

Elya Omar, Dilara Sagir, Svea Ostermeier, Stefanie Kurth, Julia Wiebigke, Marc Thielen

HANDREICHUNG

für rassismus- und antisemitismuskritische Lehre

von Studierenden & Lehrenden der Sonderpädagogik



Mit freundlicher Unterstützung und Mitgestaltung der Amadeu Antonio Stiftung durch Catarina Gombe

INHALTSVERZEICHNIS

3	Vorbemerkungen
5	1. Rassismus- und Antisemitismuskritik an Hochschulen
9	2. Rassismus
11	2.1 Othering
13	2.2 Selbst- und Fremdbezeichnungen
15	2.3 Kulturalisierung von Rassismus
16	2.4 Ebenen von Rassismus
19	2.5 Formen von Rassismus
25	3. Antisemitismus
26	3.1 Latenter und manifester Antisemitismus
27	3.2 Israelbezogener Antisemitismus
28	3.3 Sekundärer Antisemitismus
29	3.4 Verschwörungsideologien
31	4. Abbau von Machthierarchien
32	4.1 Wissen dekolonialisieren
35	4.2 Selbstermächtigung und Empowerment
36	4.3 Kritisches <i>Weißsein</i>
36	4.4 Umverteilung und Rückgabe von symbolischer, materieller Macht und Ressourcen
36	4.5 Bündnisse für Radical Diversity
39	5. Anregungen zur kritischen Reflexion im Kontext Hochschule
41	5.1 Antisemitismus- und rassismuskritische Haltung in Lehrveranstaltungen
42	5.2 Rassismuskritik als Gegenstand der Lehre
44	5.3 Antisemitismuskritik als Gegenstand der Lehre
45	5.4 Maßnahmen gegen Rassismus und Antisemitismus strukturell verankern
46	5.5 Betroffene beschäftigen
47	5.6 Inklusive Lernumgebungen schaffen
47	5.7 Regelmäßige Fort- und Weiterbildungen sowie Supervisionen anbieten
51	6. Literatur und Personen zur Weiterbildung
53	7. Literaturverzeichnis

VORBEMERKUNGEN

Warum braucht es eine rassismus- und antisemitismuskritische Handreichung und wozu ist diese gedacht?

Um diese Frage zu beantworten, möchten wir zunächst auf die Entstehung der Arbeitsgruppe zur Erstellung einer Handreichung für rassismus- und antisemitismuskritische Lehre in der Sonderpädagogik eingehen. Im Wintersemester 2019/20 haben die studentischen Autorinnen der vorliegenden Handreichung, Elya Omar, Dilara Sagir und Svea Ostermeier, im Rahmen eines Seminars von Stefanie Kurth über Rassismuserfahrungen in Lehrveranstaltungen berichtet. Nachdem Stefanie Kurth dem damaligen Geschäftsführenden Institutsleiter Marc Thielen davon berichtet hat, fand im Januar 2020 – wenige Monate nach dem antisemitischen Anschlag auf die Synagoge in Halle und kurz vor dem rassistischen Anschlag von Hanau – ein gemeinsames Treffen mit den Studierenden statt. Hieran nahm auf Wunsch der Studierenden auch Julia Wiebigke teil, die bereits im WS 2017/18 einen Arbeitskreis zu Diskriminierung initiiert hat. Auch damals hatten schon Studierende von Diskriminierungserfahrungen berichtet.

Die Wiederholung derartiger Vorkommnisse zeigt, dass Diskriminierung und Rassismus einschließlich Antisemitismus grundlegende gesellschaftliche Machtverhältnisse sind, die auch an der Universität institutionell wirksam sind und daher bekämpft werden müssen. Bei den Treffen unserer Gruppe ging es zunächst vor allem darum, zuzuhören und den Erfahrungen der von Rassismus betroffenen Studierenden einen Raum zu geben. Alle Beteiligten waren sich darin einig, dass die unterschiedlichen Formen von Rassismus und Antisemitismus zum Thema gemacht werden müssen. So entstand die Idee, eine Handreichung für Lehrende zu entwickeln, die für Rassismus und Antisemitismus sensibilisieren soll. Critical friends – Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Professor*innen – haben einen ersten Entwurf kommentiert und ergänzt. Aufgrund der in unserer Gruppe nur begrenzten Expertise für Antisemitismus hat zudem eine Mitarbeiterin der Amadeu Antonio Stiftung mitgearbeitet.

Das so entstandene Dokument, das in erster Linie von den Studierenden verfasst wurde, soll zur Wahrnehmung *von* und Auseinandersetzung *mit* Rassismus und Antisemitismus einschließlich der eigenen Verstrickungen anregen. Die Handreichung lädt zum Reflektieren ein, vermittelt Hintergrundinformationen und gibt Anregungen für eine rassismus- und antisemitismuskritische Lehre. Das Dokument ist weder ein Lehrbuch, noch erhebt es den Anspruch einer vollständigen und perfekten wissenschaftlichen Abhandlung. Es ist vielmehr das Ergebnis einer Reflexion von Rassismuserfahrungen und der intensiven Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur mit dem Ziel, allen interessierten Lehrenden – ungeachtet von unterschiedlichen Vorkenntnissen, Vorerfahrungen und Betroffenheiten – einen Einblick in das Thema zu eröffnen und zu einer vertieften Auseinandersetzung anzuregen.

Der Verweis auf Literatur soll ausdrücklich als Einladung zu einer weiteren Beschäftigung mit dem Thema verstanden werden.

**ELYA OMAR, DILARA SAGIR, SVEA OSTERMEIER,
STEFANIE KURTH, JULIA WIEBIGKE & MARC THIELEN**

1. Rassismus- und Antisemitismuskritik an Hochschulen



Rassismus und Antisemitismus sind gesellschaftliche Machtverhältnisse, die in allen Institutionen und damit auch in Bildungsinstitutionen wirksam sind und zu Diskriminierungen führen. Die Entstehung einer rassismus- und antisemitismuskritischen Handreichung geht auf die Initiative von Schwarzen und of Color Studierenden zurück, die sich aktiv gegen Rassismus in einem von *weißen* Lehrenden und Studierenden dominierten, universitären Raum einsetzen. Für von Rassismus betroffene Menschen wird im Folgenden die wissenschaftliche Abkürzung BIPOC (Black, Indigenous and People of Color, → Kapitel 2.2) verwendet. Da Antisemitismus häufig als Form von Rassismus verstanden wird, die ideologischen Grundlagen und Diskriminierungsformen jedoch voneinander zu unterscheiden sind, will diese Handreichung sowohl eine rassismuskritische als auch antisemitismuskritische Perspektive auf Forschung und Lehre aufzeigen.

Die Thematisierung von Rassismus und Antisemitismus an Hochschulen ist eine noch recht junge Entwicklung (vgl. Karakaşoğlu 2018). Obwohl die Geschichte der bürgerlichen Universität untrennbar mit Rassismus und sozialem Ausschluss marginalisierter Menschen verknüpft ist, gelten Hochschulen gemeinhin als „Orte der Aufklärung und der interkulturellen Weltoffenheit par excellence“ (Ha 2016, S. 22). Erst allmählich wird institutioneller Rassismus zum Thema, und zwar vor allem durch studentische Initiativen. Dies zeigt unter anderem die Kampagne „#CampusRassismus“ (vgl. Amiri 2020; Thompson & Vorbrugg 2018). Jedoch darf eine intensive Auseinandersetzung mit Rassismuskritik und Antisemitismuskritik nicht alleine durch Initiativen Studierender geschehen, wenn sie eine langfristige und umfassende Wirkung entfalten soll. Daher müssen alle Mitarbeitenden aktiv dazu beitragen, dass Hochschulen zu einem rassistis- und antisemitismuskritischen Lernort werden, an dem sich alle gleichermaßen zugehörig und anerkannt erleben.

Erforderlich ist eine langfristige inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themenfeldern und die Umsetzung der daraus resultierenden Handlungserfordernisse sowohl für die Hochschullehre als auch für die Forschungsdisziplin und Praxis der Sonderpädagogik. Diese bringt im Zuge ihrer defizit- bzw. förderorientierten Zielgruppenkonstruktion Menschen als ‚anders‘ hervor und ist zudem in die institutionelle und strukturelle Diskriminierung des Schulsystems involviert. Illustrieren lässt sich die Problematik an der Überrepräsentanz von migrantisch gelesenen Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen und der Legitimierung von Ungleichheiten durch die Konstruktion vermeintlich migrationsbezogener Merkmale – z. B. „Sprachdefizite“ oder „kulturelle Unterschiede“ (vgl. Gomolla & Radtke 2003). Historisch ist an die Verstrickung des Fachs in die „rassenhygienische“ Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus zu erinnern. Vor dem Hintergrund, dass die Überwindung von Dis-

kriminierung als konsensueller Kern schulischer Inklusion verstanden wird, halten wir es für erforderlich, dass in der Sonderpädagogik ein diskriminierungssensibler Blick eingenommen und auf unterschiedliche Diskriminierungsformen ausgeweitet wird.

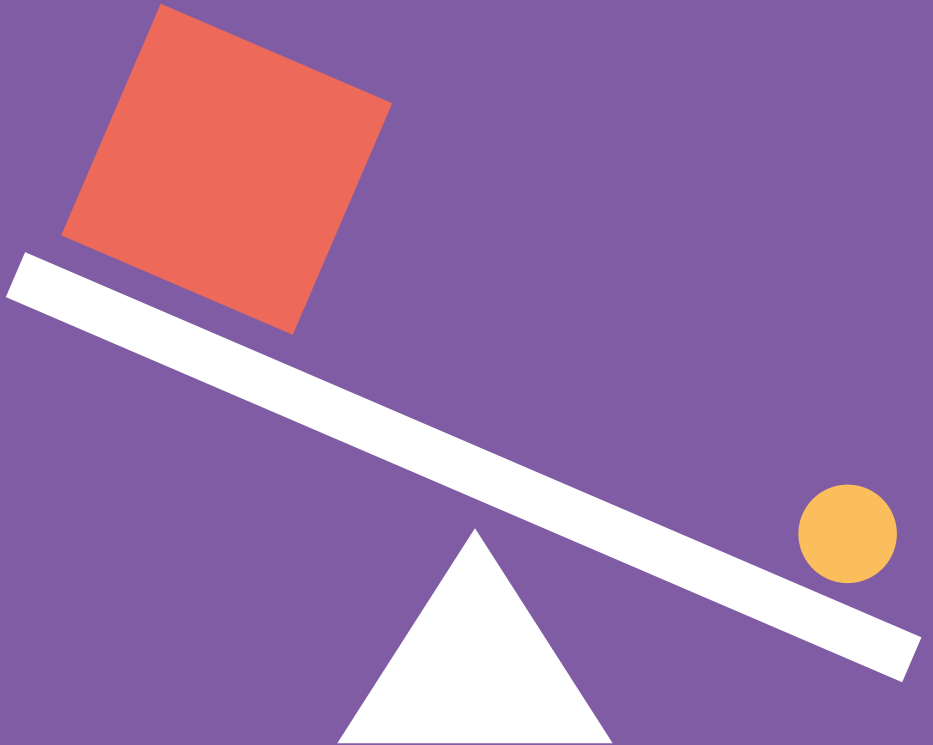
Die unterschiedlich positionierten Autor*innen der vorliegenden Handreichung sehen eine selbstreflexive und -kritische Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und der Positionierung des *Weiß*seins von Lehrenden und Studierenden als unverzichtbare Voraussetzung, um das Bewusstsein für das Vorhandensein von Rassismus und Antisemitismus im universitären Kontext zu schärfen, Diskriminierungen zu verhindern und zu bekämpfen. Dieses Dokument möchte einen Überblick über die verschiedenen wissenschaftlichen Diskurse geben und Anregungen zur kritischen (Selbst-)Reflexion ermöglichen.

Die Handreichung ist in fünf Kapitel gegliedert. Zunächst werden die Themenfelder Rassismus und Antisemitismus erörtert und tiefergehende Einblicke in die dazugehörigen Konstrukte und Formen gegeben. Daraufhin folgt eine Auseinandersetzung mit den Handlungserfordernissen in Bezug auf den Abbau von Machthierarchien. Um den Leser*innen die Möglichkeit zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung hinsichtlich ihres Involviertseins in rassistische und antisemitische Strukturen im universitären Kontext zu eröffnen, folgen nach den einzelnen Kapiteln Reflexionsfragen und -impulse.

Verwendete Literatur

Amiri, 2020
Eggers, 2008
Gomolla & Radtke, 2003
Ha, 2016
Hänsel, 2014
Karakışođlu, 2018
Marmar & Sow, 2015
Piezunka et al., 2017
Thompson & Vorbrugg, 2018

2. Rassismus



Der erste Teil der Handreichung bietet einen wissenschaftlichen Zugang zu den Erscheinungsformen, historischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Bedingungen von Rassismus, um darauf basierend Veränderungsbedarfe und -vorschläge aufzeigen zu können. Den Autor*innen ist es wichtig zu betonen, dass es sich hierbei nur um eine Auswahl handelt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass eine intersektionale Betrachtung notwendig ist, mit Hilfe derer Rassismus im Zusammenwirken mit anderen gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen betrachtet wird, durch die Benachteiligungen und Diskriminierung unter Umständen noch verstärkt werden können. Um Rassismuskritik artikulieren zu können, ist eine Auseinandersetzung mit dem Rassismusverständnis notwendig. In vorliegender Handreichung wird Rassismus verstanden als:

„ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. [...] Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis.“

ROMMELSPACHER 2006, S. 3

Die Definition macht deutlich, dass Rassismus in einem weiten Verständnis über Diskriminierung im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) hinausgeht. Diskriminierung wird dort in einem rechtlichen Sinne als eine benachteiligende Behandlung einer Person ohne sachlichen Rechtfertigungsgrund verstanden. Damit liegt der Fokus auf rechtlich relevanten Handlungen, Vorschriften oder Maßnahmen, die zu Ungleichbehandlung führen. Rassismuskritik argumentiert demgegenüber grundsätzlich und fokussiert gesellschaftliche Machtverhältnisse. Entsprechend wird auch gefragt, welche gesellschaftliche Funktion Rassismus hat und wer von diesem Machtverhältnis in welcher Weise profitiert.

2.1 Othering

Der in der Rassismuskritik relevant gesetzte Begriff des *Othering*, beschreibt eine gesellschaftliche Strukturierung, die in vielen verschiedenen Diskriminierungsformen von Bedeutung ist. Die vorliegende Handreichung fokussiert die Funktion und Wirksamkeit von Othering-Strukturen in Bezug auf Rassismus. Charakteristisch für den Prozess des Othering ist die Konstruktion und Unterscheidung von ‚Wir‘ und ‚Anderen‘. Dabei führt die Abwertung der ‚Anderen‘ gleichzeitig zu einer Aufwertung des ‚Wir‘. Es wird eine Hierarchisierung zwischen gesellschaftlich konstruierten Gruppen hergestellt, die in Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse mündet. In Bezug auf Rassismus ist markant, dass der historische Kontext der Konstruktion von ‚Rassen‘ dieser Auf- und Abwertung zugrunde liegt.

Durch das gegenwärtig wirkmächtige Othering der *weißen* Mehrheitsgesellschaft werden BIPOC abgewertet und *weiße* Menschen gleichzeitig aufgewertet, indem *Weißsein* Normalität zugesprochen wird. Diese grundlegende gesellschaftliche Struktur kann zu einer Internalisierung von Rassismus führen. Damit führt das Othering zu einer Hierarchisierung von verschiedenen sozialen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft und hat folgenreiche Auswirkungen auf das tägliche Leben von BIPOC in allen gesellschaftlichen Kontexten einschließlich der Universität.

In historischer Kontinuität erlernen Menschen die Wahrnehmung von Differenzen und Unterschieden, selbst wenn diese nicht biologisch oder anderweitig begründbar sind: „Othering impliziert auch, dass die ‚Anderen‘ zu Objekten werden, die be-

herrscht, erforscht und erzogen werden können, während das ‚Eigene‘ zum aktiven, forschenden und erziehenden Subjekt wird“ (Mai 2016, S. 13). Die beiden binären Gruppen werden in der Konstruktion ihrer Charakteristika einander entgegengesetzt. Die ‚Anderen‘ werden hierbei als unveränderlich ‚anders‘ beschrieben. Dies wird in modernen Varianten des Rassismus häufig mit einer kollektiven fest- und zugeschriebenen Kultur der ‚Anderen‘ begründet, während die ‚eigene‘ Kultur als wandelbar und individualistisch betrachtet wird (→ Kapitel 2.3). Die rassistischen Konstruktionen der gesellschaftlich ‚Anderen‘ gehen oft mit Problematisierungen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie Kriminalisierung, Ableismus, Sexismus oder Klassismus einher. Diese können bereits mit einer negativen Konnotation behaftet sein und verstärken dadurch die Herabwürdigung und das Aufwerten der unterschiedlichen Gruppen. Intersektionalität verstärkt den Prozess des Othering und trägt dazu bei, dass verschiedene Differenzkonstruktionen mehr gewichtet werden als andere.

Verwendete Literatur

Hall, 2000
Jäger & Jäger, 2000
Mai, 2016
Mecheril, 2004
Ransiek, 2019
Said, 1978
Spivak, 1985

2.2 Selbst- und Fremdbezeichnungen

Um über Rassismus und dessen Wirkweisen sprechen zu können, ist es notwendig, gesellschaftliche Positionierungen zu thematisieren und zu definieren. Deshalb werden in diesem Abschnitt unterschiedliche Selbst- und Fremdbezeichnungen und deren Bedeutsamkeit für den Rassismuskursus erläutert.

Im Zuge der Forderung nach Selbstbestimmung betroffener marginalisierter Gruppen gab es weltweite Bestrebungen, sich selbst zu definieren und sich nicht länger definieren zu lassen. „*Schwarz und People of Colour* sind Selbstbezeichnungen, die rassistischen Fremdbezeichnungen entgegengesetzt werden“ (Mai, 2016, S. 12). Auch der Begriff *Indigen* ist ein selbstgewählter Begriff, um Fremdbezeichnungen entgegenzuwirken. Weitere Selbstbezeichnungen im deutschen Diskurs sind *Afrodeutsch* und *Schwarze Menschen/Deutsche*. Alle anderen Bezeichnungen sind Fremdbezeichnungen und (re)produzieren Rassismus. Selbstbezeichnungen sind Ausdruck einer widerständigen Praxis der Selbstermächtigung. Im Zuge dessen wurde das Wort Schwarz umgedeutet, positiv konnotiert und die Umdeutung durch die Großschreibung des Wortes deutlich gemacht. Bei Schwarz, Indigen und People of Color handelt es sich nicht um Adjektive, sondern um substantivierte politische Begriffe, welche durch die Schreibweise als Konstrukt gekennzeichnet werden sollen. Die Verwendung dieser Bezeichnungen nehmen dem Konstrukt *weiß* den vermeintlich allgemeingültigen Referenzrahmen. Dabei ist grundsätzlich zu bedenken, dass BIPOC keine homogene Gruppe darstellen, sondern Menschen mit individuellen Lebensrealitäten sind, die die Erfahrung von Rassismus durch die *weiße* Mehrheitsgesellschaft teilen. Dennoch gibt es auch hier intersektionale Hierarchien und weitere Diskriminierungsformen.

Bei Selbstbezeichnungen geht es nicht primär darum, Hautfarben zu thematisieren, sondern um gesellschaftliche Positionierung und Betroffenheit von Rassismus zu verdeutlichen. Die Bezeichnung von *weißen* Menschen ist ebenfalls keine alleinige Beschreibung der Hautfarbe, sondern auch ihrer Position in der Gesellschaft und den damit einhergehenden sozialen und kulturellen Privilegien¹.

In Deutschland wird insbesondere auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen oft der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ für BIPOC Kinder, Jugendliche und Erwachsene verwendet. Es gibt jedoch einen Unterschied zwischen Menschen, die tatsächlich migriert sind und Menschen, denen ein sogenannter ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird.

¹ Für die Auseinandersetzung mit *weißen* Privilegien und deren Bedeutung empfehlen die Autor*innen Tupoka Ogette 2019, Reini Eddo-Lodge 2017 → Kapitel 7.

„Zum einen wird eine Migrationsgeschichte bspw. aus Schweden gesellschaftlich meist nicht als bedeutsames Attribut gesehen und die jeweiligen Menschen (vorausgesetzt, sie sind weiß) selten mit diesem Begriff bezeichnet, zum anderen werden People of Colour unabhängig von einer real vorhandenen Migrationsgeschichte innerhalb der letzten Generation nahezu immer als Mensch ‚mit Migrationshintergrund‘ angesehen“.

CHRISTODOULOU, 2015, S. 86

Demnach geht es beim Begriff des Migrationshintergrunds nicht darum, ob eine Person tatsächlich migriert ist, sondern welche Zuschreibungen gesellschaftlich vorgenommen werden. Durch die Verwendung des Begriffs wird die beschriebene Unterteilung in ein ‚Wir‘ und ‚Die Anderen‘ vorgenommen und reproduziert (→ Kapitel 2.1). Es wird zum Beispiel zwischen ‚deutschen Jugendlichen‘ und ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ unterschieden, wodurch den ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ ein ‚deutsch-Sein‘ und gesellschaftliche Zugehörigkeit abgesprochen wird. Dieser Prozess ist durch die damit einhergehende Zuweisung und Unterwerfung mit gewaltvoller Machtausübung gekennzeichnet. Außerdem wird Migration auch sehr häufig im Kontext der Erziehungs- und Bildungswissenschaften negativ konnotiert, mit entsprechenden Auswirkungen auf die Menschen, denen ein sogenannter ‚Migrationshintergrund‘ zugesprochen wird. Die Bezeichnung Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ verschleiert damit den vorhandenen Rassismus und verstärkt diesen. Die Bezeichnung BIPOC oder rassistisch diskriminierte Menschen legt hingegen Rassismus offen, enttarnt ihn und eröffnet dadurch die Möglichkeit, sich mit Machthierarchien auseinanderzusetzen. Mit der Benennung von Menschen mit fremdbestimmten Begriffen gehen negative Vorstellungen, rassistische Bewertung der ‚Herkunftskultur‘ und das Zuschreiben von Eigenschaften einher (→ Kapitel 2.1).

Verwendete Literatur

Autor*innenKollektiv, 2015
Christodoulou, 2015
Doğmuş, 2017
Kraft, 2015
Leiprecht & Steinbach, 2015
Mai, 2016
Marmer, 2015

2.3 Kulturalisierung von Rassismus

Da Rassismus als koloniale und nationalsozialistische Kontinuität moralisch abgelehnt wird und oft nur als neonationalsozialistische Ideologie und Gewalt Beachtung findet, wird dieser häufig nicht als wirksames gesellschaftliches Machtverhältnis anerkannt, sondern tabuisiert und verleugnet. So wird in aktuellen Versionen von Rassismus Kultur als entscheidende Differenzlinie zur Kategorisierung von Menschen konstruiert und genutzt: „Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch“ (Adorno, 1955, S. 276). Dabei werden die Kulturen der ‚Anderen‘ homogenisiert, problematisiert und als unveränderbar betrachtet. Derartige Behauptungen werden häufig an äußerlichen Merkmalen wie einem Kopftuch festgemacht. In diesem Sinne werden moderne Varianten von Rassismus wirksam, indem sie Menschen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionierung bestimmte kollektive Eigenschaften zuschreiben.

Othering-Strukturen (→ Kapitel 2.1) spielen auch hier eine bedeutende Rolle, denn *weiße* Menschen werden in modernen Formen des Rassismus nicht nur als normal und kulturell überlegen gesehen, sondern sie beanspruchen zudem die Deutungshoheit über ‚kulturell Andere‘. Die Individualität der ‚Anderen‘ wird dabei nicht anerkannt. „Wesentliches Merkmal von Rassismus ist somit eine Naturalisierung gesellschaftlicher Ungleichheit und Machthierarchien“ (Mai 2016, S. 14). Derartige rassistischen Machtverhältnisse sind auch in Bildungsinstitutionen wirksam. So zeigen Untersuchungen, dass die Behauptung von kulturellen Differenzen in der Schule verwendet wird, um einen geringen Bildungserfolg von Schüler*innen zu erklären und zu legitimieren.

Verwendete Literatur

Adorno, 1955
Arndt, 2001
Hall, 2000
Jäger & Jäger, 2000
Mai, 2016
Mecheril, 2004
Weber, 2003

2.4 Ebenen von Rassismus

Im Gegensatz zum oben bereits erwähnten engen Verständnis von Rassismus als individuelle Einstellung oder diskriminierende Handlung, betrachtet die Handreichung Rassismus in einem weiten Verständnis als ein grundlegendes gesellschaftliches Machtverhältnis, in das alle Gesellschaftsmitglieder involviert sind und das sich entsprechend auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen realisiert. In diesem Abschnitt werden die unterschiedlichen Ebenen von Rassismus und ihre verschiedenen Wirkungsweisen erläutert. Die Berücksichtigung aller Ebenen ist für eine nachhaltige rassismuskritische Strukturveränderung essenziell.

Individuelle Ebene

Von individuellem Rassismus wird gesprochen, wenn dieser auf persönlichen Handlungen und Einstellungsmustern beruht und sich folglich auf die direkte Interaktion zwischen Menschen bezieht. Hier spielen alltägliche Kommunikationsstrukturen, der Gebrauch rassistischer und diskriminierender Sprache bis hin zu gewaltvollen Übergriffen eine bedeutende Rolle. Auf individueller Ebene zeigt sich Rassismus sowohl in impliziter als auch expliziter Form und kann bewusst intentional als auch nicht intentional sein. Wichtige Aspekte in diesem Zusammenhang sind u. a. Mikro-Aggressionen, Mikro-Angriffe, Mikro-Beleidigungen, Stereotypisierungen und kulturelle Aneignung. Aber auch eine generell fehlende Selbstreflexion *weißer* Menschen bzw. ein fehlendes Bewusstsein für die eigenen *weißen* Privilegien und rassistischen Vorurteile zählen hierzu. Individuelle rassistische Handlungen, zu denen es in prinzipiell allen alltäglichen Situationen auch im Kontext der Universität kommen kann, bringen für die von Rassismus Betroffenen psychische Belastungen und soziale Benachteiligungen mit sich. In diesem Zusammenhang sollte der Fokus stets auf den Wirkungen von Rassismus liegen, auch wenn diese nicht beabsichtigt sind.

Zu der individuellen Ebene zählt auch die Internalisierung von rassistischen Strukturen. Im Zuge der Sozialisation in eine Gesellschaft, die von rassistischen Machtstrukturen durchzogen ist, verinnerlichen alle Menschen diese Strukturen als Norm. Die dadurch erlernten Mechanismen führen bei *weißen* Menschen zu einer internalisierten Dominanz, welche sich oftmals durch (nicht)intentionale Ausübungen von Rassismus

und in der Akzeptanz von rassistischen Strukturen in der Gesellschaft äußert. Normalisierte Strukturen und die oftmals alltäglich erfahrenen Mikroaggressionen führen bei BIPOC dazu, dass negative Stereotypisierung, Stigmatisierungen und die damit einhergehenden Abwertungen verinnerlicht und in ihr Selbstkonzept aufgenommen werden. Dies kann sich bspw. in der Bagatellisierung eigener Rassismuserfahrungen, der eigenen Überzeugung von negativen Stereotypisierungen, Vorurteilen und folglich rassistischen Aussagen, Witzen bzw. auch das Lachen über diese oder Selbsthass äußern. Internalisierter Rassismus kann aber auch zu der vehementen Ablehnung einer Auseinandersetzung mit z.B. der eigenen kulturellen Herkunft oder den Zugehörigkeitsdimensionen zur rassifizierten Gruppe führen. Dieser häufig unbewusste Wirkmechanismus trägt dazu bei, dass die *weiße* und eurozentrische Vormachtstellung weiterhin bestehen bleibt. Somit wirken strukturelle Benachteiligungen innerhalb dieses Systems sowohl auf inter- als auch intrasubjektiver Ebene und können psychische Belastungen, soziale Exklusionsprozesse sowie das Entstehen von Hierarchien innerhalb der eigenen Community zur Folge haben. Internalisierter Rassismus muss demnach als Form systematischer und struktureller Unterdrückung verstanden werden.

Verwendete Literatur

Bivens, 2005
Bönkost, 2016
Detzner et al., 2016
Rommelspacher, 2006
Fereidooni & El, 2017

Strukturelle Ebene

Von strukturellem Rassismus wird gesprochen, wenn politische, soziale, ökonomische und gesellschaftliche Strukturen zu einer Exklusion, Benachteiligung und Diskriminierung bestimmter Gruppen führen. Somit wird der Blick weg von der individuellen Ebene hin zum gesellschaftlichen System gelenkt. Die zugrundeliegenden Rechtsvorstellungen (bspw. das Neutralitätsgebot für Beamt*innen, das insbesondere muslimische Frauen mit Kopftuch benachteiligt) sind somit von rassistischen und diskriminierenden Strukturen und Ordnungen durchzogen. Da sich solche Rechtsvorstellungen und Strukturen in gesellschaftlich relevanten Institutionen zeigen, schließt struktureller Rassismus den institutionellen Rassismus mit ein. Durch historische und eng mit dem Kolonialismus zusammenhängende gewaltvolle Machtverhältnisse wurden Institutionen und Strukturen so geschaffen, dass *weiße* Menschen von ihnen profitieren. Dies kann bspw. daran gesehen werden, dass es Schwarzen Menschen verwehrt wurde, an Universitäten zu studieren und an Wahlen teilzunehmen. Die vermeintliche Naturalität dieser Strukturen wurde angenommen und hat sich im Verhalten, Handeln und Denken der Gesellschaft verankert und wurde über die Generationen hinweg weiter-

gegeben. Solche Gegebenheiten bestehen weiterhin trotz der Erarbeitung eines Antidiskriminierungsgesetzes und eines Nationalen Aktionsplans gegen Rassismus. Dies kann unter anderem an der ökonomischen Segregation und Benachteiligung gezeigt werden, die z.B. mit einer höheren Arbeitslosenquote und dem damit verbundenen Armutsrisiko bei BiPoC mit Flucht- und/oder Migrationserfahrungen einhergeht. Die mit der Staatsangehörigkeit einhergehenden Privilegien verstärken auf der Ebene der politischen Teilhabe Diskriminierungs- und Benachteiligungsmechanismen. Mit fehlender Repräsentation, Teilhabemöglichkeiten und Wertschätzung auf gesellschaftlich-sozialer Ebene wird auch das symbolische Machtungleichverhältnis aufrechterhalten. An Universitäten und Hochschulen wird struktureller Rassismus z.B. an der Unterrepräsentanz von BiPoC-Lehrenden und Forschenden sichtbar.

Verwendete Literatur

Die Bundesregierung, 2018
Gomolla, 2017
Rommelspacher, 2006

Institutionelle Ebene

Rassismus durch gezielte institutionelle Praktiken der Benachteiligung und Ausgrenzung bestimmter Gruppen wird als institutioneller Rassismus bezeichnet (bspw. das Aussetzen der Schulpflicht von Kindern mit unklarem rechtlichen Aufenthaltsstatus in einigen Bundesländern oder racial profiling). Bei dieser Ebene von Rassismus geht es demnach um institutionelle Mechanismen, Verfahren und Routinen, die weiße Personen privilegieren und BiPoC benachteiligen. Zudem gibt es indirekte Formen der institutionellen Diskriminierung, die nicht intendiert sein müssen, aber dennoch bestimmte Personengruppen benachteiligen.

Die Verantwortung von staatlichen und privaten Organisationen beim Erhalt oder bei der Bekämpfung von Rassismus ist damit sehr hoch, denn ihr Handeln hat starke Konsequenzen für BiPoC. Für die Mitglieder von gesellschaftlichen Institutionen ist es daher notwendig, das eigene Denken, Handeln und die damit einhergehenden Konsequenzen kritisch zu reflektieren, um rassistische Strukturen in Institutionen zu erkennen und zu bekämpfen. Auch Bildungsinstitutionen sind von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogen, die sich in Form von institutioneller Diskriminierung zum Nachteil von Bildungssubjekten auswirken.

Verwendete Literatur

Gomolla & Radtke, 2009
Gomolla, 2017
Kahveci, 2017
Mecheril, 2004
Odoi, 2004
Von Wrochem, 2018

2.5 Formen von Rassismus

Neben den unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis vollziehen kann, werden Formen unterschieden, die zwar auf ähnlichen Wirkungsweisen beruhen, aber auf intersektionale Erfahrungen verweisen. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rassismusformen ist daher notwendig, um Rassismus als ein komplexes System zu begreifen, individuelle Lebensrealitäten anzuerkennen und die eigenen Privilegien in Bezug zu diesen wahrzunehmen und zu reflektieren. Für eine angemessene Beschäftigung mit den unterschiedlichen Formen von Rassismus ist es essenziell, dass die Perspektiven und Expertisen von Betroffenen einbezogen werden und die Auseinandersetzung nicht aus einer alleinigen *weißen* privilegierten Perspektive geschieht. Dies ist von großer Bedeutung, da die Lebensrealitäten von BIPOC nicht von *weißen* Menschen nachempfunden werden können, da diese nicht von Rassismus betroffen sind. Zwei der Autor*innen dieser Handreichung sind von Anti-Schwarzem Rassismus und eine andere von Antimuslimischem Rassismus betroffen, weshalb sich in diesem Kapitel auf diese beiden Rassismusformen fokussiert wird. Darüber hinaus bleibt es bedeutsam, sich über weitere Formen von Rassismus, wie bspw. gegenüber Sinti*zze und Rom*nja, geflüchteten Menschen oder Anti-Asiatischen Rassismus, zu informieren und eigene Verstrickungen zu reflektieren.

Anti-Schwarzer Rassismus

Als Anti-Schwarzer Rassismus wird Rassismus gegenüber Schwarzen Menschen bezeichnet. Dass diese Art von Rassismus eine eigene Bezeichnung bekommt, ist von großer Bedeutung, denn sie zeigt auf, dass bei Rassismus gegenüber Schwarzen Menschen andere Mechanismen aufgrund der kolonialen Historie wirken. Der Anti-Schwarze Rassismus hat seinen Ursprung vor 500 Jahren und geht mit der Erfindung von Rassismus als Rechtfertigung von Kolonisation, Versklavung und Ausbeutung einher. Da Schwarze Menschen in der rassismuseideologischen Hierarchie ganz unten stehen, erfahren sie nicht nur Rassismen durch *weiße* Menschen, sondern auch durch PoC. Dies kann unter anderem an der Beteiligung von PoC an der Versklavung und Verschleppung Schwarzer Menschen gesehen werden, welche bis heute kaum thematisiert wird (z.B. *arabic slave trade*). Dies zeigt sich ebenso an den bis heute bestehenden rassistischen Fremdbezeichnungen für Schwarze Menschen, die sowohl von PoC in unzähligen Sprachen, aber auch von *weißen* Menschen (re)produziert werden.

Die Bedienung rassistischer Narrative gegenüber Schwarzen Menschen findet sich in jeglichen Strukturen wieder. Besonders auch in kreativen und damit vermeintlich von Politik und Tabus befreiten Strukturen und Diskursen ist dies der Fall, wie im Bereich Mode, Werbung und Kunst (blackfacing, blackfishing, Bedienung von rassistischen Stereotypen etc.). Schwarze Menschen sind strukturell deutlich stärker benachteiligt, u.a. bei der Jobsuche, auf dem Wohnungsmarkt und in der Bildung. Ihnen werden oftmals Qualifikationen und Intelligenz abgesprochen, da es für unrealistisch erachtet wird, dass Schwarze Menschen eine Expertise besitzen. Diese Praktiken lassen sich darauf zurückführen, dass Schwarzen Menschen während der Kolonisation und Versklavung Bildung verwehrt und ihr eigenes Wissen systematisch zerstört wurde (s. Kapitel 4.1).

Hinzukommt, dass Schwarzen Menschen eine Kultiviertheit sowie Zivilisiertheit abgesprochen wird und rassistische Afrikabilder weiterhin (re)produziert und für die Realität gehalten werden. Dies belegen zum Beispiel die Studien von Digoh & Golly (2015), Marmer (2015), Awet (2018) und Dulko & Namgalies (2014). Oftmals erfahren Schwarze Menschen Ausschluss aus Gemeinden, denen sie sich eigentlich zugehörig fühlen (zum Beispiel in der Kirche, der Moschee, feministischen Treffen). Schwarze Menschen werden nicht als gleichgestellter Teil der Gesellschaft anerkannt und ihre Intersektionen fortlaufend missachtet. Dies führt zu einem fehlenden Zugang zu gesellschaftlichen, ökonomischen, strukturellen und sozialen Ressourcen. Diese Systematik und auch Dynamik gilt es aufzubrechen und diverse Identitäten Schwarzer Menschen aufzuzeigen. Auch innerhalb der Schwarzen Community müssen unterschiedliche Machtstrukturen reflektiert und Intersektionalität beachtet werden.

Colorism

Das Konstrukt Colorism beschreibt, dass je näher eine Person dem *weißen* (Schönheits-)Ideal kommt, desto höher auch ihr gesellschaftlicher Status ist. Dies bezieht sich nicht nur auf den Hautton, sondern auch auf die Struktur der Haare oder die gesprochene Sprache. Dieses Konstrukt geht zurück auf die ‚Rassekonstruktionen‘, bei denen Menschen ein bestimmter Wert und damit einhergehend Ressourcen und Fähigkeiten zugewiesen wurden. Dabei wurden Menschen, die eher dem *weißen* (Schönheits-)Ideal entsprochen haben, bevorzugt. Dies führte dazu, dass auch bspw. innerhalb der Schwarzen Community Diskriminierungsstrukturen etabliert wurden und sie damit destabilisiert wurde. Dadurch konnten sich *weiße* Menschen ihre Vorherrschaft absichern und weiterhin von diesen Strukturen profitieren. Die Repräsentanz Schwarzer Menschen in der deutschen Öffentlichkeit ist geprägt von light-skinned Schwarzen Menschen. Das bedeutet, dass ihr Hautton heller ist als der von dark-skinned Schwarzen Menschen. So wird eine Person mit krausem Haar Typ 4C oftmals als ungepflegt bezeichnet, wohingegen eine Person mit nur leichten Locken Komplimente erhält. Dadurch wird diese Person anerkannt und wertgeschätzt, während die andere ausgeschlossen wird. Aus diesen Gründen fühlen sich Schwarze Menschen oftmals gesellschaftlich dazu gezwungen ihre Haare zu glätten, abzuschneiden oder Perücken zu tragen, da sie so von der Gesellschaft mehr Akzeptanz erfahren und mehr Zugänge zu Teilhabe und Ressourcen erhalten. Die Diskriminierung durch Haarstruktur zeigt sich auch in der (Nicht-)Verfügbarkeit von Haarpflege-Produkten in den gängigen Drogeriemärkten.

Auch ein hellerer Hautton ist ein großes Privileg, da oftmals angenommen wird, dass mindestens ein Elternteil *weiß* ist und die Person damit nicht mehr als so ‚anders‘ markiert wird. Dadurch wird ihnen seltener das Deutschsein abgesprochen und sie erlangen mehr Chancen auf der strukturellen Ebene (z.B. leichter Zugang zum Arbeitsmarkt) und in der medialen Repräsentation. Ähnliches gilt für die gesprochenen Sprachen. Spricht eine Schwarze Person eine Kolonialsprache, die mit Prestige einhergeht (z.B. Spanisch, Französisch oder Englisch), hat sie deutlich mehr Zugänge zu (wissenschaftlichen) Diskursen, Arbeitsplätzen und gesellschaftlicher Teilhabe als eine Person, die diese Sprachen mit Akzent spricht. Spricht eine Person eine Kolonialsprache ohne Prestige (z.B. Arabisch), steht sie weiter unten im gesellschaftlichen Standing. Weitere Benachteiligungen treffen Personen, die keine Kolonialsprache sprechen, wie z.B. das eritreische Tigrinya. Colorism muss konsequent reflektiert werden, um so eine wirkliche Diversität präsentieren zu können und eigene internalisierte Rassismen abzubauen.

Verwendete Literatur

Awet, 2018

Digoh & Golly, 2015

Dulko & Namgalies, 2014

Marmer, 2015

Antimuslimischer Rassismus

Antimuslimischer Rassismus richtet sich gegen das Praktizieren der Glaubensinhalte des Islams sowie gegen die gesellschaftliche Sichtbarkeit der Menschen, die dem Islam angehören. Zusätzlich erfahren auch nicht-muslimische Menschen antimuslimischen Rassismus, wenn sie von der Gesellschaft als Muslim*as markiert werden. Der antimuslimische Rassismus äußert sich insbesondere durch Otheringprozesse als Konstruktionen von ‚Wir Christ*innen‘, ‚Wir Deutschen‘ oder ‚Wir Europäer*innen‘ und ‚die Anderen‘. Dies wird auch durch die Exotisierung im Zuge des Orientalismus unterstützt. Hierbei wird der ‚Westen‘ als ‚Wir‘ und der aus rassistischen Kontexten fremdbestimmte ‚Orient‘ als die ‚Anderen‘ konstruiert. Dabei kann dem ‚Orient‘ kein eindeutig markiertes, geografisches Gebiet zugewiesen werden, wodurch der Konstruktionscharakter deutlich wird.

Eines der wesentlichen Merkmale der Abwertung der ‚Anderen‘ ist die Religion des Islams und die Ausübung von Glaubenspraktiken. Durch Märchen wie 1001 Nacht, Verfilmungen wie Aladin oder andere ‚westlich‘ geprägte rassistische Darstellungen über den vermeintlichen ‚Orient‘ werden seit Jahrhunderten diese Konstrukte gefestigt. Insbesondere die Sexualisierung der muslimischen Frau spielt sowohl im Orientalismus als auch im antimuslimischen Rassismus eine entscheidende Rolle. Da es vielen *weißen* Männern während der Kolonisation verwehrt geblieben ist, Frauen zu sehen, zu besitzen und sexuell zu missbrauchen oder zu vergewaltigen, konstruierten sie das Bild der sexuell verfügbaren orientalischen Frau, welches jedoch vielmehr „europäische männliche (und auch weibliche) erotische Fantasien und Vorstellungen von Geschlechterordnungen“ (Attia, 2012, S. 7) widerspiegelt. Dazu kommen Strukturen des Femonationalismus, bei dem patriarchale Strukturen und Sexismus nur in anderen ‚Kulturen‘ und vor allem im Islam gesehen und verortet werden. Solche Diskurse rekurrieren auf Orientalismus und antimuslimischen Rassismus und verbinden so Sexismus mit Rassismus, ohne dabei die eigene Position infrage zu stellen oder historisches Wissen vorzuweisen. Dies lässt sich häufig bei der Thematisierung des Kopftuches erkennen. Hierbei wird oft ohne historisches, theologisches und empirisches Wissen argumentiert und versucht, den kopftuchtragenden Frauen Selbstbestimmung abzusprechen und ihnen gleichzeitig eine Unterdrückung zuzuschreiben.

Zusätzlich werden auch Begriffe wie ‚Ehrenmord‘, ‚Zwangsheirat‘ und weibliche Genitalverstümmelung mit dem Islam in Verbindung gebracht, bspw. in Medien oder durch Aussagen von Politiker*innen und anderen Menschen des öffentlichen Lebens. Auch hierzu gibt es keine theologischen, historischen oder empirischen Grundlagen, sondern nur Stereotypisierungen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft.

Ein weiteres Beispiel für antimuslimischen Rassismus ist die strukturelle Benachteiligung von Muslim*as. Hierbei gibt es verschiedene Formen der strukturellen Benachteiligung. Dazu gehören bspw. die Einschränkungen beim Bau von Moscheen durch das Baurecht oder dem Ausruf des Gebetsrufes, welcher normalerweise fünf Mal am Tag laut ausgestrahlt wird. Häufig entstehen dadurch ‚Hinterhofmoscheen‘, die die Unsichtbarmachung von muslimischem Leben verdeutlichen. Das öffentliche Ausüben des Glaubens wird somit nicht gewährleistet, obwohl es durch die Religionsfreiheit im Grundgesetz garantiert sein sollte.

Eine weitere strukturelle Diskriminierung ist auf dem Wohn- und Arbeitsmarkt zu finden, wo insbesondere Frauen mit Kopftuch stark marginalisiert und ausgeschlossen werden. Im pädagogischen Kontext zeigt sich die Diskriminierung z.B. in der rassistischen Debatte darüber, ob Frauen mit Kopftuch als Lehrerinnen* tätig sein sollten.

Hinzu kommen die institutionellen Benachteiligungen durch Universitäten, Schulen oder der Polizei. Hierbei sind muslimisch gelesene Menschen oft wie andere BIPOC von den rassistischen Strukturen, wie bspw. *racial profiling* in den Institutionen betroffen. In diesem Zusammenhang ist an die Morde des sogenannten NSU und den Umgang damit zu erinnern. Es wurden vor allem als muslimisch fremdmarkierte Menschen ermordet und die Verwicklungen des Verfassungsschutzes und der Polizei bis heute nicht aufgeklärt. Der vermehrte tödliche und gewaltbereite Rassismus gegenüber muslimischen fremdmarkierten Menschen zeigt sich auch im Terroranschlag von Hanau 2020 oder den geplanten Anschlägen auf mehrere Moscheen, die medial keine Erwähnung finden.

Schlussendlich soll ausdrücklich betont werden, dass Muslim*as und auch die Personen, die als solche markiert werden, keine homogene Gruppe bilden. Auch unter ihnen bestehen Machtverhältnisse. Der Islam ist die zweitgrößte Weltreligion, zu der sich viele verschiedene Menschen zugehörig fühlen. So gibt es Schwarze Muslim*as, *weiße* Muslim*as, PoC Muslim*as und kurdische Muslim*as. Zusätzlich gibt es innerhalb der als muslimisch markierten Gruppe viele Menschen, die nicht muslimisch sind (Menschen mit christlichem und jüdischem Glauben, andere Konfessionen und Konfessionslose).

Verwendete Literatur

Attia, 2012
Attia & Keskinçilç, 2016
Hoffmann, 2001
Jagusç, 2012
Subaşı, 2012
Wild, 2018

Reflexionsfragen

- > Wie bin ich in rassistische Strukturen verstrickt und gesellschaftlich positioniert?
- > Welche rassistischen Vorurteile habe ich und in welchen Situationen reproduziere ich rassistisches Wissen?
- > Wie sehe ich meine eigene Position im Machtverhältnis von *weißer* Dominanz und rassifizierter Unterordnung?
- > Welchen Rahmen braucht es, um über Rassismus aus unterschiedlichen Positionierungen und Betroffenheiten heraus sprechen und reflektieren zu können, ohne dass BIPOC Studierende verletzt werden?
- > Wie gehe ich damit um, wenn in Lehrveranstaltungen oder Sprechstunden rassistisch gesprochen bzw. gehandelt wird?
- > In welchen Bereichen (re)produziere ich verschiedene Formen von Rassismus?
- > Welche konkreten Möglichkeiten und Ressourcen zur Vermittlung rassismuskritischer Perspektiven habe ich als Lehrende*r?

3.

Antisemitismus

Antisemitismus wird in der Handreichung in einem eigenen Kapitel beschrieben, da Antisemitismus als eigenständige Diskriminierungsform mit eigenen Wirkmechanismen und Spezifika betrachtet werden muss. Somit können jüdische Menschen intersektional sowohl von Antisemitismus als auch von Rassismus betroffen sein. Wie bereits erwähnt, ist es bei jeglicher Diskriminierungsform von großer Wichtigkeit, Betroffenen und ihren Expertisen Raum zu geben. Deshalb wurde dieses Kapitel von der Ju:an Praxisstelle der Amadeu Antonio Stiftung Hannover verfasst, welche sich aus einer Betroffenen-Perspektive intensiv mit antisemitismuskritischer und rassismuskritischer Bildungsarbeit beschäftigt.

Ganz gleich um welche Form von Antisemitismus und welche religiöse Begründung oder politische Einstellung es sich jeweils handelt: Antisemitismus gehört zur Lebensrealität von jüdischen Menschen in Deutschland und ist keine längst überwundene Ideologie, wie die vermeintliche ‚Stunde Null‘ nach dem Ende des Nationalsozialismus suggeriert. Antisemitismus bezeichnet Einstellungen und Verhaltensweisen, „die den als Jüd_innen wahrgenommenen Menschen, Communities und Einrichtungen oder Institutionen aufgrund dieser (angenommenen) Zugehörigkeit bestimmte, häufig negative oder als bedrohlich empfundene Eigenschaften unterstellen.“ (Rahner & Riebe 2016, S. 129). Jüdische Menschen werden im antisemitischen Weltbild für gesellschaftliche Probleme und Konflikte verantwortlich gemacht. Im Unterschied zu rassistischen Denkmustern, werden sie jedoch vorwiegend als überlegen betrachtet sowie als „Bedrohung oder (heimliche) Macht konstruiert“ (ebd.). Antisemitische Stereotype werden in allen gesellschaftlichen Gruppen reproduziert, mitunter auch von Menschen, die sich bewusst gegen Antisemitismus aussprechen.

3.1 Latenter und manifester Antisemitismus

Antisemitismus kann sich sehr unterschiedlich äußern und ist manchmal eindeutig und manchmal schwer zu erkennen. Das liegt vor allem daran, dass feindselige Meinungen gegen jüdische Menschen mehrheitlich versteckt und teilweise über Umwege kommuniziert oder unterschwellig in Aussagen und Argumentationen zu finden sind. In diesem Fall wird von *latentem Antisemitismus* gesprochen.

Antisemitistische Äußerungen sind aber auch klar erkennbar, etwa wenn Jüdischsein als Schimpfwort gebraucht und negativ konnotiert wird. Gleiches gilt, wenn jüdischen Menschen unterstellt wird, sie besäßen viel Geld und würden das weltweite Finanzsystem beherrschen. Antisemitische Einstellungen können auch in gewaltvollen Übergriffen auf Menschen oder Einrichtungen münden. Bei *manifestem Antisemitismus* liegt ein geschlossen antisemitisches Weltbild vor, sodass für nationale und internationale Politik und Ereignisse überwiegend antisemitische Erklärungen herangezogen werden. Nicht zuletzt hat unter anderem der terroristische Anschlag auf die Synagoge in Halle 2019 gezeigt, dass ein antisemitisches Weltbild tödlich enden kann und jüdisches Leben in Deutschland nicht ausreichend geschützt wird.

Die Bearbeitung von Antisemitismus bzw. Antisemitismuskritik in der Lehre ist äußerst wichtig und erfordert pädagogische Professionalität. Zum einen braucht es Fachwissen über die Funktion, Mechanismen und Funktionsweisen von Antisemitismus, zum anderen die Auseinandersetzung mit antisemitismuskritischen Lehrmaterialien. Ein erster Schritt ist das Wissen über die verschiedenen Formen des modernen Antisemitismus. Diese werden im Folgenden erläutert.

3.2 Israelbezogener Antisemitismus

Israelbezogener Antisemitismus ist die aktuellste Form des Antisemitismus, wobei antisemitisches Denken in vermeintlich sachlicher Kritik am Staat Israel Ausdruck findet. Die Grenze zwischen legitimer Kritik an israelischer Politik und Antisemitismus wird dann überschritten, wenn das Existenzrecht Israels infrage gestellt wird oder jüdische Menschen weltweit für die israelische Politik verantwortlich gemacht werden. Israelbezogener Antisemitismus liegt auch dann vor, wenn behauptet wird, dass die Israelis mit den Palästinenser*innen heute das gleiche machen würden, wie die Nationalsozialist*innen mit den jüdischen Menschen („Holocaust an Palästinenser*innen“). Diese unzulässige Gleichsetzung der israelischen Politik gegenüber den Palästinenser*innen mit der NS-Vernichtungspolitik ermöglicht eine Entlastung von der deutschen Geschichte.

Um Antisemitismus und sachliche Kritik an Israel unterscheiden zu können, bietet der 3D-Test Hilfestellung. Reflektiert wird dabei, ob der Staat Israel als besonders böse, mithilfe antisemitischer Stereotype dargestellt wird (Dämonisierung), Israel anders als andere Staaten beurteilt wird (Doppelstandards) und ob das Existenzrecht Israels infrage gestellt wird (Delegitimierung).

In akademischen Diskursen wird Antisemitismus oft als Israelkritik maskiert. Dies gilt es als angehende Lehr- oder pädagogische Fachkraft zu berücksichtigen. Eigene Haltung zu zeigen und sich klar gegen Antisemitismus zu positionieren spielen dabei eine wesentliche Rolle. Denn es ist nicht klar, ob sich unter den Schüler*innen, Jugendlichen, Studierenden oder Lehrenden, jüdische Menschen befinden. Oftmals verheimlichen jüdische Menschen ihre religiöse und/oder kulturelle Zugehörigkeit aus (Selbst-)Schutz vor antisemitischen Übergriffen und Beleidigungen.

3.3 Sekundärer Antisemitismus

Die Form des Sekundären Antisemitismus ist eine unmittelbare Folge der Shoah (hebräisch für Unheil/Katastrophe: selbstbestimmte Bezeichnung aus betroffener Perspektive) und wird manchmal auch als ‚Antisemitismus wegen Auschwitz‘ bezeichnet. Bedeutsam dafür sind vor allem abgewehrte Scham- und Schuldgefühle der deutschen, nicht-jüdischen Täter*innengeneration und ihrer Nachkommen. Häufig werden bei dieser Form ‚Wiedergutmachungszahlungen‘ abgelehnt und jüdischen Personen unterstellt, „sie würden aus der Shoah Profit schlagen und die Deutschen ständig an die Verbrechen der Nazis erinnern.“ (Rahner & Riebe 2016, S. 130). Bspw. fordert eine Partei, dass sich nicht mehr mit der Erinnerungskultur im Bezug zur Shoah auseinandergesetzt werden soll. Dies wird als ‚Schlussstrichdebatte‘ bezeichnet, bei der gefordert wird, dass die Shoah nicht weiter bspw. im Unterricht thematisiert werden soll, da die heutige Generation nicht mehr verantwortlich sei. Diese Debatte findet ihren antisemitischen Höhepunkt in der Behauptung, dass die Shoa nicht stattgefunden habe (Holocaustleugnung) oder dass im Konzentrationslager Auschwitz keine jüdischen Menschen umgebracht wurden (‚Auschwitzlüge‘).

Diese extremen Formen des Sekundären Antisemitismus sind in Deutschland verboten, werden aber über das Internet in politisch rechten Gruppierungen und religiösen Sekten weiterhin verbreitet. Besonders Politiker*innen bestimmter rechtspopulistischer Parteien, leugnen bzw. verharmlosen die Shoah öffentlich. Deshalb ist es die Aufgabe von Forschung und Lehre, besonders mit sozialem und pädagogischem Profil, Stellung zu beziehen und klare Haltung zu zeigen. Der Sekundäre

Antisemitismus ist nicht verhandelbar und die Debatte um einen Schlusstrich inakzeptabel. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, sich mit Betroffenen zu solidarisieren und Räume zur Selbstermächtigung für jüdische Studierende, Dozierende, Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte zu schaffen.

3.4 Verschwörungsideologien

In medialen Diskursen wird oft von ‚Verschwörungstheorien‘ gesprochen, da dieser Begriff verständlich einzuordnen ist. Dies lässt fälschlicherweise glauben, dass die sogenannte ‚Theorie‘ in einem wissenschaftlichen Kontext stünde und allen Kriterien einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung nachkommt.

Die Vorstellung, es gebe etwas absolut Böses und Mächtiges, ist ein antisemitisch konnotiertes Feindbild. Die Personifizierung gesellschaftlicher Krisen entspringt einer antisemitischen Denkstruktur, die bis in die Gegenwart verfolgt werden kann. In Verschwörungsideologien und im Antisemitismus werden gesellschaftliche Missstände und die Vorstellung, wie idealerweise eine Gesellschaft sein könnte und woran es derzeit scheitert, nicht als komplexes, strukturelles Problem begriffen. Alle Probleme werden auf eine verantwortliche Gruppe projiziert. Diese Gruppen sind meistens jüdische Menschen oder der Staat Israel.

Antisemitische Verschwörungsnarrative verdeutlichen die Notwendigkeit von Lehrangeboten, die sich speziell der Thematik von Verschwörungsideologien und der Bearbeitung von Antisemitismus widmen. Mit dem Ziel Verschwörungsideologien, vor allem innerhalb der Lehre und des fachlichen und akademischen Diskurses zu erkennen und gesellschaftlich verorten zu können, ist eine aktive Schulung und Beratung von pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Studierenden mit sozialem und pädagogischem Studienprofil unerlässlich. Diese Beratung sollte folgende Punkte beinhalten: fachwissenschaftliche Vermittlung des Themenkomplexes, präventive Handlungsoptionen, Literaturempfehlungen, Unterstützung bei der Auswahl und Erarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien.

Verwendete Literatur

Amadeu Antonio Stiftung, 2014
Amadeu Antonio Stiftung, 2020
IHRA, 2016
Rahner & Riebe, 2016
Scharanski, 2004
Unabhängiger Expertenkreis
Antisemitismus, 2017

Reflexionsfragen:

- Habe ich mich selbst schon einmal mit Antisemitismus in Schule und Bildungsinstitutionen auseinandergesetzt? Falls nein: Warum nicht?
- Inwiefern und auf welche Weise nehme ich Antisemitismus an der Universität wahr? Wenn nicht, warum nehme ich diesen nicht wahr?
- Wann und warum ziehe ich antisemitische Vergleiche zur Praxis des NS-Regimes?
- Habe ich Antisemitismus in Schule, Hochschule und anderen Bildungsinstitutionen schon einmal zum Gegenstand meiner Lehre gemacht. Falls nein: Warum nicht?
- In welcher der von mir angebotenen Lehrveranstaltungen bietet es sich an, Antisemitismus zum Thema machen?
- Mit welcher Haltung begegne ich jüdischen Studierenden und Lehrenden? Welche Unterschiede fallen mir zu meiner Wahrnehmung von nicht-jüdischen Studierenden und Lehrenden auf?
- Wie reagiere ich, wenn Studierende, Lehrende oder andere Mitglieder der Hochschule Antisemitismus und ggfs. meine eigene Beteiligung daran zum Thema machen?
- Wie gehe ich damit um, wenn in Lehrveranstaltungen oder anderen Situationen antisemitisch gesprochen wird?
- In welchen Bereichen (re)produziere ich verschiedene Formen von Antisemitismus?
- Wie schätze ich meine Möglichkeiten und Ressourcen als Lehrende* zur Vermittlung antisemitismuskritischer Perspektiven ein? Wo sehe ich eigene Weiterbildungsbedarfe?
- Wo kann ich mir fachlich professionelle Unterstützung in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus holen?



4.

Abbau von Machthierarchien



Die bisher erörterten ungleichen Machtverhältnisse machen die Notwendigkeit einer Veränderung gesellschaftlicher Ordnung deutlich. Diese benötigt den Einbezug von Individuen und Institutionen bei Berücksichtigung unterschiedlicher Positionierungen und (De-)Privilegierungen. Im folgenden Kapitel werden dafür grundlegende Ansätze beschrieben.

4.1 Wissen dekolonialisieren

Das Konzept der epistemischen Gewalt beschreibt das bestehende Verhältnis von Wissen, Macht und Kolonialität. Es entstammt der postkolonialen Theorie und hat die Dekolonisierung von Wissen(-sreproduktion) zum Ziel. Dem Konzept liegen unterschiedliche Kernbegriffe der Wissensproduktion zu Grunde, wie u.a. Epistemologie und Methodologie, welche aus wissenschaftstheoretischer Sicht beleuchten, wie Wissen über die Realität erzeugt und produziert wird. Gewalt entsteht dadurch, dass bestimmte Themen und Sachverhalte in wissenschaftlichen Diskursen nicht erwähnt und strategisch zum Verschwinden gebracht werden. Diese kann dadurch erfolgen, dass die verwendete Literatur stets von Personen in Machtpositionen verfasst wurde. Privilegierte Menschen sprechen dann über benachteiligte Menschen und Sachverhalte, obwohl sie diese nur von außen beobachten. Ein Beispiel dafür ist die fehlende Aufklärung der deutschen Kolonialgeschichte und den dabei entstandenen Reichtum Deutscher.

Indem ein rassismuskritisches Wissen wenig bis gar nicht weitergetragen wird, entsteht eine Zensur, welche von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft geschaffen und aufrechterhalten wird. Die Kolonialität dieses erzeugten Wissens resultiert aus der jahrhundertelangen Geschichte der kolonialen Expansion Europas und der damit einhergehenden Unterwerfung und Ausbeutung unzähliger Regionen. Dabei wurden auch lokale Wissensformen sowie Arten der Wissensreproduktion zerstört bzw. ausgelöscht und damit einhergehend eurozentrisches Wissen und Praktiken gewaltvoll etabliert. Diese Kontinuität ist bis heute an unterschiedlichen Orten sichtbar, bspw. in dem Raub und der Ausstellung von fremden Kulturgütern und menschlichen Körperteilen in deutschen Museen. Gewaltvolle eurozentrische Wissens(-re)produktion äußert sich bspw. auch darin, dass Krieg und Konflikte dem Globalen Süden zugeschrieben und somit externalisiert werden. Dabei wird sich eine Deutungshoheit angeeignet und das Recht geschlussfolgert, sich selbst als gewaltfrei, aufgeklärt, modern und fortschrittlich zu bezeichnen. Allein dieser Akt ist gewaltvoll und ein Ausdruck

von kolonialen Machtverhältnissen. Folglich bleiben diese Verhältnisse bestehen, solange Wissen aus einer eurozentrisch-gewaltvollen Perspektive produziert und weitergegeben wird. Eine Dekolonisierung dieser Kontinuitäten hätte bspw. Reparationen, eine kritisch-reflexive Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte sowie das Rezipieren von nicht-eurozentrischer Literatur, Quellen und Wissensschaffenden zur Folge. Dementsprechend muss dieser dekoloniale Prozess sowohl bei der eigenen Seminargestaltung sowie beim Verfassen von Texten und Hausarbeiten im Rahmen der Hochschullehre beginnen als auch zum Gegenstand von Lehre gemacht werden.

Verwendete Literatur

Brunner, 2015
Brunner, 2020
Otineo, 2020

4.2 Selbstermächtigung und Empowerment

Wie mehrere Studien aus diversen fachwissenschaftlichen Bereichen belegen, haben Rassismus- und Antisemitismuserfahrungen weitreichende (gesundheitliche) Folgen für Betroffene, zum Beispiel ein geringes Selbstbild, Minderwertigkeitskomplexe, psychosomatische Erkrankungen und Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe.

Das Konzept von *Empowerment* soll sich dem entgegenstellen. Der Begriff ist von dem englischen Wort „power“ abgeleitet und wird zumeist als (Selbst-)Ermächtigung und (Selbst-)Stärkung verstanden, wodurch auf Strategien aufmerksam gemacht wird, die im Umgang mit Rassismuserfahrungen zu mehr Selbstbewusstsein und Handlungsmöglichkeiten führen. Auf der Basis geteilter Erfahrungen stehen Ressourcen und Potenziale von Einzelnen und/oder Gruppen im Zentrum. Über ein solches Verständnis geht das Konzept jedoch in seinem Ursprung hinaus. Dieser liegt in der in der US-amerikanischen Bürger*innenrechtsbewegung von Schwarzen Menschen in den 1960er Jahren gegen die rassistische Trennung ihrer Gesellschaft. Auch wenn dieses Wort also für (Selbst-)Ermächtigung und (Selbst-)Stärkung steht und damit theoretisch auch auf andere Diskriminierungsformen übertragen werden könnte, gilt es in diesem Fall den englischsprachigen Begriff ausschließlich für die gesellschaftskritische und -verändernde Praxis von BIPOC zu verwenden. Da Handlungen und Begrifflichkeiten immer im Zusammenhang mit den Kämpfen aus denen sie resultieren, zu betrachten sind, ist es auch hier wichtig, dem Wort seine ursprüngliche Bedeutung nicht zu nehmen. Denn dadurch wird aberkannt, welche Menschen diesen Begriff geprägt und für ihn gekämpft haben. Bezogen auf andere Diskriminierungsformen sollte daher der Begriff *Selbstermächtigung* verwendet werden.

Ein zentraler Punkt von Empowerment ist es, Repräsentation zu schaffen. Da sich Bildungsungleichheit auf den Zugang zu Berufsausbildung und Studium auswirkt, sind bestimmte Menschen in spezifischen Berufen unterrepräsentiert. So haben BIPOC weniger Möglichkeiten, sich mit einer Person in Machtpositionen zu identifizieren. „When white people pick up a magazine, scroll through the Internet, read a newspaper or switch on the TV, it is never rare or odd to see people who look like them in positions of power or exerting authority“ (Eddo-Lodge, 2017, S. xvii). Es muss daher eine Realität geschaffen werden, bei der sich BIPOC auch in fachwissenschaftlichen Diskursen, in der Politik oder anderen Machtpositionen mit BIPOC identifizieren können. Dies muss in allen Ebenen der Gesellschaft vollzogen werden. Ein Prinzip des Empowerments ist der *geschützte Raum (Safe Space)*. Das Konzept bezeichnet einen Raum, in dem Betroffene nicht erneuten Rassismuserfahrungen, Bagatellisierungen oder dem Vorwurf von Überempfindlichkeit oder Überemotionalität ausgesetzt werden. Dennoch ist es wichtig, auch diesen Raum intersektional zu betrachten. Auch in einem Safe Space sind unterschiedliche Hierarchien vorhanden, die entsprechend mitgedacht werden müssen. Aus diesem Grund bevorzugen einige Autor*innen den Begriff Safer Space.

Empowerment und Selbstermächtigung bedeuten neben Repräsentation und Safer Space auch, Zugang zu öffentlichen Ressourcen und die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu haben. Dabei sind auch machtkritische Aspekte und die Forderung nach gesellschaftspolitischen, strukturellen Veränderungen zu betonen. Empowerment und Selbstermächtigung sind damit nicht nur auf einer persönlichen, individuellen Ebene zu realisieren, sondern auch auf einer gesellschaftlichen und politischen Ebene. Zurzeit gehen Empowerment und Selbstermächtigungsräume im universitären Kontext zumeist auf ehrenamtliche studentische Initiativen zurück. Die Entscheidungsträger*innen an Universitäten sind entsprechend aufgefordert, solche Räume anzubieten, zu fördern und strukturell zu verankern.

Verwendete Literatur

- Bergold-Caldwell et al., 2015
- Doğmuş, 2017
- Eddo-Lodge, 2017
- El-Mafaalani et al., 2017
- Kahveci, 2017
- Kraft, 2015b
- Leiprecht & Steinbach, 2015
- Madubuko, 2017
- Yeboah, 2017

4.3 Kritisches Weißsein

Kritisches *Weißsein* ist ein rassistuskritischer Ansatz, der an der Reflexion der dominanten gesellschaftlichen Positionierung ansetzt und damit *weiße* Personen adressiert. Das Konzept geht davon aus, dass *weiße* Menschen keinen Rassismus erfahren und ihn dementsprechend nur beschränkt wahrnehmen. Studien zum kritischen *Weißsein* analysieren und kritisieren, dass *weiße* Menschen als gesellschaftliche Normalität gesehen werden, von der alle, die nicht *weiß* gelesen werden, abweichen. Durch diese Prozesse des Othering werden BIPOC ab- und *weiße* Menschen aufgewertet (→ Kapitel 2.1). Die dadurch reproduzierten hegemonialen Verhältnisse, Differenzordnungen und Normalitätsvorstellungen werden in Konzepten des Kritischen *Weißseins* mit dem Ziel hinterfragt, das eigene Handeln zu verändern und die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse aktiv zu bekämpfen.

Kritisches *Weißsein* bedeutet, sich kritisch mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch, die eigenen Privilegien als solche wahrzunehmen und zu reflektieren. *Weiß* positionierte Menschen sind bspw. in allen Medien und Institutionen durchgängig repräsentiert, in der Regel in machtvollen Positionen. Zu den Aufgaben einer kritischen Reflexion eines *Weißseins* gehört es, diese Art der Repräsentanz zu hinterfragen und sicherzustellen, dass die Repräsentation von BIPOC gewährleistet wird. In einem weiteren Schritt ist aktiv dafür zu sorgen, dass Medien und Institutionen Identifikationsmöglichkeiten für BIPOC zur Verfügung stellen. Der individuelle Prozess der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für das eigene *Weißsein*, für den inzwischen auch Seminare und Weiterbildungen angeboten werden, ist eine andauernde und alltägliche Praxis. Es ist ein dynamischer Prozess, der im Durchlaufen mehrerer Phasen beschrieben wird: Hierzu zählen die Stadien der Verleugnung, Schuld, Scham, Anerkennung und Reparatur. Die entsprechende Bewusstseinsbildung ist mit der Frage verbunden: Wie und auf wessen Kosten stehe ich hier, wo ich jetzt bin? Durch das kritische Hinterfragen der eigenen Person, der gesellschaftlichen Positionierung und *weißer* Privilegien wird die Verantwortung für die Auseinandersetzung mit Rassismus von den Betroffenen genommen und von *weißen* Menschen anerkannt und aktiv übernommen.

Verwendete Literatur

Autor*innenKollektiv, 2015
Bönkost, 2016
Digoh & Golly, 2015
Leiprecht, 2015
Wachendorfer, 2001

4.4 Umverteilung und Rückgabe von symbolischer, materieller Macht und Ressourcen

Zur Veränderung der bestehenden Machtverhältnisse gilt es auch die historische Entwicklung privater und insbesondere öffentlicher *weißer* Institutionen in Kolonialismus, Imperialismus, Kapitalismus und epistemische Gewaltverhältnisse aufzudecken und kritisch zu hinterfragen. Auf politischer Ebene wird gefordert, die gesellschaftliche Verantwortung für die Rückgabe und Umverteilung anzuerkennen und durch politische, soziale und kulturelle Reparationen seitens der *weißen* Mehrheitsgesellschaft und auf staatlicher Ebene zu realisieren. Das Wort *Reparation* steht in einem historisch-politischen Kontext, welcher sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg in den BIPOC Communities etabliert hat. Es ist ein gängiger Begriff in Widerstandsbewegungen. Eine Forderung der Widerstandsbewegungen ist bspw., dass die vorhandenen Kolonialgüter sowie menschlichen Überreste zurückgegeben werden und für diese Verbrechen, aus denen intergenerational weitergegebene Traumata resultieren, Entschädigung zu leisten. Dies gilt insbesondere auch für Universitäten und Forschungseinrichtungen. Zu hinterfragen ist dabei, auf wessen Kosten und Körpern gelehrt und gelernt wird. Dies bezieht sich darauf, dass bspw. versklavte Schwarze Menschen für psychologische und physiologische Experimente missbraucht wurden, aus denen wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen wurden. Teilweise sind verschiedene Verfahren noch immer nach rassistischen Wissenschaftler*innen benannt. Viele wissenschaftliche Erkenntnisse konnten nur durch Ausbeutung von BIPOC und ihres Lebensraums erlangt werden. Zusätzlich wurden viele Wissensbestände angeeignet und der daraus entstehende Profit einbehalten. Durch Heroisierungen, wie bspw. durch Statuen, Namensgebungen von Universitäten oder wissenschaftlichen/medizinischen Gerätschaften und Prozeduren, werden diese Missstände überdeckt.

Verwendete Literatur

Awet, 2018
Brunner, 2015
Brunner, 2020
Digoh & Golly, 2015
Dulko & Namgalies, 2014
Marmer, 2015
Otimeo, 2020

4.5 Bündnisse für Radical Diversity

Die Frage, wie Menschen in einer Gesellschaft ohne Diskriminierung und Ausgrenzung zusammenleben können, beantworten Leah Carola Czollek, Gudrun Perko, Corinne Kaszner und Max Czollek (2019) mit *Radical Diversity*. Darunter verstehen sie die gesellschaftliche Anerkennung radikaler Verschiedenheit und Vielfalt von Menschen hinsichtlich ihres Körpers, Alters, ihrer sexuellen Orientierung, geschlechtlicher Identifikation, Religion und anderer kultureller Praktiken. Dem entgegengesetzt nimmt das

gegenwärtige Integrationsparadigma – zugespitzt in der Forderung nach einer Leitkultur – an, gesellschaftlicher Zusammenhalt benötige über eine Verfassung hinaus kulturelle Gemeinsamkeiten in Form einheitlicher Handlungs- und Denkweisen, einer geteilten Geschichte sowie eines National- und Heimatgefühls. Mit Bezug auf Kunst und Politik zeigt Max Czollek (2018, 2020), dass sich die deutsche Gesellschaft nach ihrer Niederlage im Zweiten Weltkrieg in ihrem Bedürfnis nach „Wiedergutwerdung“ ein erneuertes nationales Selbstverständnis geschaffen hat. Zur Entlastung Deutscher von ihrer individuellen Schuld und zum Verdrängen eigener familiärer Verstrickungen trägt das kollektive Gedenken an die nationalsozialistischen Verbrechen bei. Jüdische Menschen bekommen dabei die Rolle zugewiesen, die erfolgreiche Vergangenheitsbewältigung zu bestätigen und somit den wiedergekehrten Nationalstolz der Deutschen zu ermöglichen. Als politischer Begriff widerspricht Radical Diversity dem Bedürfnis nach einer deutschen Einheit, die Menschen ausschließt und als ‚Andere‘ markiert. Auch ist die Idee vom Diversity-Verständnis in Managementprozessen zu unterscheiden, da Wertschätzung von Vielfalt im Personalmanagement und in Marketingmaßnahmen zum Erreichen unternehmerischer Ziele genutzt wird statt Macht-hierarchien abzubauen.

Über die Vorstellung von Gesellschaft hinaus, verstehen Czollek et al. (2019) unter Radical Diversity auch die kritische Praxis der Veränderung von öffentlich-politischen Räumen, Institutionen, kulturellen Praktiken und Diskursen, durch die einzelne Menschen oder Gruppen als normal oder abweichend markiert, benachteiligt und ausgeschlossen werden. Wesentlich dafür bewerten sie die Neu- und Umverteilung von ökonomischen und anderen Ressourcen sowie die Formation von radikal vielfältigen Bündnissen. Zusammenschließen sollten sich all diejenigen, die eine Gesellschaft ohne strukturelle Diskriminierung entlang jeglicher Differenzlinien anstreben. Da (fast) alle Menschen trotz Diskriminierung auch über Privilegien (möglichweise in Bezug auf ihren Bildungsabschluss oder ihre geschlechtliche Identifikation usw.) und damit über Handlungsmacht verfügen, können Ressourcen gebündelt werden, um bestehende Gesellschaftsverhältnisse zu verändern. Während die Bündnisse ihr geteiltes Ziel eines gesellschaftlichen Zusammenlebens ohne ungleiche Machtverhältnisse fokussieren, sollten Betroffene spezifischer Diskriminierungskategorien innerhalb der diversen Bündnisse stets gehört und nie bevormundet werden. Zudem müssen Sprache und Handeln individuell als auch kollektiv immer auf ihr Reproduzieren von Machtverhältnissen hinterfragt werden.

Verwendete Literatur

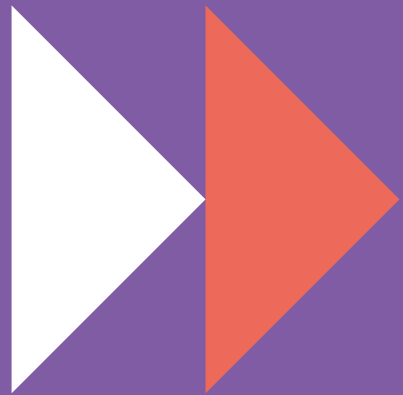
Czollek, 2018
Czollek et al., 2019
Czollek, 2020

Reflexionsfragen

- Auf welche Weise (re)produzieren Wissensangebote die dominante Norm (z.B. die *weiße*, christliche, männliche, heterosexuelle, cisgeschlechtlich ...) anstatt heterogene Lebens- und Deutungsperspektiven sichtbar zu machen? (vgl. Autor*innenKollektiv, 2015)
- Wer spricht im Kontext der Wissensproduktion? Wessen Perspektiven werden dargestellt bzw. gehört? Wessen Perspektiven werden nicht repräsentiert?
- Wer wird wie repräsentiert? Sind BIPOC oder jüdische Menschen als Wissensträger*innen, Forschende und Autor*innen sichtbar und als Subjekte der akademischen Wissensproduktion einbezogen?
- Welches und wessen Wissen wird als relevant erachtet bzw. wie viel Raum wird welchem Wissen gegeben? Was fehlt? (vgl. Autor*innenKollektiv, 2015)
- Was (und wer) wird als ‚wissenschaftlich‘ und was als allgemeinbildender Wissenskanon angesehen, was (und wer) als unwissenschaftlich oder weniger wichtiges Spezialwissen abgewertet/ausgeschlossen? (vgl. Autor*innenKollektiv, 2015)
- Welches und wessen Wissen mache ich Studierenden zugänglich?
- Inwiefern rege ich die Studierenden in meiner Veranstaltung zum Hinterfragen an bzw. eröffne ich ihnen Räume zur Reflexion der Wissensproduktion?
- Welche Sprache und Begriffe nutze ich? Äußern Menschen, diese als verletzend zu empfinden?
- Mit welchen Organisationen vernetze ich meine Projekte?
Mit wem kann in Dialog treten, um betroffene Stimmen zu hören?
- Benötige ich für meine Projekte Beratung von Betroffenen-Organisationen?
- Über welche Privilegien verfüge ich in welchen Situationen?
Wer ist in diesen zugleich benachteiligt?
- Welches Vorgehen bietet sich an, um für verschiedene Themen Machtverhältnisse und eigene Verstrickungen regelmäßig zu reflektieren?

5.

Anregungen zur kritischen Reflexion



Der folgende Abschnitt der Handreichung skizziert konkrete Handlungsbedarfe in Bezug auf Lehre und Forschung. Neuere Studien der Hochschulforschung zeigen, dass BIPOC Studierende zunehmend unterschiedliche Formen von Ungleichbehandlung und Rassismus an Hochschulen problematisieren und kritisieren. Beispiele sind Erfahrungen von offenkundig der individuellen Leistung nicht entsprechender Notenvergaben durch Prüfende, Rassifizierungen durch Kommiliton*innen und Lehrende in Lehrveranstaltungen sowie im Kontext der studentischen Selbstverwaltung. Einen wesentlichen Teil des institutionellen Rassismus sehen rassismuskritisch Forschende darin, dass das Vorhandensein des Rassismus von *weißen* Mitgliedern der Hochschulen regelmäßig geleugnet, verharmlost oder bagatellisiert wird. Rassismuskritische Artikulationen werden zurückgewiesen und denjenigen, die Rassismus offen ansprechen, Emotionalität und fehlende Objektivität unterstellt. BIPOC Studierende berichten von De-Thematisierungsstrategien, in deren Zuge ihnen von *weißen* Personen nahegelegt wird, nicht von Rassismus, sondern von Diskriminierung zu sprechen oder indem von der Kritik abgelenkt und auf andere Missstände verwiesen wird. Für den Umgang mit Diversität an der Leibniz Universität entwickelt das Hochschulbüro für Chancenvielfalt im Rahmen des Diversity Managements Konzepte und Handlungsempfehlungen. Das Diversity Konzept 2025 betont in Bezug auf „Studium und Lehre“ die Notwendigkeit diversitätssensibler Inhalte in allen Studiengängen und Fächern. Aus den institutionellen Gegebenheiten ergibt sich eine Verantwortung der Lehrenden, rassistische, antisemitische und andere diskriminierende Strukturen zu verändern sowie der Reproduktion von Machtverhältnissen in Bildungsprozessen durch entsprechende Ausrichtung in Lehre und Forschung entgegenzuwirken. Im Folgenden werden Handlungsmöglichkeiten skizziert, die sich auf die individuelle, institutionelle und strukturelle Ebene beziehen. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Ebenen in sich verschränkt und nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind. Außerdem wird sich im Folgenden auf eine Auswahl an Machthierarchien fokussiert.

5.1 Antisemitismus- und rassismuskritische Haltung in Lehrveranstaltungen

Antisemitismus- und Rassismuskritik in Lehrveranstaltungen setzen eine aktive Sensibilisierung von Lehrenden voraus, die keineswegs selbstverständlich ist. Hilfreich ist grundsätzlich eine selbstkritische Professionalisierung, die insbesondere auch eine Reflexion der eigenen Positionierung und des eigenen Sprachgebrauchs umfasst. Die Notwendigkeit einer diskriminierungs- und diversitätssensiblen Gestaltung von Lehrveranstaltungen ist gerade in der Sonderpädagogik wichtig, da sonderpädagogische Diskurse auf Prozesse der Inklusion und Besonderung fokussieren. Somit besteht eine fachspezifisch begründete Notwendigkeit, die Inhalte von Lehrveranstaltungen auf die Konstruktion von (Nicht-)Zugehörigkeit und Othering zu reflektieren. Eine diversitäts- und diskriminierungssensible Vorbereitung von Lehrveranstaltungen hinterfragt die vorgesehenen Inhalte hinsichtlich einer – möglicherweise auch nicht beabsichtigten – (Re-)Produktion von Machtverhältnissen sowie – auch impliziter – antisemitischer, rassifizierender und paternalistischer Diskurse. Dies beinhaltet eine kritische Einschätzung des verwendeten Lehrmaterials in Bezug auf stereotypisierende und Ungleichverhältnisse unkritisch wiederholende Darstellungen.

Eine weitere Herausforderung in der Seminarvorbereitung besteht darin, zu reflektieren, wie Studierenden, die Rassismus und Antisemitismus erfahren, ein möglichst sicherer Ort geboten werden kann. Zu Beginn einer Lehrveranstaltung sollte grundsätzlich eine gemeinsame rassismus- und antisemitismuskritische Arbeitsgrundlage geschaffen werden, die Umgangsweisen für das Miteinander und die Kommunikation festlegt. Dies begünstigt die Förderung einer rassismus- und antisemitismuskritischen Haltung bei Lehrenden und Studierenden und wirkt zugleich der Diskriminierung, Verletzung oder gar Re-Traumatisierung von Betroffenen in Lehrveranstaltungen entgegen. Schließen Seminarthemen explizit die Problematisierung von Rassismus und Antisemitismus ein und erhöhen die Wahrscheinlichkeit der Reproduktion diskriminierender Kulturalisierung und Stereotypisierung, sollten Lehrende die Studierenden durch sogenannte Triggerwarnungen darauf hinweisen und anbieten, den Seminarraum zu verlassen. Notwendig ist zudem, dass Dozierende in Situationen intervenieren, in denen es zur Reproduktion von rassistischen und antisemitischen Ressentiments kommt.

Im Seminarverlauf sollten Studierende zur Reflexion ihrer eigenen Position, Verstrickung in Machtverhältnisse und ihrer Verantwortung angehalten werden. Eine diskriminierungs- und diversitätssensible Lehre bedarf zudem eines konstruktiven Umgangs mit Kritik an der eigenen Lehrveranstaltung und der möglicherweise auch unbeabsichtigten und nicht bewussten Reproduktion rassistischer und antisemitischer Diskurse. Damit Kritik von Studierenden angstfrei geäußert werden kann, bedarf es einer grundsätzlich kritikoffenen und -fördernden Kultur in Lehrveranstaltungen. Eine rassismus- und antisemitismuskritische Haltung geht zudem mit einer kritischen Auseinandersetzung mit autoritären Konzepten von Erziehung und Bildung einher, wie sie bspw. in bestimmten Trainingsprogrammen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche empfohlen werden. Dabei sollte in Lehrveranstaltungen daran erinnert werden, dass insbesondere Antisemitismus und Autoritarismus eng miteinander zusammenhängen.

5.2 Rassismuskritik als Gegenstand der Lehre

Rassismus an Hochschulen geht über aktive und benachteiligende Handlungen von Personen und Institutionen hinaus. Die Frage „*Why is my curriculum white?*“ bezieht sich in einem umfassenderen Sinne auf die aus der Perspektive *weißer* Dominanz hervorgebrachten rassistischen Wissenskategorien im Zuge der akademischen Wissensproduktion. Ein wesentlicher Grund für die häufig nicht wahrgenommene (Re-)Produktion rassistischer Denkweisen gründet in der De-Thematisierung von Rassismus und kolonialer Vergangenheit, etwa dem deutschen Völkermord an den Ovaherero und Nama im heutigen Namibia, sowie der kolonialen Kontinuitäten in der Gegenwart. Die Verstrickung deutscher Universitäten in die Verbrechen der Kolonialisierung und deren Beteiligung an der Entstehung und Aufrechterhaltung rassistischer Ideologien wird erst allmählich sichtbar gemacht und aufgearbeitet, wie der AK „Hamburg Postkolonial“ zeigt. Gerade weil die Universität als ein Abbild gesamtgesellschaftlich wirksamer Ein- und Ausschlüsse durch starke Hierarchien zwischen Lehrenden und Studierenden und weiteren Statusgruppen konstituiert ist, ist die Thematisierung von Rassismus ebenso notwendig, wie schwierig – was rassismuskritische Veränderungen erschwert.

Auch in Fachdiskursen der Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik werden rassistische Wissenskategorien (re-)produziert. Wenngleich inzwischen in bestimmten Kontexten eine intensive und (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit rassistischer Wissensproduktion stattfindet, werden rassistische Diskurse entlang der Unterscheidung eines mehrheitsgesellschaftlichen ‚Wir‘ von ‚(Migrations-)Anderen‘ nach wie vor in Lehre und Forschung reproduziert. Besonders deutlich wird dies, wenn Migration als ein tendenziell problembehaftetes Phänomen oder als ein Sozialisationsrisiko für Kinder und Jugendliche betrachtet wird. In den auch in der Sonderpädagogik verbreiteten Diskursen zu sogenannten ‚Brennpunktschulen‘ kommt es häufig zur Stigmatisierung der in solchen Stadtteilen lebenden Kinder, Jugendlichen und Familien, im Zuge derer sich Rassismus und Klassismus überlagern und gegenseitig verstärken.

Eine grundlegende Herausforderung besteht darin, migrationsgesellschaftliche Ungleichheiten in Bildungskontexten zu problematisieren, ohne BIPoC zu Objekten zu machen und dabei rassistische Diskurse über vermeintliche ‚Besonderheiten‘ zu reproduzieren. Der Rekurs auf rassistische Diskurse kann sich auch unbewusst und unbeabsichtigt vollziehen. Erhöhte Wachsamkeit ist immer dann geboten, wenn Personen bzw. Personengruppen homogenisiert werden und dabei auf Konstruktionen wie Kultur, Ethnizität oder Religion rekurriert wird. Auch paternalistische Deutungen, bei denen Menschen in eine Opferrolle gedrängt werden, können rassistische Machtverhältnisse de-thematisieren und stabilisieren. Dies ist der Fall, wenn die Lebenslage geflüchteter Menschen pauschal unter dem Aspekt einer individuellen Posttraumatischen Belastungsstörung betrachtet und den Erfahrungen von Rassismus, Gewalt und Ausgrenzung im Ankunftsland hingegen keine Beachtung geschenkt wird.

In den Studiengängen der Sonderpädagogik werden Studierende auf Tätigkeiten als Professionelle in Schulen und außerschulischen pädagogischen Institutionen vorbereitet. Inzwischen liegt eine Vielzahl an Untersuchungen vor, welche die Wirksamkeit von Rassismus und institutioneller Diskriminierung in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen aufzeigen. Auch im Zuge sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung finden Rassifizierungen von Schüler*innen und deren Familien statt. Da pädagogische Verhältnisse grundsätzlich durch Machthierarchien gekennzeichnet sind, ist Rassismuskritik unver-

Verwendete Literatur

- Amiri, 2020
- Autor*innenKollektiv, 2015
- Buchna, 2019
- El-Mafaalani, Kurtenbach, & Strohmeier, 2015:
- Fereidooni, 2016
- Fereidooni, 2020
- Gomolla & Radke, 2002
- Karakaşoğlu, 2016
- Mecheril, 2006
- Weber, 2003

zichtbarer Bestandteil (sonder-)pädagogischer Ausbildung. Insofern muss bereits im Studium eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen stattfinden, die Rassismus in Schulen, Hochschulen und anderen pädagogischen Institutionen begünstigen. Dabei sollte auch für die Überprüfung von Lernmaterial und Schulbüchern sensibilisiert werden. Die Thematisierung der historischen Entwicklung ungleicher Machtverhältnisse über Koloniale Kontinuitäten und gegenwärtige Intersektionalitätskonzepte sind dabei wichtige Voraussetzung, um eine professionelle Position einnehmen zu können.

5.3 Antisemitismuskritik als Gegenstand der Lehre

Im Schulalltag zeigt sich Antisemitismus u.a. dadurch, dass die Zugehörigkeit zur jüdischen Glaubensgemeinschaft durch deren Verwendung als Schimpfwort und Beleidigung entwürdigt wird. Auch Witze über die Shoa, das Nachstellen nationalsozialistischer Symbole oder die Wiederholung von Mythen einer jüdischen Übermacht gehören dazu. Pädagog*innen und Lehrkräfte reagieren darauf nicht selten bagatellisierend oder gar ignorierend. Ursächlich dafür sind eigene Unwissenheit und Unsicherheiten über den Antisemitismus in seinen Erscheinungsformen, seiner historischen Kontinuität oder persönliche Abwehr des Antisemitismus. Insofern Schüler*innen ihre jüdische Zugehörigkeit kundtun, sind sie vielfach Beleidigung, Bedrohung und Gewalt ausgesetzt. Auch vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher antisemitischer Gewalt und Straftaten ist die Berücksichtigung von Antisemitismus in der Ausbildung von Lehrkräften unabdingbar.

Im Rahmen von Lehrveranstaltungen sollten sich angehenden Pädagog*innen zum einen Wissen zu der seit mehr als 2000 Jahren andauernden Feindschaft gegenüber jüdischen Menschen und der Entwicklung dieser Weltanschauung in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen bis in die Gegenwart aneignen. Dass Antisemitismus Kern der Weltanschauung und politischen Praxis des Nationalsozialismus war, darf nicht über deren Vor- und Nachgeschichte hinwegtäuschen. Dazu gehört auch eine intensive Auseinandersetzung damit, wie Antisemitismus in der Gegenwart strukturiert ist und über Schuldabwehr verleugnet wird. Studierende sind damit auch zur Reflexion der eigenen Problemwahrnehmung und ihrer Positionierung in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft anzuregen. Zukünftige Lehrkräfte müssen die Fähigkeit erwerben, Antisemitismus zu erkennen, sowie Umgangsweisen erlernen, auf welche Weise interveniert werden sollte. Dazu gehört auch, dass sie über das Vorhandensein von Meldesystemen informiert sind und sich bei Nichtvorhandensein

entsprechend engagieren. Im Konfliktfall sind externe Akteure, wie außerschulische Beratungseinrichtungen, aber auch Polizei hinzuziehen. Auch hinsichtlich Antisemitismus sind Schulbücher und Lernmaterialien auf ihre stereotypisierende Darstellung von jüdischen Menschen zu kontrollieren. Überprüft werden sollte auch, ob und in welcher Weise Antisemitismus aktiv thematisiert wird. In Schulbüchern wird die Shoah teilweise nicht als das zentrale weltanschauliche Ziel des Nationalsozialismus dargestellt, sondern neben anderen Aspekten (Machtergreifung, Kriegsführung usw.) relativiert und verharmlost. Auch die Darstellung der deutsch-israelischen Beziehungen und des Nahost-Konflikts ist entsprechend einer deutschen Erinnerungskultur, die mit Schuldabwehr einhergeht, zu problematisieren. Jüdische Menschen werden dabei zumeist als Repräsentant*innen der Politik des Staats Israels gegenüber den Palästinenser*innen ausgewiesen, wodurch eine Täter-Opfer-Umkehr stattfindet.

Verwendete Literatur

Salzborn und Kurth, 2019
Salzborn, 2014
Bernstein und Diddens, 2020
Bernstein et al., 2018
Bernstein, 2020

5.4 Maßnahmen gegen Rassismus und Antisemitismus strukturell verankern

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020), die das Projekt „Diskriminierungsfreie Hochschule“ entwickelt hat, verweist darauf, dass bestimmte Gruppen von Studierenden häufig von Diskriminierung betroffen sind, es jedoch an Anlauf- und Beschwerdestellen fehlt. In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, eine offizielle und unabhängige Beschwerdestelle einzurichten, sodass Betroffene als auch Beobachtende die Möglichkeit haben, Kritik zu äußern, sich zu beschweren und Unterstützung zu erfahren. Diese Beschwerdestelle sollte aus einem multiprofessionellen Team mit intersektionalen Positionierungen und Betroffenheiten bestehen, da über Fachwissen hinaus insbesondere Erfahrungswissen für empathische Unterstützungsangebote bedeutsam ist. Weiterhin ist es wichtig, der Evaluation von Lehrveranstaltungen Fragen nach respektvollem und diskriminierungsfreiem Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden hinzuzufügen. Analog zu den Empfehlungen der Leibniz Universität zur Reflexion und Nutzung geschlechtergerechter Sprache, ist eine Handreichung notwendig, die den Gebrauch einer rassistis- und antisemitismuskritischen Sprache verdeutlicht. Individuelle Voraussetzung für die Umsetzung ist sowohl das Bewusstsein über die Geschichtlichkeit und „symbolische Gewalt“ (Bourdieu) von Wörtern als auch

die Reflexion, welche gesellschaftliche Ordnungen und (Nicht-)Zugehörigkeiten über Sprache zum Ausdruck gebracht werden. Äußern Menschen, durch Sprache verletzt worden zu sein, ist dies stets ernst zu nehmen.

5.5 Betroffene beschäftigen

Gesellschaftliche Positionierungen und strukturelle Benachteiligungen beeinflussen nicht nur das Erreichen von Schulabschlüssen, sondern darüber hinaus auch die Aufnahme eines Hochschulstudiums bis hin zu einer Promotion. Die Zusammensetzung des akademischen Personals muss vor dem Hintergrund des Anspruchs von Wissens(re)produktion im Rahmen universitärer Forschung und Lehre hinterfragt werden (→ Kapitel 4.1). So formt die Verortung von betroffenen Forschenden und Lehrenden mitsamt ihren individuellen Lebensgeschichten, eine spezifische epistemologische Linse, die nur durch ihre Sichtbarmachung reflektiert werden kann. Den an Hochschulen unterrepräsentierten BIPoC Wissenschaftler*innen wird von *weißen* Forschenden jedoch immer wieder unterstellt, Themen zu Rassismus nicht objektiv bearbeiten zu können. Karim Fereidooni, Professor an der Ruhr-Universität Bochum, der mit derartigen Unterstellungen während seiner Promotion konfrontiert war, verweist in diesem Zusammenhang auf die „Schwierigkeit für einige weiß sozialisierte Menschen anzuerkennen, dass Schwarze Menschen oder Menschen of Color, die bislang mehrheitlich Objekte der Forschung waren und zum Großteil nach wie vor sind, sich aufmachen, um zu Subjekten der Forschung zu werden“ (Fereidooni 2020, S. 140). Auch in der Forschung zum Thema Antisemitismus, wie bspw. bei Bernstein und Diddens (2020), wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Wahrnehmung der Problematik bei Menschen, die nicht direkt von Antisemitismus betroffen sind, u.a. aufgrund von Schuldabwehr sehr gering ist. Die Beschäftigung von Betroffenen begünstigt nicht nur, dass deren Lebensrealitäten thematisiert und anerkannt werden, sondern auch, dass Betroffene auf akademischer Ebene repräsentiert sind. Diese Repräsentation muss auf den unterschiedlichen Organisationsebenen der Universität aktiv gefördert werden, u.a. im Professorium, im Mittelbau, in der Verwaltung und im Management sowie in den unterschiedlichen Leitungsgremien. Die Diversität der Lehrenden ist ein essenzieller Moment diskriminierungssensibler Forschung und Lehre.

5.6 Inklusive Lernumgebungen schaffen

Als Erschwernis für erfolgreiche Bildungsverläufe an Hochschulen ist zum einen der universitäre Habitus zu benennen (bspw. hinsichtlich der akademischen Sprache, der Orientierung in universitären Strukturen), der zu erhöhten Selbstzweifeln und Fremdheitsgefühlen führen kann. Lehrende sollten daher ein Bildungsumfeld schaffen, das alle Studierenden gleichermaßen dazu einlädt, sich aktiv und angstfrei einzubringen und sich das akademische Feld anzueignen. Entsprechend historisch gewachsener, intersektionaler Verstrickungen von Klassismus, Rassismus und Antisemitismus gilt es, die gleichberechtigte Teilnahme an Lehrveranstaltungen für alle Studierenden zu ermöglichen. Besonders bei der Onlinelehre ist zu beachten, dass die unterschiedlichen technischen Ausstattungen der einzelnen Studierenden berücksichtigt werden. Inklusive Zugänge sind auch hinsichtlich der Sprache und damit einhergehend unterschiedlichen Wissensbestände zu schaffen. Dabei ist zu beachten, dass Wissen durch verschiedene Sprachen erlangt werden kann. Entsprechend sind auch Publikationen zitierwürdig, die nicht in Kolonial- oder Prestigesprachen verfasst sind. Eine weitere Problematik, welche durch universitäre Strukturen entsteht, ist die systematische Verhinderung des Rechts auf die freie Ausübung der eigenen Religion. Da es häufig nicht in allen Standorten der Hochschule Zugang zu Gebets- und Meditationsräumen gibt, ist ein Seminarbesuch und die Ausübung muslimischer Gebete häufig zeitlich nicht zu vereinbaren. Insofern ist die Fakultät aufgefordert, in allen Gebäuden entsprechende Räume einzurichten.

5.7 Regelmäßige Fort- und Weiterbildungen sowie Supervisionen anbieten

Um eine nachhaltige antisemitismuskritische und rassismuskritische Auseinandersetzung an der Universität zu etablieren, ist es notwendig regelmäßige, mit Expert*innen durchgeführte Fort- und Weiterbildungen, sowie Supervisionen zu verankern. Institutionell ist die Personalentwicklung der Universität aufgefordert, ein regelmäßiges Angebot für antisemitismuskritische und rassismuskritische Trainings zu machen. Insbesondere externe Expert*innen können die Reflexion der eigenen Haltung begünstigen und (alternative) Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Dadurch können Räume geschaffen werden, in denen Lehrende lernen, ihr eigenes Verhalten und konkrete Situationen zu analysieren und kritisch zu reflektieren. Eindrücke, Affekte und Emotionen aus den Seminarsitzungen und Begegnungen mit Studierenden können in diesem Rahmen bewusst gemacht und besprochen werden. Auch die entstandenen Urteils- sowie Handlungsunsicherheiten, wenn bspw. Einwände, Widersprüche oder Kritik in

Lehrveranstaltungen geäußert werden, können konstruktiv gewendet werden. In diesem Zusammenhang erfordert Selbstkritik die Anerkennung des eigenen Involviertseins in bestehende Machtverhältnisse und das Infrage-Stellen eigener Theorien und Praxen der Wissensvermittlung.

Im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger Pädagog*innen sind Hochschuldozierende aufgefordert, statt eine vermeintliche neutrale Position zu präsentieren, das eigene Involviertsein in rassistisch und antisemitisch strukturierte Verhältnisse und eigene Abwehrtendenzen zu thematisieren sowie Begriffe und Analyseperspektiven für Studierende zur Verfügung zu stellen, um in deren späterer pädagogischen Praxis Handlungsspielräume zu erweitern. Auf individueller Ebene ist zudem auf das Weiterbildungsangebot des Hochschulbüros für Chancenvielfalt zu verweisen sowie auf die Teilnahme an Vorträgen von BIPOC Wissenschaftler*innen. Die Beschäftigten sollten aktiv zur Teilnahme ermutigt werden. Darüber hinaus sind auch Podcasts, wie bspw. von Tupoka Ogette, zu empfehlen sowie die unten aufgeführte Literatur. Bedeutsam ist nicht zuletzt auch eine Institutskultur, die vertrauensvollen kollegialen Austausch ermöglicht.

Verwendete Literatur

Arens et al., 2013
Haraway, 1996
Harding, 1995
Karaşaşođlu, 2016
Leiprecht, 2015
Messerschmidt, 2016

Reflexionsfragen

- Wie zeigt sich institutioneller Rassismus bzw. Antisemitismus in der Hochschule und anderen Bildungsinstitutionen? Habe ich mich selbst schon einmal mit institutionellem Rassismus bzw. Antisemitismus in Hochschule und Bildungsinstitutionen auseinandergesetzt? Falls nein: Warum nicht?
- Inwiefern und auf welche Weise nehme ich Antisemitismus und Rassismus auf individueller Ebene an der Universität wahr? Wenn nicht, warum nehme ich diesen nicht wahr?
- Welche Vorannahmen habe ich gegenüber BIPOC Studierenden und Lehrenden?
- Mit welcher Haltung begegne ich BIPOC Studierenden und Lehrenden? Welche Unterschiede fallen mir zu meiner Wahrnehmung von *weißen* Studierenden und Lehrenden auf?
- Welche Vorannahmen habe ich gegenüber jüdisch positionierten Studierenden und Lehrenden?
- Gehe ich rassismuskritisch bzw. diskriminierungssensibel mit Vor- und Familiennamen der Studierenden um, die mir unbekannt sind?
- Wie reagiere ich auf Widerstände bei *weiß* positionierten Studierenden und Lehrenden, wenn ich Rassismus thematisiere?
- Wie reagiere ich auf Widerstände bei nicht-jüdisch positionierten Studierenden und Lehrenden, wenn ich Antisemitismus thematisiere?
- Wie gehe ich damit um, wenn in Lehrveranstaltungen oder Sprechstunden rassistisch oder antisemitisch gesprochen bzw. gehandelt wird?
- Welchen Rahmen braucht es, um über Rassismus aus unterschiedlichen Positionierungen und Betroffenheiten heraus sprechen und reflektieren zu können, ohne dass BIPOC Studierende verletzt werden?
- Habe ich Rassismus- bzw. Antisemitismuskritik in Schule, Hochschule und anderen Bildungsinstitutionen schon einmal zum Gegenstand in meiner Lehre gemacht. Falls nein: Warum nicht? Falls ja: aus welcher Perspektive thematisiere ich Rassismus bzw. Antisemitismus?
- In welcher der von mir angebotenen Lehrveranstaltungen bietet es sich an, institutionellen Rassismus bzw. Antisemitismus zum Gegenstand meiner Lehre zu machen?
- Welche konkreten Möglichkeiten und Ressourcen zur Vermittlung rassistisch- und antisemitismuskritischer Perspektiven habe ich als Lehrende*r?

- Wie reagiere ich, wenn Studierende, Lehrende oder andere Mitglieder der Hochschule Rassismus bzw. Antisemitismus und ggfs. meine eigene Beteiligung daran zum Thema machen?
- Habe ich meine Lehrbücher, Texte, didaktischen Materialien auf Rassismus und Antisemitismus untersucht?
- Wie gehe ich mit meinen und wahrgenommen Gefühlen von Studierenden in Seminarsituationen um?
- Sind in meinem Arbeitsbereich BIPOC bzw. jüdische Menschen beschäftigt? Wenn nicht: warum nicht?
- Inwiefern reflektiere ich eigene Grenzen und Überforderung in Lehrsituationen und von wem kann ich mir Rat holen?
- Wo sehe ich eigene Weiterbildungsbedarfe bezogen auf rassismus- und antisemitismuskritisches Wissen und eigene Verstrickungen?
- Wo kann ich mir fachlich professionelle Unterstützung in der Auseinandersetzung mit Rassismus bzw. Antisemitismus holen?

6. Literatur und Personen zur Weiterbildung



LITERATUR ZU RASSISMUS

BELL HOOKS (2020): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. Münster: Unrast.

CAROLIN EMCKE (2019): Gegen den Hass. Frankfurt a. M.: Fischer.

FATMA AYDEMIR UND HENGAMEH YAGHOOBI-FARAH (2019): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin: Ullstein.

KIEN NGHI HA, NICOLA LAURÉ AL-SAMARAI UND SHEILA MYSOREKAR (2016): re/visionen: postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast.

MARK TERKESSIDIS (2015): Die Banalität des Rassismus. Migrant*en zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript.

NATASHA A. KELLY (2019): Schwarzer Feminismus. Münster: Unrast.

REINI EDDO-LODGE (2017): Why I don't talk to white people about race. London: Bloomsbury.

SUSAN ARNDT, NADJA OFUATEY-ALAZARD (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster: Unrast.

LITERATUR ZU ANTISEMITISMUS

MAX CZOLLEK (2018): Desintegriert euch. München: Carl Hanser.

MAX CZOLLEK (2020): Gegenwartsbewältigung. München: Carl Hanser.

PRIMO LEVI (2015): Die Untergegangenen und Geretteten. München: dtv.

THEODOR W. ADORNO (1967): Erziehung nach Auschwitz [1966] In: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Hrsg. Von Heinz-Joachim Heydorn u.a. Frankfurt/M.: Diesterweg-Verlag.

LITERATUR ZUM KRITISCHEN WEISSEIN

ALICE HASTERS (2019): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten. München: Carl Hanser.

MAUREEN MAISHA EGGERS, SUSANN ARNDT, GRADA KILOMBA UND PEGGY PIESCHE (2017): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisheitsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.

NOAH SOW (2018): Deutschland Schwarz Weiß. Books on Demand.

TUPOKA OGETTE (2019): Exit racism. Münster: Unrast.

WIRMÜSSTENMALREDE (2020): Dear Discrimination. Berlin: mikrotex.

INITIATIVEN, VEREINE UND PERSONEN FÜR FORT- UND WEITERBILDUNG UND SUPERVISION

AMADEU ANTONIO STIFTUNG

CENTER OF INTERSECTIONAL JUSTICE

DISCHECK – Diskriminierungsscheck

EACH ONE TEACH ONE (Fokus: Schwarze Menschen)

GLOKAL E. V.

INITIATIVE SCHWARZER DEUTSCHER MENSCHEN (Fokus: Schwarze Menschen)

I-PÄD – Initiative intersektionale Pädagogik

JU:AN PRAXISSTELLE

NATASHA A. KELLY (Auch Fokus auf Universität)

PHOENIX E. V. – für eine Kultur der Verständigung

QUIX – kollektiv für kritische bildungsarbeit

TUPOKA OGETTE

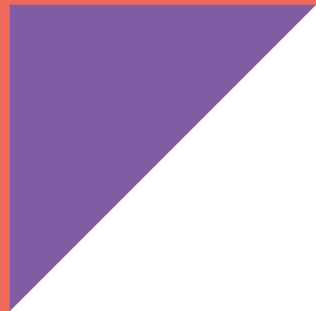
WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN UND LINKS ZUM HOCHSCHULSPEZIFISCHEN UMGANG MIT RASSISMUS UND DISKRIMINIERUNG

UNIVERSITY OF CORNELL: Center for Teaching innovation (teaching.cornell.edu/diversity)

UNIVERSITY OF HARVARD: Harvard University Online Resources on Inclusive Teaching (bokcenter.harvard.edu/inclusive-teaching)

UNIVERSITY OF MICHIGAN: Creating Inclusive College Classrooms (crlt.umich.edu/gsis/p3_1)

7. Literatur- verzeichnis



LITERATURVERZEICHNIS

ADORNO, T.W. (1955). Schuld und Abwehr.

Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment.
In G.S. Bd. 9.2, 121 – 324.

AMADEU ANTONIO STIFTUNG (HRSG.) (2014).

Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus. Online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/handreichung_antisemitismus_internet.pdf [Zugriff am 30.12.2020].

AMADEU ANTONIO STIFTUNG (HRSG.) (2020).

Zivilgesellschaftliches Lagebild Antisemitismus Deutschland. Online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/11/Lagebild_Antisemitismus_2020.pdf [Zugriff am 30.12.2020].

AMIRI, S. (2020). Die weiße Dominanz an deutschen

Hochschulen und der Kampf von Schwarzen und of Color Akademiker*innen um Existenz. In D. Heitzmann & K. Houda (Hrsg.), Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention (S. 60 – 79). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (HRSG.) (2020). Bausteine für einen systematischen

Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Online: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Experten/bausteine_f_e_systematischen_diskriminierungsschutz_an_hochschulen.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [Zugriff am 09.02.2021].

ARENS, S., FEGTER, S., HOFFARTH, B.,

KLINGLER, B., MACHOLD, C., MECHERIL, P., MENZ, M., PLÖSSER, M., ROSE, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, P. Mecheril, M. Menz, M. Plößer & N. Rose (Hrsg.), Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre (S. 7 – 28). Wiesbaden: Springer VS.

ARNDT, S. (2001). Impressionen. Rassismus und

der deutsche Afrikadiskurs. In S. Arndt, H. Thierl & R. Walther (Hrsg.), AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland (S. 11 – 70). Münster: Unrast.

ATTIA, I. (2012). Ausschluss, Fürsorge und Exotismus. Kulturrassismus im Umgang mit Islam und „Muslimen“. In S. Bundschuh, A. Drücker & B. Jagusch (Hrsg.), Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien (S. 6 – 10). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA).

ATTIA, I., KESKINKILIÇ, O. (2016). Antimuslimischer Rassismus. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik (S. 168 – 182). Weinheim: Beltz.

AUTOR*INNENKOLLEKTIV. (2015). Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora (Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer (Hrsg.)). Online: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [Zugriff am 08.04.2021].

AWET, K. (2018). Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch. Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

BERGOLD-CALDWELL, D., DIGOH, L., HARUNA-OELKER, H., NKWENDJA-NGNOUBAMDJUM, C., RIDHA, C., & WIEDENROTH-COULIBALY, E. (2015). Spiegelblicke: Perspektiven schwarzer Bewegung in Deutschland. Berlin: Orlanda.

BERNSTEIN, J. (2020). Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim, Basel: Beltz.

BERNSTEIN, J., & DIDDENS, F. (2020). Umgang mit Antisemitismus in der Schule. *ApuZ*, 70 (26 – 27), 42 – 47.

BERNSTEIN, J., DIDDENS, F., THEISS, R., & FRIEDLENDER, N. (2018). „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Online: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf [Zugriff am 20.11.2020].

BIVENS, D. K. (2005). What Is Internalized Racism? In Annie E. Casey Foundation (ed.), *Flipping the Script: White Privilege and Community Building* (pp. 43–51). Online: https://philanthropynewyork.org/sites/default/files/files/events/What_is_Internalized_Racism.pdf [Zugriff am 08.04.2021].

BÖNKOST, J. (2016). Rassismuskritik aus weißer Perspektive. Praxis plus Reflexion. In M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 95–99). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA).

BRUNNER, C. (2016). Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konflikttheorie. In W. Wintersteiner & L. Wolf (Hrsg.), *Friedensforschung in Österreich. Bilanz und Perspektiven* (S. 38–53). Klagenfurt: Drava.

BRUNNER, C. (2020). Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.

BUCHNA, J. (2019): Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Wiesbaden: Springer VS.

CHRISTODOULOU, D. (2015). Analyse und Kritik des Begriffs „Migrationshintergrund“. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“—Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 86–97). Weinheim: Beltz Juventa.

CZOLLEK, L. C., PERKO, G., CZOLLEK, M., & KASZNER, C. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

CZOLLEK, M. (2018). *Desintegriert euch!* München: Hanser.

CZOLLEK, M. (2020). *Gegenwartsbewältigung.* München: Hanser.

DETZNER, M., DRÜCKER, A., & SENG, S. (HRSG.) (2016). *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen.* In dies. (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen.* Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA).

DIE BUNDESREGIERUNG (2018): *Nationaler Aktionsplan gegen Rassismus. Positionen und Maßnahmen zum Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und den darauf bezogenen Diskriminierungen.* Online: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/nap.pdf;jsessionid=FA0ADEB075D43B44C89CFBBE227E6801_cid373?__blob=publicationFile&v=7 [Zugriff am 05.04.2021].

DIGOH, L., & GOLLY, N. (2015). *Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich.* In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“—Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 54–71). Weinheim: Beltz Juventa.

DOĞMUŞ, A. (2017). *Empowerment im Lehramtsstudium.* In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 771–778). Wiesbaden: Springer VS.

DULKO, E., & NAMGALIES, A. (2014). „Repräsentationen“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II). Eine Stichprobenanalyse. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(4), 9–14.

EDDO-LODGE, R. (2017). *Why I'm no longer talking to white people about race.* London: Bloomsbury.

EGGERS, M. M. (2008). *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden: Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität.* Kiel: Univ. Diss. Online: https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf [Zugriff am 08.04.2021].

EL-MAFAALANI, WALECIAK, & WEITZEL. (2017). *Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive.* In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 47–59). Wiesbaden: Springer VS.

FEREIDOONI, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Wiesbaden: Springer VS.

FEREIDOONI, K. (2020). „Du führst dich auf wie Mister Diskriminierung persönlich!“ Gedanken zur Kritik an einer rassismuskritischen Forschungsarbeit. In D. Heitzmann & K. Houda (Hrsg.), *Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention* (S. 131–156). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

FEREIDOONI, K. & EL, M. (2017). Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen of Color im deutschen Schulwesen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 477–492). Wiesbaden: Springer VS.

GOMOLLA, M. & RADTKE, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.

GOMOLLA, M., & RADTKE, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage). Wiesbaden: VS.

GOMOLLA, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Wiesbaden: Springer VS.

HA, K. N. (2016). Rassismus im Hörsaal – Ohren auf! In *Berliner Bildungszeitschrift (bbz)* 10/2016, 21–22.

HALL, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Hamburg: Argument.

HÄNSEL, D. (2014). Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HARAWAY, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheicha (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217–248). Hamburg: Hamburger Edition.

HARDING, S. (1995). „Strong Objectivity“: A Response to the New Objectivity Question. In *Synthese: an international journal for epistemology, methodology and philosophy of science devoted to present-day cultural and scientific life* 104/3. Dordrecht: Springer.

HOFFMANN, L. (2001). Antiislamismus. In *Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.), *Islam im Schulbuch: Dokumentation zur Fachtagung: „Das Bild des Islam in Deutschen Schulbüchern“* (S. 34–40). Kandern im Schwarzwald: Spohr.

IHRA (2016). Arbeitsdefinition von Antisemitismus. Online: <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitionscharters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus> [Zugriff am 30.12.2020].

JÄGER, M. & JÄGER, S. (2000). Rassistische Alltagsdiskurse. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 278–291). Hamburg: Argument.

JAGUSCH, B. (2012). Konflikte um Moscheebauten—Wie sichtbar darf Religionsfreiheit sein? In S. Bundschuh, A. Drücker, & B. Jagusch (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien* (S. 18–20). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA).

KAHVECI, Ç. (2017). Migrantische Selbstorganisation im Kampf gegen Rassismus: Die politische Praxis ausgewählter antirassistischer Gruppen türkeistämmiger Migrant*innen. Münster: Unrast.

KARAKAŞOĞLU, Y. (2016). Hochschule. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 386–402). Weinheim, Basel: Beltz.

KARAKAŞOĞLU, Y. (2018): Ein rassismuskritischer Blick auf das institutionelle Selbstverständnis von Hochschulen im Spannungsfeld von Internationalität, Interkulturalität und Diversity-Management. In *standpunkt: sozial* 2018/2, 29–39.

KRAFT, M. (2015A). Einleitung. In M. Kraft (Hrsg.), *Kinder der Befreiung: Transatlantische Erfahrungen und Perspektiven Schwarzer Deutscher der Nachkriegsgeneration* (S. 11–18). Münster: Unrast.

KRAFT, M. (2015B). Re-Präsentationen und Re-Definitionen. Zur Geschichte und Gegenwart Schwarzer Menschen in Deutschland. In M. Kraft (Hrsg.), *Kinder der Befreiung: Transatlantische Erfahrungen und Perspektiven Schwarzer Deutscher der Nachkriegsgeneration* (S. 20–62). Münster: Unrast.

LEIPRECHT, R. (2015). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch*. (Vollständig überarbeitete und um viele Beiträge erweiterte Neuausgabe, Bd. 2, S. 115–149). Schwalbach: Debus.

LEIPRECHT, R. & STEINBACH, A. (HRSG.) (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch*. (Vollständig überarbeitete und um viele Beiträge erweiterte Neuausgabe, Bd. 2). Schwalbach: Debus.

- MAI, H. H. A. (2016).** Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus? In M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 12–18). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e.V. (IDA).
- MADUBUKO, N. (2017).** Empowerment als Erziehungsaufgabe: Verarbeitungsstrategien gegen Rassismuserfahrungen von binationalen Kindern und Jugendlichen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 796–815). Springer VS.
- MARMER, E. (2015).** Chancen der Lehrer_innenbildung. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 184–189). Weinheim: Beltz Juventa.
- MARMER, E. & SOW, P. (2015).** Rassismus, Kolonialität und Bildung. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 14–25). Weinheim: Beltz Juventa.
- MECHERIL, P. (2004).** Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- MESSERSCHMIDT, A. (2016).** Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- ODOI, N. (2004).** Die Farbe der Gerechtigkeit ist weiß: Institutioneller Rassismus im deutschen Strafrechtssystem. In von Ö. gegen G. e.V. *AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln & cyberNomads(cbn)* (Hrsg.), *The BlackBook: Deutschlands Häutungen* (S. 242–247). Frankfurt a.M.: IKO.
- OTIENO, E. (2020).** "Everywhere's a here, isn't it?": Necropolitical power and its circular tendencies. *Postcolonial Studies*, 23(4), 1–3.
- PIEZUNKA, A., SCHAFFUS, T., & GROSCHKE, M. (2017).** Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222.
- RAHNER, J. & RIEBE, J. (2016).** Antisemitismus und Rassismus. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und pädagogische Interventionen. In M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 128–132). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e.V. (IDA).
- ROMMELSPACHER, B. (2006).** Was ist eigentlich Rassismus? In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. (IDA) (Hrsg.), *IDA – Tagungsdokumentation. „Rassismus – Eine Jugendsünde?“ Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit*. 25./26.11.2005 (S. 13–21). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. (IDA).
- SAID, E. W. (1978).** *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- SALZBORN, S. (2014).** *Antisemitismus: Geschichte, Theorie, Empirie*. Baden-Baden: Nomos.
- SALZBORN, S., & KURTH, A. (2019).** Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Online: <http://tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf>. [Zugriff am 03.02.2021].
- SCHARANSKI, N. (2004).** Antisemitismus. Online: <https://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm> [Zugriff am 30.12.2020].
- SPIVAK, G. C. (1985).** *The Rani of Sirmur: An Essay*. In *Reading the Archives. History and Theory* 24 (3), 247–272.
- SUBAŞI, S. (2012).** Rassismus gegenüber (sichtbaren) Muslimen. In S. Bundschuh, A. Drücker, & B. Jagusch (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien* (S. 21–25). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e.V. (IDA).
- THOMPSON, V. E. & VORBRUGG, A. (2018).** Rassismuskritik an der Hochschule. Mit oder trotz Diversity-Policies. In M. Laufenberg, M. Erlemann, M. Norkus & G. Petschick (Hrsg.), *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft* (S. 79–99). Wiesbaden: Springer VS.

UNABHÄNGIGER EXPERTENKREIS ANTISEMITISMUS (2017). Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Deutscher Bundestag. Online: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.pdf;jsessionid=ED7A8C-F2B4DA06FA4541C9F4DB9D8F53.2_cid364?__blob=publicationFile&v=7 [Zugriff am 08.04.2021].

VON WROCHEM, O. (2018). Handeln in institutionellen Gefügen. In M. Gomolla, E. Kollender, & M. Menk (Hrsg.), Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figuren und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen (S. 212 – 228). Weinheim: Beltz Juventa.

WACHENDORFER, U. (2001). Weiß-sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In S. Arndt, H. Thierl, & R. Walther (Hrsg.), AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland (S. 87 – 101). Münster: Unrast.

WEBER, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske & Budrich.

WILD, P. (2018). Lieblingsfeind Islam. Historische, politische und sozialpsychologische Aspekte des anti-muslimischen Rassismus. Wien: Promedia.

YEBOAH, A. (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen (S. 143 – 161). Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Elya Omar, Dilara Sagir,
Svea Ostermeier, Stefanie Kurth,
Julia Wiebigke, Marc Thielen

Mit freundlicher Unterstützung und Mitgestaltung der

Amadeu Antonio Stiftung
durch Catarina Gombe

Gestaltung

Andrea Wong, www.andreawong.de

Schriften

Artegra von Ceyhun Birinci
Zangezi von Daria Petrova

Stand

August 2021

