oder in die Kategorie „Sonstiges“ aufgenommen werden mussten.

7.6. Fazit zu den Zitaten 2 und 4

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Schülerschaft der BBS in ihrer Mehrzahl den offenen Rassismus, bzw. Fremdenhass vehement ablehnen. Es zeigt sich ein rigoroses Unverständnis für fremdenfeindliche Menschen und deren Denkweisen.

Deutlich wird, dass Rassismus von den Schüler/innen meist in den Extremismus verlagert wird (weitere Informationen und Quellenangaben hierzu sind im Abschnitt des Theorieteils zu Astrid Messerschmidts Text „Rassismus der Anderen“ in diesem Projektbericht zu finden). Rassismus wird nicht als gesamtgesellschaftliches Problem anerkannt, sondern auf spezielle radikale Gruppierungen bezogen mit denen man nichts zu tun haben will. Dadurch wird erreicht, dass diese Thematik auf Abstand gehalten und verdrängt wird.

7.7. Zitat 5:

„Vorgefertigte Meinungen über fremde Völker und Kulturen bilden die Grundlage von Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhass.“

Dieses letzte Zitat mit dem die Schüler und Schülerinnen der Bertolt-Brecht-Schule konfrontiert wurden, bildet gleichzeitig die letzte inhaltliche Frage des Fragebogens. Es soll erörtert werden, welche möglichen Gründe die Befragten für das Entstehen von rassistischen Einstellungen sehen. Vorurteile über fremde Kulturen und Völker treten häufig in verschiedenen Formen auf. Ob als Scherz geäußert oder beiläufig erwähnt, so trifft man doch immer wieder an verschiedenen Stellen auf derart vorgefertigte Meinungen. Anhand der Ergebnisse zu dieser These soll festgestellt werden, inwieweit solche Ansichten ernst genommen werden und wie die Schüler/innen diese einschätzen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
stimmt	164	79,2	79,2	79,2
stimmt nicht	21	10,1	10,1	89,4
keine Angabe	17	8,2	8,2	97,6
ungültig	4	1,9	1,9	99,5
sonstiges	1	,5	,5	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Abb. 45: vorgefertigte Meinungen bilden die Grundlage von Rassismus (Tabelle)

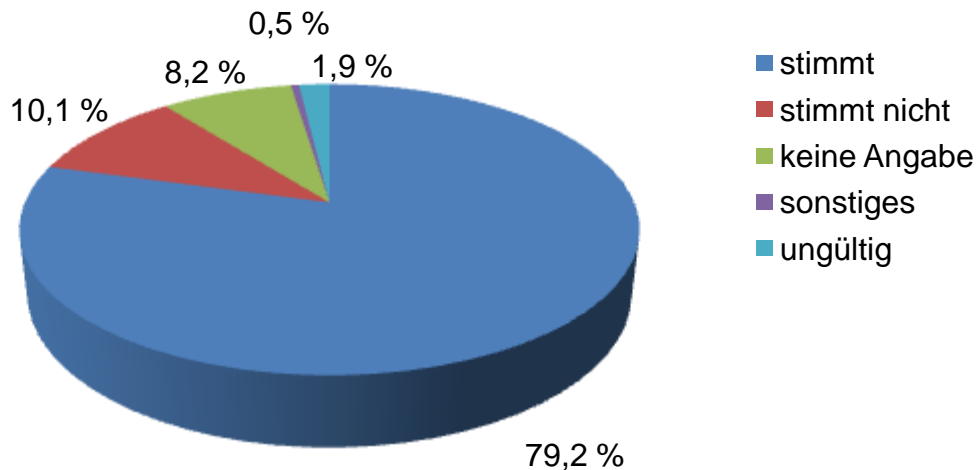


Abb. 46: vorgefertigte Meinungen bilden die Grundlage von Rassismus (Diagramm)

Insgesamt beziehen 89,4 % (n=185) der Schüler/innen zu diesem Zitat eine klare Stellung. 79,2 % (n= 164) der Befragten stimmt der Aussage, Vorurteile bilden die Grundlage von Rassismus, zu. 21 Schüler und Schülerinnen (10,1 %) dagegen stimmen nicht zu und 8,2 % (n=17) machen keine Angabe.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige zente	Pro-	Kumulierte Prozente
keine Begründung	104	50,2	50,2		50,2
ja, Meinungen/Vorurteile werden oft unüberlegt übernommen	62	30,0	30,0		80,2
Ja, Angst vor Fremdem/Neuem/Anderem	3	1,4	1,4		81,6
Ja; selbst Erfahrungen sammeln -> eigene Meinungen bilden	12	5,8	5,8		87,4
Ja, Unwissen ist oft der Grund dafür	3	1,4	1,4		88,9
Nein, denn jeder kann selbst eine Meinung bilden	7	3,4	3,4		92,3
Sonstiges	15	7,2	7,2		99,5
Ungültig	1	,5	,5		100,0
Gesamt	207	100,0	100,0		

Abb. 47: vorgefertigte Meinungen bilden die Grundlage von Rassismus - Begründung

Auch bei dieser Frage geben 50,2 % (n=104) der Befragten keine Begründung der zuvor gemachten Angabe an.

30 % (n=62) der Schülerschaft, die einen Kommentar abgaben, begründet das Entstehen von Vorurteilen dadurch, dass diverse Meinungen oft unüberlegt übernommen werden. 12 Schülerinnen und Schüler (5,8 %) stimmen der These zu und glauben, dass jeder Einzelne selbst Erfahrungen sammeln und nicht vorbehaltlos unterschiedliche Meinungen übernehmen sollte. Die Angst vor Fremdem und Unwissenheit werden von jeweils 1,4 % (n=3) Schüler/innen als Grund genannt.

Von den Befragten, die der Aussage des Zitats nicht zustimmten, sagen 3,4 % (n=7) aus, vorgefertigte Meinungen stellen keine Grundlage von Rassismus dar, denn jeder Mensch könne sich selbst eine Meinung bilden und man sei quasi selbst dafür verantwortlich, ob man Vorurteilen Glauben schenkt. Die übrigen Antworten der Schüler/innen, die der These nicht zustimmen, mussten in die Kategorien „keine Begründung“ oder „Sonstiges“ eingeordnet werden.

7.8. Fazit zu Zitat 5

Hauptsächlich vertreten die Schüler/innen und Schüler der BBS die Ansicht, dass vorgefertigte Meinungen tatsächlich eine Grundlage von Rassismus, Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit sein können. Auch bei einigen wenigen Aussagen in den Antworten des Fragebogens wurden Vorurteile wie „Polen klauen oft“ und „Italiener sind immer laut“ genannt. Auch wenn solche Aussagen meist scherzhaft gemeint sein sollen, werden dadurch bestimmte Gruppen diskriminiert.

Auch über Organe wie das Fernsehen (bzw. die Medien generell), die Familie oder den Freundeskreis können Menschen beeinflusst werden.

8. Gesamtfazit der Schüler/innenbefragung

Wird nach einem allgemeinen Verständnis zum Rassismusbegriff gefragt, so zeigt sich deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl verschiedener Ansichten mit dieser Thematik assoziieren. Viele Schüler/innen verbinden mit dem Rassismusbegriff die Zuschreibung „Ausländer“, wobei dieses Wort lediglich benannt wird. Wenn Ungerechtigkeit, Hass, Vorurteile etc. genannt werden, werden die Täter oft nicht benannt und es werden keine erklärenden Gründe für rassistisches Verhalten genannt. Das könnte bedeuten, dass den Schüler/innen eher die Auswirkungen von Rassismus als die Ursachen präsent sind.

Werden die Fragen spezifischer, bzw. konkreter formuliert, so zeigt sich zwar eine rigorose Ablehnung jeglicher rassistischer Denkweisen, doch treten häufig auch unbewusste rassistische Äußerungen auf. Außerdem fällt auf, dass je nachdem wie die Fragen gestellt wurden, sich verschiedene Meinungsbilder ergeben, wodurch bei der Auswertung teilweise ein widersprüchlicher Eindruck entsteht.

Rassismus wird von einer geringen Anzahl von Schüler/innen als etwas gesehen, das jemandem unabhängig von seiner Herkunft, z.B. aufgrund von Äußerlichkeiten geschehen kann. Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Schüler/innen den Rassismusbegriff nicht von dem Begriff der Rasse ableiten, was daran zu erkennen ist, dass nur vereinzelt Rassismus mit einer Einteilung in Gruppen verbunden wird.

Rassismus wird von der großen Mehrheit nicht mit Rechtsextremismus gleichgesetzt, was bedeuten könnte, dass den Schüler/innen bewusst ist, dass Rassismus nicht nur von einer kleinen, von der restlichen Bevölkerung abgegrenzten „extremen“ Gruppe ausgeht, sondern im System und in Institutionen verankert ist, und somit für viele Menschen zum Alltag gehört. Auch wenn Rassismus von den Schüler/innen selten in den Rechtsextremismus verlagert wird, werden rassistische Denkmuster werden in den meisten Fällen dennoch als etwas Extremes angesehen; rassistisch oder fremdenfeindlich sind nur „die Anderen“. Einem großen Teil der Schülerschaft ist nicht bewusst, dass Unterscheidungsversuche beim Menschen jeglicher Art, wenn auch teilweise in ihrer Intention nicht negativ gemeint, schon als rassistisch anzusehen sind.

Die Schülerinnen und Schüler selbst beziehen sich in das Verhalten des alltäglichen Rassismus nicht mit ein; Aussagen wie „Ich bin doch kein Rassist!“ verdeutlichen diese Sichtweise.

Knapp ein Drittel der Befragten ist der Ansicht, man könne Menschen in Rassen einteilen und über ein Fünftel ist der Meinung, dass man bestimmte Zusammenhänge zwischen äußeren und inneren Eigen-

schaften feststellen kann. Differenzierungen in der Hautfarbe, Nationalität, Religion und in der Kultur haben immer ein wertendes, kategorisierendes Moment; sie stellen einen Wir-Sie-Gegensatz dar und stellen die Individualität des Einzelnen in den Hintergrund. Es ist nicht auszuschließen, dass derartige Ansichten und Vorurteile auf einzelne Menschen oder bestimmte Gruppen diskriminierend wirken.

Den Hauptunterschied zwischen Diskriminierung und Rassismus sehen die meisten Schüler/innen darin, dass Rassismus gegenüber ganzen Gruppen, die zum Beispiel aus Menschen einer bestimmten Nation bestehen, geschieht, und Diskriminierung jeden treffen kann aufgrund bestimmter Eigenschaften, Einstellungen oder Äußerlichkeiten.

Das Phänomen der positiven Diskriminierung bzw. des positiven Rassismus ist, den wenigsten Schüler/innen bekannt. Rassismus wird fast ausschließlich mit Nachteilen für die Betroffenen verbunden.

Auch in Bezug auf die Genderfrage lässt sich keine allgemeine Sensibilisierung feststellen. Nur vereinzelt wird die Thematik erkannt, wobei hier eher extreme Aussagen und Statements für die Emanzipation, wie „Selbst ist die Frau!“ gegeben werden.

Ausgehend von den Antworten zu den Fragen zu Rassismuserfahrungen an der BBS, kann man annehmen, dass die Schüler/innen diskriminierendes Verhalten im (Schul-)Alltag wahrnehmen. Die Handlungen gehen nach Aussage der Schüler/innen prozentual gesehen in gleichem Maße von Lehrer/innen als auch von Schüler/innen aus. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass es sich bei den Lehrer/innen um eine wesentlich kleinere Gruppe handelt als bei den Schüler/innen und sie sich außerdem in einer dominanten Machtposition befinden, aus diesen Gründen sollte man diesem Wert besondere Beachtung schenken.

Ob die Schüler/innen dieses diskriminierende Verhalten als explizit rassistisches Verhalten benennen würden, bleibt fraglich. Zum Unterschied zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich insgesamt sagen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufiger angaben, dass sie diskriminierende Situationen wahrgenommen haben. Das kann bedeuten, dass sie sensibilisierter für solche Situationen, aber auch, dass sie selbst öfter solchen Situationen ausgesetzt sind.

Das Klima an der BBS wird weitestgehend positiv bewertet, wobei die Schüler/innen, die länger an der BBS sind eher dazu neigen, das Klima als nicht-diskriminierend zu beurteilen, als diejenigen, die noch nicht so lange an der Schule sind. Hier wäre es interessant herauszufinden, wie sich die Einstellung der Schüler/innen zum Schulklima während ihres dreijährigen Aufenthaltes an der Brecht verändert und ob vielleicht gerade die Schüler/innen, die Diskriminierung an der BBS wahrnehmen, diejenigen sind, die die Schule vor dem Abschluss der dreizehnten Klasse verlassen.

IV. Projektbericht der Arbeitsgruppe „Bilderwelten“

Von Melanie Andres, Julie Latour, Anita Pucic, Mahschid Sayyar, Cornelia Schmid und Heike Smykalla

1. Einleitung

Unsere Projektgruppe „Bilderwelten“ möchte das Thema Rassismus mit Hilfe der Fotografie und der Methode der Mental Maps bearbeiten. Es soll ein Versuch sein Bilder und Vorstellungen, die sich in den Köpfen befinden, „sichtbar“ zu machen.

Aufgrund der Komplexität des Projektes, haben wir uns entschieden, den Bericht in verschiedenen Layouts zu schreiben. Die Projektbeschreibung ist kursiv geschrieben, die Theorien, die wir zu Grunde gelegt haben steht in den eingerahmten Feldern, die Auswertung der verschiedenen Ebenen ist in „Normalschrift“ verfasst. Das Gesamtfazit ist grau hinterlegt. Wir mussten uns für eine solche Vorgehensweise entscheiden, da so der Text eine übersichtlichere Struktur für den/die Leser/in erhalten hat. Unsere Hypothese ist, dass wir alle bestimmte Bilder von uns selbst und Anderen haben. Diese dienen der Selbstpositionierung. Oft beruhen solche Bilder aber auf Vorurteilen und/oder Stereotypen. Vielleicht spielen auch Wünsche und Ansprüche an sich selbst und den eigenen Lebensentwurf eine Rolle. Häufig sind uns diese Bilder aber unbewusst und bereits internalisiert.

Um diese Bilder (und damit auch die darin beinhalteten Vorurteile und Stereotype) transparent zu machen, gaben wir den an unserem Projekt teilnehmenden Schüler/innen die Vorgabe, sich unter bestimmten Fragestellungen im Raum Schule (dazu gehören nicht nur materielle Erscheinungen, wie Gebäude, Schulweg, etc. sondern auch immaterielle Orte, wie Freundschaften, Begegnungen) darzustellen, wie sie sich dort selbst, aber auch den Raum wahrnehmen und nutzen. Das Ganze, wenn möglich immer in Form von Fotos und Mental Maps.

Ziel war es die Schüler/innen für vielleicht vorhandene eigene Widersprüche und/oder Vorurteile und Positionierungen zu sensibilisieren, diesen Ausdruck zu verleihen und sie zu reflektieren. In der Zeit vom 26. bis 30. Januar 2009 fand deshalb im Rahmen der Projektwoche an der Bertolt Brecht Schule in Zusammenarbeit mit zwei Lehrkräften das Projekt statt. Dazu wurde mit folgendem Ausschreibungstext um Schüler/innen geworben.

„Typisch! Typisch? Engländer sind steif, deutsche Frauen sind leicht zu haben und alle Südländer sind Machos! Typisch!? Dieses Fotoprojekt befasst sich mit Vorurteilen und Klischees im Schulalltag. In Zusammenarbeit mit der TU-Darmstadt werden in Kleingruppen Fotos inszeniert, digital bearbeitet und am Ende präsentiert.“

2. Beschreibung der Projektwoche

Die Projektwoche gliederte sich in drei Einheiten.

3. Theoretischer Einstieg
4. Arbeitsphase (Erstellen der Mental Maps und Fotos)
5. Ausstellung

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9:00-9:15	-Begrüßung -Vorstellen der Projektgruppe	Begrüßung	Begrüßung	Begrüßung Besprechung	Fotos und Überschriften für Ausstellung aufhängen

9:15-9:30	Fragebögen	Darstellen von Emotionen vor Kamera	Einführung Photoshop	Fertigstellung der Fotos	Fotos und Überschriften für Ausstellung aufhängen
9:30-9:45	Meinungsbarometer	Darstellung von Emotionen vor Kamera	Einführung Photoshop	Fertigstellung der Fotos	Ausstellung/ Präsentation der Projektwochenergebnisse
9:45-9:55		Freies Fotografieren und Mental Maps	Fotografieren + Photoshop	Fertigstellung der Fotos + Überschriften	Ausstellung/ Präsentation der Projektwochenergebnisse
9:55-10:45	-Brainstorming -theoretischer Input -Fragen/Diskussion -Mental Maps	Fotografieren und Mental Maps	Fotografieren + Photoshop	Vorbereiten d. Ausstellung	Ausstellung/ Präsentation der Projektwochenergebnisse
10:45-11:40	Klischeefotos	Fotografieren und Mental Maps	Fotografieren + Photoshop	Vorbereiten d. Ausstellung + Abschluss	
11:40-12:00	Besprechen der Fotos				

Abb. 48: Zeitplan der Projektwoche

Die Projektwoche fand an vier Tagen von 9 bis ca. 12 Uhr statt. Am fünften Tag wurden die Projektergebnisse in der Schule präsentiert.

Der erste Tag konzentrierte sich stark auf die theoretische Einführung. Der Einstieg in die Praxis erfolgte mit dem Arbeitsauftrag an die Schüler/innen, Klischeefotos herzustellen. Hierzu wurden sie in Gruppen aufgeteilt und erhielten per Los ein Thema. Durch die Inszenierung von Klischeebildern sollte eine erste Auseinandersetzung mit Zuschreibungen stattfinden. Der Vorteil bestand darin, dass sich die Schüler/innen kreativ betätigen konnten, ohne dass eine persönliche Auseinandersetzung gefordert war. Die Einfachheit der Umsetzung ermöglichte ein konzentrierteres Kennen lernen mit dem Umgang der Kameras.

Der zweite und dritte Tag waren der Praxis gewidmet. Die Schüler/innen arbeiteten selbständig in den schon bestehenden Kleingruppen. Das Projektteam war anwesend, um für mögliche Fragen zur Verfügung zu stehen und eventuell Hilfestellungen zu leisten.

Am vierten Tag wurde die Ausstellung vorbereitet, die Fotografien vollendet.

Am fünften Tag fand die Präsentation statt.

Wir hatten eine sehr offen strukturierte Projektwoche. Einerseits konnten die Schüler/innen sehr selbständig arbeiten, es war den Lehrer/innen und uns möglich flexibel auf die Bedürfnisse der Gruppe einzugehen. Andererseits führt dies zu unstrukturierten Arbeitsabläufen, was Unsicherheit bei den Schüler/innen auslösen kann. Ein zielorientiertes Arbeiten und ein regelmäßiges Feedback wurde dadurch erschwert.

2.1 Fragebögen

Um uns einen ersten Überblick über die teilnehmenden Schüler/innen und deren Erfahrungen im Bezug auf Rassismus zu verschaffen, begann der erste Projekttag mit einem Fragebogen.⁹⁵

Die Fragen haben wir unter folgenden Gesichtspunkten erstellt:

Zu II. Angaben zu der Person und dem familiärem Umfeld

Frage 1.-2. um das Geschlecht und das Alter, und somit die Prozentzahl der Schüler/innen die an dem Projekt mitmachen zu erfahren und den Altersdurchschnitt der Projektgruppe zu berechnen.

Frage 3. um festzustellen wie viele Jahre sie schon Erfahrungen auf der Brecht gesammelt haben, ob sie die Lehrer/innen und Mitschüler/innen schon länger kennen oder erst seit kurzem die Schule besuchen.

Frage 4.- 7. um etwas über das elterliche Umfeld herauszufinden, sowie zu analysieren wie hoch der Ausländeranteil in der Projektgruppe, wie auch der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist.

Zu III. Aussagen/ Fragebogen

Frage 1.-7. um Erfahrungen abzufragen, die die Schüler/innen im Laufe ihrer Schulzeit an der Brecht gemacht haben, sowie um einen Einblick in den Schulalltag zu gewinnen.

Frage 8.-13. um mehr über das Sozialverhalten der Schüler/innen, sowie über das Verhalten des Lehrpersonals, wie auch etwas über eventuell vorhandenes rassistisches/ diskriminierendes Klima in der Schule zu erfahren.

Frage 14.-17. um herauszufinden welche Erfahrungen Schüler/innen mit Rassismus hatten und welche Verhaltensweisen sie selbst nach ihrer Ansicht aufweisen.

Frage 18.-20. um abzufragen ob die Schüler/innen schon Erfahrungen mit dem Rassismusbegriff haben und ob es ein Interesse an der Thematik gibt.

Frage 21.-24. um das Zugehörigkeitsgefühl von den Schüler/innen und deren Eltern zu erfahren.

Zu IV. Möglichkeit sich zu dem Thema „Rassismus an deutschen Schulen“ zu äußern

Um den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, Erlebtes darzulegen oder Erfahrungen auszudrücken, auf die im Speziellen in dem Fragebogen nicht eingegangen wurde, sowie Erlebnisse an vorherigen Schulen oder allgemeine Themen aufzuschreiben.

Zu V. Sonstige Bemerkungen

Um den Schüler/innen Raum für ein Feedback zu geben oder auf Themen einzugehen die im Fragebogen nicht genannt wurden.

2.2 Auswertung Fragebögen

Vorab möchten wir erklären, warum wir nicht auf jede Frage des Fragebogens eingehen werden. Dieser war für eine interne Datenerhebung gedacht. Er wurde erstellt um bei der Interpretation der Bilder und Mental Maps behilflich zu sein. Im Folgenden werden die für uns prägnantesten Fragen vorgestellt, um einen Einblick auf die Zusammenstellung der Projektgruppe, auf möglichen Migrationshintergrund und auf Erfahrungen während der Zeit an der Bertolt Brecht Schule hinsichtlich des Themas Rassismus zu ermöglichen. Die Zahlenangaben in den Diagrammen entsprechen der Personenanzahl.

⁹⁵ Im Anschluss werden wir den Fragebogen kurz erläutern und eine kurze inhaltliche Angabe zu den jeweiligen Fragen geben, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen.

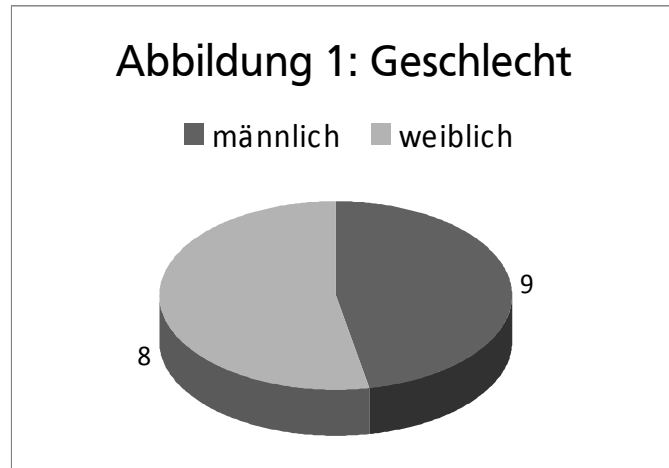


Abb. 49: Geschlecht

Die Projektgruppe der Schüler/innen stellte sich als sehr heterogene Gruppe heraus. Wir freuten uns über eine Teilnehmerzahl von insgesamt 17 Schüler/innen, wovon 8 weiblich und 9 männlich waren. (Siehe Abbildung 1)

Eine Teilnehmerin war nicht durchgängig jeden Tag anwesend.



Abb. 50: auf der Brecht Schule seit...

Die Altersspanne lag zwischen 16-19 Jahren, wobei das Durchschnittsalter 16 Jahre betrug, was darauf zurückzuführen ist, dass, wie in Abbildung 2 ersichtlich, 14 Schüler/innen die Jahrgangsstufe 11 besuchen, und somit erst seit einem halben Jahr auf der Bertolt- Brecht Schule sind.

Von den 17 Schüler/innen wurden 16 in Deutschland geboren, eine/r in Serbien. Wie aus Abbildung 3 hervor geht, haben dennoch von den 16 Schüler/innen die in Deutschland geboren wurden „nur“ 12 die deutsche Staatsangehörigkeit. Andere Staatsangehörigkeiten sind u.a. die italienische (die 2 Schüler/innen haben), die bosnische und die portugiesische. Ein/e Teilnehmer/in hat die doppelte Staatsbürgerschaft (deutsch/ türkisch).



Abb. 51: deutsche Staatsbürgerschaft (Diagramm)

Bei 10 der 17 Schüler/innen wurde die Mutter nicht in Deutschland geboren. Angegebene Geburtsländer sind

Italien, Iran, Portugal, Türkei, Russland, Serbien und Polen. Ebenso wurden 11 Väter der Schüler/innen im Ausland geboren. Hierbei handelt es sich um Italien, Montenegro, Serbien, Usbekistan, Türkei, Iran, Portugal.



Abb. 52: Geburtsland der Elternteile

Abbildung 4 zeigt, dass also von 9 Schüler/innen beide Elternteile im Ausland geboren sind, von 5 Schüler/innen jeweils ein Elternteil im Ausland und von 3 Schüler/innen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Somit gab es in der Projektgruppe einen hohen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Der größte Teil fühlt sich an der Bertolt- Brecht Schule wohl und kommt gut mit den Mitschüler/innen und Lehrkräften aus. Zu den Fragen ob sie mit Diskriminierung in Berührung gekommen sind, einmal als

„Opfer“ und einmal als „Täter“ haben 14 Schüler/innen klar Stellung bezogen, dass dies gar nicht zu trifft. Ein/e SchülerIn gab an teilweise diskriminiert worden zu sein, zwei eher nicht, zwei haben schon mal teilweise diskriminiert und eine eher nicht. Diese Antwort ergab sich aus unserer ungenauen Formulierung der Frage. Dadurch lässt sich dies nicht weiter für uns auswerten.

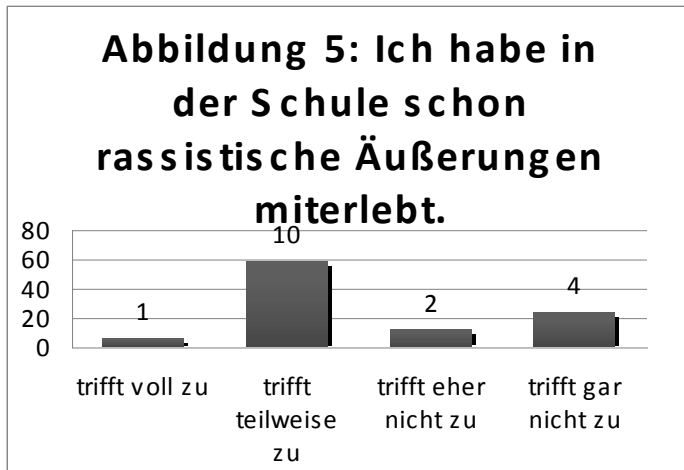


Abb. 53: Ich habe in der Schule schon rassistische Äußerungen miterlebt

Die Frage, ob schon mal rassistische Äußerungen in der Schule miterlebt wurden, wurde einmal mit trifft voll zu, zehnmal mit teilweise, zweimal mit eher nicht und viermal mit gar nicht beantwortet. (Siehe Abbildung 5)

Abbildung 6 zeigt die Antworten auf die Frage ob ein rassistisches Klima an der Schule herrscht. Für 11 Schüler/innen trifft dies gar nicht zu, 5 haben das Gefühl, dass es eher nicht so ist, und ein/e Schüler/in tendiert dazu, dass dies teilweise zu trifft.

Der größte Teil der Schüler/innen hat sich mit dem Thema Rassismus bereits ein wenig beschäftigt, und er war auch schon bei mehr als der Hälfte Thema im Unterricht.

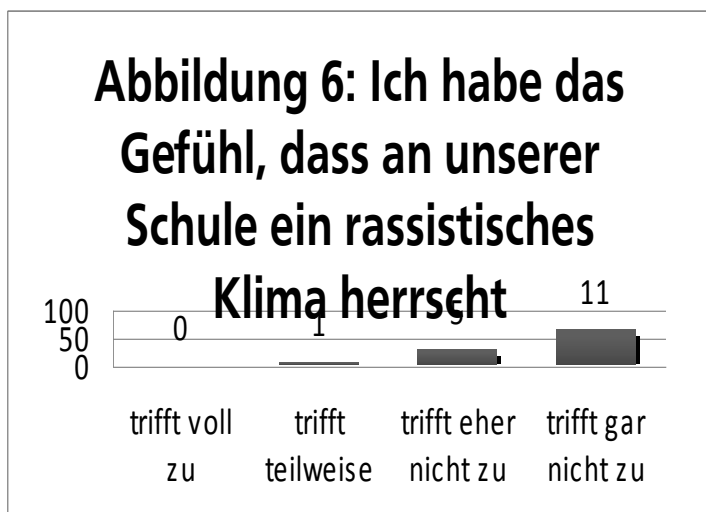
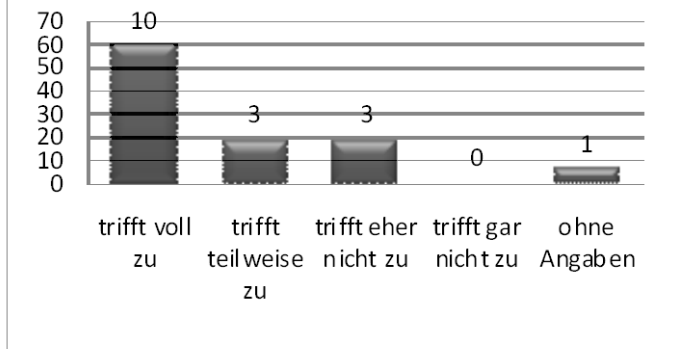


Abb. 54: Ich habe das Gefühl, dass an unserer Schule ein rassistisches Klima herrscht

Abbildung 7: Ich fühle mich in Deutschland wohl



Dass sich die meisten Schüler/innen (10) in Deutschland wohl fühlen, zeigt Abbildung 7. Nur für 3 Schüler/innen trifft das eher nicht zu, für 3 nur teilweise und ein/e Schüler/in machte dazu keine Angaben.

Die Ergebnisse zeigen, dass wir eine heterogene Schüler/innengruppe hatten. Sie hat sich aus den Klassen 11-13 zusammengesetzt. Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen. Ebenso waren viele Nationalitäten vertreten. Abschließend lässt sich sagen, dass die Schüler/innen schon mit einigem Vorwissen in das Projekt gestartet sind.

Abb. 55: Ich fühle mich wohl in Deutschland

2.3 Meinungsbarometer

Thematisch eingestiegen sind wir mit den Schüler/innen in das Thema mit einem Meinungsbarometer. Es handelt sich um eine Methode aus der politischen Bildungsarbeit, die einen kontroversen Einstieg in ein Thema ermöglicht und hilft verschiedene Positionen, wenn solche vorhanden sind, in einer Gruppe sichtbar zu machen.⁹⁶ Durch sieben provokante Thesen zum Thema Rassismus sollten die Schüler/innen zum Nachdenken und zu einer Positionierung aufgefordert werden. Bei Bedarf konnte die eigene Position erläutert werden, es wurde allerdings keiner dazu gezwungen.

1. These: Rassismus ist hauptsächlich ein Problem an Hauptschulen.

Diese These haben wir bewusst ausgewählt, da es eine weit verbreitete Meinung ist, dass an Hauptschulen sowieso alles schlimmer ist, vor allem weil sich dort eine sehr hohe Zahl von Schüler/innen mit Migrationshintergrund konzentriert. Die Schüler/innen der Bertolt Brecht Schule kommen aus verschiedenen Schulzweigen, so dass wir sehr gespannt auf ihre Erfahrungen und ihre Beurteilung dieser These waren.

Es haben sich alle 17 Schüler/innen klar bei „Nein“ positioniert. Als Begründung wurde genannt, dass Rassismus nichts mit der Schulform zu tun habe. Ihrer Meinung nach seien Gymnasien in gleichem Maße davon betroffen wie Hauptschulen und alle anderen Schulformen.

2. These: In Deutschland sind vor allem die Deutschen rassistisch.

Da es an der Bertolt Brecht Schule einen großen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt, war für uns interessant zu erfahren, ob diese auch von anderen Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder hauptsächlich von Deutschen diskriminiert werden. Genauso aufschlussreich ist es auch, die Einschätzung der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund dazu zu erfassen. Deshalb haben wir diese These aufgestellt, um gerade auch im Hinblick auf Deutschlands Vergangenheit zu provozieren.

96

Vier Schüler/innen ordneten sich bei „Jein“ und 13 Schüler/innen bei „Nein“ zu. Die Begründung für „Jein“ hing damit zusammen, dass sie schon des Öfteren Sprüche von Deutschen, wie „Scheiß Ausländer“, zu hören bekommen haben.

3. These: Es ist leichter einen Atomkern zu spalten, als ein Vorurteil. (Albert Einstein)

Es gab kein einheitliches Meinungsbild. Bei „Nein“ positionierten sich 5 Schüler/innen, 7 bei „Ja“, 4 in der Mitte und einer tendierend zu „Ja“. Dieser Schüler argumentierte damit, dass Vorurteile in der Regel bestehen bleiben und meist nur teilweise überwunden werden können. Die 7 Schüler/innen bei „Ja“, waren davon überzeugt, dass sich Vorurteile nicht einfach beseitigen lassen, wenn sie in den Köpfen der Menschen erst einmal verfestigt sind. Der Atomkern sei ihrer Meinung nach mit einer erarbeiteten Formel einfacher zu spalten, da man sich an einen bestimmten Ablauf halten kann und muss. Die Aufhebung von Vorurteilen funktioniere allerdings nicht nach einer bestimmten Formel. Die Ablehnung der Aussage wurde damit begründet, Vorurteile könne man, mit verschiedenen Therapiemethoden, leichter aufbrechen, als einen Atomkern spalten. Die Schüler/innen in der Mitte waren sich unschlüssig und gaben keine Stellungnahme ab.

4. These: Rassisten dürfen Urlaub im Ausland machen.

Diese These ist sehr provokant und ruft einen Zwiespalt hervor. Aus der Intuition heraus, würden die meisten verneinen. Bei eingehender Überlegung hingegen verwickelt man sich in den Widerspruch, dass man das gleiche Verhalten an den Tag legt, das selbst abgelehnt wird.

Bei „Ja“ positionierte sich ein/e Schüler/in, 5 Schüler/innen in der Mitte bzw. eher bei „Jein“ und 10 Schüler/innen bei „Nein“. Der/die eine Schüler/in war der Meinung, dass Rassisten in ein anderes Land gehen dürfen, da sie ihre Vorurteile, die sie einer Menschengruppe gegenüber haben, überwinden könnten und somit offener für neue Kulturen würden. Die 5 Schüler/innen in der Mitte bzw. bei „Jein“ sagten, dass man es ihnen nicht verbieten könne. 10 Schüler/innen begründeten ihre Position bei „Nein“ damit, dass Rassisten kein Interesse an anderen Ländern hätten und deswegen nur eine geringe Anzahl derer in ein fremdes Land reisen würde.

5. These: Rassismus ist eine alltägliche Angelegenheit.

Weil wir erfahren wollten, ob die Schüler/innen Rassismus als allgegenwärtig wahrnehmen und somit auch in ihrem Alltag verorten, haben wir diese Behauptung in unser Meinungsbarometer eingebaut.

13 Schüler/innen positionierten sich bei „Ja“, 4 bei „Jein“. Ihnen ist bewusst, dass es immer wieder Schlagzeilen über Gewalt-Attacken in Medien und Nachrichten gibt. Ein/e Schüler/in sagte sogar, dass es keinen Tag gäbe, an dem sie/er keine rassistischen Äußerungen mitbekäme. Die 4 bei „Jein“, haben auch schon des Öfteren in der Schule mitbekommen, dass Lehrer, Freunde, oder Schüler/innen wegen der Herkunft diskriminiert werden oder diskriminieren.

6. These: Schüler mit Migrationshintergrund hindern den Lernprozess einer Klasse.

Viele Menschen scheinen zu glauben, dass dies zutrifft und diese Ansicht spielt auch bei dem Thema Migrant/innen und Schule immer eine Rolle. Weil wir wissen wollten, wie die Schüler/innen das sehen, erschien uns diese These passend. Da, wie bereits mehrfach erwähnt, an der Bertolt Brecht Schule viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund lernen und alle Schüler/innen beurteilen können dürften, wie sie es persönlich empfinden.

Hier stellten sich alle eindeutig zu „Nein“. Nach Meinung der Schüler/innen hat der Migrationshintergrund nichts mit dem IQ einer Person zu tun.

7. These: Deutsche dürfen heute stolz sein Deutsche/r zu sein.

Erneut wollten wir auf die Vergangenheit Deutschlands anspielen und erfassen, wie sich die deutschen Schüler/innen selbst sehen, aber auch, wie sie von ihren Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund gesehen werden.

Hierbei sagten 4 Schüler/innen „Ja“, da es nichts mit der Herkunft zu tun habe, ob man auf sein Land stolz sein darf. Die heutige Generation sollte nicht mehr mit dem Nationalsozialismus als Schuldige/r in Verbindung gebracht werden. 8 Schüler/innen bezogen die Position „Jein“, da es bei jedem selbst liege, ob er/sie stolz auf sein Heimatland ist und es sich demnach um eine individuelle Entscheidung handelt. Die übrigen 5 Schüler/innen gaben „Nein“ an, mit der Begründung, dass es überall so viele Nationalitäten gäbe, die zusammen wachsen und man sich in mehreren Ländern „heimisch“ fühle bzw. auf mehrere Länder stolz sei.

Abschließend zum Meinungsbarometer ist zu sagen, dass die Schüler/innen wissen, dass es Rassismus gibt und dass er im Alltäglichen zum Ausdruck kommt. D.h. in Schule, Medien, bei der Arbeit, in der Freizeit etc. Die Schüler/innen verschließen ihre Augen nicht davor, sondern gehen offen mit dem Thema Rassismus um. Zu diesem Zeitpunkt war für uns wichtig zu sehen, wo wir die Schüler/innen für das Thema „abholen“ müssen. Weitere Rückschlüsse ergaben sich erst aus dem folgenden Verlauf der Projektwoche.⁹⁷

2.4 Brainstorming

Nachdem sich die Schüler/innen durch das Meinungsbarometer bereits mit dem Thema auseinandergesetzt hatten, folgte im Anschluss ein kurzes Brainstorming zu dem Begriff Rassismus um den Wissenstand der Schüler/innen auszuloten.

⁹⁷ Im Nachhinein konnten wir die Aussagen in einen größeren Zusammenhang stellen. Durch die geführten Interviews über die Fotos und Mental Maps wurde klar, dass die Schüler/innen ein abstraktes Wissen über das Thema Rassismus haben, aber sie sich bei persönlicher Betroffenheit distanzieren und es als „Einzelerlebnis“ erinnern, aber nicht als Komplex „Rassismus an Schulen“. Siehe genauer Gesamtfazit.

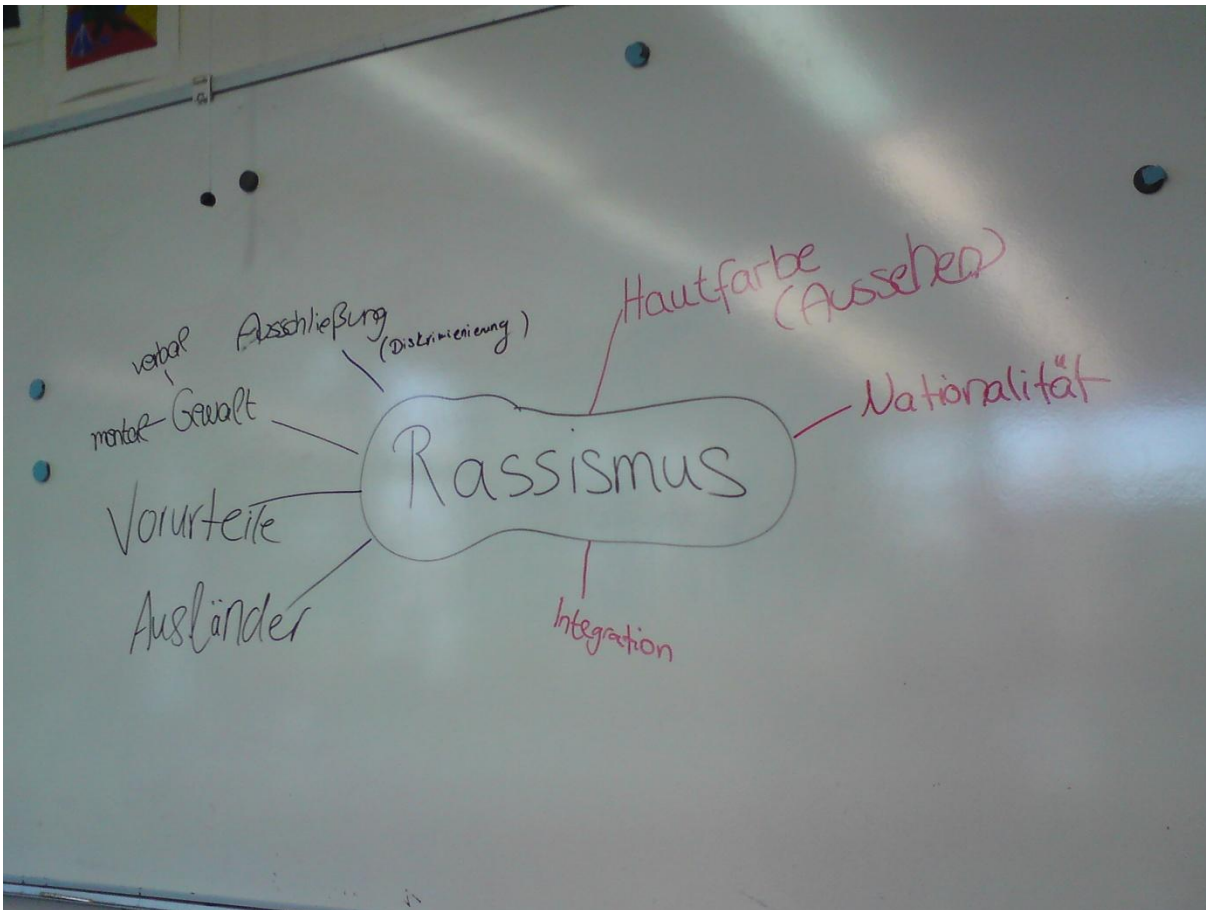


Abb. 56: Brainstorming zum Rassismusbegriff

Zu unserer Überraschung schrieben die Schüler/innen bei dem Brainstorming, die auch für uns prägnantesten Begriffe auf (siehe oben), was uns einen nahtlosen Übergang zu unserem theoretischen Einstieg, der im Anschluss folgte, ermöglichte. Bei dem Vortrag über Rassismus konnten wir die Ergebnisse des Brainstormings einfließen lassen.

3. Theoretischer Input

Im Folgenden geben wir eine ausgearbeitete Version des an die Schüler/innen gerichteten Vortrags wieder.

Es gibt keine einheitliche Definition für den Begriff Rassismus. Er entstand im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Eine lexikalische Definition fand sich 1942 in „Meyers Lexikon“: „Rassismus, urspr. Schlagwort des demokr.-jüd. Weltkampfes gegen die völkischen Erneuerungsbewegungen und deren Ideen u. Maßnahmen, ihre Völker durch Rassenpflege zu sichern und das rassistisch wie völkisch und politisch-wirtschaftlich zerstörende Judentum sowie anderweitiges Eindringen fremden Blutes abzuwehren und auszuschlagen, als inhuman und ihre Träger als «Rassisten» zu verleumden.“⁹⁸ Eine der wohl am meisten akzeptierten Definitionen lieferte der Wissenschaftler Albert Memmi (Definition siehe Einleitungstext Michael Schmitt).⁹⁹ Seine Definition wurde sogar in die Encyclopaedia Universalis aufgenommen und ist seitdem grundlegend für Forschung und Lehre. Eine weitere Rassismus Definition

⁹⁸ Meyers Lexikon, 1942: S.76; www.wikipedia.de: Eintrag Rassismus

⁹⁹ Schmitt, Michael 2009

findet sich bei der UNESCO: „Rassismus ist der Glaube, dass menschliche Populationen sich in genetisch bedingte Merkmale von sozialem Wert unterscheiden, sodass bestimmte Gruppen gegenüber anderen höherwertig oder minderwertig sind.“¹⁰⁰ Doch die heute gebräuchlichste Definition ist die der UNO im Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung von 1965: „jede auf der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird.“¹⁰¹

Mit der Aufklärung begann die Kategorisierung der Natur nach rationalen Gesichtspunkten. Auf diese Weise wollte man versuchen, die Natur zu verstehen und zu begreifen. Pflanzen und Tiere wurden deshalb in Arten, Familien, Gruppen und Rassen unterteilt. 1684 begann man dann auch die Menschen nach körperlichen Merkmalen wie Hautfarbe, Statur und Gesichtsform zu kategorisieren. Hierin findet der Begriff Rassismus seinen Ursprung.¹⁰²

Rassismus ist ein weit verbreitetes Verhalten, das es in jedem Land gibt. In vielen Ländern ist Rassismus ein alltägliches Merkmal herrschaftlich ausgerichteter Gesellschaftsstrukturen, welches verschiedene Erscheinungsformen hat. Rassistisches Verhalten „besteht darin, anderen Menschen zu misstrauen, sie zu verachten und ungerecht zu behandeln, (...) einzig und allein, weil sie anders aussehen oder aus einer anderen Kultur stammen.“¹⁰³ Misstrauen gegenüber „Fremden“ ist zunächst ganz natürlich; es ist ein Schutzinstinkt. Beschäftigt man sich mit dem „Fremden“ und lernt es kennen, wandelt sich dieses Misstrauen meist in Vertrauen. Das Wort Fremdenangst verkürzt die Perspektive auf komplexe gesellschaftliche Verhältnisse. Es erklärt nicht, wie das „Fremde“ definiert wird und warum unterschiedliche „Fremde“ (Türke, Frau, Schweizer...) unterschiedlich behandelt werden. Warum ein Schwarzer in den USA als Fremd angesehen wird, obwohl Schwarze seit Jahrhunderten in Amerika leben.

Erst durch die Herabwürdigung des Fremden (der „Fremde“ ist weniger wert und muss deshalb auch weniger gut behandelt werden) und durch seine Ablehnung entsteht rassistisches Verhalten. Menschen unterscheiden sich durch Äußerlichkeiten (Körpergröße, Hautfarbe, Gesichtszüge etc.), genauso aber durch ihr Verhalten, durch ihre Überzeugungen, oder ihren Glauben. Erst durch gesellschaftliche Bewertungsprozesse entstehen aus diesen Unterschieden Ungleichheiten im hierarchischen Sinn. Dieses Verhalten macht eine/n Rassisten/in aus. Er/Sie fühlt sich anderen überlegen, nur weil sie eine andere Hautfarbe haben, eine andere Sprache sprechen oder andere Feste feiern wie er/sie. Er/Sie verrennt sich in die Idee, dass es verschiedene Rassen gibt und hält seine/ihre für die einzig Edle und Gute. Solche Vorurteile und „vorgefertigte Meinungen über fremde Völker und Kulturen bilden die Grundlage von Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhass.“¹⁰⁴

Es gibt keine haltbare wissenschaftliche Begründung für die Einteilung in Rassen. Trotzdem versuchen manche Menschen ihr Verhalten mit der Wissenschaft zu rechtfertigen und glauben an die Rasseneinteilung. Im Gegensatz zur Tierwelt lässt sich die Menschheit nicht in Arten und Rassen einteilen. Ein Mensch ist dem anderen ebenbürtig. „Es gibt keine menschlichen Rassen, es gibt nur die eine Mensch-

¹⁰⁰ Sow, 2009: S.77

¹⁰¹ www.wikipedia.de: Eintrag Rassismus

¹⁰² Schmitt, Michael 2009

¹⁰³ Jelloun, 2006: S.9

¹⁰⁴ ebenda: S.56

heit mit Männern und Frauen, Menschen verschiedener Hautfarben, Große und Kleine, ein jeder mit unterschiedlichen Fähigkeiten.“¹⁰⁵

Es ist interessant zu wissen woher der Begriff „Rasse“ ursprünglich kommt, denn erst durch den Rassismus ist der Rassebegriff in dem Sinne entstanden, wie wir ihn heute verwenden. „Rasse“ ist also ein Produkt des Rassismus und nicht dessen Voraussetzung.

„Der Begriff der Rasse, etymologisch aus dem arabischen ‚raz‘ (Kopf, Anführer, auch Ursprung) und dem lateinischen ‚radix‘ (Wurzel) abgeleitet fand zur Zeit seines ersten vermehrten Auftretens im 15. Jahrhundert vor allem in zwei Kontexten Anwendung: in der Beschreibung machtvoller Adelsfamilien oder herrschaftlicher Dynastien und in der Pferdezucht. In beiden Fällen war ‚Rasse‘ Sammelbegriff für jene Eigenschaften, welche die Nobilität, Größe und edle Abkunft des jeweiligen Hauses oder aber des jeweiligen Gestüts ausmachten. (...) Eine naturwissenschaftliche Kategorie im engeren Sinne aber wurde der Rassenbegriff erst im späten 18. Jahrhundert und verband sich seitdem vor allem mit dem Versuch, eine physiologische Dimension in den Ungleichheiten der Menschen herauszustellen. (...) Vom 18. Jahrhundert bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts gab es in der Tat kaum jemanden, der an der Existenz verschiedener Menschenrassen gezweifelt hätte. Heute streiten sich die Naturwissenschaftler nach wie vor darüber, ob die Unterscheidung zwischen Rassen beim Menschen sinnvoll ist. Entschieden ist der Streit nicht. Genetisch haben sich Menschenrassen zwar nicht nachweisen lassen, doch wird häufig auf zukünftige Forschungen verwiesen.“^{106 107}

3.1. Alltag und Rassismus

Um den Schüler/innen deutlich zu machen, wie alltäglich Rassismus wirklich ist, haben wir einige Beispiele aus dem Buch „Deutschland Schwarz Weiß“ von Noah Sow gewählt. Diese zeigen auch, dass der alltägliche Rassismus gerne in andere Länder verlagert und nicht auf Deutschland bezogen wahrgenommen wird.

„Rassismus gibt es, wenn man deutschen Medien Glauben schenken mag, immer nur anderswo: in Südafrika, in den USA, in Frankreich. In Deutschland gibt es keinen Rassismus, unter anderem, weil Deutsche ja alle weiß sind. Schön praktisch. Aber gelogen.“¹⁰⁸

Auch in Deutschland sind rassistische Themen allgegenwärtig. Wenn man sich bspw. bei einem Supermarktbesuch einige Augenblicke Zeit nimmt und einmal die Sortimentenvielfalt betrachtet, findet man schnell eindeutige Bilder auf diversen Produkten. Ob es sich um den Sarotti-Mann, den Tequila-Mann oder Ähnliches handelt, sie werden als Stereotypen und Klischees dargestellt. Diese sind voller positiver und negativer Zuschreibungen. Daraus ist unsere Idee von den Bildern in den Köpfen entstanden.

Wir gehen davon aus, dass die Verbreitung in den Medien dieser Stereotypen und Klischees dazu beiträgt diese in den Köpfen zu festigen und als normativ anzusehen. Um aufzuzeigen, dass in verschiedenen Medien und vor allem in der bildlichen Darstellung viele Stereotype und Rassismen enthalten sind, greifen wir erneut auf Beispiele von Sow zurück, die unsere Sicht der Dinge zu bestätigen scheint. Am Beispiel der Schwarzen beschreibt sie Zuschreibungen und Rassismen, die im alltäglichen Leben stetig vorgenommen werden. „Es gibt nur wenig deutsche Film- und Fernsehproduktionen, in denen Schwarze Menschen ganz gewöhnliche Rollen spielen. Dies sollte eigentlich die Normalität sein. Ist es aber nicht [...] Schwarze werden im deutschen Film grundsätzlich instrumentalisiert und funkti-

¹⁰⁵ ebenda: S.32

¹⁰⁶ Geulen, 2007: S.13f

¹⁰⁷ Schmitt, Michael 2009

¹⁰⁸ Sow, 2009: S.17

onalisiert. Das heißt, anders als alle Weißen im Film sind sie nicht einfach da, sondern immer Träger der Thematisierung ihres anderen Aussehens. Asylant, Dealer, Tänzer, Prostituierte, Zuarbeiter, exotischer Freund, brasilianische Frohnatur...¹⁰⁹

Neben den Print- und Unterhaltungsmedien findet sich der alltägliche Rassismus auch im Theater, Show, Zirkus, Spendenprojekten usw. wieder. Hierbei wird gerade bei der Plakatwerbung zu eindeutigen Bildern gegriffen um dem potenziellen Publikum bzw. Spender/in ein Bild vorzuführen das angeblich mit der Vorstellung über verschiedene Dinge übereinstimmt. Hierzu einige Bilder zur Veranschaulichung.

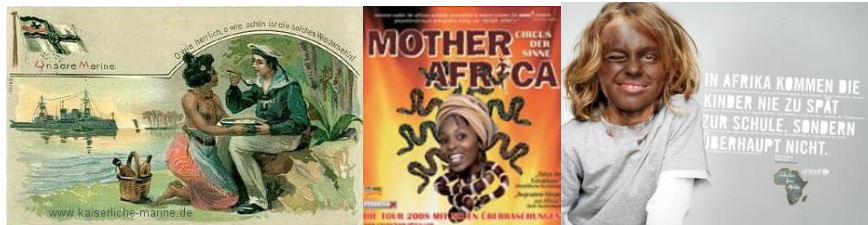


Abb. 57: Werbung

Selbst in der Schule, die die Aufgabe hat mündige Subjekte hervorzubringen reproduziert Rassismen. Zwar lernen wir in der Schule, „dass alle Menschen gleich sind. Präziser: Wir lernen, dass wir dies behaupten und nachplappern sollen, dass wir aber keinesfalls wirklich aktiv verinnerlichen müssen, was das wirklich bedeutet. Viele sind immer noch erstaunt, wenn die Anwältin, die vor Gericht erscheint, Schwarz ist. Viele denken, dass der Schwarze Typ der Kellner sei, ohne dass es einen Grund dafür gibt (weil er nämlich der Gast ist, der von der Toilette kommt).“¹¹⁰

Wir gehen hier sogar noch weiter und weisen darauf hin, dass es Untersuchungen gibt, die das deutsche Schulsystem als Zentrifuge der Gesellschaft entlarven.¹¹¹

3.2. Schule und Rassismus

Wir wachsen mit den vielfältigen Rassismen auf. Beim Anblick eines schwarzen Dieners aus Porzellan im Schaufenster denken wir uns nichts und laufen einfach weiter. Rassismus beginnt nicht erst mit gewalttätigen Übergriffen sondern schon im Kindes- und Jugendalter in Form von Aussagen, wie zum Beispiel „du Spasti“ oder „ich bin doch nicht dein Neger“. Durch solche Aussagen und Denkstrukturen erhält Rassismus einen Nährboden um sich zu entfalten.

Heutzutage sind vor allem die Minderheiten der Muslime in Deutschland aufgrund ihres „freiwillig“ gewählten nicht- europäischen Lebensstils in zunehmendem Maße rassistischer Gewalt und Diskriminierung ausgesetzt. Vor allem die Mädchen und jungen Frauen werden aufgrund des Kopftuchs ausgegrenzt und diskriminiert. Ein Beispiel wo die Ausgrenzung bzw. Diskriminierung besonders gravierend ist, ist der Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitssektor.

Munsch und andere beschreiben in ihrem Buch „Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho“ die Interaktionsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft, in denen Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozesse sowie Lebensbewältigung stattfinden. Wir wollen dies an einem Textausschnitt von Martina Weber „Das sind Welten“, Intrageschlechtliche Differenzierung im Schulalltag darstellen.

In diesem Textabschnitt wurden Lehrer/innen Interviews an gymnasialen Oberstufen durchgeführt, bei denen es um die Sichtweise von Lehrer/innen auf Mädchen mit Kopftuch ging. Bei diesen Interviews ging es hauptsächlich um Zuschreibungen zu sozialen Positionierungen von Schülerinnen als Bedin-

¹⁰⁹ Ebd.: S.158

¹¹⁰ Ebd.: S.41

¹¹¹ Pongratz, 2008/9, S. 45

gung von Bildungserfolg bzw. –misserfolg. Bei unseren Darlegungen beschränken wir uns auf ein Interviewbeispiel mit Frau Abeling (im Interview mit A abgekürzt). Frau Abeling ist Deutschlehrerin, die von Schülerinnen ihres Leistungskurses berichtet.

„A: Und dann war da noch Aydan. Aydan war für mich so am schwersten, und das war eine Türkin, die auch Kopftuch trägt. Also ich will mal so sagen, die Türkinen, die Kopftuch tragen, und jetzt unsere pakistanischen Mädchen, das sind Welten.

I: Was meinen Sie damit?

A: Das sind Welten in der Fähigkeit, den Anforderungen der Schule Folge zu leisten, sowohl von der Bereitschaft als auch von den Fähigkeiten, so weit ich das beobachtet habe bisher.

I: Woran liegt das?

A: Keine Ahnung, woran das liegt. Ich habe im Vorsemester auch noch eine Türkin, die Kopftuch trägt. Die scheint mir aber auch etwas heller zu sein, was das auch immer ist. Also da über Intelligenz Aussagen zu machen, das mag ich nicht tun, das kann ich nicht tun. Weil ich weiß auch nicht, wie stark die eingeschränkt werden zu Hause.“¹¹²

Wie an diesem kurzen Interviewausschnitt deutlich wird, hat Frau Abeling Schwierigkeiten mit der Schülerin Aydan und stellt diese in einen Zusammenhang mit einem Kopftuch. Im nächsten Satz vergleicht sie Aydan mit zwei pakistanischen Mädchen, die ebenfalls Kopftuch tragen. Für Frau Abeling haben diese Mädchen weniger Fähigkeiten als andere den gestellten Anforderungen zu genügen und strengen sich zu dem auch noch weniger an. Sie sieht bei diesen Schülerinnen eine Gemeinsamkeit an geringer geistiger Fähigkeit. Im nächsten Satz nimmt sie diese Behauptung wieder zurück und bringt die Schulleistungen mit dem familiären Umfeld in Verbindung. Es wird deutlich, dass Frau Abeling eine verbreitete Annahme vertritt, das Mädchen aus einem muslimischen Elternhaus nicht die gleiche Leistung erbringen können, wie deutsche Mitschüler/innen. Angeblich werden sie auch durch ihr Elternhaus noch mal in besonderer Weise eingeschränkt. Den muslimischen Mädchen wird die Fähigkeit abgesprochen selbstständig Urteilen und Handeln zu können. Solche und andere Zuschreibungen machen es möglich diese Schülerinnengruppe als nicht geeignet für höhere Bildungswege abzustempeln.¹¹³

Positivbeispiele im Umgang mit Rassismus an Schulen haben wir den Schüler/innen am Beispiel des Projekts „Schule ohne Rassismus“ vorgestellt. Da in der Institution Schule Demokratie gelebt und gelernt werden will (vgl. Homepage Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage) und gerade die Schule der geeignete Ort sein sollte, Vorurteile aufzuzeigen und diesen entgegen zu wirken, entstand 1988 in Belgien das Projekt „Schule ohne Rassismus“, was zu einem europäischen Pilotprojekt geworden ist. Seit 1995 verändert dieses Projekt auch Schulen in Deutschland positiv.

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SOR-SMC) ist ein Projekt von und für Schüler/innen, die gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, aktiv vorgehen und einen Beitrag zu einer gewaltfreien, demokratischen Gesellschaft leisten wollen.“¹¹⁴

Das Projekt hat das Ziel, Grenzen des Glaubens, des Geschlechts, der Hautfarbe, der Nationalität, der Behinderung usw. zu überwinden. Schulen die an diesem Projekt mitwirken, haben nicht unbedingt einen hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten. Mit diesem Projekt werden Jugendliche und Schulen aufgerufen, sich für gleiche Rechte und Chancen aller Menschen einzusetzen. Die Schüler/innen sollen sensibilisiert werden und Rassismus verhindern, sowie Diskriminierungen erkennen, wie sie in allen Bereichen unserer Gesellschaft vorkommen. In Deutschland sind es 450 Schulen, die

¹¹² Weber, 2007: S.93

¹¹³ vgl. ebd.: S.93

¹¹⁴ Ebd.

den Titel „Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“ tragen. Es gibt auch Schulen, wie die in München, welche es nicht für nötig halten diesen Titel zu erhalten, da sie, ihrer Meinung nach, sowieso eine Schule ohne Rassismus sind. Solch eine Empörung über das Angebot kann darin bestehen, dass man unterschiedlich für das Thema Rassismus sensibilisiert ist und nicht den gleichen Standpunkt vertritt. Um den Titel „Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“ zu bekommen müssen sich 70% aller Schüler/innen und Lehrer/innen per Unterschrift zu den Grundsätzen dieses Projekts bekennen und sich damit bei „Aktion Courage“ bewerben. Damit verpflichtet sich die Schule mindestens einmal pro Jahr eine Aktion gegen Rassismus durchzuführen. Bei dieser Aktion will man Diskriminierung im alltäglichen Miteinander verhindern. Erst nach dieser Aktion darf sich die Schule offiziell „Schule ohne Rassismus“ nennen.

4. Theorieteil

4.1. Kognitives Kartieren (mental mapping)

Zur Einführung in den folgenden praktischen Teil der Projektwoche wurden den Schüler/innen die Methode des mental mappings erklärt. Der folgende Theorieteil wurde ihnen verkürzt und praxisorientiert vermittelt.

In dem Folgenden Text beziehen wir uns ausschließlich auf Robert Geipel, Hrsg. 1982, (Original. Roger M. Downs, David Stea), Kognitive Karten, die Welt in unseren Köpfen. Dem Begriff des kognitiven Kartierens liegt die Annahme zu Grunde, dass Menschen Informationen über Räume in landkartenähnliche Bilder umsetzen, um sich in ihrer Umwelt besser zurecht zu finden. Dieser Prozess umfasst/beinhaltet geistigen Fähigkeiten wie Erinnerungsvermögen, Lernfähigkeit, Intelligenz und Vorstellungskraft, die wir benötigen, um Informationen über die räumliche Umwelt zu sammeln, zu ordnen, zu speichern, abzurufen und zu verarbeiten. Kognitives Kartieren ist demnach ein interaktiver Prozess, indem sich Menschen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.

Die Kognitive Karte/Mental Map ist eine strukturierte Abbildung der räumlichen Umwelt eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Sie muss stets selektiv sein, da es die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen übersteigen würden, die überkomplexe Umwelt realitätsgetreu nachzubilden. Sie zeigen die Welt, wie sie subjektiv wahrgenommen wird und nicht wie sie tatsächlich ist. Verzerrungen und Abweichungen von den realen Landschaften sind Merkmale der Maps. So nehmen Gegenden, in denen man sich auskennt und die als positiv wahrgenommen werden in kognitiven Karten mehr Platz ein und sind detaillierter abgebildet als fremde negativ behaftete Orte.

Außerdem werden in kognitiven Karten reale Landschaften in mehreren Hinsichten vereinfacht und mit Bedeutungen aufgeladenen Merkmale ragen übergroß aus dem Bild heraus.

Die Karten variieren je nach Perspektive des Menschen von der Welt in der sie lebt. „Unser Bild von der Welt ist eine Synthese verschiedener Arten von Information, die durch Augen, Ohren, Nase und Bewegungswahrnehmungen vermittelt wird. Die Menschen vermischen diese Informationsarten, indem sie die Proportionen variieren und verschiedenen Wahrnehmungsarten mehr Bedeutung zukommen lassen. Daher weisen kognitive Karten sehr große individuelle Unterschiede auf.“¹¹⁵

Die von einem Ort ausgehende Atmosphäre verändert dessen Wahrnehmung und Beurteilung. Äußere Gegebenheiten sind dafür ausschlaggebend, so wie bestimmte an Orte geknüpfte Verbindungen. So kann bspw. ein Friedhof bei Nacht das Gefühl von Unsicherheit oder gar Angst auslösen auf Grund der Dunkelheit, der Menschenleere und der Assoziation von Tod, dem Unheimlichen, Mysteriösen. Men-

¹¹⁵ Geipel, Robert (Hrsg. der deutschsprachigen Ausgabe): Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen Harper und Row Publishers, New York, 1982. Original von Downs, Roger M. und Stea, David: Maps in Minds. S.41

schen fühlen sich häufig an Orten wie Parks, allein wegen ihrer angenehmen ästhetischen Erscheinung, wohl. Unterschiedliche Erlebnisse oder geistige Verknüpfungen können völlig unterschiedliche an einen Ort gebundene Emotionen auslösen. Andererseits führen bestimmte Faktoren von Orten dazu, dass es oftmals Gemeinsamkeiten in den Empfindungen bzw. der Zuordnung von Orten bei unterschiedlichsten Personengruppen gibt. Auch Gerüche und Geräusche spielen für einige Menschen bei der Erinnerung an einen Ort eine große Rolle.

Die kognitiven Karten von der Welt sind unabdingbar für unser räumliches Verhalten. Unsere Fähigkeit des kognitiven Kartierens hat demnach folgende Funktionen. Zunächst dient diese Fähigkeit dazu heraus zu finden an welchen Orten sich Personen oder Dinge, die für uns relevant sind befinden. Des Weiteren zeigen uns kognitive Karten auf, wie wir am einfachsten, schnellsten und sichersten an diese Orte gelangen. Mit Hilfe kognitiven Kartierens sind wir demnach in der Lage räumliche Probleme zu lösen. Hinzu kommt das uns diese Fähigkeit zeigt, wohin wir unser Augenmerk richten sollen z.B.: Wohnung, Arbeitsplatz, usw.

Kognitives Kartieren ist demnach eine zielgerichtete Tätigkeit, die stets folgenden Fragen unterliegt:

Was soll abgebildet werden?

Welche Perspektive soll dabei gewählt werden?

Welcher Maßstab soll für die jeweilige Abbildung benutzt werden?

Aus welchen Symbolen soll die Abbildung bestehen? ¹¹⁶

Wie bereits erwähnt werden positive und negative Gegenden und Plätze unterschiedlich in kognitiven Karten abgespeichert d.h. fallen unterschiedlich groß und detailliert aus. Anhand solcher und anderer Punkte kann man viel über die Sicht der jeweiligen Person auf diese Orte oder „ihre“ Stadt generell erfahren.

Mit dieser Methode wollten wir somit herausfinden wie sich Orte auf die Gefühlswahrnehmungen der Schüler/innen der Bertold Brecht Schule auswirken und was für Einflüsse Erlebnisse auf die Charakterisierung von Orten haben. Um den Arbeits- und Zeitaufwand für die Schüler/innen zu minimieren und Zuordnungen zu vereinfachen teilten wir jedem/r am zweiten Tag der Projektwoche zwei Karten aus. Eine Karte mit dem Grundriss ihrer Schule und eine Stadtkarte von Darmstadt.

Der Arbeitsauftrag an die Schüler/innen war sich, mit Hilfe von vorgegebenen Begriffspaaren, auf den Karten zu positionieren.

Auf der Karte mit dem Grundriss der einzelnen Stockwerke der Bertolt Brecht Schule waren folgende Begriffspaare zur Auswahl vorgegeben:

Wohl – Unwohl

Sicher – Unsicher

Meine Leute – Andere Leute

Homogen - Heterogen

Die Karte der Darmstädter Innenstadt, erhielt aus Zwecken der Übersichtlichkeit nur zwei Begriffspaare:

Wohl – Unwohl

Meine Leute – Andere Leute

¹¹⁶ Geipel, Robert.93

Die Begriffe wurden jeweils mit Kürzeln versehen (bspw.: S für sicher, US für Unsicher), so dass die Schüler/innen die Begriffe möglichst übersichtlich auf den Karten markieren konnten. An besonders prägnanten Orten, die die Schüler/innen auf den Karten gekennzeichnet haben, sollten sie versuchen die Bedeutung dieser fotografisch darzustellen. Die Karten mit den vorgegebenen Begriffspaaren galten demnach den Schüler/innen unter anderem als Orientierungshilfe im Konstruieren ihrer Fotos.

Um ein nicht nur interpretatorisches Bild von den Karten zu erhalten wurden am letzten Tag der Projektwoche noch Interviews mit den Schüler/innen zu ihren Karten geführt. Bei diesen galt es herauszufinden warum sie sich an bestimmten Orten wie fühlen, wie sie sich an den Orten selbst wahrnehmen und/oder andere. Ob die empfundenen Gefühle sich auf die Örtlichkeit selbst beziehen oder ob Erfahrungen, Personengruppen oder Assoziationen eine Rolle spielen.

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ortswahrnehmungen herauszuarbeiten wurden die Ergebnisse der Karten jeweils auf eine Karte übertragen.

4.2. Auswertung der Mental Maps

Nachdem wir den Vorgang des kognitiven Kartierens erläutert haben, kommen wir zu den Auswertungen der Karte der Bertolt- Brecht- Schule und der Karte von Darmstadt. Eine Karte von Darmstadt als Arbeitsmaterial für das Mapping zur Verfügung zu stellen, sahen wir als sinnvoll an, da für uns nicht nur die Schule selbst ein Ort der Schulerfahrung ist, sondern auch die Wege dorthin und Treffen nach der Schule können in diesem Kontext eine Rolle spielen.

Wie bereits im obigen Kapitel beschrieben, wollten wir herausfinden, warum die Schüler und Schülerinnen bestimmte Orte als positiv oder negativ markiert haben und ob es einen Zusammenhang mit Erfahrungen von Rassismus gibt. In den hierzu geführten vertiefenden Interviews, waren die Erläuterungen der Schüler und Schülerinnen zu ihren Einzeichnungen in den Karten sehr aufschlussreich.

4.3. Auswertung der BBS-Karte:

Von allen Schüler/innen lässt sich sagen, dass ihre Grundstimmung zu und in der BBS positiv ist. Sie fühlen sich in der Schule wohl. Auf Nachfragen stellen sie mehrheitlich fest, dass sich ihre Wahrnehmung auf interpersonelle Kontakte und nicht nur auf den Ort an sich bezieht. Zum einen ist wichtig mit welchen Menschen sie sich in den Räumlichkeiten aufhalten, als auch die Interaktionen, die stattfinden. Erst hierdurch werden Räume konstruiert.¹¹⁷ Diese werden überwiegend positiv gewertet. Hierbei reichen die Zuordnungen von lockerer Schulbekanntschaft bis hin zu Freundschaft. Sie nehmen die Schülerschaft der BBS als sehr heterogen wahr. Diese Heterogenität weckt bei ihnen Neugier. Einige gaben an, in der BBS bereits neue Leute kennen gelernt zu haben oder dass sie für neue Kontakte offen sind. Trotzdem treffen sie sich in den Pausen und Freistunden mit „ihren“ Leuten. Das sind Mitschüler/innen die sie bereits kannten oder die sie aus den Kursen kennen. Die positive Wertung der BBS wird von einigen noch durch den Vergleich mit ihrer vorherigen Schule unterstrichen. Hier wird betont, dass es oft Auseinandersetzungen mit den Mitschüler/innen gab, an der BBS aber gar nicht.

¹¹⁷ Wir legen hier das Raumkonzept von M. Löw, 2001 zugrunde. Sie entwirft einen relationalen Raumbegriff. Dieser beschreibt Räume als eine „relationale Anordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten. Raum wird konstituiert durch zwei zu unterscheidende Prozesse, das Spacing und die Sytheseleistung“ (Löw, 2001, S.271). Spacing bezeichnet das Plazieren der oben genannten Komponenten. Die Sytheseleistung, die der einzelne Mensch vornimmt, verknüpft Menschen und Güter, „durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (Löw, 2001, S.159) zu Räumen. „Im alltäglichen Handeln der Konstitution von Raum existiert eine Gleichzeitigkeit der Sytheseleistungen und des Spacing, da Handeln immer prozeßhaft ist.“ (Löw,2001, S.159)

Diese starke Kontrastierung liegt vermutlich auch daran, dass die Schüler/innen größtenteils laut Fragebogenuntersuchung die BBS erst seit einem halben Jahr besuchen. Dadurch verstärkt sich unserer Ansicht nach der Eindruck von positiver Grundstimmung an einer Schule. Aber es wird auch Diskriminierung durch Lehrkräfte geschildert. An der BBS würde dies aber nur selten und in Einzelfällen stattfinden, oft getarnt als Scherz. Die einzigen Markierungen, die sich auf konkrete Orte beziehen und die von fast allen negativ bewertet wurden, sind zwei Klassenräume aus dem naturwissenschaftlichen Trakt. Diese haben keine Fenster, was sich nach Meinung der Schüler/innen negativ auf ihre Stimmung und Arbeitsverhalten auswirkt. Als weiterer Grund wird die Ablehnung dem Fach, welches in diesen Klassenräumen stattfindet, gegenüber genannt. Auffällig ist auch, dass keine Orte genannt wurden, die temporär zu meiden sind, weil sich dort beispielsweise bestimmte Schüler/innengruppen aufhalten. Ebenso wurde das Lehrer/innenzimmer auf den Karten, als auch in den Interviews nicht gewertet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrer/innen als Gruppe nicht als Bedrohung wahrgenommen werden.

Wir schließen daraus, dass sich die Bewertung des Raumes Schule für Schüler/innen überwiegend an konkreten Personen und den Erfahrungen mit diesen bemisst. So ist es möglich, dass Klassenräume als Orte in denen diskriminierende Erfahrungen gemacht wurden, trotzdem positiv belegt sein können, weil dort gleichzeitig die Kontakte zu Freunden und Bekannten stattfinden. Die negative Erfahrung der Diskriminierung und die positive Erfahrung mit dem Freundeskreis wird am selben Ort als zwei verschiedene Räume konstituiert. Was dazu führt, dass Diskriminierung als Ereignis mit der Person wahrgenommen wird. Wir nehmen auch an, dass eine offene Architektur und die Art der Nutzung dazu beitragen, dass diskriminierende Räume eher schwer entstehen können. Hierzu zählen, Flur und Flächen vor dem Eingang als Begegnungsräume, die ein wirkliches Separieren von Gruppen erschwert. Das Lehrer/innenzimmer, welches für Schüler/innen immer zugänglich ist, fördert eine Vertrauensbasis und es kann zu einer Verflachung der Hierarchien, die in der Struktur Schule gegeben sind, beitragen. Orte können rassistische Handlungen begünstigen oder auch verhindern. Rassismus entsteht durch Unsicherheit, Angst, Einengung, Unzufriedenheit. Das Sich-wohl-fühlen wirkt dem entgegen und fördert eine positive Offenheit. (Verweis: Gespräch mit O. Zitzelsberger)

4.4. Auswertung der Darmstadt- Karte:

Die Auswertung zeigt die BBS, den Luisenplatz, den Herrengarten und den Woog als wichtige Räume. Bei einigen sind noch die Wohnorte der Schüler/innen eingezeichnet. Diese Orte sind positiv und negativ belegt. Sie konstituieren diese Orte als positive Räume, wenn sie dort ihre Freund/innen treffen und gute Erlebnisse mit ihnen haben. Der Herrengarten und der Luisenplatz mit seinen Cafés werden wegen ihres Freizeitgehalts geschätzt. Ein Ort kann aber gleichzeitig negativ konnotierter Raum sein, wenn diskriminierende Erfahrungen gemacht worden sind. Auch Fremdheitsgefühle wurden geäußert, wenn sich die Schüler/innen alleine dort aufhielten und mit anderen Gruppen konfrontiert waren, die nicht ihrem sozialen Umfeld entsprachen. Weitere negative Äußerungen wurden im Zusammenhang mit der Tageszeit genannt. Manche fühlten sich bei Nacht unwohl. Dies löste bei einigen Befragten ein Gefühl von Bedrohung aus, wenn sie an „dunklen Ecken“ vorbei oder durch den Herrengarten laufen mussten. Außerdem sind zu bestimmten Tageszeiten am Luisenplatz und im Herrengarten Gruppen, die von den Schüler/innen als Penner, Junkies, Punks bezeichnet wurden und in ihrem Benehmen als unangenehm empfunden werden. Wie bereits bei der BBS zeigt sich auch hier, dass die Räume durch die sozialen Beziehungen und vorhandenem Angebot, sowie Architektur konstruiert werden.

Bei der Frage, ob die Schüler/innen schon mal in der Innenstadt oder in bestimmten Stadtbereichen diskriminierende oder rassistische Erfahrungen gemacht oder beobachtet haben, wurde deutlich, dass

einige schon mit Rassismus konfrontiert wurden. Diese waren jedoch nicht auf die eigene Person bezogen, sondern richtete sich gegen andere. Die Erfahrungen, die mit Rassismus gemacht wurden waren vorwiegend auf dem Luisenplatz im Zusammenhang mit den Punks, die sich regelmäßig am Luisenplatz aufhalten, die Leuten irgendwas hinterher gerufen haben. Handgreiflichkeiten aufgrund der Hautfarbe oder des Aussehens wurden noch nicht beobachtet. Eine andere Schülerin hat ebenfalls ein Erlebnis am Luisenplatz gehabt, in dem es zu gewalttätigen Übergriffen kam. Diese Übergriffe waren nicht gegen sie gerichtet, sondern gegen einen Freund. Dieser schrie nach einem gewonnenen EM Spiel Deutschland, Deutschland und bekam daraufhin mit einer Glasflasche auf den Kopf geschlagen.

5. Bildbeschreibungen

Die von den Schüler/innen gestalteten Fotos beziehen sich auf ihre Positionierungen auf den Maps. Die gekennzeichneten Orte stimmen in ihrer Zuordnung teilweise mit den auf den Bildern dargestellten Situationen überein. So wurden auch in manchen Fällen positiv markierte Orte als Schauplätze für mit negativen Assoziationen verbundene Darstellungen genutzt.

Die Ideen, die die Schüler/innen beim fotografieren hatten, unterschieden sich manchmal von unseren Interpretationen, so wie die Lehrkräfte den Bildern einen anderen Bedeutungsgehalt gaben. Weiterhin ergaben sich differenzierte Sichtweisen der Schüler/innen bei erneuter Betrachtung der Ergebnisse. Die vorangegangenen Intentionen und die Beurteilung der Resultate waren nicht immer identisch.

„Fotografien zeichnen sich jedoch durch eine eigenartige Doppelnatur aus. Neben ihrer Abbildungsfunktion, in der sie aufgrund einer Ähnlichkeitsrelation als „Ersatzreitz (Eco 200a, 404) für die abgebildete Szene wirken, können sie zum „Anlaß“¹¹⁸ komplexer Sinnzuschreibungen werden, die die Abbildungsfunktion übersteigt.“¹¹⁹

Bei den folgenden Beschreibungen der Bilder und den von uns gezogenen Schlüssen ist im Besonderen zu beachten, dass wir, als Projektleiterinnen sehr intensiv auf die Thematik Rassismus sensibilisiert sind und demnach die Fotografien möglicherweise nach anderen Aspekten beurteilen als die Schüler/innen und Lehrer/innen. Es ist davon auszugehen, dass auch die Schüler/innen vom vorangegangenen Input und der Präsenz des Themas, auch während den kreativen Phasen in der Projektwoche, beeinflusst waren.

Die ersten fünf nachfolgenden ausgewählten Bilder wurden ausschließlich von uns analysiert. Unsere Analyse ist von kurzen Gesprächen und Eindrücken mit den Schüler/innen während der Projektwoche beeinflusst. Von diesen liegt keine Mitschrift vor.

Die Bilder sind alle auf DIN-A 4 Format ausgedruckt. Sie sind im Querformat 24cm breit, 18 cm hoch und haben links und rechts jeweils einen weißen Rand von 3 cm, sowie oben und unten einen weißen Rand von 1,5 cm. Im Hochformat sind die Bilder entsprechend umgekehrt. Es wird deshalb bei der näheren Beschreibung nur noch angegeben, ob diese im Quer- oder Hochformat sind.

¹¹⁸ vgl. Winter 1992,24

¹¹⁹ Michel, 2001,S. 91



Abb. 58: Starbuckscafé

Querformat. Das ganze Foto zeigt eine große Glasfassade. Man blickt von der Seite auf das Gebäude. In der Bildmitte lehnt ein Junge mit dem Rücken an eine der Scheiben, in der ein großes Starbucks-Coffee Schild hängt. Die Scheibe spiegelt, sodass man die Umgebung darin sehen kann, aber nicht in das Innere des Cafés. Ebenso wird der junge Mann gespiegelt, aber durch Fotomontagetechnik, in gleicher Position, in der er an die Scheibe gelehnt ist.

Das Café Starbucks hat in unserer Überflussgesellschaft bestimmte Zuschreibungen erhalten. Es symbolisiert eine gewisse Form von Luxus. Der Kaffee und die anderen dort erhältlichen Lebensmittel und Produkte sind bekanntlich „übersteuert“. Das Klientel, das die Produkte konsumiert ist eine finanziell besser gestellte Schicht, die den Besuch in einem Starbuckscafé regelmäßig in den Alltag integriert, so wie die Mittelschicht, die sich damit gelegentlich „etwas gönnt“. In dem Café zu sitzen vermittelt Kunden ein bestimmtes Lebensgefühl, zu einer kultivierten, „besseren“ Gesellschaftsschicht zugehörig zu sein. Dieses Gefühl wird zum einen durch die angepriesene Qualität des Kaffees und dem damit verbundenen hohen Preis, sowie das Ambiente im Starbucks hervorgerufen. Die Starbucksfilialen sind in gedeckten Farben gehalten, die Sitzmöglichkeiten sind vorwiegend lederüberzogene Sessel oder Stühle, die Möbel in braunem Holz gehalten. Aus den Lautsprechern dringt in der Regel entspannte Jazzmusik. Es wird das Gefühl vermittelt in einem, zum eigenen alternativen Wohnzimmer zu sitzen. Da jede Starbucksfiliale sehr ähnlich ausgestattet ist, kann das heimische Gefühl in unterschiedlichsten Orten, Ländern und Städten hervorgerufen werden. Der Besuch in einem Starbuckscafé ist für viele gleichbedeutend mit einem kurzen Rückzug aus der Alltagswelt, ein Entfliehen aus den Zwängen und

Unruhen der Großstadt. So ist Starbucks in großen, sehr lauten Städten, wie beispielsweise New York, auch dafür bekannt, dass es für die Menschen, auf Grund der Schallisolation in den Filialen ein Ruhepol ist. Zudem ist die Empfindung der Ruhe und Gemütlichkeit gebunden an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Welt. Die Abgrenzung findet durch das Materielle statt, ob man sich einen Starbucksbesuch leisten kann oder nicht.

Der Junge, der auf dem Foto vor dem Café steht ist außerhalb dieser „höheren Gesellschaftsschicht“. Die Bewusstwerdung dessen stellten die Schüler, die das Bild machten, durch die Bearbeitung der Spiegelung des Jungen mit dem Fotoshop dar. Sie veränderten die Spiegelung in der Scheibe, so dass der gleiche Junge noch mal von innen herausguckt. Es hebt die starke Trennung hervor ob man sich in dem Café befindet oder außerhalb. Weiterhin kommt zum Vorschein, dass es sich nur scheinbar um eine subtile Klassentrennung handelt.

Das Vorhandensein der Glasscheibe verweist darauf, dass die Differenz derer, die „dazu gehören“ und denen „außerhalb“ bewusst wahrgenommen wird, bzw. werden kann. Die Fensterscheibe in dem Foto dient als eine direkte Trennung und der gespiegelte Junge, der sich innerhalb des Cafés befindet, betrachtet den nicht dazugehörigen wie durch ein Schaufenster.

Dieses Bild ruft zuerst keine direkten Assoziationen mit Rassismus hervor. Die Schüler/innen, die an dem Bildprojekt teilnahmen erhielten durch den Input und die Auseinandersetzung mit Rassismus am ersten Tag einen weiten Zugriff auf das Thema. Das Foto beinhaltet Verbindungen, die mit der Begrifflichkeit Rassismus gezogen wurden. Der Begriff der Abgrenzung, beziehungsweise Ausgrenzung wird hier stark dargestellt, sowie das Bewusstsein für diese. Häufig wird als Entschuldigung für Ausgrenzung genannt, dass sie nicht erkannt wird und unbewusst auf Grund von Subtilität vorhanden ist. Diese Distanzierung wird hier, durch die von der äußeren Gegebenheit konzipierte Glasscheibe und den konkreten Blick des von innen nach außen gespiegelten Jungen, zerstört.



Abb. 59: Blicke

Querformat. Auf dem Foto sind zwei Männer abgebildet, die auf dem Luisenplatz aneinander vorbeigehen. Ihre Blicke treffen sich. Der Mann auf der linken Seite telefoniert. Der Mann auf der rechten Seite des Bildes, hält die Hand einer Frau, welche den/die Betrachter/in anblickt.

Zwei Lebensentwürfe und Kulturen in Form des Hip – Hoppers (rechts) und des Machos (links) prallen aufeinander. Die Zuschreibung findet anhand des Klamottenstils der beiden Protagonisten des Bildes statt. Auf der einen Seite der „deutsch“ aussehende Hip – Hopper, der sich überlegen fühlt und den Südländer grimmig und einschüchternd anstarrt, auf der anderen Seite der scheinbar erfolgreiche, zufriedene und selbstsichere Machotyp, der seinem Gegenüber nur einen flüchtigen Blick zuwirft, da er mit dem telefonieren beschäftigt ist. Der Hip – Hopper fühlt sich überlegen, trägt unter Jugendlichen beliebte Klamotten und sieht sich womöglich als moderner und cooler als den Südländer, obwohl dieser in der Gesellschaft als erfolgreicher, gut gekleideter und höflicher Mensch viel angesehener ist. Obwohl er sich dem „Macho“ überlegen zu fühlen scheint und ihn von oben herab einen bösen Blick zuwirft bekommt man das Gefühl, dass er, durch seine übertriebene Abwehrhaltung und das Aufplustern dem „Macho“ gegenüber seine Unsicherheit zu verbergen versucht. Durch seine Drohgebärden will der Hip – Hopper sein Revier markieren und den Macho wegdrängen, ihm zeigen, dass er hier in seinem Revier (dazugehörig auch seine Frau), in der Stadt oder generell in Deutschland nicht willkommen ist. Die Grundhaltung der Frau ist für uns in dieser Interaktion nicht ersichtlich.

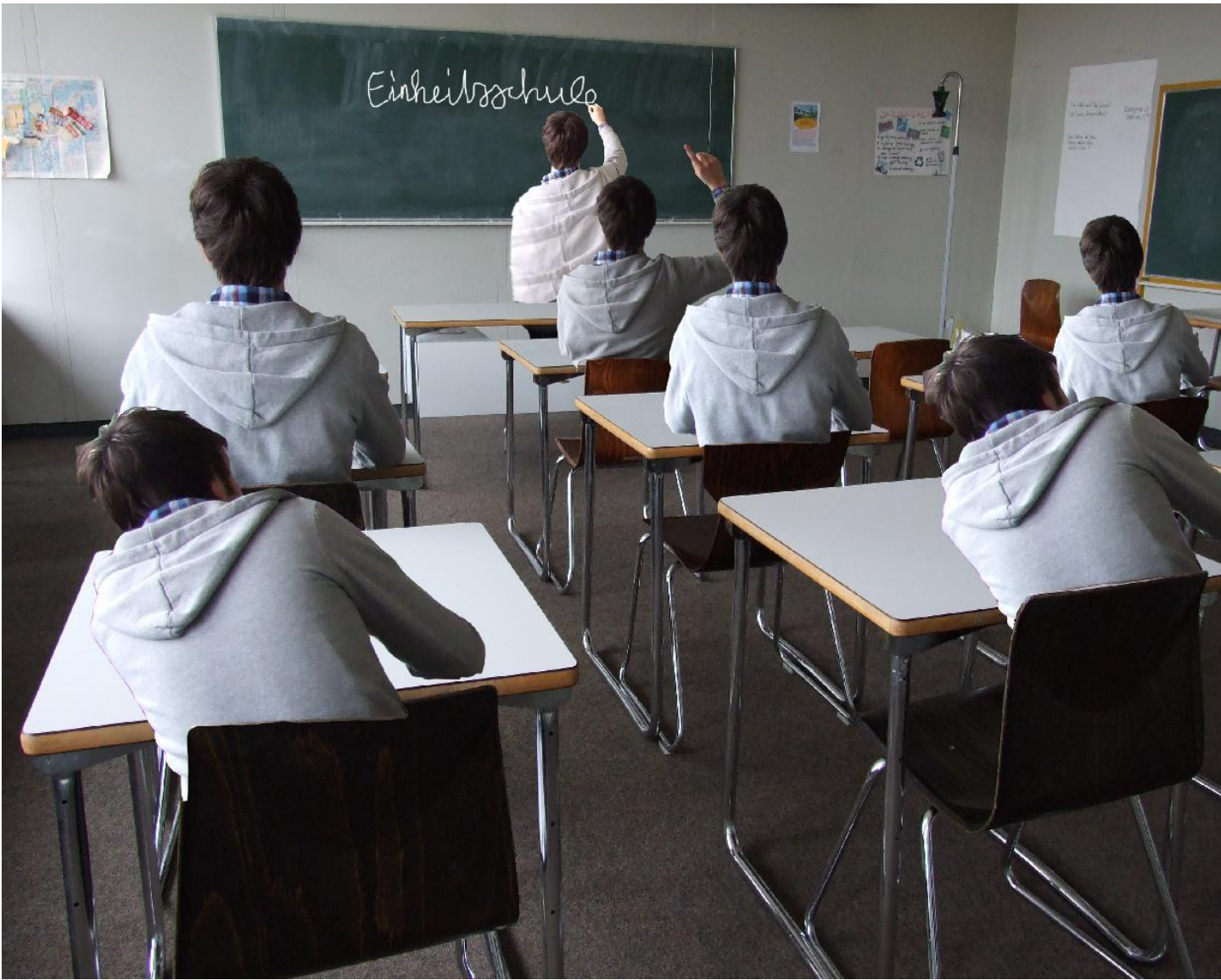


Abb. 60: Einheitsschule

Querformat. Auf dem Bild ist ein Klassenraum zu sehen, indem die Perspektive des/der Betrachters/in von hinten nach vorne an die Tafel gerichtet ist. In diesem Raum sitzen sieben Personen mit dem Rücken zum/r Betrachter/in gerichtet. Die Personen wurden durch die Vervielfältigung eines Schülers mit Photoshop konstruiert. Eine steht mit dem Rücken zum/zur Betrachter/in und schreibt das Wort „Einheitsschule“ an die Tafel.

Das Foto zeigt eine Einheitlichkeit, gar Uniformiertheit in einem Klassenraum. Die Schüler tragen alle die gleiche Kleidung und nehmen fast ausschließlich eine gerade disziplinierte Haltung ein. Nur die beiden in der hintersten Reihe sitzenden Schüler nehmen keine identische Körperhaltung ein. Dieses Bild beinhaltet für uns unterschiedliche Assoziationen. Zum einen vermittelt die Darstellung einer solchen Angepasstheit Zugehörigkeit, das Gefühl Teil von etwas (der Gruppe) zu sein. Dieser positive Aspekt führt dazu, dass niemand innerhalb der Gruppe besser- oder schlechter gestellt ist. Alle sind „gleich“. Diese Form der Gemeinschaft macht den Einzelnen in der Gruppe stark und die Zusammengehörigkeit kann weiterhin auch dazu führen, dass die Individuen keine Einzelkämpfer sind.

Die dargestellten Individuen scheinen allerdings keinen Subjektstatus zu haben. Das auf dem Foto gezeigte „System Schule“ das Subjekte hervorbringen soll, unterbindet jegliche Individualität, die das

System gefährden kann. Nicht angepasstes Verhalten führt zu Konsequenzen. Entweder man ist kein Teil der Gruppe oder sinkt in der Hierarchie des vorherrschenden Systems. Eine Gruppierung führt somit auch immer zu der Ausgrenzung derer, die nicht Teil der Einheitlichkeit sind. Die genannte Hierarchie innerhalb der Gruppe ist an der differenzierten Darstellung der beiden Jungs in den hinteren Reihen zu erkennen. Sie scheinen nicht vollkommen in die Gruppe integriert zu sein. Sie sind zwar Teil der Einheitlichkeit, allerdings weiter unten in der Hierarchie, was schon dadurch deutlich wird, dass sie den „schlechtesten Platz“ im Klassenraum, in der hintersten Reihe haben. Grund hierfür ist die nicht vollkommene Eingliederung in das „System der Anpasstheit“. Sie haben eine gelangweilte, müde Sitzhaltung, was ein Zeichen für Resignation sein kann. Die Müdigkeit rührt eventuell von dem ständig Gleichen, Monotonen. Sie rebellieren nicht offensiv, beteiligen sich allerdings auch nicht aktiv im System.

Die Gemeinschaft, die auf Gleichheit und Uniformiertheit, auf Anpasstheit und dem Ausschluss anderer ihre Stärke zieht, steht in fast unweigerlichem Zusammenhang mit dem faschistischen System. Es findet eine Verurteilung derer statt, die nicht Teil der Gruppe sind. Die Macht der einheitlichen Gemeinschaft hat ihre Genese und ihren Wachstum in dem Herabwürdigen der Nicht-Angepassten und der Distanzierung von ihnen.



Abb. 61: Frau mit Kopftuch

Hochformat. Auf dem Foto sitzt eine Frau mit Kopftuch alleine auf einer Holzbank am Luisenplatz. Sie kehrt dem Betrachter den Rücken zu. Im Hintergrund läuft eine Dreier-Gruppe nebeneinander, die Blicke von der Frau und dem/der Betrachter/in abgewandt. Die Frau nimmt fast die gesamte linke Bildhälfte ein. Im Gegensatz zu der übrigen Fotografie, ist sie farbig und sticht damit aus der Fotografie heraus.

Die Figuren in der Umgebung der Frau haben eine starke lebendige Dynamik. Die Starrheit der Sitzposition der Frau auf der Bank steht in einem starken Kontrast zu der Bewegung des Umfeldes. Die Menschen um sie herum wirken durch die gedeckten Farbtöne unreal. Man betrachtet die Menschen durch die Augen von der Frau auf der Bank. Es scheint als laufe ein schwarz weiß Film vor ihren und den Augen des Betrachters des Fotos ab, der nichts mit dem eigenen Leben, der eigenen Realität zu tun hat. Es findet eine Trennung der beiden gesellschaftlichen Wirklichkeiten statt. Die Frau ist nicht in diese um sie herum stattfindende Wirklichkeit integriert, sie fungiert lediglich als außenstehende Betrachterin. Klar wird hierbei allerdings nicht, ob es sich um eine Ausgrenzung handelt, beziehungsweise von wem aus diese dann stattfinden würde.

Die Frau mit dem Kopftuch kontrastiert durch ihre Farbigkeit und Position stark zu ihrem Umfeld. Sie sticht hervor, „fällt auf wie ein bunter Hund“. Dadurch, dass der Fotograf die Frau farblich stark hervorhebt, sie aber trotzdem nicht von ihrem Umfeld wahrgenommen zu werden scheint, verdeutlicht er die Distanzierung der Menschen von dem Bewusstsein von dem Vorhandensein klarer Trennungen zwischen Menschen. Es wird hier weggesehen bzw. übersehen.

Zu den folgenden fünf Bildern wurden Interviews mit den jeweiligen Fotografen/innen geführt, um die Perspektiven und Intentionen der Schüler/innen in Erfahrung zu bringen.



Abb. 62: Ludwigsmonument

Hochformat. Die ganze Fotografie ist in starkem hell-dunkel Kontrast gehalten, sodass der abgebildete Mensch und das Monument als Silhouetten erscheinen. Das Mädchen blickt nach oben. In der Blickachse ist die Statur des Ernst-Ludwig-Monuments. Es reicht bis zum oberen Bildrand. Hinter der Figur ist ein kreisförmiges helles Licht, welches an den Rändern dunkler wird.

Das Mädchen unten im Bild steht im Schatten des „Langen Ludwigs“. Dieser ist hell erleuchtet und scheint auf das Mädchen herabzublicken. Sie scheint zu etwas kaum Erreichbarem hinaufzublicken, sich nach dem Licht das weit oben ist zu sehnen und aus der Dunkelheit ausbrechen zu wollen. Das Monument des Großherzogs Ernst Ludwig ist repräsentativ für Darmstadt. Dieses dominiert das Mädchen im Schatten, wozu uns in diesem Zusammenhang die Dominanzkultur in Form struktureller Diskriminierung einfiel. Demnach erfolgt Ausgrenzung durch die dominanten kulturellen Normen der Gesellschaft. Die Dominanz der Normen hat die Einverleibung dieser und Anpassung inne. Nichtanpassung führt damit automatisch zu Ausgrenzung.

Wie sich im Interview mit den beiden Schüler/innen herausstellte, interpretieren sie ihr Foto in erster Linie positiv. Sie wollen mit dem Mädchen, das nach oben blickt, deren Streben nach dem „Licht“, dass es nach Zeiten der Dunkelheit auch immer wieder Hoffnung auf das Gute gibt, ausdrücken. Das Licht steht sinnbildlich für Leben, Hoffnung und Trost. Die Idee für den Titel des Bildes war „Der Tunnel endet im Himmel“. Sie wollen damit zeigen, dass welche Situation auch vorherrscht es immer ein Licht am Ende gibt. Das Ludwigsmonument soll nicht repräsentativ für Vorbilder der Stadt stehen oder für eine Kultur und Normen, es diene den Schüler/innen lediglich als Gestaltungsmittel. Die Schüler/innen bemerkten, dass man bei dem Monument auf den ersten Blick nicht erkennt, dass es wirklich einen Weg nach oben gibt. Das Licht scheint unerreichbar. Die Treppe die sich innerhalb der langen Säule befindet sei auf den ersten Blick nicht erkennbar, aber sie ist vorhanden. Erstmal bliebe also nur der Blick nach oben, die Sehnsucht.

Im Bezug zu Rassismus erklärten die Schüler/innen, dass es immer Menschen gibt, die niedriger gestellt sind und unten im Schatten stehen, als andere die im Licht sind. Sie gestalteten das Foto allerdings nicht nach dieser Intention.



Abb. 63: Ohne Licht kein Schatten

Querformat. Es handelt sich um ein schwarz-weiß Foto. Man blickt aus der Vogelperspektive in den Raum eines Cafés. Am vorderen Bildrand in der Mitte sitzt ein Mädchen an einem Tisch. Ihre Handtasche liegt vor ihr, die sie mit den Händen festhält. Ihr Blick ist nach oben gerichtet, dem/der Betrachter/in zugewandt. Um sie herum stehen mehre Tische und an der linken Bildseite eine Bank. Auf der Bank, sowie an einigen Tischen sitzen Gruppen von Menschen, teilweise im Gespräch, aber alle beachten das Mädchen nicht oder sind ihr abgewandt. Das Mädchen und der Tisch sind heller als das übrige Foto, als wären sie durch ein Spotlight hervorgehoben.

Dieses Bild entstand im Luisencenter, in dem sich viele Jugendliche treffen, um shoppen oder zusammen einen Kaffee trinken zu gehen. Es ist ein Ort, an dem man viele Menschen trifft und eigentlich niemand allein zu sein scheint, bzw. sein muss. Es ist ein Ort, an dem sich die Schüler/inne wohl fühlen und gerne aufhalten, um sich mit Freunden zu treffen (vergleiche Schüler/inneninterviews und Maps).

Trotzdem ist dort ein bedrückendes melancholisches Foto entstanden. Das Mädchen ist hell erleuchtet und sticht dadurch heraus, obwohl sie gerade die Schattenseiten des Lebens durchlebt und ihr Gemütszustand normalerweise eher mit dunklen und trüben Farben assoziiert werden würde. Hinzu kommt die Tatsache, dass sie trotz des hell erleuchtet seins und der Sitzposition in der Mitte des Raumes von keinem der um sie herumsitzenden Personen beachtet wird. Sie wenden sich sogar ab und kehren ihr den Rücken zu, grenzen sie also aus. Ihre Anwesenheit ist offensichtlich und dennoch nimmt und will keiner Notiz von ihr nehmen, sondern schauen lieber weg. Diese Ausgrenzung könnte als subtile Diskriminierung gedeutet werden. Man muss eine Person nicht offen angreifen um ihr deutlich zu machen, dass sie unerwünscht ist und verschwinden soll. Diese Art der Diskriminierung ist im Alltag weit verbreitet, wird allerdings oft nicht als solche erkannt.

Die Interpretation der verantwortlichen Schülerinnen ist teilweise deckungsgleich mit unseren Überlegungen, es werden allerdings auch einige neue Aspekte angesprochen. Mit dem Bild wollten die verantwortlichen Schülerinnen Erfahrungen der Ausgrenzung und die Sehnsucht nach Anschluss darstellen. Man schaut unbeteiligt auf die Person, die allein am Tisch sitzt, hinunter. Man nimmt die Position des Fotografen ein und hat so einen Überblick über das gesamte Geschehen. Die Person schaut sehnsüchtig nach oben, weil sie keinen Anschluss zu den Menschen um sich herum finden kann. Sie ist allein obwohl so viele Menschen um sie herum sitzen. Sie kehren ihr den Rücken zu und geben ihr keine Chance sich der Gruppe anzuschließen. Das Gefühl der Einsamkeit und Ausgegrenztheit bzw. die Abgrenzung des Mädchens von den Anderen sticht durch den Spotlight, der auf sie gerichtet ist, hervor. Die Tatsache, dass sie, als einsame, ausgegrenzte und benachteiligte Person eigentlich im Schatten sitzen müsste und die Anderen, die in der Überzahl und in der Machtposition sind im Licht irritiert zunächst, wurde von den Fotografen aber absichtlich so inszeniert um eine gewisse Irritation zu erreichen und einen deutlicheren Kontrast bzw. eine deutlichere Trennung zwischen dem Mädchen und den restlichen Menschen zu schaffen. Das Bild zeige zwar nicht unbedingt rassistisches Verhalten, man könne allerdings bei genauerem Hinsehen und Nachdenken das Ausschließen und Nichtbeachten der Person in der Mitte des Bildes schon als Diskriminierung deuten. Außerdem bemerkten sie richtig, dass nicht nur rassistische Bemerkungen und Übergriffe Rassismus sind, sondern auch schon subtileres Verhalten, wie jemanden ignorieren, ausgrenzen und keines Blickes würdigen.

Weitere Gedanken bezüglich des Titels des Fotos „Kein Licht, ohne Schatten“ waren den Schülerinnen wichtig und erschienen erwähnenswert. Der Titel stammt aus einem Gedicht, welches die Schülerinnen in der Mittelstufe gelesen hatten. Ohne schlechte Erfahrungen, so interpretieren die Schülerinnen das Gedicht bzw. die Überschrift des Bildes, würde man die guten Erlebnisse im Leben nicht zu schätzen wissen. Man brauche „dunkle Momente“ um die „Hellen“ erkennen und schätzen zu können. Man soll sich bewusst machen, dass es immer sowohl Licht als auch Schatten im Leben gibt und dies auch gut und nötig ist, um das was man hat schätzen zu können.



Abb. 64: Trispalt

Hochformat. In der Fotomitte, etwas zur rechten Seite verschoben, sitzt ein Junge. Durch Fotomontage ist er jeweils links und rechts gedoppelt. Die Dreier-Figur sitzt, leicht in sich gekrümmt, auf einer sehr niedrigen Mauer. Diese bildet gleichzeitig eine Querachse durch das Foto und teilt es in zwei Hälften. Der untere Teil des Fotos, gleichzeitig Vordergrund, ist eine Fläche, welche mit magentarotem Laub bedeckt ist. Im oberen Teil des Fotos, gleichzeitig Hintergrund, sieht man Sträucher, Häuser und Bäume, von denen vier Bäume herausragen und bis an den oberen Bildrand reichen. Die Gesichter der Dreier-Figur sind der/dem Betrachter/in zugewandt. Das Gefühl von Einsamkeit wird durch die leere große Fläche, von der er umgeben ist, so wie von den kühlen, tristen Farben unterstrichen.

Der Junge sitzt alleine auf der Bank mit seinen „unterschiedlichen Identitäten“. Die Doppelungen des Jungen zeigen seinen Zwiespalt (Trispalt). Eventuell hat er Widersprüche erfahren, die er nicht vereinen kann. Anforderungen, die von der Gesellschaft an ihn gestellt werden, verschiedene Rollenbilder und Zuschreibungen, die ihm auferlegt sind, die er nicht mit sich vereinen kann, mit denen er sich nicht identifizieren kann, werden auf dem Foto dargestellt. Die hinzugefügten Doppelungen sind blass, seine Einmaligkeit, Individualität wird in mehrere Identitäten aufgelöst, was zum Verblässen seines Subjektsein führt. Die unterschiedlichen Identitäten werden von außen festgelegt.

Auch hier scheint keine eindeutige Verbindung zu Rassismus gezogen werden zu können. In dem vorhergehenden Theorieteil der Projektarbeit wurde beschrieben wie sich der Rassebegriff entwickelt hat und wie er zum Rassismus führt. Zuschreibungen und Beurteilungen von Menschen führen automatisch zu Bewertungen. So werden meist Ausländer oder Menschen mit Migrationshintergrund mit bestimmten von der Masse der Gesellschaft festgelegten und akzeptierten Assoziationen verbunden. Es

werden Verbindungen zum Charakter gezogen, es wird eine bestimmte Kultur zugeschrieben, so wie vorgefertigte Erwartungen über das Verhalten des Menschen. Dem Menschen an für sich werden zu seiner Identität und Persönlichkeit weitere Identitäten auferlegt. Zudem ist eine Erwartungshaltung vorhanden, die von einem Menschen mit Migrationshintergrund fordert sich und seine Identität klar zu benennen, sich beispielsweise über seine Nationalität zu definieren. Häufig wird die Frage gestellt, ob sich ein Migrant „deutsch fühlt“ oder dem Ursprungsland zugehörig. Diese Erwartungen dienen der Gesellschaft dazu, die Menschen nach ihren vorgefertigten Meinungen einordnen zu können und dementsprechend agieren zu können. Diese daraus resultierende Zwiespältigkeit kommt in dem Foto klar zum Vorschein.

In dem Interview mit den Gestaltern des Fotos kam eine ähnliche Beschreibung der Aussage des Bildes heraus. Sie erklärten, dass sie bewusst die Farben nachträglich noch verändert und verstärkt haben um das Motiv Kälte hervorzuheben. Der Junge auf der Bank sollte im Hintergrund stehen um seine Einsamkeit zu verdeutlichen. In dieser Einsamkeit sahen die Schüler die Möglichkeit in sich zu gehen, sich mit seiner Zwiespältigkeit auseinander zu setzen. Mit seinen gespaltenen Identitäten alleine zu sein sei der Versuch mit sich in Einklang zu kommen. Die Schüler haben in dem Foto ihre eigenen Erfahrungen zum Ausdruck gebracht. Das Gefühl, dass es schwer ist die verschiedenen Persönlichkeiten zu vereinen wurde erwähnt. Ebenso wurde die Zuschreibungen von der Gesellschaft, mit denen man täglich konfrontiert wird, thematisiert. So seien Leute am Telefon häufig bei einem der Schüler erstaunt gewesen, dass er so gut deutsch spräche auf Grund seines ausländischen Namens. Diese Formen der Zuschreibung wurden von den Schülern erkannt und auch benannt, sie sahen darin allerdings kein rassistisches Verhalten. Genau dieses Verhalten würde allerdings unter anderem zur inneren Zerrissenheit führen.



Abb. 65: Graffiti

Querformat. Am linken Bildrand ist ein Mensch in lässiger Pose an eine Mauer angelehnt. Die Mauer ist mit einem gelb-orangen „American-Graffiti“¹²⁰ besprüht. Das Graffiti nimmt die ganze Mauer ein. Der Mensch verschränkt die Arme vor dem Körper und blickt den/die Betrachter/in an. Sein Gesicht ist nicht zu erkennen, es wird durch eine Kapuze verdeckt. Diese sieht wie eine Maske, passend zu dem Graffiti aus. Sie ist weiß und durch die Maskenmitte verläuft eine schwarze Linie, vielleicht ein Reißverschluss. Die Augen sind große, fast kreisförmige schwarze Flecken, wovon einer mit einem weißen X übermalt ist. Die Nase ist nur durch kleine Striche angedeutet. Der Mund ist fratzenhaft vergrößert und nimmt fast den ganzen unteren Gesichtskreis ein.

Unsere ersten Gedanken zu der Fotografie sind Begriffe wie Ghetto, Gewalt, Jugendkultur, HipHop und Bedrohung. Obwohl das Graffiti an der Wand sehr leuchtende bunte Farben enthält und der Junge keine düstere Kleidung oder gar Waffen trägt, die ihn bedrohlich machen würden, hat man keine positiven Assoziationen zu diesem Bild.¹²¹

¹²⁰ Nach Holzwarth, 2001, S.79. Diese Graffitiform kommt ursprünglich aus den USA und beschreibt einen jugendkulturellen Ausdruck. Dieser steht in engem Zusammenhang mit der Hip-Hop –Jugendkultur und ist eine zentrale Ausdrucksform dieser.

¹²¹ Wie oben schon erwähnt, ist dies Ausdruck einer Jugendkultur, in der auch politische und kulturelle Orientierungen zum Ausdruck kommen. Aber anstatt die Möglichkeiten zu nutzen und etwas darüber zu erfahren wie manche Jugendli-

Er ist optisch in die Wand integriert, es hat den Anschein als wäre er ein Teil davon. Seine Kleidung, insbesondere die Kapuze grenzen ihn von der Norm ab. Er nimmt eine coole selbstbewusste und starke Körperhaltung ein, was durch den sehr dominanten Hintergrund unterstrichen wird, der optisch ein Teil von ihm ist. Trotz der starken Dominanz des Menschen wirkt er auf dem Foto an den Rand gedrückt. Er sticht in seinem kraftvollen Auftreten nicht hervor. Es scheint als wolle er sich verstecken, nicht auffallen, Teil der Zuschreibungen der Graffitiwand werden. Die Anonymität die ihm das Eintauchen in die Kulisse gibt, macht ihn nach außen hin noch stärker und weniger angreifbar. Er versteckt sein Gesicht und damit seine Emotionen, was ihm noch mehr die Möglichkeit gibt eine Wunschidentität anzunehmen¹²². Das Verstecken hinter der bunten, dem Graffiti angepassten Mütze und seine betont lässige Haltung unterstreichen noch die Zuschreibungen, die oftmals mit der HipHop-Kultur assoziiert werden. Menschen, die sich in diesem Stil kleiden, in einer gewissen Gegend aufhalten und vor allem Ausländer/innen und Migrant/innen werden den oben benannten ersten Assoziationen zugeordnet. Es macht den Eindruck, als versuche der Junge auf dem Bild diese Vorurteile zu bestätigen.

Aus dem Interview mit den Fotografinnen erfuhren wir, dass es sich bei dem Mensch auf dem Bild um einen schwarzen Jungen handelt. Es stellte sich zuerst die Frage, ob er mit der Maske seine Hautfarbe verbergen möchte. Häufig werden mit Ausländern insbesondere Schwarzen die HipHop und Ghettokultur gleichgesetzt. Verhindern würde der Junge in diesem Fall diese vorgefertigten Meinungen nicht, da es sich bei der Maske um ein bedrohliches, totenkopfähnliches Gesicht handelt, das im Stil der Graffitizeichnungen gehalten ist. Diese Maske nimmt in gleichem Maße die auf Schwarze angewandten Zuschreibungsattribute ein. Die Maske steht somit für das Aufsetzen der auf Schwarze projizierte Merkmale, es ist seine Identität die ihm von außen ohne Maske auch schon auferlegt wird.

Zu Beginn des Interviews stellten wir die Frage nach der Idee bzw. Geschichte, die hinter dem Bild steckt. Die Schülerinnen berichteten uns es sei ein Zufallsprodukt, es hätte einfach gut gepasst, der Mann mit dem „Freaky Style“ und die Graffitiwand. Die Schülerinnen verbanden mit dem Bild als erstes Energie, auf Grund der bunten Farben des Graffitis. Die dunklen Farben am Rand des Bildes würden die Stimmung hingegen wieder drücken. Der Ghetto-Begriff war dann auch automatisch bei den Schülerinnen bei Betrachten des Bildes implizit. Diese Ambivalenz findet sich auch bei der Person auf dem Bild wieder. Sie ist locker und lässig, gibt sich cool, stark und überlegen und versteckt sich trotzdem hinter der Kapuze.

Diese ersten Assoziationen, die auch zum Titel des Bildes führen, veranlassten uns, die Schülerinnen danach zu fragen, was für sie ein Ghetto ausmacht und ob sie schon mal in einem waren. Es wird lachend zugegeben, dass noch keiner von ihnen jemals in einem Ghetto war, man aber trotzdem Bilder davon im Kopf habe und mit Ghettos und den Menschen die dort leben, Gewalt und Armut verbindet. Sie machen aber auch deutlich, dass sie wissen, dass solche Zuschreibungen zwar oberflächlich zu stimmen scheinen, in der Realität aber oft nicht der Wahrheit entsprechen.

Man solle demnach nicht von dem Äußeren einer Person auf Ihre ganze Persönlichkeit und Ihren Charakter schließen, kristallisierte sich als Kernaussage des Bildes heraus.

Außerdem drücke das Bild Gewalt aus. Woher dieser Gedanke genau herrührt ist nicht klar, eventuell aufgrund der böse anmutenden Kapuze, die der Mann über dem Gesicht hat. Die Schülerinnen würden dieser Gestalt nicht im Dunkeln begegnen wollen, weil sie negative Folgen erwarten würden und daher Angst hätten.

che „ticken“, setzen wir die Zuschreibungen in Gedanken fort, obwohl weder eine Aussage über die Häufigkeit der Jugendlichen noch über deren Aufenthaltsorte gemacht werden kann.

¹²² Verweis „Mimikry“: Handlung, in der Personen zugeschriebene Identitäten in Extremform übernehmen und damit bestätigen. Führt zu Unsichtbarkeit der eigenen Persönlichkeit.

Die Tatsache, dass der Junge unter der Kapuze schwarz ist wird, auf die Frage hin, ob es bei dem Bild einen Zusammenhang zum Thema Rassismus gibt, wie selbstverständlich als erstes genannt, aber es wird sich nicht näher dazu geäußert, warum allein die Tatsache, dass die Person schwarz ist für Rassismus spricht usw.

Abschließend wird auf zwei mit von den Schülerinnen als Ghettoähnliche beschriebene Stadtteile Darmstadt, Kranichstein und Kirschberg in Griesheim eingegangen. Das die Menschen in diesen „Ghettos“ vielleicht etwas weniger Geld haben als andere, deshalb aber noch lange nicht gewalttätiger sind als andere oder asoziales Verhalten an den Tag legen. Die Schülerinnen sind sich einig, dass vieles von dem, was man so hört nicht stimmt und man oft nur so schlecht von bestimmten Gegenden denkt, weil sie allgemein einen schlechten Ruf haben, der nur schwer wieder loszuwerden ist.



Abb. 66: Offensive Gewalt

Hochformat. Auf dem Foto ist eine Frau in kniender, sich schützender Position abgebildet. Die Perspektive ist eine Draufsicht. Sie nimmt fast die ganze untere Bildhälfte ein. Die Arme und eine Hand werden vor das Gesicht gehalten. Sie blickt den/die Betrachter/in an. Die Geste des Schützens wird durch einige Äste, hinter denen sie kniet noch verstärkt und gleichzeitig unterlaufen, da diese weder einen Sichtschutz bieten, noch eine Gefahr abhalten könnten.

Die Frau scheint sich vor etwas zu verstecken. Sie verdeckt und schützt sich und ihr Gesicht vor etwas unheimlich Angsteinflößendem. Man könnte sich auch vorstellen, dass sie durch den Arm vor ihrem Gesicht Schläge oder Angriffe generell abzuwehren versucht. Durch die gewählte Perspektive, von oben auf die Person herab zu fotografieren, wirkt sie klein, hilflos und unterdrückt.

Aus dem Interview mit den Schülerinnen bezüglich ihres Bildes ging hervor, dass sie beim inszenieren ihres Fotos eine Atmosphäre von Angst schaffen wollten.

Die Vogelperspektive führt ihrer Meinung nach dazu, dass es so aussieht, als ob jemand die Person auf dem Foto angreift.

Die Hand vor ihrem Gesicht solle der Person Schutz bieten, so die Schülerinnen. Außerdem sei die Person auf dem Foto wegen der Äste von der Außenwelt abgeschnitten, beziehungsweise abgekapselt. Sie beschreiben z.B. die Szene auf dem Foto als eine Verfolgung einer Person, die in die Ecke gedrängt wird und keinen Ausweg hat. Außerdem könne man, da die Person auf dem Foto nicht „typisch deutsch“ aussieht, davon ausgehen, dass sie Ausländerin ist und von Nazis bedroht wird, so die Schülerinnen.

Zudem hatten die Schülerinnen darüber nachgedacht, die Person auf dem Foto ein Kopftuch tragen zu lassen, um deutlicher zu machen, dass es sich um eine Person aus einem anderen Kulturkreis handelt und dadurch die Assoziation zum Thema Rassismus und Verfolgung deutlicher zu machen. Die Schülerinnen stellen auf diesem Foto ein Opfer aktiver Gewalt dar. Das Mädchen auf dem Bild stellt den Gegenpol zu den „Fotografinnen“ dar, da sie sie im Gegensatz zu sich als nicht selbstbewusst beschreiben. Sie selbst seien selbstbewusst genug um sich gegebenenfalls zu wehren und würden sich demnach nicht zu Opfern machen lassen. Obwohl sie Diskriminierung durchaus kennen, haben sie sie ihrer Aussage nach noch nicht selbst erlebt und wenn, dann nur als Witz und dadurch in nicht wirklich negativ gemeinter Art.

Die Schülerinnen stellen sich als sehr tough dar, was uns zu der Annahme verleitet, dass es einen Grund geben muss taff zu sein. Es muss Vorfälle oder negative Erfahrungen geben, die einen dazu veranlassen sich einen Schutzpanzer zuzulegen. Demnach wurden diese diskriminierenden Erfahrungen entweder nicht direkt als solche wahrgenommen, verdrängt oder sie wollten nicht davon berichten.

5.1. Fazit der Bildanalysen

Beim näheren Auseinandersetzen mit den Fotos stellten wir fest, dass es sich größtenteils um die Darstellung von subtilem Rassismus handelt. Die Schüler/innen bezogen sich in ihren Arbeiten auf die herausgearbeiteten Zuordnungen zum Rassismusbegriff aus dem Brainstorming. Demnach zeigen die Bilder fast ausschließlich Diskriminierungsformen, denen nicht auf den ersten Blick Rassismus zugeschrieben wird.

In der Euphorie des Fotografierens war bei den Schüler/innen oftmals der Hintergrund Rassismus vernachlässigt worden. Unterbewusst war ihnen die Thematik während des Fotografierens und der Bildbearbeitung präsent, was die Bilder stark beeinflusst hat. Dieser von uns gezogene Schluss bestätigte sich in den Interviews. Da es nicht unser Ziel war, Fotografien zu erhalten, die sofort erkennbaren Rassismus zeigen, kam uns diese Entwicklung in den Arbeitsphasen zu Gute. Die Bilder haben eine starke Aussagekraft und verdeutlichen alltäglichen Rassismus, von dem sich viele Menschen distanzieren. Rassismus, der häufig nicht gesehen, bzw. übersehen wird.

6. Gesamtfazit des Projekts Bilderwelten

Da wir auf verschiedenen Ebenen Schlussfolgerungen gezogen haben, ist das abschließende Fazit in zwei Teilpunkte gegliedert. Zunächst werden wir den didaktischen Verlauf der Projektwoche reflektie-

ren. Hierbei war ein Reflexionsgespräch mit den Lehrkräften, unter der Leitung von Frau Dr. Olga Zitzelsberger, ca. sieben Wochen nach der Projektwoche, hilfreich. Daran anschließend analysieren wir die Schüler/innenarbeiten und Interviews.

Im Laufe der Projektwoche zeigte sich, dass sich durch unsere fehlende didaktische Erfahrung die Durchführung der Projektwoche schwieriger gestaltete als erwartet.

Die ersten Schwierigkeiten ergaben sich durch die mangelnde Absprache zwischen den Lehrkräften und uns. Es fanden zwei kurze Projektplanungstreffen statt, in denen inhaltliche Ziele grob abgesteckt wurden, allerdings nicht über die didaktische Umsetzung im Detail gesprochen wurde. So kam es zu Unklarheiten im Bezug auf Inhalte, die den Schüler/innen vermittelt werden sollten und zu unterschiedlichen Zielvorstellungen für die gesamte Projektwoche. Diese unterschiedlichen Annahmen über Ziele der Projektwoche, zwischen den Lehrkräften und uns, führte zu widersprüchlichem Arbeiten, das uns gegenseitig behinderte.

Unsere Vorgehensweise zu Anfang machte es den Schüler/innen schwer eine Verbindung von dem theoretischen Teil, der ausschließlich Rassismus thematisierte, zu der erwarteten aktiven Projektarbeit, dem Fotografieren, zu ziehen. Die gleiche Problematik ergab sich mit dem kognitiven Kartieren und der Fotopraxis.

Unsere Vermittlungsprobleme zeigten sich insbesondere in der Erstellung einfacher Arbeitsaufträge. Der Grund hierfür bestand in erster Linie darin, dass unsere Intentionen zu komplex waren. Die Arbeitsaufträge konnten von den Schüler/innen nicht nachvollzogen werden. Hilfreich hierbei waren für uns die Lehrkräfte, die vereinfachte, für die Schüler/innen verständliche Anweisungen, formuliert haben. Daraus ergab sich ein „produktiveres“ Arbeiten im Sinne eines „vorzeigbaren“ Ergebnisses für die Projektwoche. Für die Lehrkräfte war die Herstellung von vorzeigbaren Produkten wichtig, da sie auf Grund der kurzen Arbeitszeit in der Projektwoche zielgerichtet auf ein Ergebnis hinarbeiten wollten. Für sie war dies insbesondere im Sinne der Schüler/innen, da in der Projektwoche auf fassbare Ergebnisse Wert gelegt wird. Dementsprechend waren sie an einfachen Vorgaben interessiert, wie z.B. der Herstellung von Klischeefotos. Diese erfordern das Hineinschlüpfen in eine fremde Rolle und gewähren immer noch die Möglichkeit, persönliche Betroffenheit oder schmerzhaft Erfahrungen nicht bewusst werden zu lassen, da es die „Rolle“ eines anderen Menschen ist. Außerdem bräuchte es zur fotografischen Darstellung von Rassismus extremer Bildinhalte, die sich auf physische Gewalt beziehen. Demnach wäre es kaum möglich für die Schüler/innen, Rassismus auf sich bezogen in Bildern darzustellen, denn das Subtile könne in Bildern nicht ausgedrückt werden. Für uns gerieten dadurch Inhalt und Medium in Konflikt. Denn anscheinend konnte in den Bildern nur Rassismus als „Extrem“ dargestellt werden, welchem wir auf der inhaltlichen Ebene entgegengearbeitet haben, indem wir Rassismus als „alltäglich“ charakterisierten. Im „Extrem“ wird der Rassismus vom Selbst abgetrennt und als „Randphänomen“ an den Rand gedrängt und bei anderen verortet. Das eigene Umfeld und die eigene Position werden herausgenommen.

Wir wollten über den Typus „Klischee“ hinaus, zu individuellen Erfahrungen und Gefühlswahrnehmungen der Schüler/innen. Damit wollten wir erreichen, dass sie sich ihrer eigenen Positionierungen bewusst werden und eine Reflexion über die eigenen und fremden Handlungsweisen stattfindet. Wir erwarteten von den Schüler/innen eine völlig offene Umgangsweise mit ihren Erfahrungen und Positionierungen zu Rassismus. Sie sollten sich selbst und die herrschenden gesellschaftlichen Strukturen reflektieren. Wir selbst blieben „unsichtbar“. Schon in der Theoriephase machten wir unsere Position nicht deutlich, sondern bezogen uns auf wissenschaftliche Untersuchungen. Weiterhin berichteten wir nicht über unsere Gefühlswahrnehmungen und setzten sie auch nicht fotografisch in Szene. Dies führte dazu, dass wir eine Beobachterrolle einnahmen. So konnten wir uns hinter der Maske von scheinbarer „Neutralität“ verbergen.

In diesem Akt zeigten sich hierarchische Schulstrukturen. Wir und die Lehrkräfte stellten uns demnach über den/die Schüler/in und beurteilten diese. Obwohl wir Reflexion erwarteten, taten wir dies selbst nicht.

Uns fiel es schwer unser Projektinteresse gegenüber den Lehrkräften einzufordern. Den fehlenden Widerstand von unserer Seite führen wir unter anderem auf wiedergekehrte Schulstrukturen zurück. Der Aufenthalt in der Schule versetzte uns erneut in die Rolle von Schülerinnen. Dies wurde von uns während der ganzen Projektwoche nicht bewusst wahrgenommen.

Die Komplexität unserer Planung, mit dem enormen theoretischen Input, der Arbeit mit den Mental Maps und der Herstellung der Bilder, erwies sich als Hindernis bei der Umsetzung. Durch das Reflexionsgespräch, das ca. sieben Wochen nach der Projektwoche, zwischen der Seminarleiterin, den Studierenden und betreuenden Lehrer/innen stattgefunden hat, wurde uns bewusst, dass wir zu viel Material in die vier Projektvormittage integrieren wollten.

Wir ziehen für uns den Schluss daraus, dass vielschichtige Themen, wie Rassismus, einer weitaus längeren Auseinandersetzung bedürfen und nicht in einer so kurzen Zeit „abzuhandeln“ sind. Es wäre fruchtbarer nur Teilaspekte gezielt zu bearbeiten. Ebenso ist es unerlässlich, wenn man in einem so großen Team anleitet, genaue Strukturen abzusprechen und regelmäßige Zwischenbilanzgespräche zu führen.

Die Analyse des Fragebogens, des Meinungsbarometers und des Brainstormings zeigte auf, dass die Schüler/innen über ein theoretisches Wissen verschiedener Formen von Rassismus verfügen. In den Fragebögen gaben sie an rassistische Äußerungen miterlebt zu haben. Durch die Positionierung und gezieltes Nachfragen beim Meinungsbarometer, offenbarten sich differenzierte Stellungnahmen.

Herausragend bei der Auswertung der Mental Maps war die enorme Sympathie mit ihrer Schule. Die BBS hatte fast ausschließlich positive Bewertungen, Ausnahmen waren grundsätzlich räumlich gegebene Mängel. Diese auffallend zusagende Einstellung zur Bertold Brecht Schule fördert vermutlich eine tolerante Grundhaltung und kann wie oben (Auswertung der Mental Maps) genannt Diskriminierung verhindern. In den Interviews, zu den kognitiven Karten, wurden auch negative Beispiele zu Erlebnissen in der Bertold Brecht Schule genannt. Diese tauchten nicht als Markierungen in den Karten auf. Wir vermuten, hier herrsche eine innere Distanzierung zu dem Erlebten. Möglicherweise ist dies eine Schutzhandlung. Eine weitere Annahme von uns, für die überwiegend positive Kartierung, ist der Schulwechsel. Durch die außerordentlich schlechten Erfahrungen an der vorherigen Schule, werten die Schüler/innen die erhebliche Verbesserung noch auf. Negative Ereignisse und Gefühle im Bezug auf die Bertold Brecht verschwinden unter der Euphorie des Neuanfangs und des offenen Schulklimas. Wie schon zuvor benannt (Auswertung Mental Maps) fördert Sympathie für die Schule Toleranz, was Diskriminierung verhindern kann.

Rassismus scheint oftmals skandalisiert zu werden, in der Tat gibt es laut Schüler/innenaussagen verhältnismäßig wenig Rassismus an der BBS. Insbesondere in Form von physischer Gewalt. Diese Seltenheit scheint den kritischen Blick auf andere Formen von Rassismus zu versperren. Wie schon in dem Projektbericht erläutert, werden diskriminierende Vorfälle verharmlost. Mit dem Medium der Fotografie war es möglich subtilen Rassismus aus Sicht der Schüler/innen aufzudecken. Zwar erkennen Schüler/innen, wie wir schon herausgearbeitet haben, psychische Gewalt und kulturelle Zuschreibungen in Form von Rassismus und benennen ihn als alltägliches Phänomen, aber sie verorten diesen nicht in ihre persönlichen Bereiche. Eigene Erlebnisse werden als subjektive Einzelfälle berichtet, um ihnen ihre Brisanz zu nehmen. Wir ersahen aus den Fotografien und den Interviewgesprächen, dass die Schüler/innen einen sehr engen Bezug zu ihrer dargestellten Thematik hatten. Es wurden fast ausschließlich Schauspiele dargestellt, in denen die für Rassismus prägnanten Begriffe, eine hohe Bedeutung hatten. So konnten sie sich eng mit den Ausprägungen und -wirkungen, wie Ausgrenzung, Einsamkeit,

Identitätsfragen/- verluste, auseinander setzen, ohne sich selbst direkt mit Rassismus in Bezug zu setzen.

V. Ausblick – Von der Alltäglichkeit des Rassismus

Von Olga Zitzelsberger

Im April 2008 stand der Projektbeginn unmittelbar bevor. Wir alle hatten Erwartungen und Hoffnungen an das Studien- und Praxisprojekt. Verbunden mit den Erfahrungen der eigenen Schullaufbahn, jetzt studierend, als Lehrkraft oder wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig suchten wir den distanzierten Blick der Wissenschaft auf das „System Schule“ mit den vielfältigen Verstrickungen in das gesellschaftliche Machtgefüge. Nach 1 ½ Jahren der Auseinandersetzung sind wir nicht mehr dieselben wie damals. Unabhängig von der jeweiligen Rolle und Perspektive haben wir uns verändert. Einiges davon möchten wir im Folgenden verdichten und als Ausblick festhalten. Einzelnes trifft dabei jeweils nur für einzelne zu, manches für mehrere, wenig für alle.

Mit Erfahrungen arbeiten

Mit Erfahrungen arbeiten steht für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein. Dies ist auch für jede Weiterentwicklung von Bedeutung. Die Schulerfahrungen aller Projektteilnehmenden prägen die Wahrnehmung, die Analyse und Beurteilung von derzeitigen Situationen. Wie schwer es dabei ist, die eigene Position zu revidieren, verweist auf die tiefe Verunsicherung, die dadurch entstehen kann. Wir alle blickten auf eine – im Großen und Ganzen – gelungene Schullaufbahn zurück. Immerhin sind wir jetzt alle an der Universität gelandet. Das Wirken rassistischer Strukturen im Schulsystem verweist uns auf die Seite der „Nutznießer/innen“ dieser Strukturen. Das ist nicht leicht zu schlucken, zumal wir uns alle an die eigene Anstrengung und Mühe des Lernens erinnern. Außerdem blendet die eigene eher positive Erfahrung teilweise den Blick bei der Auseinandersetzung mit den Diskriminierten und den Problemen des Systems Schule. Die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen waren bei den Überlegungen nach der Benennung von Rassismus und möglichen Veränderungen sehr hilfreich und bereichernd. Nur mit dem Hintergrund der vielen beeindruckenden Schilderungen/Darstellungen von Gefühlen der eigenen Zurückweisung und Demütigungen von Schüler/innen der BBS in ihrer Schullaufbahn rückte uns das Thema „Rassismus“ auf den Pelz.

Problemverschiebungen

Zu Beginn des Projektes standen das Verstehen unseres Bildungssystems, Genese und aktuelle Formen von Rassismus sowie die Gruppe der „Opfer“, also die Schüler/innen im Zentrum unserer Überlegungen. Aus verschiedenen Perspektiven näherten wir uns der Aufgabenstellung. Gleichzeitig tauchten immer wieder andere Fragestellungen und Denkrichtungen aufgrund von theoretischen und erfahrungsgeschichtlichen Erkenntnissen auf.

Infolgedessen kristallisierte sich am Ende des Sommersemesters 2008 eine Problemverschiebung heraus.

- Normalität des Rassismus. Rassismus ist eingedrungen in unsere Sprache, unser Denken und unsere Zuschreibungen und damit derartig alltäglich, dass ein Aufdecken das Selbstverständliche in Frage stellen muss.
- Rechtfertigungsstrategien von Rassismus bewirken, dass dieser als Skandal, als Rechtsextremismus oder als Vergangenes wahrgenommen wird.

Selbstverständliches geriet aus den Fugen und musste neu zusammengefügt werden. Wie sollte / konnte es weitergehen? Es wurde entschieden, Wissen und Erfahrungen der Schüler/innen der BBS zu erfahren, mit den Lehrkräften zu sprechen und in einer Projektwoche mit den Schüler/innen direkt zum Thema Rassismus zu arbeiten. Dabei kam Erstaunliches zu Tage. Schüler/innen berichten von rassistischen Erfahrungen in der Schullaufbahn und auch direkt im Unterricht durch Lehrkräfte an der

BBS. Lehrkräfte verharren in den Selbstverständlichkeiten, denen auch wir Projektbeteiligte immer wieder auf den Leim gehen. Ein Mainstream der Toleranz verhindert zum Teil eine offene Auseinandersetzung über tatsächliche oder gefühlte Diskriminierung. Daran beteiligt sind alle: Vermeintliche Rassist/innen, die sich verteidigen möchten durch Rechtfertigung und „Opfer“, die sich nicht anerkannt und respektiert fühlen oder sind. Gleichzeitig fühlten sich alle an der BBS wohl, mehr als an den Schulen zuvor. Viele Lehrkräfte wählten genau diese Schule wegen dem „liberalen Klima“ aus und stellen sich der Auseinandersetzung. Mehr zulassen und Demokratie wagen? Auch wenn die eigenen Selbstverständlichkeiten dabei ins Wanken geraten und neu justiert werden müssen.

Herzlichen Glückwunsch an die Bertolt Brecht Schule: Rassismus ist alltäglich und kann nur abgemildert werden, wenn damit und dagegen gearbeitet wird. Das tut ihr. Danke!

VI. Literaturverzeichnis:

Antidiskriminierungsbüro – Postkartenkampagne Alltagsrassismus. Abgerufen am 14.05.2009 von <http://www.adb-sachsen.de/alltagsrassismus.html>.

Antidiskriminierungsbüro – Postkartenkampagne Chancengleichheit. Abgerufen am 14.05.2009 von http://www.adb-sachsen.de/postkarten_und_plakate.html.

Bergem, Wolfgang, 2005, Identitätsformationen in Deutschland, VS-Verlag, Wiesbaden.

Bildungsstand der Bevölkerung 2008. Abgerufen am 14.05.2009 von <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022474>.

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität im Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim/Basel, 2007.

Bräuer, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster, 2005.

Cashmore, Ellis (Hrsg.): *Encyclopedia of Race and Ethnic Studies*, London 2004.

Christensen, G. & Stanat, P. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich.* Bildungsforschung Band 19. Abgerufen am 25.03.2009 von <http://www.bmbf.de/publikationen/2713.php>.

Delacampagne, Christian: *Die Geschichte des Rassismus*, Düsseldorf 2005.

Eickelpasch, Rolf und Rademacher, Claudia: *Identität.* Transcript Verlag, Bielefeld 2004.

Gateway Gardens. Abgerufen am 14.05.2009 von http://www.gateway-gardens.de/de/vision/airport_city.html.

Geipel, Robert (Hrsg. der deutschsprachigen Ausgabe): *Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen* Harper und Row Publishers, New York, 1982. Original von Downs, Roger M. und Stea, David: *Maps in Minds.*

Geulen, Christian: *Geschichte des Rassismus*, München 2007.

Gogolin, Ingrid: Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit - (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen?, in Lohmann, Ingrid/ Rilling, Rainer (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung.* Leske + Budrich, Opladen 2002. S. 153 -168.

Gomolla, Mechtild und Radtke, Frank-Olaf, 2007, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 2. Auflage, VS Verlag, Wiesbaden 2007.

Hall, Stuart: *Rassismus als ideologischer Diskurs*, in: Rätzkel, Nora (Hrsg.): *Theorien über den Rassismus*, Hamburg 2000. Zitiert nach: migration works-Zentrum für Partizipation basis & woge e.V. (Hrsg.): *Diskriminierung erkennen und hadeln!* Hamburg 2007.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Deutsche Zustände*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002-2009.

Hessisches Statistisches Landesamt. *Gymnasien in Hessen*. Abgerufen am 27.03.2009 von <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/landesdaten/bildung/allgbild-schulen/gymnasien/index.html>.

Hilberg, Raul: *Die Vernichtung der europäischen Juden*, Frankfurt 2007.

Höhne, Thomas: *Kultur als Differenzierungskategorie*, in: H. Lutz / N. Wenning (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen 2000.

Holzwarth, Peter: *Graffitikultur als Gegenstand der Jugendforschung*, in Niesyto Horst, Hrsg., *Selbstaussdruck mit Medien: Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*, KoPäd-Verlag München, 2001.

<http://blog.derbraunemob.info/wp-content/uploads/2007/07/kind003.jpg> (Stand 29.04.09, 16:28 Uhr).

<http://de.wikipedia.org/wiki/Rassismus> (Stand 19.03.09, 15:35 Uhr).

<http://lexikon.meyers.de/wissen/Diskriminierung+%28Sachartikel%29> aufgerufen am 19.02.2009.

<http://www.bagamoyo.com/typo3temp/pics/343d8609b3.jpg> (Stand 29.04.09, 15:08Uhr).

<http://www.brechtschule.org/> (Stand 19.03.09, 15:24 Uhr).

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content100/AllgemeinbildendeSchulenAbschlussart,templateId=renderPrint.psml>, S., Zugriff 8.9.09.

http://www.dir-info.de/dokumente/def_rass_memmi.html aufgerufen am 27.02.2009.

<http://www.kaiserliche-marine.de/> (Stand 29.04.09, 15:45 Uhr).

<http://www.schule-ohne-rassismus.org/das-projekt.html> (Stand 19.03.09, 16:25 Uhr).

<http://www.schule-ohne-rassismus.org/statements.html> (Stand 19.03.09, 16:21 Uhr).

http://www.unesco.de/erklaerung_rassenvorurteile.html?&L=0, abgerufen am 24.03.2009.

Hund, Wolf D.: *Rassismus: Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit*, Westfälisches Dampfboot, Münster 1999.

Hund, Wulf D.: *Rassismus*, Bielefeld 2007.

Hurrelmann, K., Albert, M. und TNS Infratest Sozialforschung: *15. Shell Jugendstudie*. Fischer, Frankfurt 2006.

Inderin Bild. Abgerufen am 14.05.2009 von <http://www.bollywood-palace.de/wbb2/hmportal.php>.

Jelloun, Tahar Ben: *Papa, was ist ein Fremder?* Reinbek bei Hamburg, 2006.

Kant, Immanuel: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* in: *Berlinische Monatszeitschrift* 1784. Zitiert nach: Kant, Immanuel: *Akademieausgabe*, Band VIII.

- Limbird, Christina und Stanat, Petra: Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (Hrsg.) Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS – Verlag/ GWS-Fachverlage, Wiesbaden 2006. S. 257-307.
- Löw, Martina: Raumsoziologie, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 2001.
- Maalouf, Amin: Mörderische Identitäten, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2000.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei, Stuttgart 1999.
- Memmi, Albert: Rassismus, Hamburg 1992.
- Messerschmidt, Astrid: Fachgespräch: Normalisierter Rassismus. Politische und institutionelle Implikationen von alltäglichem Rassismus: Verlagerungen - der Rassismus der Anderen. Bonn, September 2007. Quelle: <http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/NormalitaetdesRassismus.pdf>, am:29.1.2009.
- Meyers Lexikon, Band 9, Leipzig 1942.
- Michel, Burkhard: Fotografien und ihre Lesarten. Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen, 2001. In Bohnsack, Ralf u.a. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Leske und Budrich Opladen, 2001.
- migration works-Zentrum für Partizipation basis & woge e.V. (Hrsg.): Diskriminierung erkennen und hadeln! Hamburg 2007.
- Mollenhauer, Klaus, , Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl., Juventa, Weinheim und München 2003. S.155-173.
- NZZ Online: http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/article&kag6_1.445521.html, am 29.1.2009.
- Pongratz, Ludwig: Einführungsvorlesung zur Pädagogik WS 08/09, nicht veröffentlicht.
- Rössler, Ruth-Kristin (Hrsg.): Die Entnazifizierungspolitik der KPD/SED 1945-1948. Dokumente und Materialien, Goldbach 1994.
- Schaub und Zenke: Wörterbuch Pädagogik, dtv, München 2007.
- Scherschel, Karin: Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsformen, transkript, Bielefeld 2006.
- Schmitt, Michael: Rasse, Rassismus, Kultur – Eine Einführung in den Rassismusbegriff. In diesem Band. 2009 S. 8-18
- Sow, Noah: Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus, München, 2008.
- Statistisches Bundesamt: [www-ec.destatis.de](http://www.ec.destatis.de).
- Taylor, Charles: Quellen des Selbst, Suhrkamp, Frankfurt 1994.
- Watermann, Rainer und Baumert, Jürgen: Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und

international vergleichende Analysen. In: Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, VS –Verlag/GWS-Fachverlage, Wiesbaden 2006. S. 257-307

Weber, Martina: Das sind Welten Intrageschlechtliche Differenzierungen im Schulalltag. In: Munsch, Chantal u.a., (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht, Weinheim/München, 2007.

Wisse, Jörg und Joraschky, Peter (Hg.): Identitäten im Verlauf des Lebens. Göttingen 2007.

Zeit-Online: <http://www.zeit.de/online/2006/24/maennlich-autorenantwort>, am 30.1.2009.

Zitzelsberger, Olga: Seminaurausschreibungstext für das Projektseminar „Rassismus an deutschen Schulen?“, Darmstadt, SS 2008 und WS 2008/09 (zu finden auf: http://www.lvpaed.de/index.php?page=stud_veranstaltungsverzeichnis&subpage=details&id_semester=4&id_lv=28 abgerufen am 19.03.09).

VII. Abbildungsverzeichnis:

Abb. 01: Klassenstufen	42
Abb. 02: Anzahl der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund	42
Abb. 03: Migrationshintergrund der Schüler/innen im Vergleich mit dem höheren Schulabschluss Eltern	43
Abb. 04: Rassismusbegriff	45
Abb.05: Unterschiede Rassismus und Diskriminierung	49
Abb.06: Rassistisches Verhalten	51
Abb. 07: Vergleich der Antworten, von Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund, auf Frage 7	54
Abb. 08: Vergleich zwischen Schüler/innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund und der Antwort auf Frage 7 und der Zeit an der Brecht.	55
Abb. 09: Antworten auf Frage 8.1	55
Abb. 10: Antworten auf Frage 8 (Kategorisiert)	56
Abb. 11: Begründungen der Frage 8.1 (kategorisiert)	56
Abb. 12: Antworten auf Frage 9	57
Abb. 13: Antworten auf Frage 10	58
Abb. 14: Vergleich zwischen Migrationshintergrund und Antworten auf Frage 10	59
Abb. 15: Bild 1	60
Abb. 16: Tabelle Bild 1	61
Abb. 17: Bild 2	62
Abb. 18: Diagramm Bild 2	63
Abb. 19: Kreuztabelle Bild 2 und Bild 2-Begründungen	64
Abb. 20: Bild 3	64
Abb. 21: Diagramm Bild 3	65
Abb. 22: Kreuztabelle Bild 3 und Bild 3-Begründungen	66
Abb. 23: Bild 5	67
Abb. 24: Tabelle Bild 5-Begründungen	68
Abb. 25: Kreuztabelle Bild 3 und Bild 5	69
Abb. 26: Bild 4	69
Abb. 27: Diagramm Bild 4	70
Abb. 28: Kreuztabelle Bild 4 und Bild 4-Begründungen	71
Abb. 29: Bild 6	71
Abb. 30: Kreuztabelle Geschlecht und Bild 6-Begründungen	72
Abb. 31: Bild 7	73
Abb. 32: Kreuztabelle Bild 7 und Zitat „Einteilung Menschen in Rassen“	74
Abb. 33: Tabelle Bild 7-Begründungen	74
Abb. 34: Einteilung Menschen in Rassen (Tabelle)	76
Abb. 35: Einteilung Menschen in Rassen (Diagramm)	77
Abb. 36: Einteilung Menschen in Rassen – Begründung	77
Abb. 37: Zusammenhang zwischen Aussehen, Charakter und Verhalten (Tabelle)	78
Abb. 38: Zusammenhang zwischen Aussehen, Charakter und Verhalten – Begründung	79
Abb. 39: Fremdenfeindliche Menschen sind sicher (Tabelle)	80
Abb. 40: Fremdenfeindliche Menschen sind sicher (Diagramm)	81
Abb. 41: Fremdenfeindliche Menschen sind sicher – Begründung	81

Abb. 42: Rassisten halten andere für minderwertig (Tabelle)	82
Abb. 43: Rassisten halten andere für minderwertig (Diagramm)	82
Abb. 44: Rassisten halten andere für minderwertig – Begründung	82
Abb. 45: vorgefertigte Meinungen bilden die Grundlage von Rassismus (Tabelle)	83
Abb. 46: vorgefertigte Meinungen bilden die Grundlage von Rassismus (Diagramm)	84
Abb. 47: vorgefertigte Meinungen bilden die Grundlage von Rassismus – Begründung	84
Abb. 48: Zeitplan der Projektwoche	88
Abb. 49: Geschlecht	90
Abb. 50: auf der Brecht Schule seit...	90
Abb. 51: deutsche Staatsbürgerschaft (Diagramm)	91
Abb. 52: Geburtsland Elternteile	91
Abb. 53: Ich habe in der Schule schon rassistische Äußerungen miterlebt	92
Abb. 54: Ich habe das Gefühl, dass an unserer Schule ein rassistisches Klima herrscht	92
Abb. 55: Ich fühle mich wohl in Deutschland	93
Abb. 56: Brainstorming zum Rassismusbegriff	96
Abb. 57: Werbung	99
Abb. 58: Starbuckscafé	106
Abb. 59: Blicke	108
Abb. 60: Einheitsschule	109
Abb. 61: Frau mit Kopftuch	110
Abb. 62: Ludwigsmonument	111
Abb. 63: Ohne Licht kein Schatten	113
Abb. 64: Trispalt	115
Abb. 65: Graffiti	117
Abb. 66: Offensive Gewalt	119

VIII. Anhang

Anlagen zu Kapitel II: Projektgruppe Lehrer/inneninterviews

Es folgt eine Zusammenstellung der „Orte“, wo das Thema Rassismus in den hessischen Lehrplänen in verschiedenen Fächern vorkommt, zwecks Fächer übergreifenden Unterrichts und der Beurteilung der Bedeutung des Themas in der Schule. Nicht immer ist die Zuordnung ganz offensichtlich, vermutlich hat manche Lehrkraft an einigen der angegebenen Stellen noch nie einen Bezug zu Rassismus hergestellt. Unsrer Ansicht nach ist aber an jeder der aufgeführten Stellen die Gelegenheiten gegeben, es zu tun; in unterschiedlicher Weise und sicher auch mehr oder weniger einfach.

Die Recherche im hessischen Lehrplan ergab, dass Rassismus an folgenden Stellen Thema sein kann oder sollte:

Hauptschule:

6. Klasse ev. Religion: Lernschwerpunkt I: Individuelle Erfahrungen Leben in der multikulturellen Gesellschaft "Der andere bin ich"

9. Klasse Deutsch: Medien: 6.2 Sprache der Boulevardpresse: Sexismus, Rassismus, Schlagwörter

9. Klasse Geschichte: 9.1.1. Das Deutsche Reich - Erfüllung nationaler Wünsche?

10. Klasse: 10.3 Entkolonialisierung in Afrika und Asien - Wege in die Freiheit und Unabhängigkeit? 4. Afrika - traditionelle Kulturen und europäische Einflüsse

Realschule:

6. Kl. ev. Rel. (siehe Hauptschule)

7. Kl. Ethik: Würde des Menschen II: "Die Würde des Menschen ist unantastbar": Sich für Menschenwürde stark machen

9. Kl. Deutsch: Arbeitsbereich "Umgang mit Texten" (siehe Hauptschule: Medien)

9. Kl. Geschichte: Der Erste Weltkrieg - eine Folge von Nationalismus und Imperialismus: 2. Der Krieg entsteht in den Köpfen

Gymnasium (G9):

6.Kl. ev. Rel. (siehe Hauptschule)

6.Kl Ethik: Liebe I: Freundschaft, fakultativ

10.Kl. Geschichte: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg (in G8 in der 9. Klasse)

12.Kl. Italienisch: Wirtschaft und Politik Italiens historisch und aktuell (in G8 in 11.)

12.Kl. Philosophie: 12.1 Staats-, Gesellschafts- und Geschichtsphilosophie fachübergreifend

12. Latein (fachübergreifend fakultativ)

Gymnasium G8 zusätzlich

5.Kl.-Ethik: Freiheit I: Der Mensch lebt in natürlichen und sozialen Abhängigkeiten (fakultativ)

5.Kl. Biologie: Hunderassen

7.Kl. Politik und Wirtschaft: Jugend in der modernen Gesellschaft, Konflikt und Konsens in der sozialen Gruppe, (Stichwort Fremdenfeindlichkeit)

9.Kl. kath. Rel.: Juden und Christen - eine leidvolle Geschichte. Geschwister im Glauben

11.Kl. Geschichte: Modernität und Antimodernität in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus

12. Kl. Biologie: Befunde zur Stammbaumforschung

Integrierte Gesamtschulen:

9/10: Gesellschaftslehre: Nationalsozialismus; Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus heute.

Praxisprojekt der TU Darmstadt in Zusammenarbeit
mit der Bertolt Brecht Schule

Liebe Schüler/Innen,

wir würden uns freuen, wenn Sie sich ca. 20 Minuten Zeit nehmen, um unsere Fragen möglichst genau, ehrlich und in der angegebenen Reihenfolge zu beantworten. Wenn der Platz für die Beantwortung nicht ausreicht, schreiben Sie bitte auf die Rückseite weiter und geben dazu die Nummer der Frage an.

Es versteht sich von selbst, dass der Fragebogen anonym ist.

Wir bedanken uns im Vorhinein für Ihre Mitarbeit.

1. Teil: Datenerhebung

1. Geschlecht männlich weiblich

2. Geburtsjahr _____

3. Wie lang sind Sie schon an der Brecht?

Seit 200__

2. Teil: Fragen zum Rassismusbegriff

4. Was verbinden Sie mit dem Begriff Rassismus?

5. Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Rassismus und Diskriminierung? Wenn ja, welchen?

Ja Nein

6. Wie äußert sich für Sie rassistisches Verhalten? Nennen Sie bitte 1 – 3 Beispiele.

3. Teil: Fragen zur Brecht

7. Glauben Sie, dass Schüler/Innen mit und ohne Migrationshintergrund an der Brecht gleich behandelt werden?

Ja Nein

8. Welche Schwierigkeiten und Hindernisse könnten sich für Schüler/Innen mit Migrationshintergrund im Schulalltag an der Brecht ergeben?

8.1 Haben Sie schon erlebt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund spezielle Schwierigkeiten an der Brecht hatten?

Ja Nein

Wenn ja, welche?

9. Haben Sie an der Brecht schon einmal intolerantes oder und aggressives Verhalten gegenüber MitschülerInnen mit Migrationahintergrund bemerkt?

Ja, während des Unterrichts durch SchülerInnen

- Ja, während des Unterrichts durch LehrerInnen
- Ja, außerhalb des Unterrichts durch SchülerInnen
- Ja, außerhalb des Unterrichts durch LehrerInnen
- Nein

Wenn ja: In welcher Situation?

10. Wurden Sie schon einmal im Unterricht aufgrund Ihrer Herkunft, Ihrer Religion, Ihrer Neigungen, körperlicher Beeinträchtigungen, oder Ihres Aussehens anders als die Mehrheit behandelt?

- Ja, von SchülerInnen
- Ja, von LehrerInnen
- Nein

Wenn ja, in welcher Situation?

4. Teil: Beurteilung von Bildern

Sehen Sie sich das folgende Bild kurz an und entscheiden Sie spontan: Wer kommt vermutlich auf die Hauptschule?

Bild 1

1 2 3 4



- Kind 1
- Kind 2
- Kind 3
- Kind 4
- Keine Angabe

Begründung:

Wird in den folgenden Bildern das Thema Rassismus dargestellt?

Bild 2



Ja

Nein

Keine Angabe

Begründung:

Bild 3



Dame auf dem Bild: „Hallo. Wie kann ich Ihnen weiterhelfen?“

Gesprächspartner: „Hallo. Sie sprechen, aber gut deutsch! Ich habe jetzt einen Termin bei Ihnen.“

Ja

Nein

Keine Angabe

Begründung:

Bild 4



Polizisten: „Ihre Aufenthaltsgenehmigung, bitte.“

Ja

Nein

Keine Angabe

Begründung:

Bild 5



"Ich wäre auch gerne eine Inderin, so schöne Haare und so eine schöne Haut haben nur die."

Ja

Nein

Keine Angabe

Begründung:

Bild 6



Ja

Nein

Keine Angabe

Begründung:

Bild 7



Die Amis werden auch immer fetter...

Ja

Nein

Keine Angabe

Begründung:

5. Teil: Kommentierung von Zitaten

Zitat 1: „Menschen lassen sich in Rassen einteilen, denen man bestimmte Eigenschaften zuordnen kann.“

Stimmt

Stimmt nicht

Keine Angabe

Begründung:

Zitat 2: „Fremdenfeindliche Menschen sind sichere Menschen, die keine Bestätigung brauchen.“

Stimmt

Stimmt nicht

Keine Angabe

Begründung:

Zitat 3: „Es gibt einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen dem Aussehen eines Menschen und bestimmten Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen.“

Stimmt

Stimmt nicht

Keine Angabe

Begründung:

Zitat 4: „Weil Rassisten andere für minderwertig halten, können sie sich selbst überlegen fühlen.“

Stimmt

Stimmt nicht

Keine Angabe

Begründung:

Zitat 5: „Vorgefertigte Meinungen über fremde Völker und Kulturen bilden die Grundlage von Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhass.“

Stimmt

Stimmt nicht

Keine Angabe

Begründung:

6. Teil: Datenerhebung, Teil 2:

11. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? _____

12. Wie lautet ihr Geburtsland? _____

13. Wie lang leben Sie schon in Deutschland?

Seit _____ Jahren

Seit der Geburt

14. Sind Sie mehrsprachig aufgewachsen?

Ja

Nein

15. Welche Sprache sprechen Sie überwiegend zuhause? _____

16. In welchem Land wurden ihre Eltern/ Erziehungsberechtigten geboren?

Mutter _____

Vater _____

17. Seit wann leben ihre Eltern/ Erziehungsberechtigten in Deutschland?

Mutter Seit _ Jahren Seit der Geburt
Vater Seit _ Jahren Seit der Geburt

18. Welchen Bildungsabschluss haben ihre Eltern/Erziehungsberechtigten?

Mutter _____
Vater _____

19. Welchen Berufsabschluss haben ihre Eltern/ Erziehungsberechtigten? Und welchen Beruf üben Sie momentan aus?

Mutter: gelernter Beruf _____
 momentaner Beruf: _____

Vater: gelernter Beruf: _____
 momentaner Beruf: _____



Falls Sie noch Anmerkungen, Kritikpunkte (z.B warum Sie bestimmte Fragen nicht beantworten konnten oder wollten) oder Ergänzungsvorschläge haben, können Sie diese gerne auf den freien Platz dieser Seite schreiben.

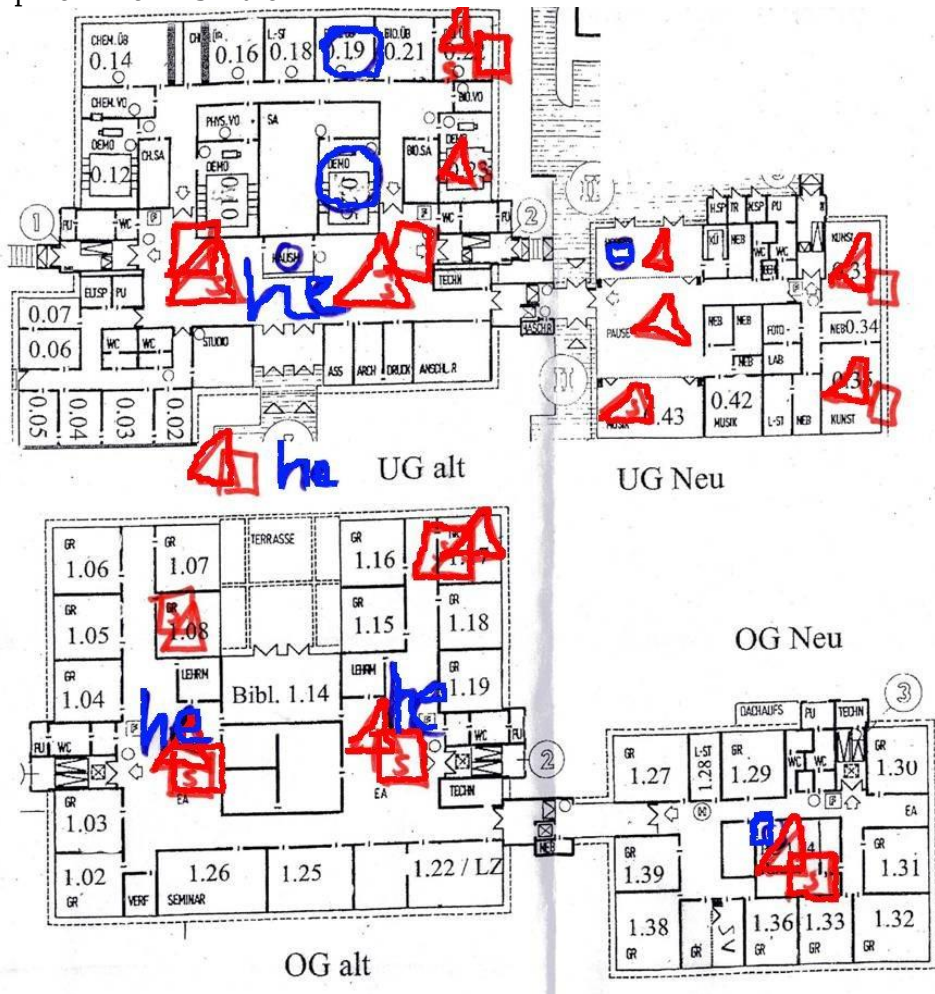
Anmerkungen:

Vielen Dank für Ihre Mühe. Wir wünschen Ihnen weiterhin viel Erfolg an der Bertolt Brecht Schule.

Kontaktadresse: Marco Dörsam Lehrerzimmer Bertolt Brecht Schule

Anlagen zu Kapitel IV: Projektgruppe Bilderwelten

Map Bert-Brecht-Schule

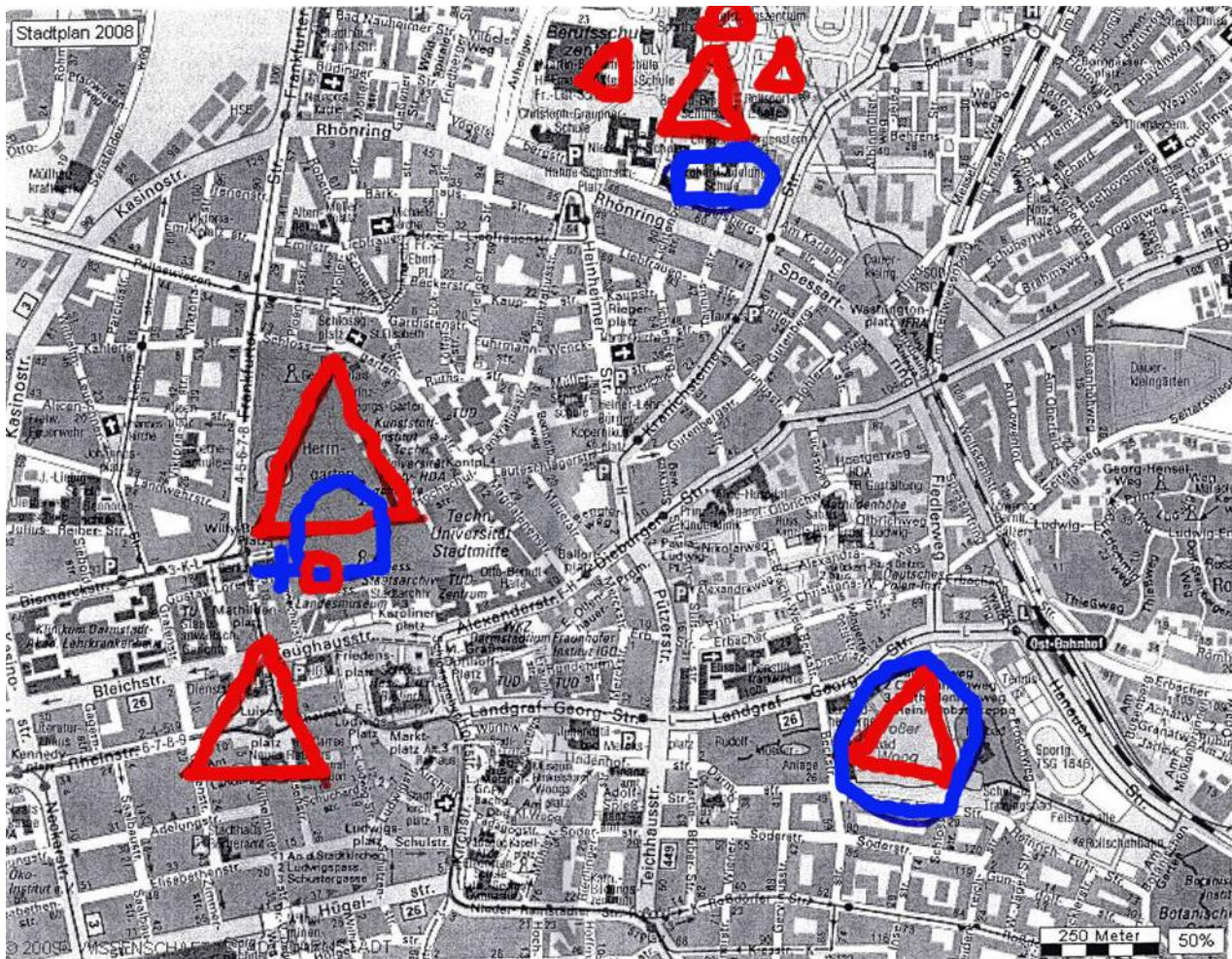


- △ wohn
- unwohn
- nahe Leute
- ⊕ andere Leute

- 1 - wenig
- 2 - mittel
- 3 - stark

s sicher
us unsicher
ho homogen
he heterogen

Map Darmstadt



Interviewfragen an die Schüler/innen

Zu den Maps:

Sage uns bitte wie du heißt, wie alt du bist und wie lange du schon auf der BBS bist.

Kannst du uns bitte anhand der Zuordnungen deine Karte erläutern?

An den guten Orten/den schlechten Orten: Welche Gefühle hattest du da?

Gibt es spezielle Ereignisse oder Menschen, die damit zu tun haben?

Gibt es diskriminierende oder rassistische Erfahrungen, die du gemacht hast?

Hast du solche beobachtet?

Wenn ja: Wie hast du dich dabei gefühlt?

Angenommen, die Brecht soll verändert werden: was würdest du vorschlagen?

Zu den Fotos:

Erzähle uns bitte deine Idee, die du hattest, als du dieses Bild gemacht hast. Welche Geschichte wolltest du da erzählen?

Was ist wichtig für dich daran? Deine Kernaussage?

Welche Gefühle verbindest du damit?

Kennst du das aus eigener Erfahrung?

Wenn ja: Woher? Wenn nein: Bei Wem/von Wem?

Ist es dir gelungen, umzusetzen, was du dir vorgestellt hast?

Wenn nein: Wo lagen eventuell Schwierigkeiten?

Wenn ja: Was hat dir geholfen, deine Vorstellungen umzusetzen?

Gibt es für dich einen Zusammenhang zu Rassismus?

Fragebogen



Technische Universität Darmstadt

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
danke, dass Sie an der Befragung teilnehmen.
Bitte antworten Sie, indem Sie das entsprechende Kästchen rechts ankreuzen.
Alle Fragebögen werden anonym ausgewertet und vertraulich behandelt.
Herzlichen Dank!

Im Folgenden möchten wir Sie bitten, einige Angaben zu ihrer Person zu machen!

1. Geschlecht : männlich weiblich
 2. Alter: _____
 3. Ich besuche seit _____ die Brecht- Schule.
 4. Ich bin in Deutschland geboren: Ja Nein
- bei Nein: Ich wurde in _____ geboren.
 5. Ich habe die deutsche Staatsbürgerschaft. Ja Nein
- bei Nein: Ich habe die _____ Staatsbürgerschaft.
 6. Meine Mutter wurde in Deutschland geboren. Ja Nein
- bei Nein: Sie wurde in _____ geboren.
 7. Mein Vater wurde in Deutschland geboren Ja Nein
- bei Nein: Er wurde in _____ geboren.
-

Bitte geben Sie an, in wiefern diese Aussagen auf Sie zutreffen:

	Trifft	trifft	
trifft	teilweise	eher	trifft gar
voll zu	zu	nicht zu	nicht zu

1. Ich fühle mich in meinen Kursen wohl.
2. Ich werde von meinen Mitschüler/innen respektiert.
3. Ich werde von meinen Lehrer/innen respektiert.
4. Ein gutes Kursklima ist mir wichtig.
5. Ich respektiere meine Mitschüler/innen.
6. Ich respektiere meine Lehrer/innen.
7. Ich fühle mich in der Schule wohl.
8. Ich wurde in der Schule schon mal diskriminiert.
z.B. _____
9. Ich habe in der Schule schon mal jemanden diskriminiert.
z.B. _____
10. Ich habe das Gefühl in der Schule akzeptiert zu werden.

11. Ich habe in der Schule schon rassistische Äußerungen miterlebt.

Z.B. _____

12. Ich habe das Gefühl, dass an unsere Schule ein rassistisches Klima herrscht.

13. Ich habe das Gefühl, dass manche Lehrer/innen rassistische Einstellungen gegenüber ausländischen Schülern haben.

14. Ich wurde wegen meiner Herkunft schon mal angegriffen.

z.B. _____

15. Ich habe schon mal wegen ihrer Herkunft andere rassistisch angegriffen.

z.B. _____

16. Ich habe schon mal eingegriffen als jemand Opfer einer rassistischen Diskriminierung wurde.

17. Ich habe mich schon mit dem Thema Rassismus befasst.

18. Im Unterricht wurde schon über Rassismus gesprochen.

19. Ich fühle mich in Deutschland wohl.

20. Ich sehe Deutschland als meine Heimat an.

21. Meine Eltern fühlen sich in Deutschland wohl.

22. Meine Eltern sehen Deutschland als ihre Heimat an.

Was möchten Sie zu dem Thema „Rassismus an Schulen“ noch sagen?

Sonstige Bemerkungen?!

Vielen Dank für die Teilnahme!!!!

Frage-
bogen
Auswer-
tung

1	weiblich	8	47,06%
	männlich	9	52,94%
2	16	8	47,06%
	17	4	23,53%
	18	4	23,53%
	19	1	5,88%
3	2007	2	11,76%

	2008	14	82,35%	
	o.A.	1	5,88%	
4	Ja	16	94,12%	
	Nein	1	5,88%	Serbien
5	Ja	12	70,59%	
	Nein	4	23,53%	2X ita., 1X bos., 1X port.
	Doppelte	1	5,88%	deu/türk
6	Ja	7	35,29%	
	Nein	10	64,70%	2x Ita., Iran, Port., 2x Türk. Rus., Serb., Pl, o.A
7	Ja	6	41,18%	
	Nein	11	64,70%	3x Ita., Montenegro, Ser., Usbeki. 2x Türk., Iran, Port., o.A
Sonstiges	Vater und Mutter im Ausland geboren	9	52,94%	
	Vater und Mutter in Deutschland	5	29,41%	

		hland gebo- ren Jeweils ein El- ternteil im Aus- land gebo- ren							
	voll zu		teilwei- se		eher nicht		garnich t		o.A
		35,29 %	11	64,70 %				17,65 %	
1	6	58,82 %	7	41,18 %					
2	10	52,94 %	6	35,29 %					11,76 %
3	9	82,35 %	2	11,76 %	1	5,88%			
4	14	76,47 %	3	17,65 %					5,88%
5	13	76,47 %	3	17,65 %					5,88%
6	13	47,06 %	7	41,18 %	2		11,76 %		
7	8		1	5,88% 11,76 %	2		11,76 %	14	82,35 %
8			2	11,76 %	1	5,88%	14	82,35 %	
9		64,70 %	6	35,29 %					
10	11	58,82 %	10	5,88% %	2		11,76 %	4	23,53 %
11	1	5,88%	1	5,88% %	5		29,41 %	11	64,70 %
12		11,76 %			5		29,41 %	4	23,53 %
13	2		3	17,65 %	5		23,53 %	4	52,94 %
14	1	5,88%			4		23,53 %	9	94,12 %
15					1	5,88%	16	94,12 %	
16		11,76 %		29,41 %	1	5,88%	16	94,12 %	
17	2	17,65 %	5	76,47 %	2		11,76 %	8	47,06 %
18	3		13		1	5,88%			
19		52,94 %		29,41 %	1	5,88%			
20	9	58,82 %	5	17,65 %	3		17,65 %		
	10	58,82 %	3	17,65 %	3		17,65 %		5,88%
	9	52,94 %	6	35,29 %	2		11,76 %		

		%		%		%		
21	8	47,06	5	29,41	3	17,65		
		%		%		%		5,88%
		41,18		29,41		23,53		
22	7	%	5	%	4	%	1	5,88%

Offene
Fragen:

1	k.A.	12	70,59
	State- ments	5	% 29,41 %
2	k.A.	16	94,12
	State- ments	1	% 5,88%



