Nr. 1 / 2018

ÜBER BLICK

Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen

Nationalismuskritik in der Migrationsgesellschaft

Umgang mit Nationalismus und Rassismus in pädagogischen Arbeitsfeldern

Nationalismus- und Rassismuskritk in der pädagogischen Praxis

Reflektionen zu Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen mit Rassismuserfahrung

IDA-NRW
Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen

INHALT

Nationalismuskritik in der Migrationsgesellschaft

Umgang mit Nationalismus und Rassismus in pädagogischen Arbeitsfeldern 3
Emre Arslan

Nationalismus- und Rassismuskritk in der pädagogischen Praxis 8
David Stoop

Reflektionen zu Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen mit Rassismuserfahrungen 13
Sindyan Qasem, Nalan Yağci und Mirjam Gläser

Literatur und Materialien 17

Infos 19

Termine 20

IMPRESSUM

Überblick
Ausgabe 1/2018, 24. Jahrgang
ISSN 1611-9703

Herausgegeben vom
Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismusarbeit in NRW (IDA-NRW)
Volmerswerther Str. 20 · 40221 Düsseldorf
Tel: 02 11 / 15 92 55-5
Info@IDA-NRW.de
www.IDA-NRW.de

Redaktion
Karima Benbrahim

Online-Ausgabe
www.ida-nrw.de/publikationen/ueberblick/

Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für Ausgabe 2/2018: 1. Juni 2018

EDITORIAL

Liebe Leser*innen,

ich freue mich Ihnen die erste Ausgabe des Überblicks in diesem Jahr zum Thema „Nationalismuskritik in der Migrationsgesellschaft“ in einem neuen Layout zu präsentieren. Die Gesellschaft steht vor unterschiedlichen Herausforderungen im Umgang mit völkisch-nationalistischen, rassistischen und antisemitischen Einstellungen und Verhaltensweisen. Die derzeitigen Debatten drehen sich besonders im Kreis, wenn es um die religiöse Zugehörigkeit zum Islam und damit zwangsweigerlich um die Anerkennung von Muslim*innen als Deutsche Bürger*innen geht. So ließ der Bundesinnenminister Horst Seehofer zu seinem Amtsantritt verlauten: „Der Islam gehört nicht zu Deutschland“, und ließ damit wohlkalkuliert eine veraltete und rechtspopulistische Debatte wieder hochkochen, die bereits nach einer Rede des damaligen Bundespräsidenten Christian Wulff am 3. Oktober 2010 hohe Wellen geschlagen hatte: „Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland“ (www.deutschlandfunk.de/der-islam-gehoert-zu-deutschland-die-geschichte-eines-satzes.1783.de.html?dram:article_id=308619).

Diese Äußerungen sind keine Zufälle, sie bedienen das völkisch-nationale Narrativ in der Gesellschaft. Parteien wie die Alternative für Deutschland, aber auch andere rechts-konservative Parteien nutzen diese Stimmungsmache in der Bevölkerung, um ihre Politik für die sogenannte Mitte anschlussfähig zu machen. Solche nationalistischen Aussagen appellieren damit an das nationale Bewusstsein eines als homogen verstandenen Volkes. Die nationale Zugehörigkeit wird eindeutig konstruiert als weiß, christlich und völkisch, in der andere als Fremde gelten. Der Fokus auf Religionszugehörigkeit ist lediglich das Ergebnis einer Wahrnehmungsverschiebung, hinter der letztlich in unterschiedlichen Gewändern die wiederkehrenden und vielfältig funktionalisierbaren Topoi des ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ steckt, einstmals tituliert als „Gastarbeiter*innen“, dann als „Ausländer*innen“ und heute eben als „Muslim*innen“. Die religiöse Zugehörigkeit wird dadurch ethnisiert und homogenisiert. Die Tendenz zur Ethnisierung der Religionszugehörigkeit hat zur Folge, dass Deutsch-Sein und Muslim-Sein als nicht vereinbar gesehen werden. Diese vermeintliche Unvereinbarkeit, die für viele deutsche Muslim*innen keine ist, wird durch Horst Seehofers Aussagen immer wieder wiederhergestellt. Eine Problematisierung solcher Aussagen findet zwar statt, aber die Antwort darauf, wie mit nationalistischen und rassistischen Einstellungen umzugehen ist, bleibt eine Herausforderung.

In diesem Sinne hoffe ich, dass die spannenden Beiträge dieser Ausgabe Anhaltspunkte und Impulse zum Umgang mit Nationalismus und Rassismus in der pädagogischen Praxis vermitteln.

Herzliche Grüße, Karima Benbrahim

Nationalismuskritik in der Migrationsgesellschaft

Der erste Artikel dieses Überblicks analysiert den Umgang mit Nationalismus und Rassismus in der pädagogischen Arbeit und stellt praktische Orientierungspunkte vor. Der zweite Beitrag verbindet nationalismus- und rassimuskritische Ansätze miteinander als Notwendigkeit pädagogischer Praxis, während der dritte Beitrag sich mit Reflektionen zu Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen mit Rassismuserfahrungen befasst und die Spannungsfelder innerhalb der Dominanzgesellschaft verdeutlicht.

Umgang mit Nationalismus und Rassismus in pädagogischen Arbeitsfeldern

// Emre Arslan

Dieser Text erschien im IDA-Reader: Ansgar Drücker, Sebastian Seng (Hg.): Made in Germany. Zur Kritik des Nationalismus, Düsseldorf 2017, S. 86-92

Entwicklungsbedarf zu Nationalismus in der pädagogischen Arbeit

Wenn in der pädagogischen Arbeit die Themen „Nation“ und „Nationalismus“ auftauchen, werden häufig die manifesten ideologischen Formen dieses Phänomens thematisiert. Man konzentriert sich dabei insbesondere auf die politischen Aktivitäten rechtsextremer Parteien oder Gruppen. Solche Auseinandersetzungen und eine erhöhte Sensibilität gegenüber rechtsextremen Strömungen sollten auf jeden Fall ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit sein. Wenn man sich die negativen Einflüsse und Auswirkungen derartiger Ideologien in der Geschichte und Gegenwart in Erinnerung ruft, kann der Wert einer frühen Aufklärung nicht in Frage gestellt werden. Meines Erachtens sollten jedoch neben den ideologischen auch die identitäts- und strukturrelevanten Aspekte der Nation stärker in die Bildungsarbeit einbezogen werden. Auf diese Weise können auch die unsichtbar bleibenden, jedoch bestimmenden Aspekte und Grundlagen der nationalistischen Weltanschauung in die Betrachtung einbezogen werden. Eine derartige umfangreichere und mehrdimensionale Thematisierung des Nationalismus in der pädagogischen Arbeit ist insofern wichtig, weil die manifesten Erscheinungsformen des Nationalismus durch z. B. rechtsextreme Parteien nur eine Facette (wenn auch eine wichtige) des Phänomens abbilden. Daher werde ich im Folgenden die Ebenen der Identität, Ideologie und Struktur des Nationenbegriffs analytisch differenzieren, um die mehrdimensionale pädagogische Aufgabe bei einer Auseinandersetzung mit Nationalismus aufzuzeigen. Auch wenn diese Ebenen in der Realität kaum trennbar sind, kann diese Differenzierung helfen, möglichst zielgenaue und klare Aufgabenschemata zu konstruieren.

Im Alltag wird der Idee der Nation häufig in Gestalt einer nicht hinterfragbaren Identität begegnet. Identitäten und dadurch entstandene Emotionen werden im Alltag überwiegend als naturgegebene Phänomene betrachtet. Auch nationale Gefühle werden in der Regel nicht als Zwischenergebnisse anderer Prozesse, sondern als ein Resultat oder Ausdruck einer Grundstimmung des tiefsten Inneren angenommen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Genese und Entwicklung dieser Emotionen bedeutet für viele nicht mehr als eine unhaltbare und realitätsferne intellektuelle Beschäftigung. Gerade weil die nationale Identität und die damit verbundenen Emotionen als urzeitlich und naturgegeben empfunden werden, sind sie alltäglich so präsent und einflussreich. Im Begriff „Volk“ spürt man diese ursprüngliche und transzendentale Dimension der Nation deutlicher. In dieser Vorstellung ist die Genese eines Volkes mythisch und urzeitlich. Mit anderen Worten ist die Nation zeitlich nicht festlegbar und damit jenseits jeglicher rationalen Erklärung.

Trotz des Ursprungsanspruchs der nationalen Identität besteht im Bereich der Nationalismus-Forschung jedoch ein nahezu vollständiger Konsens, dass die Idee der Nation ein modernes Konstrukt sei.[1] Benedict Anderson bezeichnet die Nation als „vorgestellte Gemeinschaft“ (imagined community) und betont die besondere Rolle, die nationalistische Intellektuelle und die Entstehung der Massenmedien in der Moderne für diese Gemeinschaft einnehmen (Anderson 2003). Die Nation vergleicht er mit einer Gemeinschaft in der Vormoderne. Das damalige Gemeinschaftsgefühl in einem Dorf ähnelt dem Nationalgefühl in der Moderne, da bei beiden ein schicksalhaftes familienähnliches Zusammengehörigkeitsgefühl vorherrscht. Es gibt jedoch einen entscheidenden Unterschied zwischen dörflicher Struktur und der modernen Gesellschaft. In einem Dorf oder innerhalb einer Familie kennt jeder jeden persönlich. Es entsteht dadurch eine face-to-face-Gemeinschaft. Zwischen den einzelnen Mitgliedern einer Nation gibt es jedoch keine persönliche Bekanntschaft. Wie kommt es dann zustande, dass das Gemeinschaftsgefühl einer Nation das Gefühl einer face-to-face-Gemeinschaft imitiert? Anderson sucht die Antwort in der Betrachtung der gemeinsamen Zeiterfahrung (Anderson 2003, 22ff.). Jedes Mitglied der Nation erfährt täglich oder sogar stündlich ähnliche Informationen. Wichtige Mitteilungen, u. a. Stellungnahmen wichtiger

1 Die bekanntesten Vertreter dieser Perpektive sind Benedikt Anderson (2003 [1983]), Ernest Gellner (1983) und Eric Hobsbawm (1990).

Regierungsvertreter_innen oder Spielergebnisse der Nationalmannschaft, werden an alle zum selben Zeitpunkt durch die Medien verbreitet, was eine gemeinsame Erfahrung und damit ein Gefühl der Verbundenheit ermöglicht. So kann es sein, dass ein Topmanager ein Gemeinschaftsgefühl mit der Taxifahrerin entwickelt, wenn diese auf dem Weg zum Flughafen zusammen gebannt die Radioübertragung des WM-Spiels der Nationalmannschaft verfolgen.

Nation ist nicht nur eine Ideologie, die bewusst durch nationalistische Intellektuelle und Politiker_innen verbreitet und gepflegt wird. Die ideologische Arbeit der bekennenden Nationalist_innen zielt darauf ab, auf politischer, intellektueller, kultureller oder medialer Ebene die politische Agenda des Landes zu beeinflussen. Dabei lässt sich der politische Nationalismus nicht nur auf einen sichtbaren Teil beschränken. Durch bestehende National-Strukturen des Staates kommt es zu einer Homologie zwischen Herrschafts- und Denkstrukturen, was wiederum zu einem unbewussten Nationalismus führen kann. So kann es sein, dass wir uns politisch nicht als Nationalist_in, oder eher sogar als Antinationalist_in einordnen, und dennoch unsere Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata durch nationalistische Denkstrukturen beeinflusst sind. Wenn wir unsere Aussagen zu verschiedenen Themen (u. a. Integration, Aufnahme geflüchteter Personen) gründlich analysieren würden, wäre es möglich, die unsichtbar bleibenden Grundannahmen in unseren Aussagen auf eine Idee der Nation zurückzuführen. So stellen häufig weiße Menschen, die sich selbst nicht als Rassist_innen oder Nationalist_innen bezeichnen würden, nicht-weißen Menschen, die in Deutschland leben, die Frage nach der Herkunft und geben sich selten mit der Angabe des deutschen Geburtsortes zufrieden. Darin zeigt sich deutlich eine unbewusste Wahrnehmung und Bewertung der Hautfarbe als Merkmal der Nation. Die bestehenden Staaten sind meistens unter Bezugnahme auf die nationale Idee organisiert: nationale Grenzen, Sprachen, Geschichten usw. Diese Strukturen ordnen und formen das Leben und gleichzeitig die Denkweise der Menschen. Solange die nationalen Strukturen das Leben organisieren, werden die nationalistischen Denkstrukturen häufig in einer unsichtbaren Form wirksam bleiben.

Umgang mit nationalistischen Denkweisen in der Bildungsarbeit

Nation ist eine Vorstellung, die häufig zum Verkennen und Verzerren der realen Erlebnisse der Menschen führt. Es findet ein „Pseudo-Erkennen“ statt, indem starre Bilder und Klischees über die eigene Nation und andere Nationen gepflegt werden. Die starke Präsenz der Nation als Ideologie und Struktur in der Gesellschaft ist einer der Hauptgründe für die Existenz und die Fortdauer der sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft. Denn die Vorstellungen nationaler Homogenität und Verwandtschaft lenken die Aufmerksamkeit von den realen sozialen Problemen und Ungleichheiten zwischen Klassen, Geschlechtern oder Generationen ab, die durch die Herrschaftsverhältnisse produziert werden. Daher sollte eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Nation ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit sein. Wie lassen sich jedoch in der Bildungsarbeit nationalistische Gemeinschaftsvorstellungen, Begriffsbesetzungen und Diskursstrategien thematisieren und hinterfragen, ohne moralisierend zu wirken? Meines Erachtens müssen hier insbesondere die Pädagogen_innen eine klare Vorstellung über das eigene Selbstbild, die eigene soziale Wirklichkeit und insbesondere über ihre Rolle sowie über ihre Möglichkeiten und Grenzen entwickeln. Angelehnt an das Konzept der pädagogischen Professionalität von Arndt Michael Nohl sehe ich die Katalysatorenfunktion als eine der wichtigsten Aufgaben einer_s Pädagog_in_en bei der Entstehung des Neuen: „Es geht hier nicht so sehr um eine Initiationsfunktion, da die eigentlichen Impulse für die pädagogischen Grundprozesse meist von den Lernenden ausgehen, dann aber von den Pädagogen_innen entdeckt, intensiviert und gefördert werden können und sollten“ (Nohl 2014, 228). Die wichtigste Aufgabe einer_es Pädagogin_en ist es also nicht, die eigene für richtig gehaltene Vorstellung oder erworbenes Wissen weiterzuvermitteln, sondern vielmehr Räume für die freiere Öffnung der versteckten und verdrängten Erfahrungen von Lernenden zu gestalten. Ein_e Pädagoge_in soll in erster Linie „Hilfe zum Ausleben möglichst vieler Milieudimensionen“ geben und dadurch die Handlungsmöglichkeiten im Leben der Lernenden […] vermehren (Nohl 2014, 229). Dieser Punkt ist für das Thema des Nationalismus besonders wichtig, weil eine nationale oder ethnische Dimension in der Wahrnehmung und Bewertung der sozialen Gruppen viel zu häufig im Vordergrund steht und die anderen Milieudimensionen wie Geschlecht oder Klasse in der Regel unsichtbar bleiben.

Pädagogisch ist es wichtig, zwischen den real erlebten Erfahrungsräumen der gesellschaftlichen Gruppen und deren kultureller Repräsentation in der Gesellschaft zu unterscheiden. Menschen eines bestimmten Milieus wissen, wie sie sich in diesem Erfahrungsraum verhalten können. In der Kommunikation mit Menschen anderer Milieus können sie häufig ihre praktischen und atheoretischen Erfahrungen und Eindrücke nicht ausreichend wiedergeben. Nicht nur ihr eigener Reflexionsgrad, sondern auch die Machtverhältnisse und herrschenden Erwartungen beeinflussen eine solche Differenz zwischen Erlebtem und Kommuniziertem. Wegen des starken Einflusses der Nation in ideeller und struktureller Form wird häufig nur die nationale Dimension der Erfahrungsschichten beachtet, während dagegen andere Dimensionen des realen Erlebens wie z. B. Geschlecht, Beruf, Lebensalter, Weltanschauung oder Vorlieben vergessen und verdrängt werden.

Die oben dargestellte analytische Unterscheidung zwischen Identitäts-, Ideologie- und Strukturaspekten der Nation kann meines Erachtens bei der Formulierung der pädagogischen Aufgaben im Zusammenhang mit Nation und Nationalismus wegweisend sein:

1) Aufgaben auf der Identitätsebene

Die Aufgaben auf der Identitätsebene bilden den zeitaufwendigsten und daher wesentlichsten Teil der Bildungsarbeit beim Umgang mit dem Nationalismus. Es geht hier hauptsächlich um die Konzeption und Durchführung der didaktischen Mittel, um die sozialen Wirklichkeiten und Milieu-Erfahrungen der Edukanten_innen zu Tage zu bringen. In Öffentlichkeit, Medien, Politik oder Schule finden die realen Erfahrungen, die aufgrund bestimmter Milieu-Dimensionen wie Gender, Klasse oder Alter gemacht werden, seltener Ausdruck. Die vorgestellte nationale Identitätsdimension dominiert häufig alle anderen Dimensionen und macht diese unsichtbar. Die wichtigste Aufgabe eines_r Pädagogen_in beim Umgang mit dem Nationalismus ist daher eine Erschließung von Wegen und Mitteln, um die durch die dominanten nationalen Identitäten im öffentlichen Diskurs verdrängten anderen Identitätsdimensionen zu befreien. Durch ideologische und strukturelle Faktoren (wie nationale Grenzen, Bildungssystem, Medien) bildet die Nation tatsächlich einen Teil der Milieu-Dimensionen. Daher ist eine direkte Ablehnung nationaler Erfahrungen auf der Identitätsebene keine geeignete und realistische Methode beim Umgang mit Nationalismus. Das Ziel in der Bildungsarbeit sollte nicht eine „erzieherische Beanstandung" einer nationalen Identitätsdimension, sondern das Hinterfragen deren Dominanz über andere Identitätsdimensionen und der dadurch entstandenen Verzerrung der Realitätsdarstellung sein. In ihrer Wahrnehmung von alltäglichen Themen und der Diskussion darüber werden die Edukanten_innen wahrscheinlich in erster Linie die durch nationale Ideologie und Struktur verzerrten kulturalistischen Erklärungen wiedergeben. Die pädagogische Aufgabe in diesem Zusammenhang ist es, einen Raum für die Manifestation und Kommunikation der real erlebten Milieudimensionen der Lernenden zu öffnen. Dies erlaubt es sowohl den Lernenden als auch den Pädagog_innen ihren Wahrnehmungshorizont bezüglich anderer sozialer Wirklichkeiten zu erweitern.

2) Aufgaben auf der Ideologieebene

Beim Umgang mit dem Nationalismus werden die Aufgaben auf der Ideologieebene am häufigsten hervorgehoben. Wissensvermittlung über die vergangenen und gegenwärtigen nationalistischen Ideologien und Organisationen bildet meistens den größten Teil der Bildungsarbeit über Nationalismus. Meines Erachtens sollte dieser Teil nicht reduziert, sondern viel mehr durch die Ebenen der Identität und Struktur ergänzt werden. Wenn die rechtsextremen und nationalistischen Ideologien isoliert von den anderen Ebenen betrachtet werden, werden sie meist auf eine „blinde" Weltanschauung von „dummen" Menschen beschränkt. Da die nationalistischen Ideen im Grunde auf einem irrationalen und mythischen Weltgefühl basieren, kann tatsächlich von einer ideellen Blindheit oder menschlicher Dummheit gesprochen werden. Diese Tatsache bildet jedoch meines Erachtens keine geeignete Grundlage für den Umgang mit Nationalismus in der Bildungsarbeit. Wenn die Lernenden überwiegend unter dem Einfluss von nationalistischen Ideologien stehen, könnte eine derartige Einstellung eines_r Pädagogen_in überflüssige Widerstände generieren. Sind die Lernenden jedoch eher nicht bekennende Nationalist_innen oder gar politisch bewusste Antirassist_innen, kann eine andere und nicht weniger problematische Gefahr der Bildung eines antirassistischen symbolischen Kapitals entstehen (vgl. Weiß 2013). Ein so entstandenes Selbstbild mit moralischen und intellektuellen Überlegenheitsgefühlen verringert weder Rassismus noch soziale Ungleichheit in der Gesellschaft. Aneignung und Vermittlung des Wissens über nationalistische Ideologien sind ein unverzichtbarer Teil der pädagogischen Arbeit. Das Wissen über Nationalismus sollte aber nicht als Teil eines legitimen und kulturell hoch angesehenen, sondern eines für das Alltagsleben relevanten Wissens vermittelt werden. Wenn das Wissen über nationalistische Ideologien mit dem alltäglichen Leben und den realen Erfahrungen von Lernenden verbunden wird, kann diese Aufklärungs- und Bildungsarbeit für sie eine befreiende und fruchtbare Rolle spielen.

3) Aufgaben auf der Strukturebene

Viele strukturelle Aspekte der Nation können durch die pädagogische Arbeit nur begrenzt verändert werden. Neben dem pädagogischen Feld sind auch die politischen, medialen, kulturellen und wirtschaftlichen Felder bei der Aufrechterhaltung der nationalen und nationalistischen Grenzen wirksam. Meines Erachtens ist es wichtig, sich über die Grenzen der pädagogischen Arbeit bewusst zu werden, damit man als Pädagog_in eine nicht zu starke Frustration erlebt und die wertvolle Zeit und Energie nicht für ineffektive Methoden und abstrakte Ziele verschwendet. Auch wenn die Pädagog_innen auf der Strukturebene am schnellsten an ihre Grenzen stoßen, lohnt sich der Versuch, die Mechanismen der institutionellen Diskriminierungen in der Schule oder an anderen pädagogischen Orten zu hinterfragen und im Rahmen der Möglichkeiten zu ändern. Unterstützung der migrationsgesellschaftlichen Öffnung und Wertschätzung der kulturellen Wissensbestände der Migrant_innen im Bildungssystem (z. B. Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule) können als wichtige Schritte für mehr soziale Gleichheit wirken, die wiederum die Einflüsse der Nation auf der Strukturebene verringern können. Nationalistische Identitäten und Ideologien finden einen fruchtbaren Nährboden im nationalstaatlich und sehr hierarchisch organisierten globalen Weltsystem. Die nationale Zugehörigkeit bestimmt im Völkerrecht den Zugang zu gewissen Rech-

ten und Freiheiten. Exklusion aufgrund der Nationalität wird häufig als legitim und selbstverständlich angesehen. Für eine wirkliche Verringerung der Verzerrungen und Diskriminierungen durch nationalistische Ideologien sind langfristige politische, wirtschaftliche und strukturelle Änderungen entscheidend. Die Pädagogik hat hier die Möglichkeit, eine Sensibilität für die Bedeutung solcher struktureller Änderungen für die soziale Gleichheit zu schaffen.

Rassismus- und Nationalismuskritik in der pädagogischen Arbeit

Die Grenzen zwischen Nationalismus und Rassismus sind in unserer aktuellen Phase der Menschheitsgeschichte fast aufgehoben. Da sich heutzutage die nationalistischen Ideologien in der Regel in bereits seit längerem bestehenden Machtstrukturen wiederfinden lassen, greifen aktuell die Nationalismen hauptsächlich auf eine rassistische Ausprägung zurück. In der Entstehungsphase der Nationalstaaten ging die Idee einer nationalen Einheit häufig mit liberalen und freiheitlichen Ideen Hand in Hand, da sie die damaligen Staatstrukturen gerade wegen der fehlenden Öffnung der Grenzen kritisierten. Sobald ein Nationalstaat errichtet und der Nationalismus somit ein Teil der Staatsideologie wurde, verschob sich jedoch die politische Bedeutung und Position des Nationalismus in der Gesellschaft. Nach der Nationalstaatsbildung genossen jetzt die nationalistischen politischen Gruppen die gesellschaftliche Macht des Nationalismus. Ihre Motivation war nun nicht mehr eine Öffnung der Grenzen und eine Ausgestaltung der individuellen Freiheit, sondern das Schließen der Grenzen und eine Betonung der eigenen Exklusivität gegenüber den Anderen. Daher entwickeln nicht nur offen nationalistische Gruppen, sondern teilweise auch demokratische Parteien in einem eigenen Nationalstaat in der Regel politische Positionen, in denen sie die Diskriminierung von Minderheiten oder Migrant_innen vorantreiben und somit eine Grundlage für rassistische Ideologien bieten. Während sie einerseits die jetzt strukturgewordenen nationalen Identitäten der Bevölkerung versuchen zu mobilisieren, lenken sie andererseits von deren tatsächlichen Problemen durch die ungleichen Klassen-, Geschlechter- oder Generationenverhältnisse ab. In diesem Sinne folgt die Mobilisierung der Massen durch die nationalistischen Parteien nur formell demokratischen Regeln. Auf der substanziellen Ebene untergraben sie nämlich die demokratischen Räume, da sie die Möglichkeiten der Politik als eine Arena des vielfältigen öffentlichen Diskurses und als ein Mittel der Problemlösung eingrenzen.

Die Besonderheit der rassistischen Ideologie sind die Legitimierungsversuche einer bereits strukturell bestehenden materiellen Überlegenheit gegenüber anderen. Als Unterscheidung dienen Merkmale wie Hautfarbe, Lebensstil, Religion oder Sprache als symbolische Marker. In diesem Sinne ist der Rassismus immer eine Ideologie der Mächtigen in der Figuration zwischen Einheimischen und Fremden. Dennoch muss ein_e Rassist_in nicht in jeder Hinsicht eine mächtigere Position in der Gesellschaft innehaben. Eine Person, die wenig ökonomisches und kulturelles Kapital hat (z. B. ein ungelernter Arbeiter in einer Fabrik oder ein arbeitsloser Junge ohne Schulabschluss), kann auch rassistisch sein, wenn sie ihre eigene mächtigere Position als Einheimische gegenüber den Neuankömmlingen oder Minderheiten legitimieren, pflegen oder hervorheben möchte.

In der pädagogischen (und auch politischen) Arbeit ist es wichtig, die gesellschaftliche Urquelle einer rassistischen Ideologie und Haltung richtig zu identifizieren. Bestimmte Klassen oder Regionen in einem bestimmten historischen und soziologischen Kontext können häufiger oder stärkere rassistische Neigungen zeigen. Diese Besonderheiten und ihre Verhältnisse zu anderen gesellschaftlichen Faktoren sollten wissenschaftlich analysiert und erklärt werden. Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse oder einer Region bildet jedoch nicht die Urquelle der rassistischen Ideologie. Dass jemand zu Unter- oder Oberschicht gehört, erklärt nicht die rassistische oder antirassistische Haltung dieser Person. Weder Angst vor Unsicherheiten durch die Globalisierung oder Arbeitslosigkeit noch Migrationsbewegungen können die soziale Grundlage des Rassismus erklären. Die Urquelle des Rassismus ist die Legitimierung und Pflege des durch die Zugehörigkeit zur Gruppe der Einheimischen – die durch nationalistische Identitäten, Ideologien und Strukturen hergestellt wird – gewonnenen rassistischen symbolischen Kapitals. Dieses besondere Kapital kann in bestimmten Momenten des Alltags als Vorschuss oder Kredit Vorteile mit sich bringen. Ein deutscher Name oder die weiße Hautfarbe können z. B. bei der Arbeitsplatzsuche, der Wohnungssuche oder der Kommunikation mit den Behörden entscheidend sein. Die konkrete pädagogische Aufgabe im Zusammenhang mit Rassismus ist es vor allem, Legitimierungs- und Pflegeversuche des Rassismus offen zu legen und sich ihnen entgegenzusetzen. Analog zum Umgang mit dem Nationalismus sollte ein_e Pädagog_in mehr Räume für die Erfahrungen und Ressourcen der verdrängten Identitäten und Milieu-Dimensionen der Lernenden schaffen. Zusätzlich sollte es aktive Interventionen gegen die Einschüchterungsversuche durch rassistische, antisemitische und chauvinistische Ideologien und Haltungen geben.

Drei Vorschläge für eine praktische Orientierung

Neben der Dekonstruktion der nationalistischen Ideologie, und den Impulsen für eine politische Sensibilisierung gegenüber der sozialen Ungleichheit auf nationaler und globaler Ebene als Grundlage des Nationalismus, möchte ich drei Punkte betonen, die beim Umgang mit dem Nationalismus bisher meist weniger beachtet werden:

1) Reflexion über die eigene soziale Position

Wie jeder Mensch hat ein_e Pädagog_in wegen der eigenen Herkunft und gesellschaftlichen Position gewisse Benachteiligungen oder Privilegien, die die eigenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata stark beeinflussen. Da die ungleichen sozialen Strukturen unbewusste nationalistische oder rassistische Denkstrukturen bei Einzelnen reproduzieren, ist eine „richtige" politische Haltung keine ausreichende Grundlage einer antirassistischen Haltung. Anja Weiß zeigt, dass auch antirassistisch aktive Menschen nicht frei von Rassismus sind, weil Rassismus nicht nur aus einer Einstellung, sondern viel mehr aus einer Struktur besteht (Weiß 2013). Eine Interviewpassage einer politisch aktiven Gymnasiastin gibt ein gutes Beispiel für einen „Rassismus wider Willen": „Lara: „Wenn ich jetzt Freunde aus der Schule wieder treffe, freue ich mich zwar total, die zu sehen. aber es ist nicht so ein Verhältnis wie zu meinen Falken-Freunden, weil da kommen dann irgendwelche rassistische Witze. Die sind nicht böse gemeint, aber die Leute denken halt irgendwie nicht so politisch. Und man will ja dann auch nicht immer die dumme linke Ökotante sein, die ihnen den Spaß verdirbt. Und das passiert mir halt bei meinem Freundeskreis bei den Falken nicht. Wenn da einer einen solchen Witz macht, ist klar, das ist ironisch gemeint und dann kann ich auch darüber lachen. Das ist halt total der Unterschied und da fühle ich mich viel wohler" (Wellgraf 2014, 318).

In Laras Aussage findet man nicht nur ein Beispiel des antirassistischen moralischen Kapitals gegenüber den weniger politisch Bewussten, sondern auch ein Selbstbild einer absolut rassismusfreien Haltung: Auch wenn sie und ihre Freund_innen rassistische Witze erzählen, hält sie selbst dies nicht für rassistisch, weil sie die gesamte Gruppe auf ein höheres bzw. ironisches Niveau hebt. Es ist für die Pädagog_innen wichtig zu wissen, dass eine „richtige politische Position" weder vor unbewusstem Rassismus noch Nationalismus schützen kann.

2) Mehr Benennungsmacht für die Betroffenen einräumen

Vor dem unbewussten Rassismus und Nationalismus sind auch die Pädagog_innen nicht gefeit. Durch ihr „Wissen" können Pädagog_innen selbst manchmal unbewusst rassistische Wissensbestände reproduzieren. Da sich der Rassismus durch reale Strukturen reproduziert, ist dies sogar unvermeidlich. Daher ist eine Offenheit gegenüber Kritik und Korrekturen wichtig. Diese Korrekturen können am meisten durch eine Öffnung der Räume für die Sichtweise der Betroffenen erreicht werden. In einer meiner Fortbildungen hat ein Teilnehmer gegenüber einem anderen Teilnehmer folgende Aussage getroffen: „Aus Respekt werde ich dich nicht Schwarz, sondern farbig nennen." Als der andere Teilnehmer irritiert reagierte, erwartete der erste Teilnehmer von mir als Lehrender eine Aussage bezüglich der „richtigen Benennung der Hautfarbe". Ich fragte ihn, woher er sein Wissen habe. Er erwiderte, er habe im Fernsehen gesehen, dass Günter Jauch in seiner Sendung mit einem Gast so gesprochen habe. Ich hob hervor, dass weder ich noch Jauch, sondern der zweite Teilnehmer der geeignetste Experte zur Klärung dieser Frage sei. Als Pädagoge habe ich von der Thematisierung der Wissensquellen und Benennungsmacht der Medien oder der Pädagogik und von den Erfahrungen und Sichtweisen des zweiten Teilnehmers sehr viel gelernt. Auch bei ethnischen oder nationalen Zuschreibungen stellt sich die Frage der Benennungsmacht. Obwohl die Lehrenden eine gute Absicht verfolgen und eine Differenzsensibilität und Wertschätzung der Herkunft der Schüler_innen zeigen, können dabei auch durch eine fehlende Sensibilität bezüglich der Benennungsmacht diskriminierende Handlungen entstehen. Mark Terkessidis' eigene Erfahrungen veranschaulichen diesen Aspekt deutlich: „In der schulischen Realität äußert sich diese „interkulturelle" Dimension leider oft genug einfach so, dass der „ausländische" Schüler per se zum Experten für sein angebliches Heimatland erklärt wird. Ich kann mich sehr gut daran erinnern, dass ich in der Schule aufgrund meiner griechischen Herkunft zum Fachmann für Griechenland mutierte – und das, obwohl meine Mutter Einheimische war und ich wegen der Diktatur das Land erst 1979 zum ersten Mal besuchte. Dennoch fragten mich Lehrer etwa nach dem Wetter in Griechenland – ob es trocken oder feucht sei" (Terkessidis 2004, 161f.). In diesem Beispiel zeigen die Lehrenden ein großes Interesse gegenüber der griechischen Kultur oder Landschaft, aber erstaunlich wenig Interesse gegenüber den eigentlichen Gefühlen oder Befindlichkeiten des Kindes, weil sie eine klare Zuordnung des Kindes zu einer bestimmten Nation, Kultur oder Ethnie vorgenommen haben. In einem anderen Beispiel erzählt eine Person von einem traumatischen Erlebnis der Diskriminierung in der Schule. An Weihnachten verteilte eine Lehrerin an fast alle Kindern kleine Geschenke. Der Betroffene bekam jedoch keins, weil die Lehrerin meinte, in seiner Religion werde Weihnachten nicht gefeiert und daher sei ein Geschenk zu Weihnachten unangebracht und unsensibel. Hier zeigt sich deutlich, dass diese Art der „Kultursensibilität" der Lehrenden zusätzliche Belastungen für die Lernenden erzeugen, weil die Lehrenden von ihren Wahrnehmungen und ihrer Benennungsmacht zu sehr überzeugt sind.

3) Dem Verdrängten Zeit und Raum geben

Betroffene selbst reproduzieren auch häufig in ihren Wahrnehmungen und Ideen nationalistische und rassistische Strukturen. Wie Pierre Bourdieu mit seinem Konzept der „symbolischen Gewalt" verständlich zu machen versuchte, kann eine Herrschaft nur durch eine stillschweigende Zustimmung der Benachteiligten reproduziert werden. Dieser Mechanismus erstaunt nicht, wenn man bedenkt, dass die einzelnen Benachteiligten nicht in der Lage sind, den symbolischen Produkten ungleicher Sozialstrukturen etwas entgegenzusetzen. Daher sind Zeit und Raum wichtig, um sich für die eigenen Erfahrungen öffnen und sie vor allem in Begriffe

kleiden zu lernen. So kann auch die Instrumentalisierung der einzelnen Aussagen der Benachteiligten (z. B. „Ich habe einen Freund aus einem anderen Land und der findet die Politische Korrektheit auch überflüssig.“) verhindert werden. Es geht nicht um eine einmalige Frage, sondern um einen Prozess, in dem unsere verdrängten Erfahrungsaspekte ihre Wirklichkeiten präsentieren und repräsentieren können. ■

Autor

Emre Arslan ist Sozialwissenschaftler. Er arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln zu den Themen Rassismuskritische Bildung, Rechtsextremismus, Migration und soziale Ungleichheit.

Literatur

Anderson, Benedikt (2003 [1983]): Imagined Communities, London/New York: Verso

Gellner, Ernest (1983): Nations and Nationalism, Oxford: Basil Blackwell

Hobsbawm, Eric (1990): Nations and Nationalism since 1789: Programme, Myth, Reality, Cambridge University Press

Nohl, Arnd Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung, 3.Auflage, Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus, Bielefeld: Transcript-Verlag

Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen: Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, Wiesbaden: Springer Fachmedien

Wellgraf, Stefan (2014): „Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten“, in: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus: Theoretische und

Nationalismus- und Rassismuskritik in der pädagogischen Praxis

// David Stoop

Dieser Text erschien im IDA-Reader: Ansgar Drücker, Sebastian Seng (Hg.): Made in Germany. Zur Kritik des Nationalismus, Düsseldorf 2017, S. 92-98

Zweierlei Ausschluss – Zum Verhältnis von Nationalismus und Rassismus

Der Begriff des Rassismus unterlag in Deutschland lange einem Tabu. Nachdem Rassismus und Antisemitismus im nationalsozialistischen Deutschland zur Staatsdoktrin avancierten, galt nach 1945 der Konsens, dass mit dem Ende des Nationalsozialismus auch der Rassismus überwunden sei. Bis in die neunziger Jahre hinein arbeitete die sozialwissenschaftliche Forschung zum Thema fast ausschließlich mit Begriffen wie „Fremdenfeindlichkeit“, „Xenophobie“, „Ausländerfeindlichkeit“ oder „Rechtsextremismus“, während der Terminus des Rassismus lediglich im Kontext der Aufarbeitung des Nationalsozialismus eine Rolle spielte. Astrid Messerschmidt (2010) hat in diesem Zusammenhang aufgezeigt, wie die Thematisierung von Rassismus als außergewöhnlichem Ereignis, die Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit, die Verlagerung in den Rechtsextremismus und die Ersetzung des Begriffs der Rasse durch denjenigen der Kultur zur Vermeidung des Rassismusbegriffs beitragen. Rassistische Diskurse und Strukturen werden de-thematisiert, aber keineswegs beseitigt. Inzwischen findet die Bezeichnung Rassismus wieder stärkere Verbreitung. Wenn Rassismus in öffentlichen Debatten thematisiert wird, dann jedoch meist im Ton der moralischen Entrüstung und stets als an andere gerichteter Vorwurf: Bis auf bekennende Neonazis bezeichnet sich so gut wie niemand selbst als Rassist_in. Die Schärfe der moralischen Entrüstung geht bezeichnenderweise jedoch weiterhin mit einer großen Unsicherheit einher, welche Verhaltensweisen, Einstellungen und Strukturen legitimerweise als rassistisch bezeichnet werden sollten.

In diesem Beitrag wird Rassismus als ein soziales Verhältnis gedacht, das gesellschaftliche Ungleichheit mit Verweis auf äußere Merkmale und eine biologisch oder kulturell gedachte „Abstammung“ legitimiert. Rassismus wird damit als Herrschaftsdiskurs und „Dominanzkultur“ (Rommelspacher 1995) fassbar. Im Zentrum rassistischer Ideologie und Diskriminierung steht eine konstruierte Differenz: die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zugehörigen und nicht-zugehörigen Menschen (vgl. Mecheril 2003). Festgemacht wird die behauptete Differenz an äußerlichen Merkmalen, diese werden jedoch in Beziehung zu kogni-

tiven Fähigkeiten und Charaktereigenschaften der klassifizierten Menschen gesetzt: Rassismus organisiert Menschen „in einer hierarchischen Ordnung […], mit weißen Europäern an der Spitze der Pyramide" (Marmer 2013: 27). Während in neorassistischen bzw. kulturrassistischen Diskursen ein essentialistisches Verständnis von Kultur als „zweite Natur" (vgl. u.a. Balibar 1992, Attia 2009) fungiert und den Begriff der Rasse ersetzen kann, überwogen in der Entstehungszeit des modernen Rassismus biologische Kategorien. Historisch entwickelten sich biologisch argumentierende Rassismen ab dem 16. Jahrhundert (Arndt 2017: 30). Die Geschichte des Rassismus ist eng verknüpft mit der des Kolonialismus, für dessen unmenschliches System der Unterwerfung, Tötung und Ausbeutung anderer „Rassen" er eine ideologische Rechtfertigung lieferte. Zeitlich fällt die Entwicklung rassistischer Ideologie zudem mit den Anfängen des modernen Nationalismus zusammen. Rassistische Ideologie ist also historisch nicht von der Entwicklung europäischer Nationalstaaten, des Kolonialismus und der entstehenden kapitalistischen Wirtschaftsweise zu trennen.

Während Rassismus heute zwar keineswegs überwunden, aber zumindest in offensiv vorgetragener Form als diskreditiert gilt, wird die Existenz von Nationen als unhinterfragbare Selbstverständlichkeit angenommen. Nationalstaaten sind historisch betrachtet jedoch eine relativ junge Erfindung. Als der dritte Stand der französischen Nationalversammlung sich im Zuge der Französischen Revolution selbst zum Volk einer Nation erklärte, wurde zum ersten Mal in der Geschichte der Gedanke einer Einheit von Volk, Staat und Nation verwirklicht (Hobsbawm 2004, 34). Nationen sind also nicht ewig, sondern zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt entstanden und in ihrer Ausprägung durch gesellschaftliche und geschichtliche Faktoren bestimmt. Die Nation ist auch kein natürliches Phänomen, sondern sie stellt als vorgestellte Gemeinschaft (Anderson 2006) eine Beziehung zwischen ansonsten unverbundenen Individuen her. Gerade weil nicht alle Mitglieder des Volkes in einer direkten Beziehung zueinander stehen, muss die abstrakte Form der Nation diese Bindung ersetzen. Im Sinne Andersons übernimmt die Nation damit jene Funktion, die zuvor von anderen vorgestellten Gemeinschaften, wie der christlichen, übernommen wurde.

Bereits zum Zeitpunkt der Französischen Revolution konkurrierten unterschiedliche Konzepte des Nationalen um Geltung. Die Nation wurde zumindest zu Beginn der Revolution als eine genuin politische Gemeinschaft gedacht. Die Zugehörigkeit zum Volk machte sich am Bekenntnis zur Revolution fest und Ausländer_innen, die sich zur revolutionären Sache bekannten, durften sich Franzose oder Französin nennen. Die Definition nationaler Zugehörigkeit über das politische Bekenntnis verknüpfte sich in der Folge jedoch mit vorpolitischen Kriterien wie ethnischer Abstammung, einer gemeinsamen Sprache und einem geteilten Territorium. Idealtypisch lassen sich drei Formen nationaler Zugehörigkeit unterscheiden: 1.) Politisch lässt sich Zugehörigkeit als Ergebnis einer Entscheidung verstehen, sich einem bestehenden Kollektiv anzuschließen, dessen Ziele geteilt werden. Politische Kollektive dieser Art stehen prinzipiell allen offen, allerdings ist dieser Aspekt in keiner existierenden Nation verwirklicht. 2.) Kulturell-sprachliche Zugehörigkeit definiert sich über die Eingebundenheit in kulturelle Kontexte und Kenntnisse der jeweiligen Landessprache. Insofern Sprache und Kultur erlernbar sind, ist auch diese Form der Zugehörigkeit prinzipiell offen, auch wenn sie mit größeren Hürden verbunden ist. 3.) völkische Konzepte hingegen beschreiben nationale Zugehörigkeit als „Blutrecht" und machen den Zugang zur Staatsbürgerschaft von der Abstammung abhängig.

Quer zu diesen Formen gilt für alle existierenden Nationen, dass sie sich dem Territorialitätsprinzip verschrieben haben. Obwohl nationale Ideologien in Abhängigkeit von historischen, politischen und ökonomischen Kontexten unterschiedliche Formen annehmen können und deshalb angemessener von Nationalismen im Plural gesprochen werden sollte, gehört die angebliche Einheit von Staat, Volk und Nation mit einer Geschichte bzw. Tradition und einem Territorium ebenso zum Kernbestand nationalistischer Ideologie wie die Behauptung einer Ursprünglichkeit, welche die angebliche Natürlichkeit der Nation bekräftigen soll. Hobsbawm spricht in diesem Zusammenhang von einer invention of tradition weil die Nation ihre eigene Existenz in Form einer „erfundenen" Geschichte in die Vergangenheit hinein verlängert. Der angebliche Ursprung der Deutschen wird dann nicht auf die Entstehung des Deutschen Kaiserreichs im Jahr 1871 datiert, sondern ihre Geschichte wird bis ins Mittelalter und zu „den" Germanen in der Antike zurückverfolgt. Besonders anschaulich lässt sich die alltägliche Reproduktion dieser Traditionserzählung an populären TV-Formaten wie der ZDF-Reihe „Die Deutschen" verdeutlichen, in der unter Inkaufnahme von Anachronismen eine ungebrochene Tradition der Deutschen von Otto dem Großen bis zu Bismarck konstruiert wird. Historisch trug die Ersetzung religiöser Rituale durch weltliche (nationale), die Inszenierung der Tradition in Form öffentlicher Monumente und Denkmäler sowie die kulturelle Repräsentation der Nation in der Literatur wesentlich zur Popularisierung der jeweiligen Nationalgeschichten bei (Hobsbawm 1994, 77f.).

Der positive Bezug auf die so hergestellte eigene Geschichte ist ein wesentliches Element nationalistischer Ideologie. In Deutschland wurde dieser Weg durch die Gräuel der NS-Zeit allerdings zumindest zeitweise verstellt. Anstelle eines „positiven Gründungsmythos" fungierte deshalb der negative Bezug auf Auschwitz als einigender historischer Bezugspunkt. Die vermeintlich geglückte Überwindung des „Zivilisationsbruchs Auschwitz" durch den medial gefeierten „Erinnerungswelt-

meister" Deutschland[1] ersetzte den positiven Bezugspunkt nationaler Identität. Erst in den letzten Jahren mit der Fußball-Weltmeisterschaft 2006 als wichtigem Wendepunkt konnte die „nationalistische Normalität" anderer Staaten mit einem positiven Bezug auf die eigene Geschichte und starker emotionaler Massenbindung teilweise wieder hergestellt werden (vgl. Keil 2009: 36-38). Dies gelang allerdings nur, indem der angebliche Unterschied zwischen dem „bösen" NS-Nationalismus und seinem „guten" Pendant, dem Patriotismus besonders hervorgehoben wird.

Bei dieser Unterscheidung wird der Nationalismus als eine biologisch argumentierende, andere Nationen abwertende und damit zu Diskriminierung führende Degenerationsform eines republikanischen Verfassungspatriotismus beschrieben. Die Unterscheidung eines angeblich „inklusiven" und eines „exklusiven" Bekenntnisses zum Staat, vertreten bspw. von Riescher (2005, 599), ist allerdings insofern irreführend, als alle Nationalstaaten zwischen Bürger_innen und Nicht-Bürger_innen unterscheiden. Nationalismus ist deshalb der Definition nach immer exklusiv. Dennoch ist es sinnvoll, verschiedene Formen nationaler Verfasstheit differenziert zu betrachten und z. B. die Frage, ob die Staatszugehörigkeit nach „Blutrecht" (ius sanguinis) oder „Bodenercht" (ius soli) vergeben wird, zur Unterscheidung heranzuziehen. Zwar können in vielen Ländern auch zugewanderte Menschen die Staatsbürgerschaft und damit die rechtliche Gleichstellung erwerben, dieses Recht ist jedoch stets wenigen vorbehalten und es ist an Bedingungen geknüpft. Die Zugehörigkeit einer Nation bleibt deshalb in den meisten Fällen dem „Zufall der Geburt" überlassen.

Mit Robert Miles bleibt darüber hinaus festzuhalten, dass der Staat für die Herausbildung und die Reproduktion der kapitalistischen Produktionsweise und der Nation von entscheidender Bedeutung ist, „denn tatsächlich setzen diese Prozesse seine Existenz voraus" (Miles 1991, 147). Nationalismuskritik ist also Staatskritik. Im globalisierten Kapitalismus ist die Frage nach der Staatsangehörigkeit eine entscheidende. Als „nationale Wettbewerbsstaaten" (Hirsch 1995) konkurrieren Nationen im globalen Standortwettbewerb um Arbeitsplätze, Steuern und Zugang zu Ressourcen, von denen „ihre" Bevölkerung durch Sozialleistungen und staatliche Infrastruktur profitiert. Das im Nationalismus behauptete „nationale Interesse" wird dadurch zur Realität, dass die kapitalistische Konkurrenz, der die Individuen ausgesetzt sind, staatlich vermittelt wird. Der globale Kapitalismus erzeugt große Ungleichheiten innerhalb und zwischen nationalen Gesellschaften. In diesem Kontext wirken nationalstaatliche Ausschlüsse als strukturelles Regulativ für die Verteilung von Ressourcen und Rechten, während nationalistische Diskurse zur Legitimation von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen beitragen. Nationalstaaten fungieren allerdings nicht nur als „gatekeeper" kapitalistischer Konkurrenz, sondern sie dienen, insofern es sich um Wohlfahrtsstaaten handelt, gleichzeitig der sozialen Befriedung eben dieser Konkurrenz. Nicht nur kapitalistische Vergesellschaftung, sondern auch sozialer Fortschritt findet staatlich vermittelt statt. Die Kritik an der Nation kann sich deshalb nicht in der Ablehnung des Staates erschöpfen, sondern muss ihn dialektisch als „materielle Verdichtung eines Kräfteverhältnisses" (Poulantzas 2002, 159) in den Blick nehmen. Die Kritik des Staates kann sich, anders als diejenige an Rassismen und weißen Privilegien, nicht auf eine Position der fundamentalen Gegnerschaft zurückziehen, sondern muss den Staat als Terrain hegemonialer Auseinandersetzungen verstehen, denen es sich sowohl im als auch gegen den Staat zu stellen gilt.

Das Verhältnis von Nationalismus und Rassismus ist komplex: Als unterschiedliche Formen von Diskriminierung können sie sich je nach gesellschaftlichem Kontext überlagern, verstärken oder ersetzen. Als Mittler institutioneller Diskriminierung tragen auch demokratische Staaten zur Verstetigung einer an Abstammung gebundenen Diskriminierung bei. Insbesondere die rechtliche Unterscheidung von Staatsbürger_innen und Nicht-Bürger_innen hat weitreichende Folgen und ist anschlussfähig an rassistische Diskurse. Nur wenige Staaten haben sich zudem komplett von der Idee einer nationalen Abstammung verabschiedet. Insbesondere in Deutschland ist das ius sanguinis weiterhin wirkmächtig. Darüber hinaus verstärkt das staatliche Bedürfnis, eine nationale „Leitkultur" produzieren zu wollen, um die Grenzen des Staatsvolks fixieren zu können, immer wieder kulturrassistische Diskurse. Auf der anderen Seite implementieren moderne Demokratien bereits seit Längerem Politiken, die auf die Bekämpfung rassistischer Diskriminierung zielen. Zumindest in Bezug auf den biologischen Rassismus ist es gelungen, ihn gesellschaftlich zu diskreditieren. Ob deswegen, wie Scherr nahelegt, „historische Rassismen an Plausibilität verlieren" (Scherr 2014) und sie gänzlich vom Nationalismus als akzeptierte Form der Diskriminierung abgelöst werden, wird sich zeigen. Das jüngste Revival (kultur-)rassistischer Diskurse in den USA und Europa scheint demgegenüber eher auf eine Parallelität von Nationalismen und Rassismen zu verweisen, wobei die Fähigkeit rassistischer Diskurse, Ungleichheitsverhältnisse innerhalb einer Nation zu legitimieren, eine besondere Rolle spielen dürfte.

Nationalismus- und rassismuskritische Methoden in der Pädagogik

Angesichts der anhaltenden Relevanz von Nationalismus und Rassismus muss eine sich selbst als kritisch bezeichnende Pädagogik geeignete Methoden zur Aus-

1 Vgl. bspw. Deutschlandfunk, www.deutschlandfunkkultur.de/vergangenheitsbewaeltigung-wir-sind-erinnerungsweltmeister.1008.de.html?dram:article_id=318468.

einandersetzung mit den genannten Phänomenen entwickeln. Im Folgenden sollen hierzu einige Prinzipien dargelegt und methodische Anregungen gegeben werden. Die pädagogische Auseinandersetzung wird dabei als ein gemeinsamer Bildungsprozess aller Teilnehmenden[2] verstanden, die zusammenkommen, um sich mit gesellschaftlichen Diskursen und Strukturen auseinanderzusetzen, in die sie gleichzeitig verstrickt sind.

Ganz grundlegend lässt sich festhalten, dass Faktenwissen und historisches Bewusstsein eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit Rassismus und Nationalismus spielen. Die Grundlage jeder kritischen Thematisierung von Ideologie setzt ein Wissen über ihre Erscheinungsformen, Effekte und inneren Logiken voraus. Zum Wissen über Nationen gehört das Bewusstsein um ihre Geschichtlichkeit ebenso wie Kenntnisse ihrer demokratischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Verfasstheit. Denn erst vor dem Hintergrund eines Wissens über die Gewordenheit von Nationen und der konkreten Gestalt eines Staates wird Nationalismus als Legitimationsdiskurs „geronnener sozialer Verhältnisse" kritisierbar. In Bezug auf Rassismen schließt das Faktenwissen insbesondere die Erkenntnis ein, dass die Naturwissenschaften heutzutage die Existenz voneinander unterscheidbarer, aber in sich homogener Menschenrassen verneinen. Erst wenn Rassismus und Nationalismus der Nimbus des vermeintlich Natürlichen durch Fakten entzogen wurde, können sie mit logischen, moralischen und politischen Argumenten kritisiert werden.

Rassistische und nationalistische Wissensbestände gilt es einer multiperspektivischen Kritik und Dekonstruktion zu unterziehen. Auch wenn sie sich in vielen Punkten unterscheiden, sind Nationalismus und Rassismus soziale Konstruktionen, die stets aufs Neue in gesellschaftlichen Diskursen verhandelt und reproduziert werden. Trotz ihres Konstruktionscharakters sind rassistische und nationalistische Ideologien real und auch funktional, weil sie Deutungsrahmen bereitstellen, die eine Interpretation der Realität ermöglichen. Sie bieten eine Erklärung der Welt, die an reale Verhältnisse anknüpft. Wenn von Rassismus und Nationalismus als Konstruktionen gesprochen wird, heißt dies also nicht, dass sie „irreal" wären, sondern dass sie Interpretationen der Welt bereitstellen, die nicht naturnotwendig sind, sondern durch andere Deutungen ersetzt werden können.

Scherr hat in diesem Zusammenhang zurecht auf einen wichtigen Unterschied zwischen Rassismus und Nationalismus hingewiesen: „Für die Behauptung, dass es keine „Rassen" gibt, dass die Konstruktion von „Rassen" selbst ein konstitutives Element des Rassismus ist, kann wissenschaftliche Evidenz in Anspruch genommen werden. Dagegen lässt sich die objektive Faktizität von Staatlichkeit als Vergesellschaftungsform nicht sinnvoll bestreiten" (Scherr 2016). Im Falle des Rassismus kann also darauf verwiesen werden, dass es zwar Rassismen, aber keine „Rassen" gibt. Der Nationalismus hingegen kann die normative Kraft des Faktischen für sich beanspruchen. Obwohl Nationen keine Naturnotwendigkeit sind, formieren sie als sich selbsterfüllende Prophezeiungen Gesellschaften in einer Weise, die die behauptete „Volksgemeinschaft" zur Realität macht. Aus der Sicht einer differenzsensiblen Pädagogik gilt es diese Realität aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen. Hegemonialen Narrativen in Schul- und Kinderbüchern können „Gegenerzählungen" aus den Perspektiven von Frauen, Arbeiter_innen, Sklav_innen oder anderen „Minderheiten" entgegengestellt werden (vgl. bspw. die Sammlung persönlicher Zeugnisse bei Zinn und Arnove 2004). Rollen- und Planspiele, in denen die Teilnehmenden unterschiedliche gesellschaftliche Positionen einnehmen, können ebenfalls dazu beitragen, für Diskriminierung zu sensibilisieren und ihr Funktionieren in der Gesellschaft zu verstehen.

In der antirassistischen Bildung wird mitunter die moralische Verurteilung des Phänomens als Ziel ausgegeben (vgl. hierzu kritisch u. a. Mecheril 2004, 202f.). Die Frage, welche Bedeutung moralischen Setzungen in der pädagogischen Praxis zukommen sollte, ist allerdings umstritten, weil eine „moralinsaure Pädagogik" Gefahr läuft, die Teilnehmenden als defizitäre Wesen zu betrachten, während die Lehrkraft sich als moralische Instanz inszeniert. Im Falle von rassismus- und nationalismuskritischer Bildung ist dies schon deshalb unangebracht, weil Lehrer_innen ebenso in rassistische und nationalistische Diskurse verstrickt sind wie Schüler_innen (vgl. u. a. Fereidooni 2017, Marmer 2017). Als Rechtfertigungsideologien für Herrschaft und Ungleichheit sind Nationalismen und Rassismen jedoch auch aus moralischer Perspektive kritisierbar. Wenn hier deshalb für die Einnahme einer ethischen Position plädiert wird, dann im Sinne einer moralischen Reflexion ohne Schuldzuweisungen: Um die Teilnehmenden zur moralischen Reflexion zu ermächtigen, ist es notwendig, sich mit ethischen Positionen auseinanderzusetzen, von denen aus Nationalismen und Rassismen reflektiert werden können. Das Gleichheitspostulat der Menschenrechte steht allerdings in einem widersprüchlichen Verhältnis zu rassistischen und nationalistischen Diskursen, insofern diese sich zeitgleich zur Idee universeller Gleichheit entwickelten. In einer Welt der Menschenrechte erklären und legitimieren Rassismus und Nationalismus die fortdauernde Reproduktion materieller Ungleichheit. Neben grundlegenden philosophischen Betrachtungen zur moralischen Dimension von Gleichheit sowie der Einübung von Empathie spielen in Bezug auf Rassismen und Nationalismen vor allem gerechtigkeitstheoretische Überlegungen, wie die von Thomas Pogge zum Spannungsverhältnis von Menschenrechten und nationalen Ausschlüssen, eine Rolle (vgl. bspw. Pogge 2011). Hierzu gehört auch ein Wissen

2 Wenn in diesem Kontext von „Teilnehmenden" gesprochen wird, sind darin alle am Lernprozess beteiligten Individuen inbegriffen. Dies schließt Lehrpersonen explizit ein.

um die kapitalistisch, rassistisch und nationalistisch vermittelte Reproduktion globaler Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnisse.

Ein Verdienst rassismus- und weißseinskritischer Ansätze in der Pädagogik ist es, biographische Reflexion und Empowerment in das Zentrum der pädagogischen Auseinandersetzung zu rücken (vgl. u. a. Wollrad 2005, Eggers 2005, Eggers u. a. 2009 sowie als Überblick Fereidooni/Meral 2017). Die Reflexion eigener Verstricktheit in gesellschaftliche Strukturen lässt sich am konkreten Alltag der Teilnehmenden festmachen. Ziel der biographischen Reflexion ist es, negativ von Rassismus betroffene Teilnehmende zu ermächtigen (empowern) und andere dazu anzuhalten, weiße Privilegien zu hinterfragen. Schon aufgrund ihrer rechtlichen Bedeutung wird dabei auch die eigene Nationalität reflektiert. In allen Fällen geht es nicht darum, individuelle Schuldzuweisungen vorzunehmen, sondern die eigene Verstricktheit in gesellschaftliche Strukturen und damit die Bedeutung nationalistischer und rassistischer Ideologien für das eigene Leben zu reflektieren. Biographische Ansätze, nehmen im wahrsten Sinne des Wortes den rassistischen und nationalistischen Alltag in den Blick. Im Zentrum der Reflexion stehen das Hinterfragen der eigenen Sozialisation in eine von Nationalismen und Rassismen geprägten Normalität hinein sowie das Bewusstmachen der individuellen Position in einer von Ungleichheit gekennzeichneten sozialen Hierarchie. Im Kontext pädagogischer Institutionen werden dabei auch diese selbst zum Gegenstand der Kritik. Schulen, Universitäten und freie Bildungsträger sind keine rassismus- und nationalismusfreien Zonen, sondern Teil diskriminierender gesellschaftlicher Strukturen. Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Nationalismus schließt deshalb die Infragestellung der eigenen pädagogischen Einrichtung ein.

Die Analyse, Kritik und multiperspektivische Dekonstruktion herrschender Ideologie sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Verstricktheit eröffnen schließlich die Perspektive einer solidarisch gestalteten Zukunft. Diese Zukunftsgewandtheit ist zentrales Merkmal einer emanzipatorischen Pädagogik, die es darauf anlegt „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, 12). Im pädagogischen Prozess formiert sich nicht selten der Drang, „praktisch“ tätig zu werden und „etwas zu tun“, um eine andere Gesellschaft zu ermöglichen. Hierbei besteht zwar die Gefahr, in eine falsche Unmittelbarkeit zu verfallen, der Drang zur Utopie und zum Handeln sollte deswegen allerdings nicht abgewürgt werden. Gemeinsame Projekte oder Zukunftswerkstätten können Räume bieten, in denen sich ein Bewusstsein dafür entwickeln kann, dass Gesellschaft anders sein kann. Die Beschäftigung mit konkreten Utopien und „Fahrplänen“ zu ihrer Verwirklichung (vgl. Bloch 1985, 15ff.) sowie das hieraus abgeleitete Handeln sind allerdings immer wieder zu reflektieren und auf Herrschaftsverhältnisse, Ausschlüsse und Ungleichheitsstrukturen hin zu befragen. ■

Autor

David Stoop arbeitet als Sozialwissenschaftler und Pädagoge zu Themen rassismus- und nationalismuskritischer Bildung sowie Kritischer Theorie.

Literatur

Anderson, Benedict (2006): Imagined Communities. London: Verso

Arndt, Susan (2017): Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Freidooni, Karim/ Meral, El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, 29-45

Attia, Iman (2009): Die westliche Kultur und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast

Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen Neo-Rassismus? In: Balibar, Étienne/ Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument

Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument

Bloch, Ernst (1985): Freiheit und Ordnung. Abriß der Sozialutopien. Leipzig: Reclam

Broden, Anne (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: Überblick 2/2007, 7-13

Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, 819-835

Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenzen verhandeln auf der Ebene von Identität. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität Kiel

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/ Pesche, Peggy/ Arndt, Susan (2009): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung und Deutschland. Münster: Unrast

Fereidooni, Karim/Meral, El (2017): Rassismus im Lehrer_innenzimmer. In: Fereidooni, Karim/ Meral, El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, 477-492

Foucault, Michel (2009): Was ist Kritik? Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178, 913-921

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität – Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument

Hirsch, Joachim (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat. Berlin: ID Verlag

Hobsbawm, Eric (1994): The Invention of Tradition. London: Verso

Hobsbawm, Eric (2004): Nations and Nationalism since 1780. Cambridge: Cambridge University Press

Marmer, Elina. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36 (2), 25-31

Marmer, Elina (2017): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind". Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, 29-45

Mätschke, Jens (2017): Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Position hat! Wiesbaden: Springer, 229-248

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten. Münster: Waxmann

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: BELTZ

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, in: Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript

Pogge, Thomas (2011): Weltarmut und Menschenrechte. Berlin: de Gruyter

Poulantzas, Nicos (2002): Staatstheorie. Hamburg: VSA

Riescher, Gisela (2005): Nationalismus. In: Nohlen, Dieter/ Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft, Bd. 2: N-Z. Theorie, Methoden, Begriffe. München: Beck, 599

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda

Rommelspacher, Birgit (2009): „Was ist eigentlich Rassismus?" In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.). Rassismuskritik, Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 25-38

Scherr, Albert (2014): Diskriminierung: Vom Rassismus zum Nationalismus, http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/12013 (27.07.2017)

Zinn, Howard/Arnove, Anthony (2004): Voices of a People's History of the United States. New York: Seven Stories Press

Reflektionen zu Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen mit Rassismuserfahrungen[1]

// Sindyan Qasem, Nalan Yağci und Mirjam Gläser

Dieser Text erschien im IDA-Reader: Milena Detzner, Ansgar Drücker, Sebastian Seng (Hg.): Rassismuskritik, Düsseldorf 2016, S. 87-91

Gibt es einen Unterschied zwischen Ungleichheitsvorstellungen von Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte? Können jugendliche Migrant_innen überhaupt rassistisch sein? Wie ist es einzuordnen, wenn es zu Abwertungen unter Jugendlichen kommt, die sich auf Auseinandersetzungen in den Herkunftsländern ihrer Familien beziehen, die dann auch in Deutschland ausgetragen werden? Wie damit umgehen, wenn in Fortbildungen von Teilnehmenden immer wieder darauf verwiesen wird, dass Deutsche ohne „Migrationshintergrund" abgelehnt würden und dies eine zunehmende „Deutschenfeindlichkeit" belege? Und welche Rolle spielen diese Fragen für die pädagogische Arbeit?

Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis

Rassismus als Ideologie basiert auf gesellschaftlich manifestierten Ungleichheiten und beinhaltet die willkürliche Konstruktion von Gruppen. Menschen werden rassifiziert, indem entlang von bestimmten Merkmalen scheinbar unveränderliche Gruppen konstruiert und diesen ebenso unveränderliche oder nur schwer veränderliche kollektive Eigenschaften zugeschrieben werden.

Dies ist verbunden mit der strukturellen gesellschaftlichen Macht, Menschen überhaupt diesen Gruppen zuordnen zu können und sie dann schlechter zu stellen. Auf der anderen Seite entstehen dabei für die als „zugehörig" positionierten gesellschaftlichen Gruppen strukturelle Privilegien. Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis (vgl. Mai und Melter in diesem Band) schließt demnach rassifizierte Menschen von Prädikaten wie „modern", „aufgeklärt", „emanzipiert" oder „rational" aus und erschwert diesen Menschen

1 Unweigerlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wer mit der Bezeichnung „Menschen mit Rassismuserfahrungen" gemeint ist. Die Bezeichnung wurde dabei bewusst gewählt, um deutlich zu machen, dass es eben nicht um Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund oder eine ohnehin konstruierte Gruppe wie „die Araber_innen" oder „die Türk_innen" geht. Vielmehr betreffen die Debatten und Diskussionen, deren Funktionen im Folgenden ausführlich beschrieben werden, all jene Menschen, die in rassistischen Diskursen als „anders" markiert sind.

den Zugang zu Ressourcen wie Arbeit, Wohnraum und Bildung (vgl. Rommelspacher 2006, Attia 2014).

Wenn Ideologien der Ungleichwertigkeit bei Menschen mit Rassismuserfahrungen reflektiert und thematisiert werden, liegt die Herausforderung vor allem darin, rassistische Mechanismen zu analysieren und ihnen zu begegnen, ohne dabei Minderheiten zu stigmatisieren und die jeweiligen Dominanzgesellschaften zu entschulden. Dazu gehört auch anzuerkennen, dass Menschen mit Rassismuserfahrungen unter großem Druck stehen, sich eindeutig gegenüber den Erwartungen sowohl der eigenen Communities als auch der Dominanzgesellschaft zu positionieren.

Spannungsfelder in der Dominanzgesellschaft

Denn Menschen mit Rassismuserfahrungen sind von diversen Belastungsmomenten betroffen. Besonders Jugendliche unterliegen einem Akkulturationsstress, der sie zwingt, sich früh und oft inmitten von eigentlich gesellschaftlich geschützten und akzeptierten Findungsphasen zu bestimmten Fragen zu positionieren (vgl. Uslucan 2015). So werden Jugendliche sowohl von mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen und Ansprachen als auch von Haltungen in den jeweiligen Communities gedrängt, sich in Bezug auf ihre Herkunft oder „Kultur" zu entscheiden: Entweder „ganz deutsch" oder beispielweise „ganz türkisch", „arabisch", „albanisch" oder „russisch" (vgl. Scharathow 2015). Aus diesen unterschiedlichen und sich möglicherweise sogar widersprechenden Bezugspunkten müssen Jugendliche ein kohärentes Selbstbild entwickeln (vgl. Uslucan 2015).

Bei einigen in Deutschland lebenden, als Migrant_innen markierten Jugendlichen ist deshalb eine große emotionale Nähe zu Nationalismen der jeweiligen Herkunftsländer zu beobachten. Das bedingungslose Bekenntnis zu nur einer Nation dient dabei als Entlastung des oben beschriebenen Entscheidungsdrucks. Damit verbunden sind auch Abgrenzungsmechanismen gegenüber in den jeweiligen Herkunftsländern lebenden Min-derheiten. Diese jedoch lediglich als „importierten" Nationalismus oder einem auf die jeweilige Herkunft zurückzuführenden und als gegeben hinzunehmenden Rückzug in nationale Denkkategorien zu lesen, wird den hier zusammenspielenden Faktoren kaum gerecht. Gerade weil „die Türk_innen" und „die Ausländer_innen" in rassistischen Diskursen und Handlungen als homogene Gruppen konstruiert werden, bietet diese Markierung einigen Menschen mit Rassismuserfahrungen den Raum, eine die jeweiligen Ressentiments spiegelnde Gegenidentität zu schaffen. Darin äußert sich auch der Wunsch nach Eindeutigkeiten. So schaffen Erfahrungen von Marginalisierung und Loyalitätskonflikten zum Teil ein Bedürfnis nach dem Rückzug in feste Ordnungen. Insofern sind eine Abgrenzung und eine bis zur offenen Feindschaft reichende Ablehnung gegenüber der Dominanzgesellschaft auch als Reaktion auf dieses Bedürfnis zu verstehen. Gleichzeitig kann der Rückzug in von den jeweiligen Herkunftsgesellschaften geprägten nationale Denkmuster auch zu einer Adaption von Feindschaften gegenüber Minderheiten, die diese nationale Identität scheinbar „bedrohen", führen.

Beispiel 1: „Der ‚richtige' Umgang mit Völkermord"

Die Diskussion um die Armenienresolution[2] im Bundestag im Frühsommer 2016 verdeutlichte, wie Diskurse der Dominanzgesellschaft und ihre Wahrnehmung durch migrantische Communities, in diesem Fall durch die türkeistämmige, aufeinanderprallen. Diese Diskussion fand in einer Atmosphäre statt, die geprägt war von polarisierten Vorstellungen eines jeweiligen „wir" und „den Anderen". Besonders deutlich wurde dies auch während der „Böhmermann-Affäre"[3] im Frühjahr 2016. Auffällig oft tauchten dabei tradierte rassistische Ressentiments auf, in denen der türkische Präsident Erdoğan als Symbolfigur für „die Türkei" erschien.

Es existierten verschiedene Narrative, die sich in vielen der türkisch-deutschen Protestreaktionen unterschiedlich stark wiederfanden: die Wahrnehmung, dass diese Resolution indirekt auch gegen einen Teil der türkeistämmigen Menschen in Deutschland gerichtet war, der Topos der „Armenienlüge"[4], der Vorwurf, nicht auch gefragt worden zu sein (Kayman 06.08.2016) sowie die Vorstellung, die türkeistämmigen Bundestagsabgeordneten, die nicht gegen die Resolution stimmten, seien „Vaterlandsverräter_innen". Interessant ist, dass diese Narrative Erdoğan-Anhänger_innen und Gegner_innen verbanden und viele der Protestaufrufe mit homogenisierenden Vorstellungen von „wir Türk_innen in Deutschland" einhergingen.

Infolgedessen waren viele Protestreaktionen nationalistisch aufgeladen, bis hin zu aggressiven Drohungen gegenüber Andersdenkenden. Gleichzeitig wurde von vielen Protestierenden Unverständnis darüber geäußert, mit welcher Legitimation der Deutsche Bundestag über die Frage entschied, ob 1915 und 1916 ein Völkermord an den Armenier_innen stattfand. Es wurde suggeriert, Deutschland sehe sich als „Vorzeigegesellschaft", die ihre eigene problematische, genozidale

2 Die 2016 in Bundestag verabschiedete Armenienresolution benennt die Ereignisse im Osmanischen Reich 1915/16 als Völkermord an den Armenier_innen. Unter anderem beinhaltet die Resolution die Thematisierung des Völkermords im Kontext der Geschichte des deutschen Kaiserreichs in den Rahmenlehrplänen für den Unterricht.

3 Der Satiriker Jan Böhmermann veröffentlichte im Mai 2016 im ZDF_neo Magazin ein rassistisches Schmäh-gedicht auf den türkischen Staatspräsidenten Erdoğan.

4 Die sogenannte ‚Armenienlüge' ist fester Bestandteil der türkischen Staatspropaganda, die einen Völkermord an den Armeniern leugnet.

Geschichte bereits erfolgreich aufgearbeitet habe und nun mit dem Finger auf andere zeige, in diesem Fall auf die vermeintlich rückständigen Türk_innen. Hier findet ebenfalls eine Homogenisierung „der Türk_innen" entlang von Defiziten statt: Türk_innen, die die Resolution kritisierten, wurde die Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft abgesprochen. Innenstaatssekretär Günter Krings (CDU) erklärte Protestierende sogar zur „fünften Kolonne" Erdoğans (vgl. o. V. 13.06.2016).

In diesem wirkmächtigen Spannungsfeld müssen sich türkeistämmige Jugendliche bewegen. „Türkisch sein" in Deutschland erscheint als Gegenidentität: Einerseits als kollektive Zuordnung zu einer scheinbar angegriffenen imagined community, die sich nach außen verteidigen muss und andererseits als eine Gruppe von Menschen, denen tatsächlich die Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft abgesprochen wird. Auch wenn die Bilder von Protesten mit türkischen Fahnen am Brandenburger Tor oder auch die Rhetorik von AKP-Funktionär_innen aus der Türkei einen anderen Schluss nahelegen, geht es hier weniger um einen importierten Konflikt, sondern ganz zentral um die Verhandlung des eigenen sozialen Status in der Gesellschaft in Deutschland.

Beispiel 2: „Der Nahostkonflikt als Projektionsfläche"

Dass sich der Rückzug anhand ethnisierter Markierungen keineswegs auf die „eigene" Identität beziehen muss, zeigt die Solidarität vieler nicht-palästinensischer Jugendlicher mit Palästinenser_innen im Nahostkonflikt. Diese Empathie und die teilweise zu beobachtende Ausblendung der tatsächlichen Komplexität des Nahostkonflikts bis hin zum Hineinsteigern in antisemitische Parolen ist nicht ausschließlich auf eine vor allem in der arabischen Welt verbreitete und oft politisch instrumentalisierte Solidarität mit Palästina zurückzuführen. Vielmehr bietet der Nahostkonflikt für Menschen mit Rassismuserfahrungen eine Projektionsfläche, um eigenen Marginalisierungserfahrungen in Deutschland Ausdruck zu verleihen: Die Identifikation mit Palästinenser_innen als ausschließlich von Israel angefeindete Gruppe unter gleichzeitiger Abwertung von Israelis und/oder Jüd_innen spiegelt dann auch die Wahrnehmung von scheinbar allgegenwärtiger Anfeindung der eigenen Gruppe in Deutschland.

So sind in diesem Zusammenhang nicht allein die rassifizierten Abwertungsmechanismen problematisch. Vielmehr verhindert die Wahrnehmung der Unveränderlichkeit und Absolutheit der eigenen Marginalisierung jegliches Engagement gegen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. „Fremd" oder „anders sein" erscheint dann als ein erhaltenswerter und nicht selten essentialisierter Zustand. Das in rassistischen Diskursen naturalisierte Anders-Sein erfährt so eine scheinbar positive Spiegelung. Diese beinahe fatalistische Selbstwahrnehmung ist oft auch religiös oder konfessionell begründet. Dies findet parallel zu dominanzgesellschaftlichen Diskursen statt, in denen „Muslimisch sein" genauso essentialisiert wird und tendenziell eher die Zugehörigkeit zu einer bestimmten homogenen „Kultur" bezeichnet. Gerade deshalb sind ethnisierte oder religiös begründete Ideologien der Ungleichwertigkeit nur schwer trennscharf voneinander abzugrenzen.

Globale Ideologien und Instrumentalisierungen

In senem im Juli 2014 auf Bild.de veröffentlichten Kommentar erklärte Nicolaus Fest unter dem Titel „Islam als Integrationshindernis" Muslim_innen seien genuin antisemitisch, sexistisch und homophob. Ein weiteres Problem sei der für den Islam repräsentativen „importierten Rassismus" (vgl. Fest 27.07.2014). Der Kommentar löste nicht nur eine große Debatte über antimuslimischen Rassismus aus, sondern wurde auch vom Deutschen Presserat wegen diskriminierender Aussagen gegenüber Muslim_innen gerügt. Aufgeführt wurden hier verschiedene Verstöße gegen den Pressekodex.

Untersuchungen zeigen, dass es durchaus Probleme mit diesen Phänomenen in migrantischen Communities geben kann (vgl. Nordbruch 2011). Antisemitische, sexistische, homophobe oder auch antiziganistische Einstellungen erscheinen dabei eher in Form von Ressentimentfragmenten denn als geschlossenes Weltbild. Diese Fragmente erfüllen für alle, insbesondere aber eben auch für rassifizierte Jugendliche den Wunsch nach Eindeutigkeit, Welterklärung, Abgrenzung und damit Selbstaufwertung. Allerdings zeigt ein Blick auf die gängigsten Stereotype und Feindbilder, dass diese sich nicht wesentlich von denen unterscheiden, die in der Dominanzgesellschaft verbreitet sind. Hierbei handelt es sich um globale Ideologien und eben nicht um importierte Phänomene. Die ausschließliche Verortung dieser Ideologien in migrantischen Communities wird genutzt, um Dichotomien – etwa die des „aufgeklärten Westens" und der „rückständigen Muslim_innen" – zu reproduzieren und zu stärken. Diese Zuschreibung funktioniert als weiterer Marginalisierungsmechanismus. Es ist klar rassistisch, wenn Antisemitismus, Sexismus oder Homophobie als unveränderliche Eigenschaften der Angehörigen der Gruppe „der Muslim_innen" gedacht werden. Zusätzlich erklärt sich damit die Dominanzgesellschaft selbst zur problemfreien Zone.

Beispiel 3: „Deutschenfeindlichkeit"

Dieses Problem zeigte sich auch 2006, als im Bundestag in einer Petition von der sogenannten „Deutschenfeindlichkeit" (vgl. Shooman 18.10.2010) die Rede war: Demnach seien „die Migrant_innen" gegenüber „den Deutschen" ebenso rassistisch wie umgekehrt auch. Rassismus findet aber immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse statt (vgl. den Bei-

trag von Mai in diesem Band). Diese werden mit der Vorstellung des „Rassismus gegen Deutsche" ausgeblendet und womöglich tatsächlich existierende Probleme werden verallgemeinert. Diese Probleme – zum Beispiel Ausdrucksformen von mangelndem Respekt oder Gewalt von Schüler_innen untereinander oder gegenüber Lehrenden – sind aber kein Rassismus. Sie haben in erster Linie soziale Hintergründe, die mittels des Begriffs der Deutschenfeindlichkeit kulturalisiert werden (ebd.). So suggeriert der Begriff einerseits den Eindruck, dass die Diskriminierenden nicht „deutsch" seien und negiert gleichzeitig existierende institutionelle Hierarchien an Schulen. Auch deshalb handelt es sich bei dem Topos „Deutschenfeindlichkeit" eher um einen Kampfbegriff. Mehrheitsdeutsche erfahren in Deutschland keinen Rassismus.

Marginalisierungserfahrungen statt Migrationshintergrund als Zielgruppenbezug

Die Zuschreibung von Ungleichheitsvorstellungen von ganzen Gruppen von Menschen mit Rassismuserfahrungen erfüllt einen Doppelzweck: Die Dominanzgesellschaft imaginiert sich als geeint und frei von Diskriminierung und Rassismus, während Minderheiten als rückständig, ideologisiert und von den undemokratischen Kulturen der jeweiligen Herkunftsländer geprägt markiert werden. Eine rassismuskritische Reflexion muss besonders deswegen die Frage stellen, in welchem Maße die gesamtgesellschaftlich vorhandenen Ideologien der Ungleichwertigkeit dazu beitragen, möglicherweise gruppenspezifische Mechanismen wie bestimmte patriarchale Strukturen oder Nationalismen zu verstärken.

Inwieweit ist infolgedessen eine zielgruppenspezifische Ansprache von Menschen mit Rassismuserfahrungen sinnvoll? Ein Ausgangspunkt für erfolgreiches pädagogisches Arbeiten muss zunächst ein Bewusstsein für diese Rassismuserfahrungen und die Macht sozialer und diskursiver Strukturen und ihrer Folgen für die jeweils Betroffenen sein. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Widersprüche zulassen zu können: So kann es für Jugendliche wertvoll sein, sich eindeutig als kurdisch oder russisch im Sinne einer positiven Selbstbezeichnung zu positionieren. Das bedeutet aber umgekehrt eben nicht, dass die Jugendlichen und ihr Verhalten als ausschließlich „kurdisch" oder „russisch" zu verstehen sind. Stattdessen sollte problematisches Verhalten im Fokus stehen – und nicht die monokausale Fixierung auf Kultur oder Herkunft. Jugendliche sind grundsätzlich als Individuen wahrzunehmen und nicht als Repräsentant_innen einer durch die jeweilige Herkunft, Kultur oder Religion gekennzeichneten Gruppe. Im Zentrum pädagogischen Handelns steht somit die Suche nach Lösungen im Kontext einer jeweils konkreten Situation unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten.

Ideologien der Ungleichwertigkeit betreffen alle. Ein Zielgruppenbezug ist dabei durchaus sinnvoll – allerdings nicht im Sinne einer Vorstrukturierung von Lernen durch einen besonderen Fokus auf vermeintlich importierte Ideologien. Vielmehr sollten Pädagog_innen Hilfestellungen für Jugendliche anbieten, selbstständig einen Bezug zu ihren Lebenswelten herzustellen – unabhängig davon, ob für die Jugendlichen Herkunft, Kultur oder Religion eine wichtige Rolle spielt oder nicht. ■

Autor*innen

Mirjam Gläser, Sindyan Qasem und Nalan Yağci sind in der politischen Bildungsarbeit bei ufuq aktiv. Mirjam Gläser ist Politologin und arbeitet zu Migration und Rechtsextremismus. Sindyan Qasem ist Sprach- und Kulturwissenschaftler und arbeitet am Zentrum für Islamische Theologie an der Universität Münster.

Literatur

Attia, Iman (2014): Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis, in: Lernen aus der Geschichte, Nr. 8, http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/12012 (20.07.2016)

Fest, Nicolaus (27.07.2014): Islam als Integrationshindernis, in: Bild.de, http://www.bild.de/news/standards/religionen/islam-als-integrationshindernis-36990528.bild.html (20.07.2016)

Kayman, Murat (08.06.2016): Schämt euch! Die Zeit ethnisch-kultureller Identitätspolitik ist vorbei, in: Migazin, http://www.migazin.de/2016/06/08/schaemt-euch-die-zeit-ethnisch-kultureller-identitaetspolitik-ist-vorbei/ (20.07.2016)

Nordbruch, Götz (2011): „Importierte Konflikte?" Ungleichheitsvorstellungen und antipluralistische Tendenzen unter jugendlichen Migrantinnen und Migranten, in: Überblick, Jg. 17, Nr. 2 http://www.ida-nrw.de/cms/upload/download/pdf/Ueberblick_2_11.pdf (20.07.2016)

o. V. (13.06.2016): Armenier-Resolution. Islamverband Ditib kritisiert türkeistämmige Abgeordnete, in: sueddeutsche.de, http://www.sueddeutsche.de/politik/armenier-resolution-islamverband-ditib-kritisiert-tuerkeistaemmige-abgeordnete-1.3031017 (20.07.2016)

Rommelspacher, Birgit (2006): Was ist eigentlich Rassismus? in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Taunus 2011, http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/was_ist_rassismus.pdf (20.07.2016)

Scharathow, Wiebke (2015) Ich sehe was, was du nicht siehst... Rassismuserfahrungen in der Schule, http://www.ufuq.de/risiken-des-widerstands-wie-gehen-schueler_innen-mit-rassismus-um/ (20.07.2016)

Shooman, Yasemin (18.10.2010): „Deutschenfeindlichkeit" – Was soll das sein?, https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/debatte/kommentare/deutschenfeindlichkeit-4956 (20.07.2016)

Uslucan, Haci-Halil (2015): Uneindeutigkeit und der Umgang mit Ambiguität: Orientierungen junger Heranwachsender mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, http://www.ufuq.de/identitaet-und-moral-orientierungen-junger-heranwachsender-mit-und-ohne-zuwanderungsgeschicht/ (20.07.2016)

… zum Thema Rechtsextremismus

Ahlheim, Klaus/Kopke, Christoph (Hg.): Handlexikon Rechter Radikalismus, Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017

Daimagüler, Mehmet: Empörung reicht nicht! Unser Staat hat versagt. Jetzt sind wir dran. Mein Plädoyer im NSU-Prozess, Köln: Lübbe, 2017

Goetz, Judith/Sedlacek, Joseph Maria/Winkler, Alexander (Hg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären' (Substanz), Hamburg: Marta Press, 2017

Götz, Irene/Roth, Klaus/Spiritova, Marketa (Hg.): Neuer Nationalismus im östlichen Europa. Kulturwissenschaftliche Perspektiven (Ethnografische Perspektiven auf das östliche Europa, Bd. 3), Bielefeld: transcript, 2017

Gräfe, Sebastian: Rechtsterrorismus in der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen erlebnisorientierten Jugendlichen, „Feierabendterroristen" und klandestinen Untergrundzellen (Extremismus und Demokratie, Bd. 34), Baden-Baden: Nomos, 2017

Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (ibs) (Hg.): „Menschen in Bewegung bringen!" Zivilgesellschaftliche Aktivitäten gegen Rechtsextremismus und Rassismus in und um Köln. Für Vielfalt. Für Demokratie., Köln 2017

Meier, Horst/Leggewie, Claus/Lichdi, Johannes: Das zweite Verbotsverfahren gegen die NPD. Analyse, Prozessreportage, Urteilskritik (Recht und Politik. Zeitschrift für deutsche und europäische Rechtspolitik, Beiheft 1), Berlin: Duncker & Humblot, 2017

Ziekow, Jan/Katz, Dieter/Piesker, Axel/Willwacher, Hanna: Die Rechtsextremismus-Datei in der polizeilichen und nachrichtendienstlichen Praxis. Ergebnisse der Evaluation nach Artikel 3 Absatz 2 des Gesetzes zur Verbesserung der Bekämpfung des Rechtsextremismus (Schriften zur Evaluationsforschung, Bd. 7), Baden-Baden: Nomos, 2017

… zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Rassismuskritik

AfricAvenir International e. V. (Hg.): No Humboldt 21! Dekoloniale Einwände gegen das Humboldt-Forum, Berlin 2017

Ayim, May/Oguntoye, Katharina/Schultz, Dagmar (Hg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte, Berlin: Orlanda, 4. Aufl., 2016

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hg.): Islamfeindlichkeit begegnen. Eine Hilfestellung für den Alltag, im Privat- oder Berufsleben, Unternehmen oder Verein (Flyer der Reihe „Was sage ich, wenn …"), Bonn o. J.

Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA) (Hg.): Made in Germany. Zur Kritik des Nationalismus (Reader für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit), Düsseldorf 2017

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (Hg.): Tangram – Bulletin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus. Themenheft „Muslimfeindlichkeit: Gesellschaft, Medien und Politik. Tagungsakten der EKR – 11.09.2017", Nr. 40, Dezember 2017, Bern, 2017

Glöckner, Olaf/Knocke, Roy (Hg.): Das Zeitalter der Genozide. Ursprünge, Formen und Folgen politischer Gewalt im 20.Jahrhundert (Gewaltpolitik und Menschenrechte, Bd. 1), Berlin: Duncker & Humblot, 2017

glokal e. V. (Hg.): Connecting the Dots. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand, Berlin 2017 R

Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2018

Ibacka Valiente, Anouchk (Hg.): Vertrauen, Kraft & Widerstand. Kurze Texte und Reden von Audre Lorde, Berlin: w_orten & meer, 2. unveränderte Aufl., 2017

Kelly, Natasha A. (Hg.): Sisters and Souls. Inspirationen von May Ayim, Berlin: Orlanda, 2015

Lammert, Christian/Vormann, Boris: Die Krise der Demokratie und wie wir sie überwinden, Berlin: Aufbau, 2017

Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt (Substanz), Hamburg: Marta Press, 2018

Seeliger, Martin/Dietrich, Marc (Hg.): Deutscher Gangsta-Rap II. Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration (Cultural Studies, Bd. 50), Bielefeld: transcript, 2017

Stiftung für die Internationalen Wochen gegen Rassismus (Hg.): Internationale Wochen gegen Rassismus 12.–25. März 2018. „100% Menschenwürde – Zusammen gegen Rassismus". Materialheft, Darmstadt 2017

Wehling, Elisabeth: Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht (edition medienpraxis, Bd. 14), Köln: Halem, 2016

… zu den Themen NS und Vergangenheitspolitiken

Ari, Folman/Polonsky, David: Das Tagebuch der Anne Frank. Übersetzt von Pressler, Mirjam/Wasel, Ulrike/Timmermann, Klaus (Graphic Diary), Frankfurt a. M.: S. Fischer, 2017

Seiter, Ines: Holocausterinnerung im Museum. Zur Vermittlung zivilreligiöser Werte in nationalen Erinnerungskulturen im Vergleich, Baden-Baden: Nomos, 2017

… zu den Themen Migration und Migrationsgesellschaft

Arunagirinathan, Umeswaran: Der fremde Deutsche. Leben zwischen den Kulturen, Hamburg: Konkret Literatur Verlag, 2017

Berlinghoff, Marcel/Rass, Christoph/Ulz, Melanie: IMIS-Beiträge. Themenheft: Die Szenographie der Migration. Geschichte. Praxis. Zukunft (herausgegeben vom Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück), Heft 51/2017, Osnabrück 2017

Die Rechtsberaterkonferenz der mit den Wohlfahrtsverbänden zusammenarbeitenden Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte (Hg.): 50 Forderungen zum Flüchtlings-, Aufenthalts-, Staatsangehörigkeits- und Sozialrecht, Bielefeld 2017

Gruber, Bettina/Ratković, Viktorija (Hg.): Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft, Münster/New York: Waxmann, 2017

Hamze, Rami: Wat is, Rami? Geschichten von Helden, Kanaken und mir, München: dtv, 2018

Hartwig, Sonja: Kazım, wie schaffen wir das? Kazım Erdoğan und seine türkische Männergruppe – vom Zusammenleben in Deutschland, München: DVA, 2017

Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (Hg.): Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migranten. Aktuelle Erfahrungen, Konzepte und kritische Anregungen (Kompetenzmanagement in der Praxis, Bd. 10), Münster, New York: Waxmann, 2016

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS) (Hg.): Migration und Soziale Arbeit. Themenheft „Geschichte(n) der Migration und Soziale(n) Arbeit", 40. Jg., Heft 1/2018, Weinheim: Beltz Juventa, 2018

Ionesco, Dina/Mokhnacheva, Daria/Gemenne, François: Atlas der Umweltmigration, München: oekom, 2017

Köklü, Patricia: Muslimsein als Ressource der Selbsterzählung. Zur soziologischen Bedeutung muslimischer Selbstbeschreibung (Migration & Integration, Bd. 4), Baden-Baden: Nomos, 2017

Lutz, Helma/Amelina, Anna: Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung (Sozialtheorie), Bielefeld: transcript, 2017

Şahin, Reyhan: Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs. Eine kleidungsemiotische Untersuchung Kopftuch tragender Musliminnen in der Bundesrepublik Deutschland (Semiotik, Bd. 1), Berlin: LIT, 2014

Schweizerisches Rotes Kreuz (SRK) (Hg.): Flüchten – ankommen – teilhaben (Gesundheit und Integration – Beiträge aus Theorie und Praxis), Zürich: Seismo, 2017

Stielike, Laura: Entwicklung durch Migration? Eine postkoloniale Dispositivanalyse am Beispiel Kamerun–Deutschland (Kultur und soziale Praxis), Bielefeld: transcript, 2017

Verband für Interkulturelle Arbeit e. V. (VIA) (Hg.): VIA Magazin. Themenheft „Migration und Alter", Ausgabe Nr. 1-XV-17, Oktober 2017, Duisburg 2017

Verband für Interkulturelle Arbeit e. V. (VIA) (Hg.): VIA Magazin. Themenheft „Das sind WIR! VIA-Mitgliedsgruppen stellen sich vor.", Ausgabe Nr. 2-XV-17, Dezember 2017, Duisburg 2017

Yildiz, Özlem: Migrantisch, weiblich, prekär? Über prekäre Selbständigkeiten in der Berliner Friseurbranche (Kultur und soziale Praxis), Bielefeld: transcript, 2017

… zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe

Buhl, Monika/Förster, Mario/Veith, Hermann/Weiß, Michaela (Hg.): Demokratische Bildungslandschaften. 5. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2018/2019 (Jahrbuch für Demokratiepädagogik), Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2018

Hessischer Jugendring e. V. (Hg.): Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann. Ergebnisse der LSBT*Q-Jugendstudie „Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?", Wiesbaden 2017

Landesstelle der Katholischen Landjugend Bayerns e. V. (KLJB) (Hg.): Demokratie und Jugendbeteiligung. „Wir haben was zu sagen!" (Werkbrief für die Landjugend), München 2017

Landesstelle der Katholischen Landjugend Bayerns e. V. (KLJB) (Hg.): Mach dich auf! Große und kleine Wege zum Frieden (Werkbrief für die Landjugend), München 2017

... zum Thema Migrationspädagogik

Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen e. V. (AGOT-NRW e. V.) (Hg.): Vielfalt – wir leben sie! Ein Handbuch zur Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Dokumentation des Projekts „Vielfalt – Wir leben sie – Feuerwehrtopf 2017"), Düsseldorf 2017

Filker, Claudia/Schott, Hanna: Talk-Box 10 Neuland. 120 Karten für Gespräche mit Menschen aus aller Welt, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Aussaat, 2016

Koch, Kolja im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) (Hg.): kontext.flucht. Perspektiven für eine rassismuskritische Jugendarbeit mit jungen geflüchteten Menschen, Düsseldorf 2017

Maas, Utz: IMIS-Beiträge. Themenheft: Migrationsschwelle Sprachausbau. Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommes, in Erinnerung an Michael Bommes (18.10.1954–26.12.2010)" (herausgegeben vom Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück), Heft 50/2016, Osnabrück 2016

Mantel, Carola: Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz (Kultur und soziale Praxis), Bielefeld: transcript, 2017

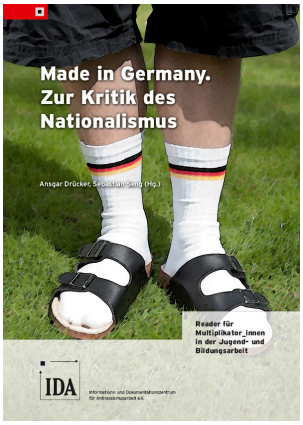
INFOS

Neuer IDA-NRW Reader„kontext.flucht. Perspektiven für eine rassismuskritische Jugendarbeit mit jungen geflüchteten Menschen"

Der IDA-NRW Reader „kontext.flucht. Perspektiven für eine rassismuskritische Jugendarbeit mit jungen geflüchteten Menschen" versammelt ausführliche Nachbetrachtungen der im Rahmen des Projekts organisierten Veranstaltungen sowie themenrelevante Hintergrundtexte und dient als Reflexions- und Praxishilfe, um pädagogischen wie ehrenamtlichen Multiplikator*innen einen rassismuskritischen Zugang zur Jugendarbeit und der Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen zu erleichtern. Der Reader bietet grundlegende inhaltliche Impulse zur Entwicklung einer rassismuskritischen Haltung und gibt dabei auch den Sichtweisen von jungen geflüchteten Menschen u.a. durch O-Töne und Interviews Raum.

Der Reader kann unter www.ida-nrw.de/publikationen/bestellung bestellt und als pdf-Datei heruntergeladen werden.

Neuer IDA-Reader „Made in Germany. Zur Kritik des Nationalismus"



Geht es um Nation und Nationalismus, scheinen alle selbstverständlich zu wissen, was gemeint ist. Dennoch gibt es eine verwirrende Begriffs- und Verständnisvielfalt. Die Artikel des neuen IDA-Readers erläutern theoretische Zusammenhänge und ordnen sie aus rassismuskritischer Perspektive ein. Sie leiten die historische Genese von Nationalismus her, beschreiben seine gegenwärtigen gesellschaftlichen Erscheinungsformen und transferieren diese Erkenntnisse in die pädagogische Praxis. Der Reader wendet sich besonders an Multiplikator_innen der Jugend(-verbands)arbeit, der (außer)schulischen Jugend- und Erwachsenenbildung und der Wissenschaft.

Der Reader kann unter www.idaev.de/publikationen/reader bestellt und als pdf-Datei heruntergeladen werden.

TERMINE

Workshop „Was weiß denn ich?! Kritisches Weißsein und Privilegienreflexion in der Mädchen*arbeit“

Termin: 12. April 2018, 10.00 – 17.00 Uhr

Ort: Wuppertal

Infos: Geschäftsstelle der Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V.
Robertstraße 5a, 42107 Wuppertal
Tel.: 02 02/7 59 50 46, Fax: 02 02/ 7 59 50 47
lag@maedchenarbeit-nrw.de
http://www.maedchenarbeit-nrw.de/info/termine/lag-Fortbildung-QualifizierungsWorkshop-2018.pdf

Fachtag „Antisemitismus und Geflüchtete: Aktuelle Debatten in der Migrationsgesellschaft“

Termin: 25. April 2018, 9.30 - 17.00 Uhr

Ort: Köln

Infos: NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln
Appelhofplatz 23-25
50667 Köln
www.sabra-jgd.de/tagung-koeln

Seminar „Identitäre Bewegung und Neue Rechte“

Termin: 15. - 17. Juni 2018

Ort: Hattingen

Infos: Jugendbildungszentrum Hattingen
Christoph Alt, DGB-Jugend NRW
Am Homberg 44-50
45529 Hattingen
info@dgb-seminare
http://www.dgb-seminare.de/seminare/ib8/

Trainer*innen-Ausbildung des VIR-Projekts („Veränderungsimpulse setzen bei Rechtsorientierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen“)

Termin: 19. - 22. Juni 2018

Ort: Hattingen

Infos: Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e. V.
Schillerstr. 44a
48155 Münster
Tel.: 02 51/ 5 40 27, Fax: 02 51/ 51 86 09
info@thema-jugend.de
www.vir.nrw.de

IDA-NRW wird gefördert vom

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Online-Ausgabe
www.ida-nrw.de/publikationen/ueberblick/