

[Redacted text block]

WENN RASSISMUS AUS WORTEN SPRICHT

Fragen, Kontroversen, Perspektiven

MATERIALIEN-N° 185



VORWORT

Heike Taubert	02
Andreas Jantowski	04
Benjamin Bloch	08

EINLEITUNG

<i>Inhaltliche Kurzüberlegungen</i> Marina Chernivsky	10
--	----

BEITRÄGE

<i>Wenn Rassismus aus Worten spricht</i> Susan Arndt	14
<i>»Ich spreche Deutsch, aber nicht sehr gut«</i> Lena Gorelik	32
<i>»WortGewalt« aus postkolonialer Perspektive</i> Susanne Heyn und Deborah Krieg	40
<i>Sprache und Identitätsentwicklung bei Kindern</i> Seyran Bostancı und Nele Kontzi	42
<i>Geschichte ist nicht Vergangenheit</i> Marina Chernivsky	46
<i>Kindsein ist kein Kinderspiel</i> ManuEla Ritz	52
<i>Zum kritischen Umgang mit Kinderbüchern</i> Annette Kübler	62

VERZEICHNIS

Workshops - Eine Übersicht	72
Tagungsreferent_innen	74
Impressum	76

Heike Taubert

Sehr geehrte Damen und Herren,

[]

Rassismus hat viele Formen und Facetten: Sprache ist eine davon. Deshalb mein Dank an die Veranstalter_innen, dass Sie dieses Thema gewählt haben. *Wenn Rassismus aus Worten spricht* – diese Fachtagung kann und soll für den Zusammenhang von Sprache und Diskriminierung sensibilisieren, bestimmte Begriffe überhaupt wahrzunehmen. Denn in die Alltagssprache hat sich so manche Wendung eingeschlichen, die – wenngleich oft so nicht beabsichtigt – schlichtweg diskriminierend und rassistisch sein kann.

Alle Bereiche des menschlichen Lebens und der Wirklichkeit im Allgemeinen werden durch Sprache strukturiert. Worte und Dinge sind für sich genommen diffuse Bereiche, die erst eine bestimmte Ordnung erhalten, indem sie mit Begriffen, versehen in Artikulationsprozessen, benannt werden. Begriffsbildung ist somit Ordnung und Aneignung der Wirklichkeit. Hätten wir nur den Begriff »Baum«, nicht aber den Begriff »Wald«, könnte man den »Wald vor lauter Bäumen nicht sehen«. Und Rassismus, Diskriminierung wiederum, spüren wir manchmal nur deshalb nicht, weil wir nicht hören, was wir sagen: Beispiel »Schwarz« sehen, »Schwarz« fahren, »Schwarz« arbeiten.

Negative Eigenschaften werden in vielen Sprachen, einschließlich der deutschen, mit der schwarzen Farbe assoziiert. Weiß hingegen ist grundsätzlich positiv besetzt, steht für das Unschuldige, Wahre, Gute, Reine. Denken wir nur an die »weiße Weste«. Das sollte man bedenken, wenn man Menschen als »Schwarze« bezeichnet. Der Verzicht auf das rassistische Wort »Neger« reicht also nicht aus. Wir dürfen es nicht bei dem bloßen Austausch von Worten belassen. Für eine reflektierte Sprache müssen alte Gewohnheiten abgelegt werden angesichts der langen Vergangenheit bestimmter Begriffe. Anstatt »Mohren-« oder »Negerkuss« nun

»Schokokuss« zu sagen, anstelle von »Zigeuner« »Sinti und Roma« kann dennoch nur der Anfang sein beim Abbau von (teils unbewusstem) Rassismus. Die jeweilige Gruppe muss grundsätzlich besser und differenzierter wahrgenommen werden.

Wo Rassismus herrscht, ist sicherlich nicht-rassistische Sprache kaum möglich. Ebenso verändern neue Begriffe nicht gleich gesellschaftliche Rahmenbedingungen, sondern sind im schlimmsten Fall lediglich eine neue Hülle für altes Denken. Andererseits wird durch die unreflektierte Weiterbenutzung von rassistischen Begriffen der bestehende Rassismus permanent reproduziert. Zudem kann die inhaltliche Auseinandersetzung mit Sprache und Begriffen auch ein Ausgangspunkt sein, das eigene Denken zu hinterfragen und zu ändern. Und genau das muss unser Ziel sein.

Es gilt, in der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache die Wahrnehmung zu schärfen. Junge Menschen müssen so zeitig wie möglich über den Zusammenhang von Sprache und möglichem Rassismus, möglicher Diskriminierung aufgeklärt werden. Das beginnt bei gegenseitigem Respekt, gegenseitiger Achtung. Es geht darum, sich selber in seiner Wortwahl dem anderen gegenüber korrekt und fair zu verhalten. Dazu leistet diese Fachtagung einen wichtigen Beitrag.

[]

HEIKE TAUBERT
Thüringer Ministerin für Soziales,
Familie und Gesundheit



Sehr geehrte Tagungsgäste,

im Rahmen der Dekade Luther 2017 steht das Themenjahr 2013 unter dem Titel *Reformation und Toleranz*. Ein spannungsgeladener Titel, der auch bezogen auf die heutige Tagung, besonders im Hinblick der reformatorischen Wirkungen auf die deutsche Sprache und auf die von Luther vier Jahre (1542) vor seinem Tod verfasste Schrift *Von den Juden und ihren Lügen*, in den Fokus der Betrachtung nimmt.

Ermächtigung und Macht sowie Verständnis und Respekt sind nur wenige der zum Teil widersprüchlichen Aspekte, die Einfluss haben auf die Entstehung, Bedeutung, Funktion und Wirkung von Worten. Deren Tragweite wird einem erst richtig bewusst in der Auseinandersetzung mit »Fremdem« und »Vertrautem«, besonders wenn der Blick zwischen Vergangenheit und Gegenwart hin und her wandert. Ein solches Tun kann schön sein, aber auch Schmerzen bereiten, in jedem Fall ist es erhellend.

Sprache und Formulierungen sind Ausdruck unserer stets aktuellen widersprüchlichen Verhaltens- und Ausdrucksweisen, die in unterschiedlicher Ausprägung und Zielrichtung immer wieder zu beobachten sind. So ist es noch nicht lange her, da spürten z.B. die Einwohner Griechenlands im Zuge der Finanzkrise plötzlich den Generalverdacht, sich nicht »bessern« zu wollen und einfach keine Steuern zu zahlen und das, obwohl ein überwiegender Teil der Bevölkerung die Last einschneidender Sparmaßnahmen zu schultern hat und sich zu recht fragt, warum sie alle zusammen ohne eigene Schuld nun auch noch stigmatisiert werden.

Warum ist die Versuchung so groß, andere »bessern« zu wollen und sich so auch zu äußern? Es könnte darin begründet sein, dass uns der scheinbar allgegenwärtige Wettbewerb derartig

prägt und wir uns überhaupt nicht mehr bewusst sind, dass wir dessen Maßstäbe auch auf alle anderen Felder unserer Existenz übertragen. Was kann schon herauskommen, wenn die Grundprinzipien des Denkens mit der Rationalität einer Einkaufsentscheidung gehandelt werden. Ja, wenn es ideal zugeht und sich auf einem Handelsplatz Käufer und Verkäufer gleichermaßen gut auskennen, aus einem reichhaltigen Denkangebot überall frei wählen könnten und erst nach sorgfältiger Abwägung gesammelter Informationen zur Entscheidung kommen. Wenn sie dann ihre neu gewonnene Erkenntnis auch wort- und kenntnisreich vertreten, ohne zwinghaften inneren Willen, andere von deren Vorteil überzeugen zu müssen. Dann kann man von einem unvoreingenommenen wirklichen Meinungsbildungsprozess ausgehen.

Was aber, wenn der Markt für Denkwaren nur äußerst dürftig bestückt, der Käufer unerfahren ist und vom Verkäufer ausgenutzt wird, der ihm eine Ideologie andrehet, für die eine unbequeme Abwägung von Argumenten angeblich nicht mehr nötig ist? Womöglich ist ja gerade diese Bequemlichkeit attraktiv, weil man sich keinen eigenen Standpunkt erarbeiten muss und nicht der Unsicherheit ausgesetzt ist, eigene Überlegungen gegenüber anderen zu verteidigen.

Nun vielleicht kommt dieses »bessern wollen« auch daher, dass man sich selbst überlegen glaubt und es sich gut anfühlt. Und dieses Gefühl wird noch besser, wenn hinter dieser Überhöhung auch noch gesellschaftliche Akzeptanz oder gar Macht steht, weil man dann die höchste Form der Zugehörigkeit spürt.

Wie schmal der Grad ist, wenn Freiheitsideale zur einseitigen Überhöhung von Zugehörigkeit mutieren und schließlich in blinden Nationalis-

Nicht zuletzt ist auch die Fremdheitserfahrung in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Sie ist nicht allein durch die kulturelle Vielfalt der Gegenwart, sondern eben auch historisch bedingt, ob wir uns dessen immer bewusst sind oder nicht. In der Auseinandersetzung mit beiden Aspekten wird die eigene Zeit- und Kulturgebundenheit erfahrbar, wird so zum wichtigen Bestandteil der Identitätsfindung und kann zur Entwicklung von Sprache ohne Rassismus beitragen.

mus münden, zeigen Worte von Ernst Moritz Arndt, zu denen er sich 1813 unter dem Titel: *Über Volksbass* verstieg:

Bis in den innersten Kern vergiftet war das Teutsche von dem Fremden, die ernste Männlichkeit zu Ziererei, die hohe Wahrheit zu Schmeichelei, der grade Verstand zu schiefer Albernheit verdreht. Das ist das unvermeidliche Schicksal eines Volkes, das dem Fremden bis zur Vergessenheit des Eigenen nachgebuhlt hat.

Und das schrieb er trotz seiner Welterfahrenheit und in Kenntnis der fundamentalen Ideen der Aufklärung. Dass es nur ein kleiner Schritt ist, bis die Abwertung der Nichtzugehörigen dann auch noch befehlsmäßig erfolgt, wurde und wird oft erst zu spät erkannt. Und immer sind es auch die Worte wichtiger Personen der Weltge-

schichte, die man in solche Denkmuster einbauen kann, weil sie vermeintlich höchste moralische Werte verkörpern. So schreibt der große Kant 1797 unter der Überschrift: *Über das vermeintliche Recht, aus Menschenliebe zu lügen* beispielhaft: *Wenn der Mörder uns fragt, ob ein fliehender Freund in unser Haus geflohen sei, müssen wir dem Mörder die Wahrheit sagen, auch wenn's das Leben des Freundes kosten sollte.* Folgte man diesem Denkansatz, was würde dann aus dem grundlegenden Menschenrecht auf Asyl für politisch Verfolgte?

Nicht zuletzt ist auch die Fremdheitserfahrung in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Sie ist nicht allein durch die kulturelle Vielfalt der Gegenwart, sondern eben auch historisch bedingt, ob wir uns dessen immer bewusst sind oder nicht. In der Auseinandersetzung mit beiden



Aspekten wird die eigene Zeit- und Kulturgebundenheit erfahrbar, wird so zum wichtigen Bestandteil der Identitätsfindung und kann zur Entwicklung von Sprache ohne Rassismus beitragen.

So schreibt Fabienne Müller, Thüringer Austauschschülerin in Argentinien, in der gemeinsamen Publikation von Thillm und Klassikstiftung Weimar mit dem Titel: *Ich wollte einfach mal raus. Interkultureller Dialog gestern und heute* folgende Worte: *Ich hätte es nicht für möglich gehalten, einmal zusammen thailändisch zu kochen, französische Vokabeln zu üben, amerikanische Außenpolitik zu diskutieren, holländische Kinderlieder zu singen und Schokolade aus Neuseeland zu essen, während ich Fotos von Zeulenroda herum gebe.*

Auch wenn der frei gewählte (Bildungs-) Tourismus nicht mit herausfordernden und grenzüberschreitenden Migrations- sowie Fluchterfahrungen gleichgesetzt werden darf, würde ich darauf hinweisen wollen, dass bei diesen Worten von Fabienne nichts zu spüren ist davon, andere bessern zu wollen, vielmehr fühlt man, dass hier ganz unterschiedliche Menschen mit ihren ganz individuellen Biografien und Lebenswelten suchend auf Augenhöhe sind. In so einer Atmosphäre kann man auch in durchaus emotionaler Auseinandersetzung gemeinsam nach besseren Wegen suchen, auch wenn die eigene Sprache ein verbindendes und gleichzeitig ein trennendes Element sein kann.

Und Fabiennes Worte sind so nahe an Christoph Martin Wieland, einem der Vertreter des klassischen Weimar, und seiner Sicht des »wahren Kosmopoliten«, der »alle Völker als Zweige einer Familie und das Universum als Staat ... vernünftiger Bürger« ansieht, die sich einig sind, ... die Vollkommenheit des Ganzen zu befördern.« In einer solchen Gedankenwelt hat Rassismus keine Chance und es ist Stéphane Hessel nicht genug zu danken, dass er in seiner Streitschrift *Empört euch* genau die Worte findet, um diesem Gedanken neue Kraft zu geben.

Er wollte immer auch Regierungen, die sich ihrer »Weltregulierungsaufgabe« bewusst sind. Er selbst hat bei der Schaffung globaler Regelwerke mitgewirkt, so bekanntermaßen an der UN

Menschenrechtscharta. Nun wissen wir, dass die bestehenden globalen Institutionen nicht immer die Handlungsmacht haben, die sie nötig hätten, um Missständen in der Welt wirksam begegnen zu können. Gleichwohl ist diese Handlungsmacht auch im Verfügungsraum jedes einzelnen Menschen angelegt – wenn er bereit ist – seine Gedanken, seine Sprache und sein Verhalten einer korrigierenden Reflexion zu unterziehen. So entsteht die notwendige Sensibilität für die langen Spuren der Vergangenheit, die Menschen heute noch treffen kann. Wie lässt sich diese individuelle Handlungsmacht aktivieren?

Lassen sie mich an dieser Stelle Stéphane Hessel selbst zitieren: »Wir müssen versuchen, Gedanken nicht nur in Institutionen, sondern auch in die Köpfe der jungen Leute zu bringen. Um ihre Haltung ändern zu können, brauchen sie Gedanken der Gelassenheit, der Nicht-Gewalt. Wir brauchen asketische Menschen, wie der liebe Sloterdijk immer wieder sagt. Wir brauchen Menschen, die genügend Vertrauen in sich selbst haben und dabei wissen, dass die Institutionen nur das sind, was sie gewollt haben.« Menschen, die bereit sind zu akzeptieren, dass ihre Sprache kein starres Medium, dass sie veränderbar, beweglich und lebendig ist, und dass sie andere verletzen kann.

Wenn diese Tagung nur einen kleinen Beitrag leistet, dass wir morgen, wenn wir in unseren Institutionen zurück sind, der Wirkungsmächtigkeit unserer Sprache bewusster geworden sind und dies auch anderen vermitteln können, dann war es eine gelungene Tagung.



[]

[]

DR. ANDREAS JANTOWSKI
Direktor Thillm | Bad Berka

*Verehrte Tagungsteilnehmer_innen,
liebe Partner_innen und Kolleg_innen,*



[1]

die zwst ist seit vielen Jahren aktiv und setzt sich neben ihren sozialen Aufgaben auch für die Entwicklung einer gerechten und demokratischen Gesellschaft ein. Im Rahmen dieses Engagements entstand das Projekt *Perspektivwechsel*, das vor allem in Thüringen umgesetzt wird. Unterstützt durch Bund und Land ermöglicht das Modellprojekt Fort- und Weiterbildungen sowie Fachkonferenzen für Multiplikator_innen im Bereich der gesellschaftspolitisch orientierten Bildungs- und Sozialarbeit. Wir arbeiten in Städten, aber auch in ländlichen Regionen, und sind froh so viele engagierte und treue Partner für das gemeinsame Vorhaben vorweisen zu können.

Die Arbeit des Projekts findet in der Regel hinter geschlossenen Türen statt. Wir bilden fort, beraten und begleiten Menschen und Projekte in ihrem Handeln gegen jede Art von Menschenfeindlichkeit und Intoleranz. Seit 2007 veranstalten wir einmal im Jahr eine Fachkonferenz, die sich an Lehrer_innen, Erzieher_innen, Sozialarbeiter_innen, Mitarbeiter_innen der Verwaltung, der Polizei, aber auch Studierende und wissenschaftlich Tätige richtet und ihnen Raum für kollegialen Austausch, aber auch für wissenschaftliche Reflexion und praxisnahe Analysen anbietet.

Die diesjährige Fachtagung nimmt sich einem heiklen Thema an. Mit der Überschrift *Wenn Rassismus aus Worten spricht* wagt sich das Tagungsteam an unbequeme Fragen der kritischen Reflexion über Sprache, Einstellungen, Normalität. Die Tagung balanciert im Spannungsfeld zwischen Bestandsaufnahme und Veränderungsmotivation und trägt zum Sprechen darüber bei, was sonst nur in den dafür bestimmten Orten erörtert wird. Es fruchtet, denn viele beteiligen sich und sind bereit in kontroverse, aber durchaus sinnvolle und ertragreiche Diskussionen einzusteigen und sie auch nach der Tagung weiterzuführen.

Die zwst bedankt sich bei allen Partnern und Unterstützern, die diese Fachkonferenz auch in diesem Jahr ermöglicht haben. Wir danken dem Bundesprogramm *Toleranz fördern - Kompetenz stärken*, dem Thüringer Sozialministerium und dem Landesprogramm *Denk bunt*, dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), der Sparkasse Finanzgruppe Hessen Thüringen. Ein großes Dankeschön geht an die Tagungsreferent_innen sowie an alle Mitarbeiter_innen und Kolleg_innen der zwst und des Projekts *Perspektivwechsel*.

[1]

BENJAMIN BLOCH
Direktor zwst Frankfurt



INHALTLICHE KURZÜBERLEGUNGEN

VON

Marina Chernivsky

*Die Tagung hat viele und Vieles bewegt,
ich hätte nie gedacht, dass eine Tagung bei
mir so viele Gedanken und Reflexionen
bewirken kann. Jetzt will ich mehr darüber
wissen und dringend nach weiteren
Anhaltspunkten suchen.* Teilnehmerin, Suhl

Sprache ist Ausdruck unserer inneren Welt, sie bewirkt Gedanken, Gefühle und zieht Verhalten nach sich. Sprache stiftet Vertrauen, verbindet, aber sie schafft auch Distanz und legt unüberwindbare Grenzen fest. Seit Jahren ist bekannt, dass etliche Wendungen des alltäglichen Sprachgebrauchs diskriminierend sind, aber sie werden trotz aller Einwände immer noch verwendet.

Warum können wir sie nicht lassen, einsehen, ersetzen? Die Alltagsmacht rassistisch konnotierter Worte beginnt bei Vereinheitlichung, Verwendung historisch belegter Bezeichnungen, bei einseitiger Schuldzuweisung oder Kontextverdrehungen. Viele Begriffe sind auf den ersten Blick nicht zwingend beleidigend, aber sie treffen den Nerv derjenigen, an die diese Ansprachen gerichtet sind. In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Wortwahl an sich, sondern auch die Intention und die Auswirkung unseres Sprechens sehr bedeutsam.

Ähnlich wie der moderne Rassismus lässt sich ebenso die »Judenvoreingenommenheit« – der Antisemitismus – an der Sprache festhalten und erkennen. Nicht immer die ausgesprochenen Begriffe, vielmehr sprachliche Entgleisungen und Ambivalenzen, zeigen den emotionalen Gehalt der Sprache auf und scheinen nicht selten Widerstände und Abwehrreaktionen hervorzurufen. So oft wird die rassistische Beschaffenheit unserer Sprache ignoriert, verharmlost, als unwichtig betrachtet. Und auch das Wissen darüber, dass es Menschen gibt, die seit Jahrzehnten gegen diesen stigmatisierenden Sprachgebrauch protestieren, überzeugt diejenigen nicht, die eine ernsthafte Reflexion darüber verweigern. Genau hier macht sich der Unterschied zwischen denjenigen, die (aus)sprechen und denen, über die »in dieser Weise« gesprochen wird, bemerkbar. Dabei ist die »Sprecherperspektive« dominant, wenig empathisch,

kann sich gut durchdachte Gegenargumente leisten. Die Perspektive der Adressierten ist hingegen überwältigt, wehrt sich gegen die Fremdbestimmung, setzt sich für Korrektur ein.



Bei Kritik an der Sprache fühlen sich viele Menschen schnell belehrt und gar persönlich angegriffen. Derartige Reaktionsmuster entstehen zum Teil durch die fehlende Einsicht in die Notwendigkeit einer Kritik und die mangelnde Selbstverantwortung. Es ist in der Tat eine unbequeme Feststellung, dass vertraute Sprachgewohnheiten rassistische, antisemitische Bedeutungen transportieren können, die vielen nicht bewusst sind. Aber diese Erkenntnis ist unbedingt erforderlich, damit wir handlungsfähig bleiben und Verantwortung übernehmen können, denn wir sind erst dann in der Lage etwas daran zu ändern, wenn wir anerkennen, dass unsere Sprachhandlungen nicht neutral sind, dass sie Menschen spalten und entfremden können. Der Einwand, dass sich erst unsere soziale Wirklichkeit verändern müsste, bevor sich die Sprache wandelt, ist eine bekannte Gegenargumentation. Wir denken aber, dass beides gleichzeitig wichtig ist. Der Verweis auf die Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderungen entbindet Menschen jedoch nicht von der individuellen Verantwortung für ihre Sprache und die Arbeit an ihren eigenen Einstellungen.

Mit der diesjährigen Fachtagung wollten wir eine Diskussion darüber anregen, wie rassistisch unsere Sprache ist und was wir in diesem Spannungsfeld bewirken können. Gemeinsam mit unseren zahlreichen Tagungsgästen wollten wir die subtilen – für viele doch kaum erkennbaren – Zwischenräume rassistischen Sprechens erkunden, vertraute Artikulationsräume reflektieren und mögliche konzeptionelle Neudeutungen überlegen.

11

MARINA CHERNIVSKY
Projektleiterin
ZWST Perspektivwechsel

WENN RASSISMUS AUS WORTEN SPRICHT

*Zum machtvollen Zusammenwirken von
Sprache und Diskriminierung¹*

VON

Susan Arndt

EINFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN

Entgegen manch vorschneller Proklamationen ist Rassismus leider nicht Geschichte. Eigentlich ist er so omnipräsent, dass es schwer ist, ihn zu übersehen – und doch wird er beharrlich wegeklärt. Dies sei dieses oder jenes, nicht aber rassistisch. Wer einen Vorfall als rassistisch bezeichnet, wird häufig als hypersensibel oder zu »politisch korrekt« abgetan. Die deutsche Mehrheitsgesellschaft neigt dazu, nicht über Rassismus zu reden. So ist Rassismus zum R-Wort geworden, zum Wort, das kaum jemand in den Mund nehmen will. Selbst in rassismuskritischen weißen Kreisen wird das Wort Rassismus vorzugsweise ausgespart, wenn etwa von »Anti-Ra-Arbeit« gesprochen wird.

Woher kommt das?

Wie lässt sich das erklären?

Ich sehe eine gewichtige Ursache darin, dass Rassismus in Deutschland mit dem Nationalsozialismus gleichgesetzt wird – sowie mit jenen, die sich bewusst in seine Tradition stellen. In diesem Sinne ist der Rassismus ein Bündnis des Bösen, von dem sich gutmeinende Weiße distanzieren. Das geschieht aber häufig ohne eine dezidierte Auseinandersetzung damit, was der Rassismus eigentlich ist. Dabei gerät ziemlich schnell außer Acht, dass Rechtsextremismus und Nationalsozialismus nur die Spitze des Eisberges darstellen. Wird der

Koloss, der diese Spitze trägt, verkannt, bleibt Rassismus fast unbetrachtet. Wie die Titanic ist anti-rassistisches Wirken hier zum Kentern verurteilt.

Dieses Scheitern setzt bereits da ein, wo nicht von Rassismus, sondern stattdessen von Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit die Rede ist. Beide Begriffe führen in die Irre. Suggestieren sie doch zum einen, dass es um Feindlichkeit geht – oder auch Hass, denn alternativ (ja synonym) finden auch »Ausländerhass« bzw. »Fremdenhass« diesbezüglich Gebrauch. Rassismus aber ist mehr als ein schnöder Hass oder Feindlichkeit. Der Rassismus ist sogar dann am Werk, wenn vermeintlich wohlwollende Komplimente über Haut, Haar oder Rhythmus ausgeteilt werden. Dieses Phänomen »positiven Rassismus« zu nennen, ist fatal, denn was sollte an Rassismus positiv sein? Immer, wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen nach »Rassen« unterteilt werden können, stehen wir mitten im Rassismus. Deswegen ist es kontraproduktiv, wenn Proteste gegen die sogenannten »Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit« ausgerechnet diese Grundannahme unangefochten stehen lassen. Zum anderen geht es ja nicht darum, dass alle Ausländer_innen bedroht seien. Weiße Brit_innen etwa sind nicht betroffen, türkische Deutsche aber schon, obgleich sie gar keine Ausländer_innen sind, sondern deutsche Pässe und Geburtsorte besitzen. Als »Fremde« erscheinen sie allein jenen, die, aus einer weißen Perspektive heraus, eine klare Vorstellung

vom Eigenen haben und davon, dass etwa Deutschsein und Schwarzsein oder Deutschland und Islam unvereinbar seien. Damit wird »fremd« zur gefährlichen Kategorie, weil sie ein bestimmtes Denken fortschreibt, dass Menschen, die als »fremd« bezeichnet werden, tatsächlich »Fremde« seien.

Der Begriff »Fremdenfeindlichkeit« reproduziert rassistische Logiken, die in vereinfachenden Lösungsansätzen münden, wie etwa, dass es ausreiche, dass sich »Fremde« einfach besser »integrieren« sollten – als würde es das Problem lösen, dass viele Weiße People of Colour ausgrenzen und diskriminieren.²

Oft werden wir an dieser Stelle hingewiesen, dass es sich um ein globales Phänomen handelt, wenn eine »Kultur« andere »Kulturen« – auch unter Instrumentalisierung von körperlichen Unterschieden – diskriminiert. Dem stimme ich zu, doch füge ich hinzu: Der Rassismus nimmt darin eine Sonderrolle ein. Kein anderes System der Unterdrückung einer »Kultur« durch eine andere hat strukturell wie diskursiv eine solch tiefgreifende, nachhaltige und global weitreichende Agenda erschaffen wie der Rassismus. Warum das so ist, möchte ich in diesem Artikel ausführen. Dabei finde ich es unverzichtbar, hier zunächst meine Rassismusdefinition herzuleiten. Daran ansetzend möchte ich auf den »Racial Turn« eingehen, um dann, in genealogischer Perspektive exemplarisch nachzuzeichnen, welche Spuren der Rassismus in der weißen westlichen Wissensgesellschaft hinterlassen hat. Dabei werde ich, wie eben bereits geschehen, immer auch Referenzen einbauen, wie Sprache Rassismus transportiert, aber eben auch widerspricht. Dieser Aspekt steht dann zudem prominent im Zentrum des letzten Teils dieses Vortrags.

Da es immer einer speziellen Methode bedarf, um über Rassismus zu sprechen, ohne ihn zu reproduzieren, habe ich mich entschlossen, rassistische Begriffe, die im Folgenden diskutiert werden, nicht zu zitieren. Ich habe sie in die Fußnoten verbannt, wo sie mit Vorsicht gelesen werden können. Ich jedenfalls werde es vermeiden diese im Fließtext zu erwähnen – und ich werde nicht sprachlos werden und immer dort, wo es passt, alternativ widerständige Begriffe verwenden.

WAS IST RASSISMUS?

Wer, Wo, Wann, Warum und Wie sind nicht nur typische Fragewörter an historische Quellen, sondern auch Grundfragen zur Erfassung von Rassismus: Wer hat Rassismus wann, wo, warum und wie erfunden? Aber auch: Wer profitiert vom Rassismus und wird durch ihn privilegiert – und wer nicht?

Zunächst zum »Wer« und »Wo« beginnend mit der Frage: »Wer hat Rassismus wo erfunden?« – Weiße

waren es, in Europa. Bei Rassismus als einem Glauben daran, dass Menschen nach »Rassen« unterteilt werden könnten, handelt es sich um eine aus Europa stammende Ideologie- und Machtstruktur.

»Wann« war das? Der Sexualforscher und Publizist Magnus Hirschfeld verwendete als erster den Begriff Rassismus für eine Lehre, die an die Existenz menschlicher »Rassen« glaubt – und zwar in seinem 1933/34 geschriebenen und 1938 postum veröffentlichten Werk »Racism«. Er wollte die nationalsozialistische »Rassen«-Ideologie widerlegen. »Rassentheorien« wurden aber nicht vom Nationalsozialismus erfunden und fanden mit ihm auch kein Ende. Das Konzept der »Rassen« wird erstmalig im ausgehenden 16. und frühen 17. Jahrhundert aus dem Tier- und Pflanzenreich auf Menschen übertragen, wo es heute übrigens auch umstritten ist. Ab dem 16. Jahrhundert lässt sich der Gebrauch der Vokabel »race« (frz.) oder »race« (engl.) mit eben dieser Konnotation finden. Im Werk William Shakespeares etwa findet es sich in der Wende vom 16. zum 17. Jh. bereits 18 Mal. Immanuel Kant wird den Begriff 1775 ins Deutsche übertragen und von »Rassen« sprechen.

»Warum« dann, zu diesem Zeitpunkt? 1492 ist das berühmt-berüchtigte Jahr, in dem Königin Isabella den Kampf um die Vorherrschaft auf der iberischen Halbinsel für die spanische Krone entschied. Es kam zur Zwangschristianisierung und Vertreibung von Juden und Jüdinnen. Moslems wurden ebenfalls vertrieben oder gezwungen, hohe Steuern zu zahlen, um ihren Glauben ausüben zu dürfen. Diese wiederum gehörten zum Finanzpaket, das Columbus erhielt, um 1492 seine Reise antreten zu können, die ihn statt nach Indien in die Amerikas führte – was damals freilich noch ganz anders hieß. Es heißt wiederum gemeinhin, er hätte Amerika »entdeckt«. Wie aber kann man etwas entdecken, was Menschen bereits bekannt ist? Denn die Amerikas waren ja bewohnt; etwas, das sich durch Columbus Eintreffen und konkret auch sein Dazutun – von ihm verübten Landraub und Massaker an der Bevölkerung – ändern sollte. Die Menschen, die er irrtümlich »I.«³ nannte (ich frage mich, warum wir um seinen Irrtum wissen und doch noch immer das I-Wort gebrauchen); also, jene Menschen, die er irrtümlich mit diesem rassistischen Label versah, wurden in den nachfolgenden Jahrhunderten genozidal vernichtet. Kaum zehn Prozent überlebten diesen Terror. Bartholomé de las Casas gehört zu den ersten, die massive Kritik an dieser Gewalt übten. Es ist eine tragische Wende der Geschichte, dass es ausgerechnet dieser Streiter für Menschenrechte für die »First Nations« war (so ein zeitgemäßer Begriff, der das I-Wort ersetzt), der dazu beitrug, die Idee zu popularisieren, Afrikaner_innen in die Amerikas zu verschleppen und zu versklaven. 1510 erfolgten die ersten Deportationen von Afrikaner_innen in die Karibik.

[1]

Dieser Artikel basiert auf einem Vortrag, der am 25.11.2013 in Weimar im Rahmen der Fachtagung: *Wenn Rassismus aus Worten spricht* gehalten wurde.

[2]

Bestenfalls wird postuliert, dass man »Fremde« besser verstehen und ihnen gegenüber mehr Toleranz ausüben sollte. Auch diese Aussage baut auf einem Raster auf, das klar zu benennen vermag, wer dazu gehört – und wer nicht. Dabei kommt jene Beliebigkeit ins Spiel, die bereits im, in der griechischen Antike gebräuchlichen, Begriff »Xenophobie« angelegt ist, nämlich, dass eine anthropologische Grundkonstante existiere, die der Kultur der anderen (fremden) nahezu reflexhaft feindselig begegnet.

[3]

»Indianer«

›Menschenrassen‹ wurden erfunden um zu postulieren, dass es zum einen Menschen gab, und zwar seien dies die Weißen, und zum anderen die ›Anderen‹, die ›nicht-weiß‹ waren und bestenfalls Fast-Menschen. Als konstruiertes Bindeglied zwischen Mensch und Tier wurden sie als so ›anders‹ konstruiert, dass es gerechtfertigt erschien, gegenüber Hunderten Gesellschaften auf der ganzen Welt Gewalt auszuüben.

Da diese Menschen nicht gezählt, sondern wie Vieh gewogen und in Lagern und auf Schiffen grausam zusammengepfercht worden waren, gibt es keine genauen Zahlen darüber, wie viele Afrikaner_innen insgesamt zu versklavten Menschen gemacht wurden – ich spreche von versklavten Menschen, denn das Wort ›Sklave‹ verschleiert, dass diese Menschen ja erst versklavt wurden; es blendet aus, dass Menschen dafür verantwortlich sind, dass Menschen zu Sklaven gemacht werden. Historiker_innen gehen davon aus, dass zwischen dem frühen 16. Jahrhundert und 1867 bis zu 30 Millionen Afrikaner_innen von Europa versklavt wurden, wobei nur geschätzte 12 Millionen in den Amerikas ankamen.⁴ Millionen versklavter Afrikaner_innen starben bereits auf dem Weg aus dem Landesinneren an die Küsten, oft weil sie sich widersetzten und dabei verletzt oder getötet wurden. An den Küsten wurden Festungen gebaut, in denen die Verschleppten oft Monate lang in dunklen, kalten und feuchten Gruften buchstäblich gestapelt wurden. Krankheiten wüteten und kosteten Millionen Menschen das Leben. Diese grausamen Lebensbedingungen haben gar nichts mit einem Schloss oder einer Burg zu tun und doch werden diese Festungen oft im zynischen Kolonialjargon ›slave castles‹ genannt. Denn es waren keine Schlösser, sondern Konzentrationslager und sollten zumindest Festungen oder Lager genannt werden.

Geschätzte 18 Millionen Afrikaner_innen wurden durch schmale Pforten auf die Schiffe getrieben, die sie in die Amerikas bringen sollten. Dass diese Pforten ›gate of no return‹ genannt werden, spiegelt wider, was die Afrikaner_innen erwartete. Heute wird davon gesprochen, dass möglicherweise bis zu sechs Millionen Menschen bereits während dieser qualvollen Zwangsüberfahrt starben. Gebrandmarkt wie Tiere und gewogen wie eine Ware wurden die Afrikaner_innen nackt und in Ketten auf die Schiffe getrieben. Manche mussten sitzen, andere auf der Seite liegen. Sie wurden gezwungen inmitten von Urin, Fäkalien und Blut sowie Maden, Ratten, Bakterien und Viren zu überleben. Viele erkrankten und wurden oft noch lebend in den Ozean geworfen. Andere flüchteten freiwillig in den Tod, manche schafften es, zu rebellieren und bezahlten dies mit Folter und Tod. Gewalt war die Sprache der weißen Besatzung, Vergewaltigung

gehörte zu deren täglichen Gewalt-Vergnügungen. Die horrende Sterberate wurde nicht einfach nur billigend in Kauf genommen, sondern von vornherein einkalkuliert. So wurde der Atlantik Zeuge und Schauplatz zahlloser Verbrechen und ein Massengrab geschundener Körper und Seelen.

Ich kann es nicht über mich bringen, dieses Gewaltverbrechen als ›Sklavenhandel‹ zu bezeichnen. Das Wort heute im Munde zu führen, scheint mir die perfide Logik zu bestätigen, dass Menschen zu einer Ware werden können; außerdem blendet es aus, dass diese Menschen nicht schon immer ›Sklaven‹ waren, sondern erst versklavt wurden. Ich spreche deswegen von europäischer Versklavung afrikanischer Menschen. Auch die in den USA gängigen Begriffe *Black Holocaust* oder *Maafa* (das Swahili Wort für Desaster) sind angemessen. Hinzu kommt, dass der Begriff der ›Middle Passage‹ jene Grauen überdeckt, die die etwa zweimonatigen Zwangsüberfahrten zwischen Afrika und den Amerikas ausmachten.

Doch zurück zur Frage, warum die Europäer ›Rassen‹ erfanden: Genozid und Verschleppung, Raub an Leben, Land und Reichtümern – all dies widersprach den Grundprinzipien von Humanismus bis Aufklärung, also Freiheit und Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichheit, Menschenrechten und -würde. Genaugenommen war dies auch nach damaligen Kriterien ›böse‹ – es sei denn, ja, und das ist die perfide Grundlogik des Rassismus, bei den Kolonisierten und Versklavten handele es sich gar nicht um Menschen.

Hier liegt des Pudels Kern. Aus diesem Grund wurde aus dem Tier- und Pflanzenreich die Kategorie ›Rasse‹ auf Menschen übertragen. ›Menschenrassen‹ wurden erfunden um zu postulieren, dass es zum einen Menschen gab, und zwar seien dies die Weißen, und zum anderen die ›Anderen‹, die ›nicht-weiß‹ waren und bestenfalls Fast-Menschen. Als konstruiertes Bindeglied zwischen Mensch und Tier wurden sie als so ›anders‹ konstruiert, dass es gerechtfertigt erschien, gegenüber Hunderten Gesellschaften auf der ganzen Welt Gewalt auszuüben. Die Botschaft war so simpel wie fatal. Es gibt ›Menschenrassen‹ und die ›weiße Rasse‹ sei allen anderen ›Rassen‹ überlegen. Im (Gründungs-) Kern geht es dem Rassismus um folgende These: Die ›weiße Rasse‹ wird mitsamt des Christentums,

das als dem Weißsein inhärent verstanden wird, als vermeintlich naturgegebene Normalität hingestellt, und zwar um eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern.

Und jetzt zum ›Wie‹: Wie vollzieht sich das genau? Die britische Sozialanthropologin Mary Douglas betonte schon vor Jahrzehnten, jedes Sehen des menschlichen Körpers besitze eine soziale Dimension. Das bedeutet, ohne das Verlangen soziale Hierarchien und Grenzen herzustellen, bestünde nicht das Interesse, körperliche Grenzen zu erfinden. Dieses Prinzip liegt auch dem Rassismus zu Grunde. Im Zentrum der Ideologie des Rassismus steht die Erfindung von körperlichen Unterschieden, die es erlauben, die Existenz von ›Menschenrassen‹ zu postulieren. Dabei werden aus einer Vielzahl möglicher körperlicher Merkmale einzelne herausgenommen und zu Bündeln geschnürt, die vermeintlich naturgegebene Antithesen repräsentieren und angeblich relevante Unterscheidungsmerkmale bilden.⁵

Eine der gewichtigsten solcher Grenzziehungen ist jene entlang von ›Hautfarben‹, die federführend für die Etablierung des Konzeptes ›Menschenrassen‹ als Fundament des Rassismus war. Aus allen möglichen Nuancierungen zwischen rosa, olive und diversen Beige- und Brauntönen ›Weiße‹, ›Gelbe‹, ›Schwarze‹ oder ›Rote‹ zu destillieren (wie es ja konkret geschah) bedarf eines Abstraktionsprozesses, der aus allen möglichen Schattierungen von Haut die Farben schwarz, weiß, gelb oder rot heraus zoomt. Im Kern bleibt festzuhalten: Hautfarbe ist eine Erfindung des Rassismus oder, um die Kulturwissenschaftlerin Kalpana Seshadri-Crooks zu zitieren: »We believe in the factuality of difference in order to see it.«⁶ Mit anderen Worten: Wir sehen ›Hautfarben‹, weil der Rassismus dieses Sehen erfunden und in Wissen verwandelt hat. Natürlich tritt menschliche Haut in unterschiedlichen Farbtönen auf. Natürlich könnte man Menschen so ›anordnen‹, dass ihr Teint immer heller bzw. dunkler wird. Jedoch ist es ein Ding der Unmöglichkeit, eine klar benennbare Trennlinie zu ziehen und einen Farbteint zu benennen, der einen Menschen ›gerade noch‹ bzw. ›nicht mehr‹ weiß oder Schwarz sein lässt.

Die so erfundenen Unterschiede werden als vermeintlich natürlich gegebene körperliche

[4]

Ich spreche von den Amerikas und vermeide es konsequent, von den USA als Amerika zu sprechen, denn das würde ja bedeuten, die beiden Kontinente bestünden nur aus den USA.

[5]

Welche Kriterien angelegt werden, um körperliche Unterschiede zu zementieren, folgt keineswegs reiner Willkür. Vielmehr ist die betreffende Logik einem ökonomischen und politischen Machtstreben verpflichtet. Entscheidend ist zudem, dass die so gewählten Unterschiede (und die diesbezüglichen Kriterien) als ›natürlich gegebene‹ Marker der Differenz erklärt werden, wodurch negiert wird, das sie menschengemacht und historisch geworden sind.

[6]

Ich spreche von den Seshadri-Crooks, Kalpana. *Desiring Whiteness. A Lacanian Analysis of Race*. London, New York: Routledge, 2000: 5.

[7] Memmi, Albert. *Rassismus*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1987 (Erstveröffentlichung auf Französisch 1982): 164-178.

[8] Vgl.: C'est très exactement la réalité de la race. Cela n'existe pas. Cela produit pourtant des morts. Guillaumin, Collette. *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Paris: Côté-femmes, 1992: 7.

[9] Raman, Shankar. *The Racial Turn: »Race«, Post-kolonialität, Literaturwissenschaft*, In: Miltos Pechlivanos, Stefan Rieger, Wolfgang Struck und Michael Weitz (Hrsg.): *Einführung in die Literaturwissenschaft*. Stuttgart 1995, S. 241-255, hier 255.

[10] Morrison, Toni. *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge, Mass.: Harvard UP 1992: 11.

[11] Hooks, Bell. *Representations of Whiteness In: Dies: Black Looks. Race and Representation*. Boston: South End Press, 1992, S. 165-178; hier S. 167-168.

Unterschiede postuliert. Hat man erstmal diese Unterschiede konstruiert, so werden sie (wie der Schriftsteller und Rassismusforscher Albert Memmi ausführt) interpretiert. Dazu werden ihnen bestimmte soziale, kulturelle und religiöse Eigenschaften und Verhaltensmuster zugeschrieben. Die auf diese Weise hergestellten Unterschiede werden dann verallgemeinert, verabsolutiert, hierarchisiert und ebenfalls – und zwar aus einer Machtposition heraus – als naturgegeben deklariert.⁷

Dies war die Rezeptur, um Menschen nach »Rassen« zu klassifizieren – ein Unterfangen, das dem europäischen Streben folgte, koloniale Verbrechen an Millionen von People of Colour zu rechtfertigen. Sie wurden als nicht-weiß und damit unterlegen, dem Weißsein unterlegen, positioniert. Damit noch mal zurück zum »Wer«: Wer wird von wem rassistisch diskriminiert? People of Colour werden von Weißen rassistisch diskriminiert, bei einer entgegengesetzt angelegten Diskriminierung handelt es sich nicht um Rassismus.

Das Gesagte resümierend komme ich zu (m)einer Definition: Rassismus ist der Glaube daran, dass Menschen biologisch nach »Rassen« unterteilt werden können. Dabei verbindet sich das historische Interesse daran, diesen Mythos am Leben zu erhalten mit der Macht, ihn global wirkmächtig und irreversibel zu machen. Bei Rassismus handelt es sich um ein paneuropäisches Projekt der Erfindung von Menschen»rassen«, bei dem es im Kern darum geht, Europa und das ihm einverlebte Christentum als weiß und überlegen zu konstruieren, um weiße Macht herzustellen und zu garantieren. Weiße haben sich vermittels des Rassismus die Welt passförmig gemacht, um sie zu beherrschen. Rassismus ist daher *white supremacy*, eine weiße Herrschaftsform. Rassismus hat sich von jeher als und im Orientalismus, Antisemitismus, Afrikanismus und Antiziganismus ausdifferenziert. Diese Formen des Rassismus unterscheiden sich, weisen aber eine gemeinsame strukturelle und diskursive Schnittmenge auf.

DER RACIAL TURN

»Rassen gibt es nicht«, schreibt die feministische Soziologin Collette Guillaumin, »und doch töten sie«.⁸ Denn der Glaube, dass es »Rassen« gäbe, der Rassismus also, ist präsent, bis heute. Shankar Raman glaubt daher, dass es notwendig ist, einen

Kampf um die Bedeutung von »Rasse« zu führen, um sich diesen Begriff aus anti-rassistischer Sicht anzueignen. Deswegen schlägt der deutsche Literaturwissenschaftler eine doppelte Denkbewegung vor. Von »Rasse« als biologischem Konstrukt führt sie weg und zwar hin zu Rasse als sozialer Position. Er bezeichnet diese Denkbewegung als »racial turn«, und sie schließt ein, Rasse als kritische Wissenskategorie zu etablieren.⁹

Für mich beinhaltet der »racial turn« auf einer zweiten Ebene zudem einen gewichtigen Perspektivwechsel in der Rassismusforschung. Ihm hat Toni Morrison 1992 mit ihrem Buch »Playing in the Dark« Gehör verschafft. Die afroamerikanische Nobelpreisträgerin weist darauf hin, dass Rassismusanalysen im weißen akademischen Mainstream die Tendenz haben, allein über Schwarze und People of Colour zu sprechen. Dabei entstehe dann schnell der Eindruck, Rassismus sei (allein) eine Angelegenheit von Schwarzen – und Weiße seien diesbezüglich »neutral«, so, als hätten sie damit nichts zu tun. Insofern es Weiße sind, die Rassismus erfunden haben, hält es Morrison für unverzichtbar, »die Auswirkung von Ideen rassistischer Hierarchie, rassistischer Ausgrenzung und rassistischer Verletzbarkeit und Verfügbarkeit auf Nichtschwarze zu untersuchen, die diese Ideen vertreten haben oder ihnen widerstanden, sie erkundeten oder sie veränderten.«¹⁰

Morrison moniert, dass es unter Weißen oft als generöse und liberale Geste gilt, nicht über »Rasse« zu sprechen. Die Schriftstellerin nennt dieses oft als »colour-blindness« oder »myth of sameness«¹¹ bezeichnete Handeln »evasion« bzw. Vermeidung. Sich nicht im System des Rassismus verorten zu müssen, ist jedoch ein Privileg, das der Rassismus nur Weißen gibt – eine Option, die People of Color nicht leben können. Wenn Weißsein ignoriert oder für das eigene Leben nicht relevant eingestuft wird, werden zugleich auch die sozialen Positionen, Privilegien, Hegemonien und Rhetoriken verleugnet, die daran gebunden sind. Weißsein behält dadurch seinen Status als universaler, »unmarkierter Markierer«¹² und »unsichtbar herrschende Normalität«¹³ bei.

Vor diesem Hintergrund ist das Ignorieren von »Hautfarben«, so paradox das klingen mag, auch keine Lösung. Der Rassismus kategorisiert,



[12] Frankenberg, Ruth (Hrsg.). *Displacing Whiteness. Essays in Social and Cultural Criticism*. Durham, London 1997.

[13] Wachendorfer, Ursula. *Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität*. In: Arndt, Susan (Hrsg.): *Afrika Bilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*. Münster: Unrast, 2001, S. 87-101.

[14]

Frankenberg, Ruth (Hrsg.).
Displacing Whiteness. Es-
says in Social and Cultural
Criticism. Durham, London
1997: V.

[15]

Das Gewordensein, ge-
genwärtige Wissen
und künftige Wirken von
Weißsein als sozialer
Position im Rassismus
steht im Zentrum der
Kritischen Weißseinsfor-
schung. Weißsein wird
hier, und zwar innerhalb
von Rasse als Analyse-
kategorie und komple-
mentär zu Schwarzsein,
zur kritischen Wissens-
kategorie. Sie findet An-
wendung in der Analy-
se gesellschaftlicher und
politischer Prozesse
sowie deren sprachlicher,
fiktionaler wie medialer
Repräsentation. Im Kern
geht es um die Frage:
Wie haben Weißsein im
Besonderen und Rassis-
mus im Allgemeinen der
europäischen Versklavung
afrikanischer Menschen
und dem Kolonialismus
als ideologisches Schwert
und Schild gedient?
Wie haben Rassismus und
sein Kerntheorem Weiß-
sein im Kolonialismus und
darüber hinaus die Welt
geprägt – diskursiv und
strukturell, in Vergangen-
heit, Gegenwart und
für die Zukunft? Wie kön-
nen diese Diskurse und
Strukturen benannt, her-
ausgefordert und gewen-
det werden?

markiert und positioniert Menschen – u.a. mit Hil-
fe von ›Hautfarben‹ – als Diskriminierte, Fremd-
markierte und Entmachtete oder eben als Diskri-
minierende, Markierende und Privilegierte des
Rassismus. Das passiert zumeist unabhängig vom
individuellem Wollen und losgelöst davon, ob je-
mand Rassismus befürwortet oder ablehnt. Rassis-
mus existiert und in seinem System stellt Weißsein,
wie Ruth Frankenberg betont, eine »soziokultu-
relle Währungseinheit«¹⁴ dar, die privilegiert. Re-
lativierungen wie Verstärkungen der Macht und
Privilegien, die Weißsein in petto hat, ergeben sich
daraus, dass sich Weißsein mit anderen Strukturka-
tegorien wie etwa Sexualität, Geschlecht, Nationa-
lität, Bildung, Religion, Mobilität oder Gesundheit
verschränkt. Doch diese Relativierungen resultie-
ren nie in einem gänzlichen Verlust von Weißsein.
Auch wenn Weißsein damit dynamisch und flexibel
ist, bedeutet das jedoch nicht, dass es individuellen
Spielräumen obliegt, das eigene Weißsein abzule-
gen. Als systemische Position ist Weißsein keine
Weltanschauung, sondern eine Machtposition und
als solche ein kollektives Erbe des Rassismus und
auch am Werk, wenn Weiße es nicht bemerken
(wollen).

Es geht hierbei nicht um Schuldzuschreibun-
gen, wie einige oft glauben, wenn sie sich verärgert
persönlich diffamiert fühlen. Es geht darum, an-
zuerkennen, dass Rassismus – analog zum Patriar-
chat im Falle der Geschlechterkonzeptionen – ein
komplexes Netzwerk an Strukturen und Wissen
hervorgebracht hat, das uns – im globalen Maß-
stab – sozialisiert und prägt. Dabei ist Wissen in
meiner Lesart weder absolut, wahr und unverän-
derbar, sondern historisch gewachsen, von Macht
formiert sowie dynamisch und subjektiv.¹⁵ Dies soll
im Folgenden kursorisch mit Blick auf Aspekte der
europäischen Kultur- und Literaturgeschichte be-
trachtet werden.

EINE KURZE GESCHICHTE DES RASSISMUS-WISSENS

Als das Konzept der ›Rassen‹ aus dem Tier- und
Pflanzenreich im ausgehenden 16. Jahrhundert auf
Menschen übertragen wird, geschieht dies in Rück-
griff auf Theoreme, die bereits in der Antike ihre
Anfänge nehmen. Um Abgrenzungsprozesse zu
legitimieren und im Kontext von Eroberungskrie-
gen und Sklaverei kam es im 5. und 4. Jahrhundert

v. Chr. zur Konstruktion einer kulturellen Diffe-
renz zwischen ›Griechen‹ und ›Nicht-Griechen‹,
von Ersteren zumeist als ›Barbaren‹ bezeichnet.¹⁶
Um Kulturen geopolitisch zu verorten und zu
hierarchisieren, spielten Klimatheorien eine ent-
scheidende Rolle. Es ist dieses Paradigma, das die
erste bekannte Theorie der Sklaverei rahmt, die
Aristoteles im 4. Jh. v. Chr. in Politeia entwickelt.
Aristoteles war als Lehrer Alexanders des Großen
bestrebt, dessen Eroberungszüge sowie die griechi-
sche Ausgrenzungspraxis gegenüber den ›Anderen‹
philosophisch und politikberatend zu unterlegen.
So argumentiert er etwa, dass Sklaverei naturge-
geben und gerecht sei.

Die Verbindung von Männlichem und Weib-
lichem sei ein für die Fortpflanzung unverzicht-
bares naturgemäßes Streben. Analog dazu sei es
der Lebenserhaltung wegen erforderlich, dass sich
einiges »gleich von Geburt an« trennt, »das eine
zum Dienen, das andere zum Herrschen.«¹⁷ Da-
bei kommt er zu dem letztlich nicht unerwarteten
Schluss, dass die Griech_innen dazu auserwählt sei-
en, Nicht-Griech_innen zu versklaven. Das sei den
Körpern auch eingeschrieben: »Die Natur hat die
Tendenz, auch die Körper der Freien und Sklaven
verschieden zu gestalten, die einen kräftig für die
Beschaffung des Notwendigen, die anderen aufge-
richtet und ungeeignet für derartige Verrichtungen,
doch brauchbar für das politische Leben.«¹⁸

Zwar wird ›Hautfarbe‹ in diesem Zusammen-
hang nicht als primärer Marker von Differenz
bemüht. Allerdings scheiden sich »Freie« und
»Barbaren« eben auch an der ›Hautfarbe‹. Das
griechische Wort für die ›Hautfarbe‹, *andreiKelon*, ist
wortgenau als »wie ein Mann« zu übersetzen. Das
bedeutet im Umkehrschluss auch, dass ein Mensch
ohne *andreiKelon* kein Mensch sei. Wer *andreiKelon*
besitze, stehe klimatisch wie geographisch begrün-
det im Zentrum und sei folgerichtig kulturell und
mental überlegen. Wer kein *andreiKelon* besitze, sei
als Bewohner_in klimatischer und geographischer
Extreme ›Barbar_in‹, sprich geboren, um Sklav_in
zu sein. Das betrifft Schwarze wie Weiße. Weißsein
kommt dabei jedoch eine variable ›Hautfarben‹ po-
sition zu. Nicht nur ›Perser_innen‹ und Skythen
sowie andere Bewohner_innen des extremen Nor-
dens hätten einen hellen Teint. Dieser gilt auch
als charakteristisch für griechische Frauen und
Philosophen, deren Leben im Haus zentriert war.

Damit kommt Weißsein auch das Potenzial zu,
schön, tugendsam und vergeistlicht zu sein. Eine
solche Ambivalenz gab es bezüglich der Verortung
von Schwarzen nicht. So bedeutet etwa Äthio-
pier_innen, als griechische Vokabel zur Bezeich-
nung aller Afrikaner_innen, die keine Ägypter_in-
nen sind, übersetzt: »Menschen mit verbrannten
Gesichtern«. Dies korreliert mit der These, dass
das heiße Klima Haar und Hirn dieser Menschen
ausgetrocknet habe und sie deswegen mental und
kulturell unterlegen, ja, animalisch seien.¹⁹

Dieses in der griechischen Antike akkumulierte
Wissen lässt sich (noch) nicht an die Kategorie der
›Rasse‹ binden. Und doch ist es eben dieses Wis-
sen, dass körperliche Unterschiede soziale, men-
tale und religiöse Differenzen transportieren und
damit Herrschaft und Sklaverei legitimierten, das
Theoreme bereitstellte, welche in den nachfolgen-
den Jahrhunderten zur Formierung von ›Rasse‹
als Instrumentarium der Klassifizierung von Men-
schen führte.

Mit dem Erstarken des Christentums erhalten
antike ›Hautfarbensymboliken‹ eine neue Bedeu-
tung und Gewichtigkeit. Dabei kommt es zwischen
der christlichen Farbsymbolik und Theoremen
von ›Hautfarbe‹ zu komplexen Synergieeffekten.
In der christlichen Religion gilt Weiß als Farbe
des Göttlichen und seiner Engel, des Himmli-
schen und seiner Transparenz, von Unschuld und
Jungfräulichkeit. Schwarz verkörpert dagegen das
Monströse des Teufels und die Untiefen der Hölle
– und damit Sünde und Schande, Ungehorsam und
Schuld. Analog dazu wird weiß auch allgemein als
schön, rein und tugendsam konzipiert und Schwarz
als Farbe des Hässlichen, Bösen und Unheils. Die
dieser Symbolik eingeschriebene Hierarchisierung
macht es aus der Sicht des christlichen Europas
zu einem naheliegenden Schritt, ›Hautfarben‹ neu
aufzurastern. Zwar werden antike Klimatheorien
bemüht, doch nunmehr, um Weißsein, als Symbol
für das Christentum und seinen geopolitischen Ort,
das metaphorische Europa, als überlegen zu posi-
tionieren – und zwar als Antithese zum Schwarzsein,
das (regional) für den ›Orient‹ und/oder Afrika
steht sowie (religiös) für das Judentum, den Islam
und andere nicht-christliche Religionen. Dass die
christliche Farbsymbolik Positionierungen von
›Hautfarben‹ prägte und sich diese wiederum mit
Markierungen von Religions- und Nationszugehö-

rigkeiten verschränkten, lässt sich exemplarisch in
Wolfram von Eschenbachs Parzival aus dem frühen
12. Jahrhundert nachvollziehen.

Parzival, Wolfram von Eschenbachs berühmter
Gralssucher, hatte einen Halbbruder namens Feire-
fiz, gezeugt von ihrem gemeinsamen Vater Gahmu-
ret und Belacane, einer Königin, die wiederholt als
Schwarze markiert wird. Die beiden verband »sü-
ezer minne« [süße Liebe].²⁰ Dies könnte die Auffas-
sung bestätigen, dass ›Hautfarben‹ im Mittelalter
noch nicht als symbolische Marker von Differenz
galten. Doch nur zwei Verse später wird genau die-
se ›Ungleichheit‹ als Vokabel aufgerufen, wenn es
heißt: »ungelich war doch ir zweier hût«²¹ [doch
die Farbe ihrer beider Haut war verschieden]. Und
tatsächlich findet die »s[zß]werze« [das Schwarz-
sein] Belacanes aus der Erzählperspektive viel Be-
achtung, wobei es dem Weißsein (von Parzival und
seiner Mutter Herzeloide) gegenüber gestellt wird.

Das Sehen von ›Hautfarbe‹ war von Eschenbach
also geläufig. Welche Bedeutung aber kommt ihr
in seinem Text zu? Eine Antwort findet sich in der
Szene, in der Gahmuret (die schwangere) Belacane
verlässt. Er versichert ihr, dass dies etwas mit ih-
rem »(Nicht-)Glauben« zu tun habe – nicht aber
mit ihrer »swerze«. ²² Doch warum bringt er ihr
Schwarzsein dann überhaupt zur Sprache? Ge-
nau dieses »es macht mir ja gar nichts aus, dass
du Schwarz bist«, zeigt, es ist bedeutsam – und
zwar eben auch als symbolischer Ort für religiöse
Differenz. Während »swerze« eindeutig mit dem
verschränkt ist, was von Eschenbach als »Heiden-
tum« bezeichnet und im Fall Belacanes als Islam
zu lesen ist, erfolgen analoge Gleichsetzungen von
Weißsein und Christentum nur indirekt. Herzelo-
ides Hände werden als »linden handen wîz« [wei-
che, weiße Hände] und »lac der gotes vlîz« [wahres
Meisterwerk Gottes] beschrieben. Metaphorisch
wird ihr Weißsein, an die christliche Symbolik von
Licht anknüpfend, also darüber markiert, dass sie
in Helligkeit erstrahlt.

Wie bedeutsam die Differenz von ›Hautfarben‹
für von Eschenbachs Text ist, zeigt sich daran, dass
das Kind, das Belacane, kurz nachdem Gahmu-
ret sie verlassen hat, zur Welt bringt, »zwiefar-
ben« ist: »Haut« und »Haare« waren weiß und
schwarz gescheckt, heißt es, wie bei einer Elster.

[16]

Der Begriff leitet sich her
aus barbarophonos und
damit den so genannten
›Brr Brr Sprecher_in-
nen‹; hier dokumentiert
sich die Perspektive der
Griech_innen, die andere
Sprachen als die eigene
nicht verstanden.

[17]

Aristoteles. *Politik*.
München: dtv, 1984: I.6:
1254b, S. 52.

[18]

Aristoteles. *Politik*.
München: dtv, 1984: I.4:
1254b, S. 54.

[19]

Vgl.: Isaac, Benjamin.
*The Invention of Racism in
Classical Antiquity*.
Princeton and Oxford:
Princeton University Press,
2004: 185, 226 – 251, 365.

[20]

Eschenbach, Wolfram von.
Parzival. I. 1-8. Stuttgart:
Reclam, 2004 I.1 44 28.

[21]

Eschenbach, Wolfram von.
Parzival. I. 1-8. Stuttgart:
Reclam, 2004 I.1 44 30.

[22]

Vgl.: Eschenbach, Wolfram
von. *Parzival*. I. 1-8.
Stuttgart: Reclam, 2004:
I.2 94 11-15.



[1]
Mein Traumportrait
 ALI KAAF
 JULIA CLASSEN

Deren Gefieder wird in den eröffnenden Versen des Epos als Schauplatz der Antithese von Weiß und dem ihm unterlegenen Schwarz besungen. In der Logik der christlich konturierten Farbsymbolik wird das Weiß (der Elster) als Farbe von Mannesmut, Ruhm, Festigkeit, Licht und des Himmels verortet und dabei antithetisch dem Schwarz (der Elster) als Schauplatz von Feigheit, Schmach, Finsternis und Hölle gegenübergestellt.

Nomen est omen, denn Belacane nennt ihren Sohn Feirefiz – gescheckter Sohn. Die Fortpflanzung von Weißen mit Schwarzen wird als wider-natürlich hingestellt – ein bis ins 20. Jahrhundert hinein immer wieder aufgerufener Topos, der auch in künstlerischen Repräsentationen des Feirefiz Ausdruck findet. Und wenn von Eschenbach Belacane allein Feirefiz' weiße Hautstellen mit Küssen bedecken lässt, heißt er sie, ihr Schwarzsein dem Weißsein unterzuordnen.

Seine weißen Hautflecken ermöglichen es Feirefiz, im Unterschied zu seiner Mutter, in Europa und unter Christinnen und Christen zu leben. Jedoch sorgen die schwarzen Hautstellen gleichzeitig dafür, dass er Parzivals antithetisches ›Anderes‹ bleibt. Feirefiz ist bemüht, sein Nicht-Dazugehören zu überwinden, sich zu ›integrieren‹, wenn man so will. Während es Belacane bei der Absichtserklärung belässt, sich christlich taufen zu lassen, geht Feirefiz gänzlich überzeugt diesen Schritt. In Folge kann auch er den Gral sehen und sogar die Gralshüterin heiraten. Dennoch fordert Parzival Feirefiz letztlich auf, dahin zurückzugehen, wo er hergekommen ist – und zwar nach Indien, wie der Orient jetzt geographisch präzisiert wird. Dies bedeutet: Parzival sorgt dafür, dass Feirefiz ein ›Fremder‹ in Europa bleibt – daran kann weder Taufe noch Integrationswille etwas ändern. Letztlich ist es dann auch nicht einmal Feirefiz, der das erste christliche Reich im so genannten ›Orient‹ begründen wird. Dies ist der Legende nach sein Sohn, Priester Johannes, der als Christ und von einer weißen Mutter geboren wurde. Die Charaktere Belacane und Feirefiz bezeugen, dass religiöse und kulturelle Unterschiede bereits im Hochmittelalter ›hautfarben‹ kodiert waren – und zwar entlang einer Rhetorik, die Islam und Schwarzsein als außereuropäisch imaginiert und dem weißen Christentum in Europa unterordnet.²³

Dieses Wissen prägte diverse gesellschaftliche und politische Prozesse im Mittelalter, etwa die so genannte »spanische Reconquista«. Diesem umstrittenen Interpretationsbegriff wohnt die

[23]

Vgl.: Loomba, Ania. *Religion, Colour, and Racial Difference* In: Ania Loomba. *Shakespeare, Race, and Colonialism*. Oxford: Oxford University Press, 2002: 45-74, here: 47-48.

Auffassung inne, dass Spanien und Portugal natürliche Eigentümer der iberischen Halbinsel seien. Auch das Pilgern auf dem Jakobsweg kommt letztlich einer solchen pan-christlichen Parteiergreifung gleich, führt doch der Jakobsweg nach Santiago de Compostela und zum Grab des heiligen Jakob. Dieser Apostel erschien, der Legende nach, im Jahr 844, um die zahlenmäßig unterlegene christliche Armee im Kampf gegen die Armee des Emirs von Cordoba zu unterstützen. Die Spanische Krone gewann diese Schlacht und Jakob wurde zum Schutzpatron namens Santiago de Matamoros – ist nomen omen, dann bestand seine Tugend darin, dass er Muslim_innen tötete (mata), die rassistisch (moros) benannt wurden. Santiago de Matamoros auf Gemälden in gleißendes Licht und helle Gewänder zu kleiden, gehört zur Rezeptionsgeschichte dieses streitbaren Schutzpatrons. Hier deutet sich an, wie wichtig Konstruktionen um ›Hautfarbe‹ für die der spanischen Reconquista immanente These sind, der Islam sei dem Christentum unterlegen und gehöre nicht zu Europa.

Bereits im 15. und 16. Jahrhundert, als die europäische Versklavung und Verschleppung von Afrikaner_innen irreversibel strukturelle Gestalt und Gewalt annahm, war diese Farbsymbolik, lichtdurchflutetes Weißsein als göttliche Tugend darzustellen, gängig. Denken wir etwa nur an Michelangelo, da Vinci oder Raphael. Menschen weißen Teints werden – von (göttlichem) Licht erhellt und von Engelwesen umrahmt – zu Symbolen christlicher Reinheit. Dafür, dass Schwarze als ergänzte Randfiguren dem vom Weißsein verkörperten Guten gegenüber gestellt werden, steht etwa exemplarisch »Die 10-Gebote-Tafel« von Lucas Cranach d.Ä. von 1516. Während ausschließlich Weiße das rechte Verhalten vorleben, werden ihre Sünden durch monströse nackte Gestalten versinnbildlicht, die meist weiblich und zudem Schwarz sind.

Analog zur Ästhetik zeitgenössischer Malerei formiert sich auch in Poesie und Dramatik ein literarischer Hype um diese Farbsymbolik und ihre Kolonialrhetorik. Das Weißsein poetischer und anderer literarischer Figuren wird jedoch nicht nur über die konkrete Aufrufung der Adjektive ›weiß‹ (bzw. im englischsprachigen Kontext ›fair‹) markiert, sondern auch über die ästhetische Verarbeitung tradierter Metaphern, welche weiße Schönheit in ihrer Bandbreite von ästhetischer Hochwertigkeit, Unbeflecktheit bis hin zu Erhabenheit, Rarität und Unerreichbarkeit versinnbildlichen. Besonders interessant ist dabei, dass Weißsein prominent auch über Seide, Perlen, Elfenbein, Silber, Diamanten und Marmor als kostbar inszeniert wird. Es werden also figurativ ausgerechnet jene Ressourcen aufgerufen, die die kolonialen Ambitionen Europas und ihrer Legitimationsphilosophie ums Weißsein überhaupt erst wesentlich motivierten.



Bereits im 15. und 16. Jahrhundert, als die europäische Versklavung und Verschleppung von Afrikaner_innen irreversibel strukturelle Gestalt und Gewalt annahm, war diese Farbsymbolik, lichtdurchflutetes Weißsein als göttliche Tugend darzustellen, gängig.

[24]

Becker, Thomas. *Mann und Weib – schwarz und weiß. Die wissenschaftliche Konstruktion von Geschlecht und Rasse 1600-1950*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 2005: 10-11.

[25]

Kant, Immanuel. AA XV. *Handschriftlicher Nachlaß*. In: *Entwürfe zu dem Colleg – über Anthropologie aus den 70er und 80er Jahren*, S. 878, URL: <http://www.korpora.org/kant/aa15/878.html>.



Auf diese Weise ideologisch gerüstet, blühte die Sklaverei im 17. Jahrhundert auf und trug im 18. Jahrhundert volle Früchte. Sie ermöglichte die Industrielle Revolution und Europas Moderne, die im europäischen Wettlauf münden sollte, die Welt zu kolonisieren.

Je mehr Weiße im Zuge der Kolonisierung begannen, in anderen als europäischen Klimazonen zu leben und Afrikaner_innen in vormals weiße Räume deportiert und dort zwangsangesiedelt wurden, desto stärker kamen zunehmend Zweifel an den seit der Antike gültigen Klimatheorien und an ›Hautfarbe‹ als überzeugendem Träger von ›Rassentheorien‹ auf. Um die Existenz von ›Rassen‹ nachweisen zu können, nahmen weiße Wissenschaftler_innen deshalb immer stärker andere angebliche Merkmale in den Blick. Dazu vermaßen sie zunächst Körperteile wie etwa den Schädel oder das Skelett, aber auch Sexualorgane. Noch heute lagern Relikte dieser scheußlichen biologistischen Forschungen in ethnologischen Museen und Krankenhäusern in Europa, auch in Deutschland. Die Vermessung des sichtbaren Körpers, als Methode bis weit ins 19. Jahrhundert hinein anerkannt, führte nicht dazu, dass feststehende ›Rassenmerkmale‹ gefunden werden konnten. Jene Versuchsreihen, die zu bejahenden Erkenntnissen gelangten, weisen methodisch vielerlei Schwächen auf. So begründet etwa der niederländische Anatom Peter Camper (1722-1789) seine Skala der ›Rassen‹ mit lediglich sieben Köpfen und verfälschte dabei noch. Sehen Sie den Fehler? »Bei der geometrischen Ermittlung des Schädelvolumens der griechischen Apollbüste in frontaler Ansicht«, die als Repräsentant der weißen Norm fungiert, addierte er »schlichtweg einige Zentimeter, die wohl eher der Haarpracht Apolls als der Schädelgröße zuzuschreiben waren.«²⁴

Die hysterische Suche, ›Rassen‹ als Fakt und die Überlegenheit der Weißen wissenschaftlich zu postulieren, fand in der Aufklärung einen Höhepunkt. Dies war kein Nebenprodukt der Aufklärung, sondern prägte das Weltbild von Männern wie David Hume, Voltaire und Immanuel Kant. Wie weit diese Argumentationen gingen, illustriert ein Zitat aus dem Spätwerk Kants. Sechs Jahre vor seinem Tod schreibt er: »Alle racen werden ausgerottet werden (Amerikaner und N. können sich nicht selbst regieren. Dienen also nur zum Sklaven), nur nicht die Weißen.«²⁵

Georg Wilhelm Friedrich Hegel wird ihm später widersprechen, jedoch dialektisch und nur scheinbar: »Die Sklaverei ist an und für sich Unrecht, denn das Wesen des Menschen ist die Freiheit«²⁶, schreibt er. Allerdings macht er die Einschränkung, dass die Menschen auch reif sein müssen für die Freiheit. Afrikaner_innen aber seien dies nicht. In Afrika gäbe es ihm zufolge weder historische Wandlungsfähigkeit noch gesellschaftliche Dynamik. Afrikaner_innen hätten weder sittliche Empfindungen noch ein Bewusstsein für Freiheit, sie hielten sie vielmehr für wertlos. Das führt Hegel sogar dazu, den Kampf der Schwarzen gegen die Unterdrückung und Sklaverei – wie Anfang des 19. Jahrhunderts in Haiti – »dialektisch« so zu deuten: »Dieser Nichtachtung des Lebens ist auch die große von ungeheurer Körperstärke unterstützte Tapferkeit der N. zuzuschreiben, die sich zu Tausenden niederschießen lassen im Kriege gegen die Europäer.«²⁷ Deswegen hält Hegel noch in der Hochzeit des Abolitionismus und nach dem britischen Verbot von Sklavenhandel und Sklaverei »die allmähliche Abschaffung der Sklaverei« für angemessener »als ihre plötzliche Aufhebung«.

Angesichts der gegebenen Unmöglichkeit, ›Rassen‹theorien aus Schädelgrößen oder anderen Körperteilen unangreifbar abzuleiten (wie auch?), flüchteten die ›Rassentheoretiker‹, einem allgemeinen Wissenschaftstrend dieser Zeit folgend, tiefer in den Körper hinein. Bald dominierten neben bisherigen Markern wie ›Hautfarbe‹ oder Schädelform ›innere Merkmale‹ wie Blut und Gene die Theorien. Man hoffte, ›Rassen‹ genetisch nachweisen zu können und Gene wurden zu Trägern sozialkultureller Eigenschaften erkoren, die wiederum ›Rassenhierarchien‹ legitimieren sollten. Mit der Hinwendung zur Vererbung innerer Dispositionen kam es zu einem Anstieg identifizierbarer ›Rassen‹ auf mehr als 100. Diese stetig wachsende Anzahl vermeintlicher ›Rassen‹ zeigt letztlich nur eines deutlich: Eindeutige Grenzziehungen lassen sich weder ermitteln noch begründen.

Der Sozialdarwinismus propagierte in einer Aneignung des Darwinschen »survival of the fittest«, dass es legitim sei, jene auszurotten, die sich historisch als unterlegen erwiesen hätten.²⁸ Darwins Cousin Francis Galton brachte ›Rasse‹ und Klasse zusammen und begründete, in Anlehnung an Platon und Aristoteles, die Wissenschaft,

[26]

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Werke. Band 12. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970: 129.

[27]

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Stuttgart: Universal Bibliothek, 1961: 159.

[28]

Darwin, Charles R. *Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle of Life*. London: John Murray, 1859.



Ganz Europa und besonders Deutschland versanken im Angesicht von Nationalsozialismus und Shoah in einer panischen Angst und Scham vor Rassismus. Wer konnte, sprach nicht über Rassismus. Unter dem Mantel der Amnesie grassierten Rassismus und seine Mythen weiter.

[29]

Vgl.: Galton, Francis. *Hereditary Genius*. London: Macmillan and Co, 1869.

[30]

Vgl.: Gobineau, Arthur de. *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Paris: Éditions Pierre Belfond, 1967: 1853-55

[31]

Vgl.: Chamberlain, Houston Stewart. *Die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts*. München: Bruckmann, 1899.

die regulieren sollte, wie sich die Menschheit in Zukunft fortpflanze: die Eugenik.²⁹ Auch andere Theorien, auf die sich der Nationalsozialismus später stützen wird, nahmen in dieser Zeit ihre Anfänge. Dazu gehören Arthur de Gobineaus apokalyptische Überlegungen, dass sich »höhere« gegen »niedere Rassen« zur Wehr setzen müssten und deshalb ein globaler »Rassenkrieg« bevorstehe. Das Problem sei, dass »die weiße Rasse« unwiderbringlich durch andere »Rassen« verdorben worden sei. Das einzige Potential sah er lediglich in der »arischen Rasse«, einem reinen Ideologieprodukt, das Gobineau in England und Norddeutschland verortete.³⁰ Nirgendwo erfuhren Gobineaus Buch und sein »Arier-Mythos« ab Ende des Jahrhunderts eine solche starke Rezeption wie in Deutschland. Aber niemand hat in Deutschland so wirkungsmächtig wie Houston Stewart Chamberlain, mit seinem 1899 erschienenen Buch *Die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts*, den rassistischen »Arier-Mythos« als Chauvinismus- und Unterdrückungsideologie verbreitet. Das Hauptziel des Pamphlets war es, den »Ariern« ihren Platz in der Gegenwart und Zukunft zu verschaffen, den seiner Meinung nach diese »Rasse« als »Herrenrasse« verdiene.³¹

Parallel zu dieser Radikalisierung des Rassismus tritt auch der Kolonialismus in seine imperiale Phase über. Die europäische Gier nach Gütern wie Elfenbein, Gummi, Diamanten und Gold, aber auch nach neuem Territorium unterwirft Millionen

von Menschen in Afrika, Australien sowie Teilen Asiens Ausbeutung, Folter und Genozid. Vom Rassismus flankiert werden diese Gräueltaten als Recht und Pflicht zur Zivilisation verkauft. Zur gleichen Seite dieser Rhetorik gehört es, dass dieses Unterfangen zum Scheitern verurteilt sei(n muss).

Die koloniale Rede von der »Bürde des weißen Mannes« hat Rudyard Kipling 1899 in plakative Poesie gegossen, die Weißsein als uneinholbar überlegen zelebriert³² und People of Color in den ewigen »Warteraum der Geschichte« verbannt, wie der indische Historiker Dipesh Chakrabarty diese Rhetorik heute nennt.³³ Abgepuffert durch diese rassistische Rhetorik bleiben koloniale Verbrechen gegen die Menschlichkeit in Europa vergleichsweise unbeachtet. Rassismus wütet weiter, nicht nur in den Kolonien. In Deutschland mordet er in genozidaler Singularität Millionen von Juden und Jüdinnen sowie Hunderttausende von Sinti und Roma. Gleichzeitig hat Hitler die Vision, durch die Unterwerfung von Europa auch deren Kolonien beherrschen zu können.

Der Nationalsozialismus sei, schreibt Robert Young, europäischer Kolonialismus, der nach Europa getragen wurde – und zwar von einem Land, dem nach dem Ersten Weltkrieg seine imperialen Gebiete in »Übersee« entzogen worden waren.³⁴ Als die alliierten Armeen den Nationalsozialismus besiegen, kämpfen in ihnen Hunderttausende von Schwarzen. Die Siegermächte verweigern ihnen

[32]

Vgl.: Kipling, Rudyard: *The White Man's Burden*. URL: http://www.wsu.edu:8080/~wldciv/world_civ_reader/world_civ_reader_2/kipling.html (23.01.2007).

[33]

Vgl.: Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton UP 2000: 9.

[34]

Vgl.: Young, Robert. *White Mythologies. Writing History and the West*. London 1990: 8.

dafür nicht nur die gebührende Anerkennung. In den Kolonien wird zeitgleich und über den NS hinaus diktatorisch weiter geherrscht. Aimé Césaire klagt nicht zuletzt deswegen bereits in den 1950er Jahren eine Erinnerungsarbeit ein, welche die Kontinuität von Kolonialismus und Nationalsozialismus reflektiert.³⁵ Das steht in der öffentlichen Erinnerungsarbeit bis heute aus.

Ganz Europa und besonders Deutschland versanken im Angesicht von Nationalsozialismus und Shoah in einer panischen Angst und Scham vor Rassismus. Wer konnte, sprach nicht über Rassismus. Unter dem Mantel der Amnesie grassierten Rassismus und seine Mythen weiter. Auch jene Länder, die den NS zerschlagen hatten, waren davon nicht ausgenommen – siehe etwa die Jim Crow Gesetzgebung in den USA oder das Fortleben von britischem und französischem Kolonialismus. Ganz besonders virulent ist das Fortleben des Rassismus in den Grob- und Feinheiten der Sprache, auch der deutschen Sprache. Gerade deswegen ist Sprache auch ein wichtiges Medium, um Widerstand gegen Rassismus zu leisten.

Im letzten Teil meines Artikels möchte ich mich noch mal gezielt und fokussiert diesem Aspekt widmen und dabei speziell auf die deutsche Afrika-Terminologie eingehen, um zu zeigen, wie sich hier Rassismus festschreibt und bis heute tradiert, aber eben auch herausgefordert wird.

DIE DEUTSCHE AFRIKATERMINOLOGIE ALS MEDIUM KOLONIALISTISCHER WISSENSFORMATION

Sprache war von Anfang an ein wichtiges Medium, um die kolonialen Erfindungen festzuschreiben, Kolonialismus zu legitimieren und weiße Mythen zu stabilisieren. Dabei war es ein gängiges Verfahren, Eigenbezeichnungen zu ignorieren. Das steht symptomatisch dafür, wie Kulturen, Sprachen, Religionen, Sozialstrukturen etc. aus der kolonialen Perspektive verleugnet/verschwiegen wurden. Gleichzeitig kam niemand auf die Idee, einfach Begriffe zu nehmen, die es bereits für Kontexte in Europa gab. Schließlich hätte dies ja der Behauptung widersprochen, Afrika sei komplett anders als Europa. Vielmehr wurde eine spezifische Terminologie für den kolonialen Raum im Allgemeinen und Afrika im Besonderen entwickelt, wollte mensch Menschen, gesellschaftliche Strukturen und andere

Dynamiken bezeichnen. Dabei dominierten von allem zwei Strategien: 1) Neologismus und die 2) Übertragung bereits existierender, aber abwertender (zum Teil historisierender bzw. dehistorisierender) Begriffe. Dieser lexikalische Formationsprozess vollzog sich in verschiedenen europäischen Sprachen in weitgehender Übereinstimmung. Die Betrachtung der deutschen Afrikaterminologie, auf die ich mich konzentriere, eröffnet ein neues Terrain der kritischen Forschung.

Bekannte Beispiele für neologistische Konstruktionen sind bis heute gültige Bezeichnungen, wie etwa »B.« oder »H.«.³⁶ Beides sind Sammelbegriffe, die kulturell, politisch und linguistisch jeder Grundlage entbehren. Als »B.« wurden alle Völker bezeichnet, die in den von Weißen schwerer zu kontrollierenden Gegenden jenseits der Küstenregionen im südlichen Afrika lebten. Als »H.« wurden alle Gesellschaften des südlichen Afrika bezeichnet, wie etwa die Xhosa, in deren Sprachen implosive Konsonanten, so genannte Schnalzlaut oder Clicklaute, vorkommen. In eurozentristischer Manier glaubten Weiße, mit dem Begriff »H.« (durchaus mit Anspielung auf Hufgeräusche von Pferden) diese Clicklaute nachzuahmen.

Ein anderes beredtes Beispiel für kolonialistische Neologismen ist die Erfindung des Begriffs »Hä.«³⁷, der sich (nicht zuletzt durch anthropologische Forschungen) als generelle Ersetzung für die Vielzahl von Selbstbezeichnungen für Herrscher_innen in afrikanischen Gesellschaften sowie anderen kolonisierten Räumen etablierte. Der Begriff setzt sich aus dem Wortstamm »Haupt-« und dem Suffix »-ling« zusammen. Die in einem Grundwort beschriebene Tätigkeit oder Eigenschaft bzw. die damit bezeichnete Person wird durch den Suffix »-ling« diminutiv verortet. In einigen Fällen erfährt der so Bezeichnete eine Absetzung von einem dominanten Gegenüber [wie im Fall von »Prüfling« (zu »Prüfer«) und »Lehr-ling« (zu »Lehrer«)]. Zumeist erfolgt über dem Suffix »-ling« eine explizite Abwertung wie etwa in »Feigling«, »Wüstling«, »Schönling« und »Emporkömmling«. Tatsächlich vereint der von mir kritisierte Begriff »Hä.« beide Ansätze.

Wurde in anderen Kontexten doch auf bereits bestehende deutsche Begriffe zurückgegriffen, so handelt es sich ausschließlich um solche, die im europäischen Kontext abwertend benutzt wurden und

[35]

Vgl.: Césaire, Aimé. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Éditions Présence Africaine, 1955.

[36]

»Buschmänner« und »Hottentotten«.

[37]

»Hauptling«

[38]
»Mischling« »Mulatte«

[39]
»Bastard«

[40]
»Mohr«

[41]
»Farbige«

[42]
»Kaffer«, »Hamite«, »Schwarzafrika«
und »Schwarzer Kontinent«

[43]
»Bastard«

[44]
»Naturvolk«, »Naturreligion«, »Buschmänner«
und »Bananenrepublik«.

[45]
Darwin, Ausgehend von der evolutionistischen Dichotomie »Natur« versus »Kultur« wird in diesem Zusammenhang von der Annahme ausgegangen, dass »Natur«, und alles, was gedanklich damit verbunden wird, (von der »Kultur«) kontrolliert, beherrscht und unterworfen werden sollte. Und weil die so genannten »N.« (15) angeblich keine »Kultur« und Geschichte haben, bedürften sie angeblich auch der zivilisatorischen Mission der vermeintlich »überlegenen Rasse«.

im Rahmen der Übertragung auf Afrika eine Bedeutungsverschiebung oder -erweiterung erfuhren. Zum einen handelt es sich dabei um Begriffe, die ausgehend von dem Postulat menschlicher »Rassen« aus der Tierwelt zur Bezeichnung von Schwarzen und People of Colour sowie ihrer Kulturen adaptiert wurden. Dazu gehören zwei »M.«-Wörter³⁸ und auch das »B.«-Wort.³⁹ Mit diesen Begriffen werden Konnotationen von Illegitimität und Unfruchtbarkeit transportiert.

Zum anderen wurde im Rahmen der zweiten Strategie auf Begriffe zurückgegriffen, die für Europa rein historisierend gebraucht werden und die im aktuellen europäischen Sprachgebrauch Konnotationen von »Primitivität« tragen. So bezeichneten Weiße etwa in Anlehnung an die historisierende Benennung germanischer oder keltischer Stämme Organisationsformen in Afrika pauschal mit diesem Begriff. Damit wird nicht nur die Vielfalt von gesellschaftlichen Strukturen in Afrika negiert, die etwa zwischen den Hausa mit 30 bis 50 Millionen Menschen und royalen Strukturen, sowie den Ogoni mit knapp einer Million Menschen und demokratischem Rätssystem nicht zu unterscheiden weiß. Zudem wird suggeriert, dass diese Gesellschaften zudem, wenn überhaupt, allein mit einer früheren Epoche europäischer Geschichte vergleichbar seien. Auf diese Weise können diskriminierende Perspektiven und Konstruktionen von Afrika als »das Andere« sowie unterlegen, rückschrittlich und veraltet transportiert werden.

Sowohl für die Neologismen als auch die Bedeutungserweiterungen lassen sich zwei zentrale Grundtheoreme beschreiben. Zum einen bauen viele dieser Termini auf der Annahme auf, dass es »Menschenrassen« gäbe. Das zeigt sich etwa an Neologismen wie dem (»N-Wort«, einem weiteren »M.«-Wort,⁴⁰ das »F.«-Wort⁴¹ sowie weitere Begriffe⁴² oder Bedeutungserweiterungen wie z.B. im Fall von »B.«.⁴³

Zum anderen gehen diese kolonialistischen Termini von der These aus, Afrika und Schwarze repräsentieren »Natur« und sind als solche ein Bindeglied zwischen Mensch und Tier. Dadurch werden Europa und Weißsein als »Kultur« und gegebene »Norm« aufgestellt. Dafür stehen etwa auch Begriffe wie jene, die ich in der Fußnote⁴⁴ aufliste. In einem asymmetrischen Verfahren werden sie implizit den generischen Oberbegriffen

Volk, Religion, Männer und Republik gegenübergestellt, die diskursiv auf Weiße (nur Weiße) rekurrieren sollen.⁴⁵

Hier zeigt sich exemplarisch, wie aus einem Machtraum weißer Hegemonie heraus Begrifflichkeiten geprägt worden, welche die kolonialistische Ideologie repräsentieren. Das betrifft weit mehr Wörter als die hier gelisteten. Mehrheitlich finden sie bis heute in der deutschen Sprache über Afrika Gebrauch, sei es in Medien, Schulbüchern und Alltagssprache. Werden Sprecher_innen darauf verwiesen, das dieses oder jenes Wort rassistisch sei, wird nur selten reagiert mit einem simplen: »Ach so, das wusste ich nicht; wie drücke ich es aus, ohne zu diskriminieren?«. Vielmehr wird eher widersprochen. So kommen dann Verleugnungsstrategien zum Tragen, von denen ich hier nur einige kurz anreißen möchte: »ach, das habe ich doch nicht so gemeint,/ das ist nun mal ein historischer Begriff/das ist jetzt aber übertrieben/andere sagen das doch auch so/so hieß es doch schon immer/ das ist jetzt aber ein bisschen hypersensibel/ach du mit deiner political correctness/also ich kenne einen Afrikaner, der findet das Wort nicht schlimm/ich kann gar nicht rassistisch sein, ich habe doch eine afrikanische Freundin« usw. usf.

Oft wird auch im Duden Rückendeckung gesucht, der sich selbst in der aktuellen Ausgabe in der Regel nur (wenn überhaupt) zu so schwammigen Bezeichnungen wie »veraltet«, »veraltend«, »oft als diskriminierend empfunden« hinreißen lässt – so als gehe es nur um Empfindungen Einzelner und stecke die Diskriminierung nicht diskursiv und strukturell im Wort fest. Der Marker »rassistisch« fehlt im Duden komplett. Immerhin gibt es bei einigen Begriffen ein neues Format, kommentierende Kästchen, in denen dann etwa steht, dass: heute oft argumentiert wird, dass es keine Menschenrassen gäbe. Immerhin, könnte mensch sagen – käme dann nicht nach wie vor noch das seit Urzeiten zitierte Beispiel zur Illustration des Begriffs vor: »schwarze, gelbe, rote Rasse«, wo dann doch wieder eine Bejahung des »Rasse« begriffs drinsteckt. Angeboten wird, stattdessen von Ethnien zu sprechen. Hier zeigt sich, wie alte Bedeutungsinhalte in neue begriffliche Schläuche gepresst werden und Ethnie oft als synonym zu »Rasse« gebraucht wird.

Ich möchte noch einmal deutlich sagen: Es geht bei rassistischen Wörtern nicht um individuelle





[1]

[46]

Klemperer 1987, 21

Meinungen und Absichten. Was in einem Wort steckt, bestimmt seine Etymologie, Wortgeschichte und das Wissen, das hier strukturell eingeschrieben ist. In Bezug auf die Sprache des Nationalsozialismus hat Victor Klemperer die (Wirk-)Macht von Sprache in folgende Formel gebracht: »Worte können sein wie winzige Arsendosen, sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.«⁴⁶ Im Kolonialismus entstandene rassistisch konnotierte Wörter diskriminieren Schwarze und zwingen sie, Überlebensstrategien zu entwickeln, die bestenfalls kraftraubend sind. Dabei bietet die deutsche Sprache doch für jedes der genannten Wörter einfache und klare Alternativen an. Ein Verzicht auf rassistische Wörter hat mich noch niemals sprachlos werden lassen. Manche Wörter braucht man gar nicht, weil es den hier bezeichneten Gegenstand ja gar nicht gibt. Bei anderen Begriffen gibt es Alternativen und wo es sie nicht geben sollte, da können widerständige Begriffe eingeführt werden. Denn Sprache ist ein dankbarer Schauplatz für Widerstand und der schließt immer ein, Rassismus sichtbar zu machen.

Deswegen wäre es auch im Sinne des bereits erwähnten »racial turn« politisch kontraproduktiv, wenn gemeinhin mit rassistischen Wörtern bezeichnete Schwarze Deutsche nunmehr einfach als Deutsche klassifiziert werden würden. Natürlich müssen rassistische Begriffe weggelassen werden. Gleichzeitig ist es aber wichtig, sprachlich darauf zu reagieren, dass Schwarze Menschen in Deutschland Rassismus ausgesetzt sind und eben dieser Identitäten und Positionen prägt. Dass sich in Anlehnung an Debatten in Nordamerika, Frankreich und Großbritannien zunächst »Afrodeutsche« und später dann »Schwarze Deutsche« sowie auch international, »Schwarze« und »People of Colour« als widerständige Bezeichnungen etabliert haben, ist ein Beispiel für diese sprachliche Ambivalenz der Markierung von Rassismus und Widerstand dagegen. Diese widerständigen Benennungen ersetzen rassistische Begriffe und machen Schwarze als politische Gruppe sichtbar, wodurch sie sich kollektiv politisch verorten, ihre Erfahrungen benennen und ihren Widerstand artikulieren können.

Freilich wäre es ein Irrglaube anzunehmen, dass der Verzicht auf rassistische Begriffe automatisch im Verschwinden der Auffassungen, die diese Be-

griffe produziert haben bzw. produzieren, münden würde. Daher ist es wichtig, dass kritische Reflexionen über Begriffe immer in gesellschaftliche Aufarbeitungsprozesse eingebettet sind. Dies schließt auch eine öffentliche Debatte über den Zusammenhang von Ideologie, Wissensherstellung, Sprache und Macht ein. Die Sprachforschung und -politik des Feminismus oder die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zeigen nachdrücklich, dass gesellschaftliche Aufarbeitungsprozesse immer auch eine Sensibilisierung und Transformierung von Sprache mit sich bringen und umgekehrt. Diese Reflexionen werden dann auch scheinbar ganz harmlose Begriffe wie Demokratie, Wissen, Feminismus oder Europa auf den Prüfstand bringen und nachhaken, inwiefern der Gebrauch allein im weißen Wissensarchiv verankert ist.

Ein letzter Gedanke: Widerstand gegen Rassismus setzt da ein, wo er erkannt, benannt und herausgefordert wird. Dazu zählt auch der Widerstand gegen rassistische Orte, seien es Straßennamen, Kolonialdenkmäler oder eben auch Begriffe, die rassistisches Wissen tradieren. Gebraucht wird eine neu gestaltete Erinnerungskultur, die Verantwortungübernahme einschließt. Diese setzt beim täglichen Sprechen ein und greift auch weit darüber hinaus.

[1]

SUSAN ARNDT

Deutsche Anglistin und
Afrikawissenschaftlerin mit
Schwerpunkt Literatur



LITERATUR

Ani, Ekpenyong | Eggers, Maureen Maisha 2010
Afrodeutsch / Afrodeutsche
in: Arndt, Susan | Ofuatey-Alazard (Hg.) 2010, S.577-579
Aristoteles | Politik | I.6. 1254a.
München 1984
Arndt, Susan 2005
Mythen des weißen Subjekts. Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus
in: Eggers | Kilomba | Piesche Arndt (Hg.) 2005, S.340-362.
Arndt, Susan 2008
Weißsein. Zur Genese eines Konzepts | in: Jan Standtke Thomas Düllo (Hg.) 2008: *Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften. Culture – Discourse – History.* Band 1 | Berlin: Logos, S. 95-129.
Arndt, Susan 2009
Myths and Masks of ›Travelling‹: Colonial Migration and Slavery in Shakespeare's Othello, The Sonnets and The Tempest
in: Eckstein, Lars | Reinfandt, Christoph (Hg.) 2009: *Anglistentag 2008 Tübingen: Proceedings.* Trier: WVT, S. 213-226.
Arndt, Susan 2010
Hautfarbe | in: Arndt | Ofuatey-Alazard (Hg.) 2010, S.332-341.
Arndt, Susan 2012
Die 101 wichtigsten Fragen: Rassismus | München: C.H. Beck Verlag 2012
Arndt, Susan (Hg.) 2001
Afrika Bilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster: Unrast.
Arndt, Susan | Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) 2010
Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk | Münster: Unrast.

Ayim, May 1996
Blues in schwarz weiss
Berlin: Orlanda.
Ayim, May 1997
Nachtgesang | Berlin: Orlanda.
Ayim, May 2002
Grenzenlos und unverschämt. Frankfurt | Main: Fischer.
Camp, Tina 2004
Other Germans. Black Germans and the Politics of Race, Gender, and Memory in the Third Reich
Anna Arbor: University of Michigan Press.
Douglas, Mary 1970
Natural Symbols. Explorations in Cosmology | Harmondsworth: Penguin Books (dt.: *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur.* Frankfurt am Main 1974).
Eggers, Maureen Maisha Kilomba, Grada | Piesche, Peggy Arndt, Susan (Hg.) 2005
Mythen Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland | Münster: Unrast.
El-Tayeb, Fatima 2001
Schwarze Deutsche. Der Diskurs um ›Rasse‹ und nationale Identität, Frankfurt | New York: Campus.
Evans, Amy 2005
Achidi J's Final Hours: This Thing that Happened in Aschaffenburg ...
in: Eggers | Kilomba | Piesche Arndt (Hg.) 2005, S.146-157.
Fanon, Frantz 1980
Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt, a.M.: Syndikat (franz. O. *Peau noire, masques blancs* | 1952).
Frankenberg, Ruth (Hg.) 1997
Displacing Whiteness: Essays in Social and Cultural Criticism
Durham | London: Duke University Press.

Frankenberg, Ruth 1997
Introduction. Local Whitenesses, Localizing Whiteness
in: Frankenberg (Hg.) 1997, S.1-33.
Gelbin, Cathy S. | Konuk, Kader Piesche, Peggy (Hg.) 1999
AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen. Königstein | Ts.: Ulrike Helmer.
Göttel, Stefan 2004
Hottentotten
in: Arndt, Susan | Hornscheidt, Antje (Hg.) 2004: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: Unrast, S.147-153.
Guillaumin, Collette 1995
Racism, Sexism, Power and Ideology | London: Routledge Chapman & Hall.
Hitler, Adolf 1938
Mein Kampf. Zweiter Band: Die nationalsozialistische Bewegung. München: Zentralverlag der NSDAP (Erstveröffentlichung 1927).
Hooks, Bell 1992
Representations of Whiteness in: Dies. Black Looks. Race and Representation | Boston | MA: South End Press, S.165-178.
Hooks, Bell 1992
Black Looks. Race and Representation
Boston | MA: South End Press.
Kelly, Natasha 2008
Afroism. Zur Situation einer ethnischen Minderheit in Deutschland | Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
Kilomba, Grada 2008
Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.
Klemperer, Victor 1987
LTI. Notizen eines Philologen. Leipzig: Reclam (Erstveröffentlichung 1946).

Köpsell, Philipp Khabo 2010
Die Akte James Knopf. Afrodeutsche Wort- und Streitkunst. Münster: Unrast.
Memmi, Albert 1987
Rassismus
Frankfurt a.M.: Athenaeum.
Morrison, Toni 1992
Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination
Cambridge | Mass.: Harvard University Press.
Piesche, Peggy | Küppers, Michael | Ani, Ekpenyong Alaguyawanna-Kadalie, Angela (Hg.) 2004
May Ayim Award. Erster internationaler Schwarzer deutscher Literaturpreis | Berlin: Orlanda.
Oguntoye, Katharina | Opitz, May | Schultz, Dagmar 1986
Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte | Berlin: Orlanda.
Oguntoye, Katharina 1997
Eine Afro-deutsche Geschichte. Zur Lebenssituation von Afrikanern und Afro-Deutschen in Deutschland von 1884 bis 1950
Berlin: Hoho.
Robinson, Victoria 2009
Schanzen-Slam | Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf | Reihe Anais.
Sow, Noah 2008
Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus
München: Goldmann.
Wachendorfer, Ursula 2001
Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität
in: Arndt (Hg.) 2001, S.87-101.

»ICH SPRECHE DEUTSCH, ABER NICHT SEHR GUT«

Probleme (mit) der deutschen Sprache

VON

Lena Gorelik

Manche Sätze bleiben hängen. Die Sätze selbst, nicht die Erinnerung an den Inhalt, nicht die Bedeutung einzelner Worte für uns und unseren weiteren Lebensverlauf, nicht der Gesprächspartner und die Tonlage, sondern Sätze an sich. Wort für Wort. Es kann einem bei einmaligen Erfahrungen im Leben passieren, wie einem Heiratsantrag – oder bei besonders witzigen Begebenheiten wie dem Ausspruch eines Kindes, das Begriffe verwechselt. Es kann alles sein.

Es kann auch sein: »Ich kann nicht schreiben, ich bin doch nur Ausländerin.«

»Ich kann nicht schreiben, ich bin doch nur Ausländerin.« Ich habe den Satz immer noch in den Ohren. Ein kleines Mädchen von etwa elf Jahren sagte ihn zu mir. Es wäre schön, sie an dieser Stelle beschreiben zu können, wie sie in dem langen, zu dunklen Schulflur stand, zu mir hinaufblickte (obwohl ich ja so groß nicht bin), wie sie dabei schüchtern lächelte oder vielleicht resigniert mit den Schultern zuckte. Die Wahrheit ist, ich kann es nicht. Ich erinnere mich nicht mehr an sie. Ich kann nicht sagen, ob sie blond oder dunkelhaarig war. Ich kann nicht sagen, ob sie wie ein Kind wirkte, gerade noch, oder ob sie schon in der Vorpubertät war, sich vielleicht bereits die Wimpern tuschte. Ich weiß auch nicht mehr, wie sie hieß. Dafür hallt ihre Stimme immer noch in meinem Kopf wider: »Ich kann nicht schreiben, ich bin doch nur Ausländerin.« Sie spricht fast akzentfrei Deutsch, vielleicht rollt sie das »R« ein bisschen zu sehr, sie könnte als Fränkin durchgehen, nur dass sie in Schwaben lebt. Sie spricht den Satz knochentrocken dahin, nicht abgeklärt, nicht zynisch, ohne jegliche Ironie. Sie spricht ihn so, wie Kinder vermeintliche Tatsachen von sich geben, die sie für sich nicht in Frage stellen: Das Christkind bringt die Geschenke. Die Zahnfee hat meinen Zahn geholt. Meine Mama ist die beste Mama der Welt. Ich kann nicht schreiben. Ich bin doch nur Ausländerin.

Das Mädchen, das diesen Satz sagte, der bis heute in meinem Kopf herumschwirrt, sprach ihn tatsächlich in der Schule aus. Wir standen dort zusammen, weil sie ihre Bildung in dieser Einrichtung verpasst bekam, die Art von Bildung, die für die deutsche Hauptschule nun einmal vorgesehen ist, und ich eine Ergänzung dieser Bildung war. Ich war zusammen mit anderen Autoren eingeladen worden von einem Verein, der sich der Aufgabe widmete, Migrantenkindern durch kreative Schreibkurse und Begegnungen mit »echten Schriftstellern« die deutsche Sprache näherzubringen. Diese Art von Projekten, Schreib- oder Lese- oder Lese-Schreib-Tage, findet immer wieder, hoffentlich auch zunehmend, statt. Wie sie jeweils heißen, ist nicht von Bedeutung, von Bedeutung ist, dass es sie gibt. Große und mittelgroße Autoren, »echte Schriftsteller« treffen kleine Autoren, sie erleben und schaffen gemeinsam Literatur, und im besten Falle treten die großen Autoren in den kleinen Köpfen etwas los, auf jeden Fall aber lernen alle Beteiligten dazu. Das Mädchen hatte im Vorfeld einen Text geschrieben so wie auch die anderen Schüler, die an dieser Schreib-Lese-Woche teilnahmen. Die meisten Texte, die ich zu lesen bekam, waren Gedichte, vor Bedeutung triefende Gedichte, in denen es meistens um Liebe ging, die einzig wahre, die, der das gebrochene Herz folgte, ICH LIEBE DICH in Großbuchstaben kam in jedem dritten solchen Gedicht vor, und DU oder ER wollte meist nicht verstehen oder sehen, was er der jeweiligen Lyrikerin bzw. ihrem erzählerischen Ich antat. In der zweithäufigsten Kategorie drehte es sich um den Keiner-kann-mich-verstehen-wie-ich-wirklich-bin-Topos, einen Topos der Pubertät, der sich lyrisch in Zeilen wie »Und ich bin allein in der schwarzen Masse« äußerte. Ich liebte all diese Gedichte, da sie mich an meine eigenen Poesieversuche in diesem Alter erinnerten, an DEN, der mich nicht sah, und an das Gefühl, keiner wisse, wie ich wirklich war. Ich schmunzelte viel, als ich die Texte zur Vorbereitung der Woche las. Bei einem aber schmunzelte ich nicht. Es war der Text dieses Mädchens, mit dem ich später im Schulflur sprach, eine karierte Schreibblockseite mit krakeliger Füllfederhandschrift gefüllt, er handelte vom Tod. Wer gestorben war, ging aus dem Text nicht hervor, ich dachte, es könnte vielleicht die Mutter sein, der Text klagte nicht, er stellte keine Fragen, er war frei von verbrauchten Assoziationen wie Leere und Dunkelheit und Warum und Einsamkeit und Danach. Mir liefen beim Lesen Schauer über den Rücken, und ich machte das Fenster zu. Es war nicht kälter geworden.

Am nächsten Tag fragte ich den Klassenlehrer in der Pause diskret, wer die Verfasserin dieses Textes sei. Er rief das Mädchen beim Namen, an den ich mich heute nicht mehr erinnern kann, sie löste sich aus der Gruppe ihrer Freunde und stellte sich zu uns, und nachdem ich kurz gesagt hatte, dass ich den Text beeindruckend fand, meldete sich auch ihr Klassen- und Deutschlehrer zu Wort, der ja schließlich für ihre Bildung zuständig war, auch er wollte Feedback geben. Sein Feedback bestand

in der Aufzählung mehrerer Rechtschreib-, Grammatik- und Zeichensetzungsregeln und dem ausführlichen Hinweis darauf, dass man, um schreiben zu können, erst einmal die deutsche Schriftsprache perfekt beherrschen müsse, wovon sie, die junge Autorin, der dieser Titel mit dieser Predigt mit einer Bestimmtheit aberkannt wurde, die mich schockierte, noch ziemlich weit entfernt sei. Ich erinnere mich nicht mehr an den genauen Wortlaut seines Vortrags, umso genauer aber an den der Antwort des Mädchens, die sie mir entgegenwarf als ich ihr, nachdem der Lehrer entteilt war, um andere Kinder wegen irgendetwas zu ermahnen, noch einmal sagte, dass das Wichtigste doch sei, dass sie überhaupt schrieb. Dass ich fände, dass sie Talent habe und weiter schreiben sollte, wenn auch nur für sich. Ihre Antwort lautete: »Ich kann nicht schreiben, ich bin doch nur Ausländerin.«

So einfach vernichtet man kleine Autoren.

Ich habe viele solcher Schreibwerkstätten mitgemacht, in vielen Schulen aus meinen Romanen vorgelesen. Ich habe Lehrer erlebt, die ihre Schüler schon im Vorfeld niedermachten (»Sie wissen ja, wir sind eine Hauptschule hier, die können mit Büchern und Literatur und Schreiben eh nichts anfangen, die können ja noch nicht einmal richtig Deutsch.«). Ich habe aber auch – leider seltener – Lehrer erlebt, die ihre Schüler ermunterten, sich deren Geschichten anhörten, ihnen beim Niederschreiben halfen, kleine Bücher mit ihnen herausgaben. Ich habe sogar eine Lehrerin erlebt, die zu mir sagte: »Ich habe viel, auch sprachlich, von meinen Schülern gelernt.« Ein Satz, der überraschend klang, weil ich spontan dachte, dass er in dem hiesigen Bildungssystem nicht vorgesehen ist.

Ich selbst habe gelernt, dass aus an der einen oder anderen Stelle fehlenden oder aus Duden-Sicht falschen Deutsch-Kenntnissen wunderschöne Sprachbilder entstehen können. Dass Texte auf Deutsch häufig berührender sind, wenn sie mithilfe anderer Sprachen geschrieben wurden. Dass sich beispielsweise ein Apfel besser beschreiben lässt, wenn man kurz die Augen schließt, das Wort »Apfel« in eine andere – vielleicht die Muttersprache – übersetzt, laut ausspricht und merkt, dass ein ganz anderer Apfel vor dem inneren Auge auftaucht als der, den man normalerweise in der Obstauslage eines deutschen Supermarkts sieht. In meinem Fall sehe und beschreibe ich dann kleine, weiße, beim Reinbeißen saftigtriefende Äpfel, die direkt unter einem Apfelbaum liegen, wie ich sie noch von unserer Datscha in Russland in Erinnerung habe. Ich habe gelernt, dass aus anderen Sprachen übersetzte Metaphern und Bilder, die auf Deutsch erst einmal holprig oder sogar falsch klingen, Texte interessanter machen. Dass Denkweisen, die sich von unseren, im Laufe der Jahre angeglichenen unterscheiden, zu neuen stilistischen Mitteln führen. Wenn zum Beispiel ein Junge schreibt: »Am Dienstag war ich Schlittschuhlaufen, und dann hatte ich einen Pickel, dann war ich vierzehn und dann in der Pubertät«, und der Saal bei der Abschlusslesung

1

Lena Gorelik,
»Sie können aber
gut Deutsch!«
Warum ich nicht mehr
dankbar sein will,
dass ich hier leben darf,
und Toleranz nicht
weiterhilft
© 2012 Pantheon Verlag,
München, in der
Verlagsgruppe Random
House GmbH



einer solchen Schreibwerkstatt lachen muss. Die Aufzählung war, wie wir im Gespräch herausfanden, nicht als kunstvolles, literarisches Stilmittel gemeint gewesen, sondern aufgrund fehlender Aufzählungswörter-Alternativen so entstanden, vielleicht auch, weil in einem Jungenkopf von zwölf Jahren Prozesse so ablaufen: Und dann und dann und dann, bis man in der Pubertät ist. Man kann anschließend darüber sprechen, was nun – unbeabsichtigterweise – entstanden ist, vielleicht lernt der Junge dann (ja, dann!) ein bisschen mehr, zwischen den Zeilen zu lesen, vielleicht sogar das eine oder andere Synonym zu »dann« zu verwenden. Und ich lerne ganz gewiss, wie Denkprozesse und Sätze und Stilmittel auch funktionieren können, und fühle mich, als hätte ich eine Konsultation bei einem »echten Schriftsteller« gehabt.

Und dann, um diesen »echten Schriftsteller« zu zitieren, kann es einem passieren, dass man in einem Vortrag zum Thema »Kreatives Schreiben mit Schülern mit Migrationshintergrund« sitzt und sich innerlich bereits über den Titel des Themas aufregt, denn kreatives Schreiben ist kreatives Schreiben, egal mit wem, das sage ich als »echte Schriftstellerin« jetzt mal so, und sich dann noch Folgendes anhören muss: Dass es besser ist, solchen Schülern, also denen mit diesem großen

Makel, diesem unsäglichem Migrationshintergrund, vorgefertigte Gedichtzeilen aus grammatikalisch korrekten deutschen Sätzen vorzulegen, die sie jeweils ein wenig ergänzen können, indem sie hier mal ein Adjektiv hinzufügen, dort mal ein Akkusativ-Objekt (und wie viele von uns wissen noch, was genau ein Akkusativ-Objekt ist?) ... So lernen die Kinder trotz ihres Migrationshintergrundes vielleicht endlich richtiges Deutsch. Vielleicht tun sie das, kreativ sein, schreiben lernen sie so aber mit Sicherheit nicht.

Und warum das alles, warum diese Geschichten? Weil es immer wieder schockierend ist zu beobachten, was für Erwartungen in diesem Land beim Thema Sprachkenntnisse herrschen. Erst einmal vorweg: Ja, auch ich finde, wer in diesem Land lebt, wer zu diesem Land gehört, wer zu diesem Land (wirtschaftlich) beiträgt, wer Teil des Landes ist, muss die deutsche Sprache können. Nicht beherrschen, sondern können. Die Definition von »können« variiert, sie darf, sie muss auch variieren, weil wir unterschiedliche Menschen

mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Lebensläufen, Lernmöglichkeiten, auch Ansprüchen sind. Und das ist im Übrigen gut so. Wie viel Deutsch muss meine Großmutter können, die mit 75 Jahren hierher kam, zu alt, um hier noch zu arbeiten? Sie ging gerne und viel spazieren und lernte bei ihren Spaziergängen im Wäldchen nebenan andere ältere Leute kennen, mit denen sie sich teils auf Jiddisch, teils



1



mit Händen und Füßen, teils durch ein freundliches Lächeln unterhielt. Reicht das nicht, muss sie Goethe im Original lesen können? Sie hat ihn auf Russisch gelesen, sie hat Faust gelesen, was schon mehr ist, als viele Ursprungsdeutsche von sich sagen können. Meine Eltern hingegen, die im Alter von 52 und 46 Jahren den Schritt der Auswanderung gewagt haben, und wagen ist hier wirklich der richtige Begriff, haben hier nicht nur seit ihrer Ankunft gearbeitet, also Steuern bezahlt, sondern immerhin so viel Deutsch gelernt, dass sie sich auch in einem deutschen Freundeskreis bewegen, eine seriöse deutsche Tageszeitung abonnieren und möglicherweise zu den größten Patrioten gehören, die dieses Land je haben wird. Ich bin in den letzten Jahren nicht mehr viel mit meinen Eltern unterwegs gewesen, aber fast jedes Mal, wenn ich es war, konnte ich, wenn sie auf andere Menschen trafen – Kellner, Verkäufer, Sitznachbarn im Zug, wen man im Alltag eben so an Fremden trifft –, etwas spüren, was mir nicht behagte, was zu benennen mir schwerfällt. Es ist nie etwas vorgefallen, etwas, das man als eine ausländerfeindliche Handlung bezeichnen könnte. Es ist einfach die Art, der Tonfall, in dem zum Beispiel die Schuhverkäuferin reagiert, wenn meine Mutter sie um eine andere Größe bittet. Es steckt zwischen den Zeilen, es lässt sich nicht beschreiben, schon gar nicht festhalten, aber es tut weh. Vielleicht kann man es so zusammenfassen: Hätte ich in meinem akzentfreien Deutsch nach einer anderen Schuhgröße gefragt, wäre ich freundlicher, zuvorkommender, respektvoller behandelt worden; das ist das Gefühl, das bleibt. Einen bitteren Nachgeschmack hinterlässt, um mal eine abgegriffene Metapher zu verwenden, in mir den Wunsch weckt, nach dem Schuhkauf im Café den Kaffee für alle bestellen zu wollen, weil ich akzentfrei Deutsch spreche, weil ich damit so gut kaschieren kann, wer ich eigentlich bin. Das ist ein Wunsch, auf den ich nicht stolz bin, den ich aber immer wieder verspüre, wenn ich meine, von Menschen, die mich nicht kennen, als Ausländerin abgestempelt zu werden. Oder warum lasse ich *Die Zeit* auf dem Tischchen im Zug liegen, wenn ich ein russisches Buch zum Lesen hervorhole? Warum habe ich Angst, dass mein Sitznachbar, mit dem ich kein Wort geredet habe und nie ein Wort reden werde, vielleicht außer »Darf ich mal vorbei?«, denken könnte: Oh, komische Buchstaben, was für eine Ausländerin sitzt denn da neben mir? Mag sein, dass das alles nur in meinem Kopf stattfindet, der Sitznachbar mich noch nicht einmal wahrgenommen hat, aber was da in meinem Kopf stattfindet, kommt nicht von ungefähr, sondern vom Nachgeschmack. Der Nachgeschmack bleibt noch länger wohl bei meinen Eltern, nicht nur bei ihnen, sondern bei Tausenden jener, die sich nach ihrer Einwanderung in dieses Land – nach den ihnen eigenen Möglichkeiten – so viel Mühe gegeben haben, das neue Zuhause, die Bräuche zu begreifen, die Sprache zu lernen. So gut es ihnen eben gelang. Der Nachgeschmack bleibt, und mein Vater, der sehr gerne essen geht, tut es manchmal nicht, um nicht auf Deutsch bestellen zu müssen,

und meine Mutter ruft mich regelmäßig an, um mich nach der Aussprache bestimmter Worte zu fragen, die zu benutzen sie gedenkt: »Ich will ein Fondue-Gerät verschenken. Wie spricht man Fondue genau aus?«, und dann übe ich am Telefon mit ihr, ehe sie losgeht und dann doch undeutlich oder eben einfach mit Akzent spricht, und der Ton, in dem die Verkäuferin dann antwortet: »Ich habe Sie nicht verstanden. Was wollen Sie?«, hat nichts mehr mit ihrem anfänglichen, automatisierten und wahrscheinlich deshalb extrafreundlichen »Was kann ich für Sie tun?« zu tun, weil die Herablassung nicht zu überhören ist und wieder einen Nachgeschmack hinterlässt. Und der Nachgeschmack mehrt sich, bis man einmal ausspucken möchte oder den Mund spülen, weil es zu unangenehm wird.

Wenn man nicht perfekt oder schlecht oder schlechter als jemand anders oder mit Akzent Deutsch spricht, ist man dann ein schlechterer Mensch? Ein Mensch zweiter Klasse? Manchmal fühlt es sich so an.

Ich habe eine Weile in Jerusalem gelebt, und als ich dort ankam, reichte mein Hebräisch gerade einmal, um Falafel zu bestellen und mit Taxifahrern über den Fahrpreis zu verhandeln. Später begann ich einen Sprachkurs, den ich nicht beendete, ich schnappte wichtige Wortketten bei meinen Mitbewohnern auf, ich redete auf die Taxifahrer ein, ich versuchte, die Boulevardzeitung zu lesen, und übte meine Pantomimefähigkeiten, wenn mir Begriffe fehlten. (Ich sprach und verstand definitiv um einiges schlechter Hebräisch als meine Eltern Deutsch.) Und permanent wurde ich für meine Sprachkenntnisse gelobt. In diesem Lob steckte keine Überraschung darüber, keine Herablassung, die Israelis stellten es vielmehr fest. Wie gut ich mich ausdrücken würde, wie schnell ich die Sprache gelernt hätte (gelernt, als abgeschlossene Handlung bereits, obwohl ich in jedem meiner Sätze mindestens einen Fehler machte und nur im Präsens sprach, weil mir die anderen Zeitformen fehlten), bewunderten mich die Menschen, denen ich begegnete, weil die Israelis was? verlogener, unehrlicher sind? Wenn jemand in den USA davon spricht, dass jemand Englisch kann, ist damit immer das hochgestochene Englisch eines Professors der englischen Literatur aus Harvard gemeint?

Deutsch können sollen die Zuwanderer, wird immer wieder gefordert, dieser Forderung schließe ich mich an, aber wo beginnt Deutsch können?

Wann haben Sie zuletzt eine Sprache gelernt? Oder konkreter formuliert: Wann haben Sie zuletzt eine Sprache gelernt, während Sie gleichzeitig versuchten, sich in einem Ihnen komplett fremden Land zurechtzufinden, Ihre Familie zu ernähren, Ihren Kindern trotz des permanenten eigenen Unsicherheitsgefühls Selbstsicherheit und Stabilität zu vermitteln? Wir, all diejenigen, die seit ihrer Schulzeit keine neue Sprache mehr ge-, geschweige denn erlernt haben, vergessen beizeiten, wie schwer das ist. Erst recht, wenn man schon älter ist oder gerade dabei, sich ein komplett neues Leben aufbauen zu müssen. Das Erlernen einer



[]

neuen Sprache ist ein immerwährender Prozess, der möglicherweise nie aufhört, selbst für Muttersprachler nicht, da man den Wortschatz immer wieder erweitert. Ich zum Beispiel habe vor ein paar Wochen das Wort »Stollen« gelernt, nicht im Zusammenhang mit Weihnachten, sondern im Zusammenhang mit Schuhen, Fußballschuhen. Ich lernte es während eines Spiels mit Freunden, bei dem man die zu erratenden Begriffe zeichnen musste, und ich bekam »Schuhstollen« als Begriff und wusste nicht weiter, was den Sohn unserer Freunde schockierte und mich in seinen Augen wahrscheinlich herabsetzte. Ich bin ein Mädchen, ich spiele nicht Fußball, meine Söhne sind zu klein, um Fußballschuhe haben zu wollen, der Begriff und ich, wir sind uns bisher nicht über den Weg gelaufen, ich hätte bis zu diesem Zeitpunkt die Stollen als »die Dinger an den Fußballschuhen« bezeichnet, wäre das ein Problem gewesen? Oder nicht, weil ich »die Dinger an den Fußballschuhen« akzentfrei aussprechen kann? Wo beginnt Deutsch können? Soll ich mir wieder Vokabelkärtchen schreiben, wie damals in der Schule im Lateinunterricht? Werden mir meine Autorenpreise nun aberkannt? Ich merkte mir »Schuhstollen«, speicherte das Wort im Kopf bewusst ab, so wie ich das in meiner Anfangszeit in Deutschland täglich mehrmals getan habe.

[]

LENA GORELIK
Deutsche Journalistin
und Schriftstellerin

»WORTGEWALT« AUS POSTKOLONIALER PERSPEKTIVE

*Zum pädagogischen Umgang mit
diskriminierender Sprache*

VON

Susanne Heyn und
Deborah Krieg



1



2

Im alltäglichen Sprachgebrauch gibt es viele Begriffe, die auf eine koloniale Geschichte zurückblicken. Diese sind selten wertneutral, denn sie markieren bis heute die Abwertung von Menschen und Gruppen und dienen nicht zuletzt dazu, koloniale Herrschaftsmodelle sowie dominante Perspektiven auf die »Anderen« zu legitimieren. Sprache ist demzufolge nicht nur ein Abbild der Wirklichkeit, sondern sie trägt im Wesentlichen dazu bei, komplexe Realitäten zu konstruieren und aufrecht zu erhalten. Im Hinblick auf die jahrhundertealte Tradierung unserer Sprache(n) behalten viele Begriffe ihre rassistische Konnotation und tragen zur Stigmatisierung, Ausgrenzung und Diskriminierung von Einzelnen und Gruppen bei.

Die sogenannte »Wort-Gewalt« ist nicht immer leicht in unserem alltäglichen Sprachgebrauch zu erkennen. Nur durch bewusste Reflexion können die Geschichte, Inhalte und Auswirkungen von »Wort-Gewalt« sichtbar und greifbar gemacht werden. Dabei geht es jedoch nicht um Vorwürfe oder Schuldzuweisungen, sondern darum, verantwortungsbewusst mit dem eigenen Sprachgebrauch umzugehen.

Ein Beispiel für derartige Reflexionsprozesse ist die Beschäftigung mit »N-Wörtern«. Im Zentrum

dieser Auseinandersetzung steht das Erkennen und Verstehen der diskriminierenden Geschichte und Bedeutung dieses Begriffs. Das »N-Wort« wurde aus weißer Sicht lange Zeit als legitime Bezeichnung für Schwarze Menschen benutzt, enthielt aber immer schon eine stark abwertende und entmenslichende Bedeutung. Es steht beispielhaft für die rassistische und koloniale Ausbeutungsgeschichte. In Seminaren entfacht sich oftmals eine Diskussion um diese Begriffe. In solchen Diskussionen zeigen sich oftmals Wiederholungen, denn die rassistisch konnotierten Begriffe zielen darauf ab, Individuen zu homogenisieren und die Adressierten abzuwerten.

Auf diese Weise können wir auch erkunden, inwieweit es im pädagogischen Umgang mit diskriminierender Sprache erforderlich ist, zwischen Absicht und Wirkung unterscheiden zu können, denn auch eine unüberlegte oder gar »gut gemeinte« Ansprache kann trotzdem treffen und verletzen. Um den Schutz möglicher Betroffener zu gewährleisten, ist es wichtig, eine Sensibilität für unseren Sprachgebrauch zu entwickeln und zu hinterfragen, wer die Definitionshoheit darüber zu haben scheint.

Diesem Thema nimmt sich das Projekt *Postkoloniales Frankfurt – Stadtgeschichten entdecken und ver-*

mitteln an. Im Rahmen eines Workshops zum Thema *WortGewalt aus postkolonialer Perspektive* konnte das Projekt vorgestellt und diskutiert werden.

Folgende Fragen können das Nachdenken um koloniale Geschichte strukturieren:

Warum wissen wir so wenig über deutsche Kolonialgeschichte?

Wo hat diese bis heute Spuren in unserer Gesellschaft hinterlassen?

Woher kommen rassistische Begriffe in unserer Sprache?

Welche kolonialen Vorstellungen stecken noch heute in unseren (Welt)Bildern?

Was haben Kolonialwaren, was haben »Völkerschauen« und Migration damit zu tun?

Diese und andere Fragen sind für das Projekt von zentraler Bedeutung. Ebenso wird die Stadt Frankfurt am Main als ein Lernort mit Kolonialvergangenheit pädagogisch betrachtet und so zum Ausgangspunkt gemacht, um Jugendlichen einen Einblick in die Geschichte, Kontinuitäten und Folgen des Kolonialismus sowie Rassismus in der Gegenwart zu ermöglichen. Jugendliche erschließen

Kolonialgeschichte(n) in Frankfurt und darüber hinaus und setzen sie sich mit Selbst- und Fremddarstellungen auseinander. Sie werden angeregt, koloniale Kontinuitäten in ihrem Alltag zu erkennen und suchen gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus und Diskriminierung.

1

SUSANNE HEYN

Studium der Geschichte und Anglistik.
Derzeit Leiterin des Jugendbildungsprojekts »Postkoloniales Frankfurt« in der Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt am Main.

2

DEBORAH KRIEG

Studium der Geschichte, Germanistik und Politikologie in Frankfurt am Main.
Seit 2008 Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank.



SPRACHE UND IDENTITÄTSENTWICKLUNG BEI KINDERN

*Zum pädagogischen Umgang mit
diskriminierender Sprache*

VON

Seyran Bostancı und
Nele Kontzi

*Wir wollen übrigens das WORT nicht verachten.
Es ist doch ein mächtiges Instrument, es ist
das Mittel, durch das wir einander unsere Gefühle
kundtun, der Weg, auf den anderen Einfluss
zu nehmen. Worte können unsagbar wohl tun und
fürchterliche Verletzungen zufügen.* Freud, 1976, XIV, S. 214

Worte können »Balsam für die Seele« sein – und sie können »im Herzen weh« tun. Sie können jemanden bestärken und einladen, oder brüskieren und ausschließen. Sprache ist mächtig: Ausgrenzung findet häufig in sprachlicher Form ihren Ausdruck. Sie kann aber auch dazu beitragen, Inklusion zu realisieren. Inklusion verstanden in einem weiten Sinne als Bildungskonzept, das auf Bildungsgerechtigkeit zielt, in dem Unterschieden zwischen Kindern und Familien mit Wertschätzung begegnet und Herabwürdigungen eine klare Absage erteilt wird. (Wagner 2013)

VORURTEILSBEWUSSTE BILDUNG UND ERZIEHUNG

Mit diesem Beitrag wollen wir aufzeigen, welche Wirkung der Umgang mit Sprache auf Kin-

der hat, auf ihre Bildungsprozesse und auf ihre Identitätsentwicklung, und warum es sinnvoll ist, sich eine bewusste, inklusive Sprache anzueignen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein inklusives Praxiskonzept, das seit 2000 auf der Grundlage des *Anti-Bias Approach* aus Kalifornien (Derman-Sparks/Olsen 2010) von der Fachstelle KINDERWELTEN entwickelt wurde. Der Ansatz verknüpft den Anspruch, Unterschiede zu respektieren mit dem Ziel, sich eindeutig gegen Abwertung, Herabwürdigung und Diskriminierung zu positionieren.

Im Fokus der Auseinandersetzung des Ansatzes mit der Sprache steht zum einen die Frage der Inklusion und Stärkung durch die Sprache. Zum anderen zielt der Ansatz darauf ab, die Bewusstheit dafür zu entwickeln, wie unser Sprechen andere

Menschen herabwürdigen und ausschließen kann. Wie wir Kinder und Jugendliche ansprechen, hat erhebliche Auswirkungen auf deren Identitätsentwicklung und Werdungsprozesse. Oft benutzen wir Begriffe und Formulierungen unbewusst und beachten manchmal nicht deren Wirkung auf diejenigen, die sie hören und empfangen. Als Erwachsene, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, sind wir hier besonders herausgefordert. Zum einen müssen wir reflektieren, wie Sprache wirken kann, zum anderen brauchen wir ein Wissen darüber, was bestimmte Begriffe für eine Bedeutung haben und aus welchem historischen Kontext sie entstammen.

WIE SPRACHE REALITÄT BEEINFLUSSEN KANN

Worte haben auch die Kraft Wirklichkeit ein Stück weit zu gestalten: Bei dem Workshop »Wie Diskriminierung aus Worten spricht« haben sich etwa 25 Menschen mit dem Thema beschäftigt. Sie haben sich mit sich und den Bezeichnungen beschäftigt, die sie für Kinder und Jugendliche anwenden. Für den Einstieg lagen bunte Postkarten ausgebreitet auf dem Boden. Die Teilnehmenden tauschten sich in kleinen Gruppen zur Frage aus: »Was verbindet ich mit dem Thema Sprache und Diskriminierung?« Neben einem Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander konnte hier ein Übertrag der vorangegangenen Vorträge auf das eigene Erleben und die eigene (pädagogische) Praxis erfolgen.

Um die Bedeutung der Sprache hier zu verdeutlichen, kann das folgendes Beispiel aufgeführt werden: »Ich habe die Möglichkeit alle Beteiligten in diesem Raum als Anwesende im Workshop zu beschreiben. Ich kann es aber auch anders formulieren: Sie sind die Teilnehmenden des Workshop, und wir sind die »Referentinnen«. Beide Aussagen treffen inhaltlich zu, haben aber eine unterschiedliche (Aus-)Wirkung: Bei der ersten Botschaft betone ich die Gemeinsamkeit von uns als Gruppe, bei der zweiten Option mache ich eine Unterscheidung auf, die gleichzeitig auch ein gewisses Machtverhältnis widerspiegelt. Die Positionen der Teilnehmenden und der Seminarleitung sind nicht automatisch gleichberechtigt. Es kommt also darauf an, was ich erreichen möchte, indem ich meine Worte auswähle. Beides kann wichtig sein, kann aber auch zu (unbewussten) Ausgrenzungen und Herabsetzungen führen. Ziel ist es, sich dieser Wirkungen bewusster zu werden und dazu beizutragen, eine inklusivere Sprache zu entwickeln.

EINE ÜBUNG

Im Workshop bei der Tagung »Wenn Rassismus aus Worten spricht« fanden sich alle Teilnehmenden zu einer Selbstreflexionsübung bereit:

Die Beteiligten wurden dazu eingeladen ihre Augen zu schließen. Die Workshopleiterin drückte anschließend allen einen Stempel auf die Hand.

Nachdem die Teilnehmenden die Aufschrift des Stempels gelesen hatten, tauschten sie sich in kleinen Runden darüber aus, welche Gefühle sie entwickelten, als sie den Stempel bekommen hatten, und wie es für sie war den Stempel zu lesen. Hier stand: »be proud to be you!« Die meisten hatten ein unwohles Gefühl, von jemand anderem einen Stempel zu bekommen und einige hatten die Befürchtung, etwas (nach)spielen zu müssen. Dagegen beschrieben viele ein Gefühl von Erleichterung, nachdem sie die Bedeutung des Stempels gelesen hatten. Das bedeutet, dass Worte und Bezeichnungen einen Einfluss darauf haben, wie wir uns mit der empfangenen Information auseinandersetzen und wie wir uns dabei fühlen werden. Sprache macht also etwas mit uns und unseren Gefühlen. Sie beeinflusst unser Wohlbefinden und das Gefühl von Zugehörigkeit, beides sind wichtige Grundbedürfnisse und ebenfalls Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse.

Im Anschluss an diese reflexive Lernerfahrung wurde der Übertrag auf die eigene pädagogische Arbeit ausprobiert. Die Leitfragen für diesen Übertrag waren:

- Wie bezeichnen wir Kinder und Jugendliche?
- Mit welchen Stempeln oder Etiketten sind wir in unserem Alltag vertraut, welche kommen uns bekannt vor? Welche nutzen und setzen wir ein?
- Wer hat die Definitionsmacht diese Etiketten einzusetzen?
- Welchen Zweck erfüllen sie und welche Auswirkungen haben sie auf Kinder und Jugendliche?

Im nächsten Schritt setzten sich die Teilnehmenden in Kleingruppen zusammen und diskutierten folgende Übungsfragen:

- Welche Etikettierungen gegenüber Kindern kommen bei mir vor?
- Welche gesellschaftliche Norm steckt hinter diesem Etikett?
- In welcher Situation greife ich zu Etikettierungen?

Diese Übung regt dazu an, sich bewusst zu machen, mit welchen Zuschreibungen wir im Alltag konfrontiert sind und diese oft auch unbewusst selbst verwenden. Sie können durch genaue Beschreibung des Verhaltens von Kindern ersetzt werden.

AUSWIRKUNGEN VON SPRACHE AUF DIE IDENTITÄTSENTWICKLUNG VON KINDERN

Kinder bekommen von Geburt an Rückmeldungen aus ihrer Umgebung, die ihnen etwas über sich selbst und über andere Menschen sagen. Es

Über unser Sprechen erhalten Kinder Botschaften über sich, über andere, über die Welt. Wir können durch Sprache mitteilen, wen wir als zugehörig und wen als nicht zugehörig definieren.



[1]



□

sind bewertende Botschaften, mit denen Kinder früh gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und Hierarchien erlernen. Über unser Sprechen erhalten Kinder Botschaften über sich, über andere, über die Welt. Wir können durch Sprache mitteilen, wen wir als zugehörig und wen als nicht zugehörig definieren. So kann beispielsweise die wiederkehrende Frage »Woher kommst du?« bei Kindern das Gefühl hervorrufen, nicht selbstverständlich als Teil der (Klassen- oder Kita-) Gemeinschaft zu gelten. Auch Etiketten wie *I-Kind* (Intergrationskind), *Schüler_in mit Migrationshintergrund*, *LMB* (Lehrmittelbefreit), *NDH* (Nicht-Deutscher Herkunftssprache) etc. können bei den Kindern das Gefühl von Abwertung hervorrufen und sie somit in ihrem Selbstwertgefühl schwächen, was wiederum zu Lernblockaden führen kann. Inzwischen steht fest: – auch die Hirnforschung belegt dies – Lernerfolge stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden. Die oben genannten Begriffe können in bestimmten Fällen zu einer sinnvollen Unterscheidung beitragen, z.B. wenn es um die Finanzierung zusätzlicher Fördermittel geht, wobei die Sinnhaftigkeit dieses Systems weiterhin hinterfragt werden sollte.

Mittels Sprache wird nicht einfach auf eine neutrale Weise das benannt, was in der Lebenswelt existiert. Das erkennen wir, wenn wir versuchen eine Beobachtung sachlich wieder zu geben. Es gelingt uns kaum, weil wir schnell bewerten, was wir wahrnehmen. Unsere Wahrnehmungen werden gefiltert durch unsere Vorannahmen, unsere Werte und Normen, auch unsere Vorurteile. Man muss es mühsam üben, Beobachtungen von Bewertungen zu trennen, wovon alle ein Lied singen können, die sich mit »gewaltfreier Kommunikation« beschäftigen.

Bezeichnungen für Menschen oder Gruppen von Menschen unterscheiden sich in der Wirkung von anderen sprachlichen Mitteln. Worte, die sich in abwertender Weise auf Aspekte der Identität

eines Menschen beziehen, treffen ins Herz: Wenn das herabgewürdigt oder verlacht wird, was mich ausmacht und was ich gar nicht oder schwer ändern kann wie meine Hautfarbe, meine Familienkonstellation, mein Geschlecht, meine Körpergröße, meine Behinderung usw., bin ich hilflos, traurig oder auch wütend. Diese Botschaften in der Kindheit zu erfahren, erschweren den Aufbau eines positiven Selbstbildes. Und die anderen Kinder, was lernen sie? Botschaften wirken nach allen Seiten, in unterschiedlichem Ausmaß.

DIE ARBEITSGRUPPE

Im Workshop konnte dieser Mechanismus anhand der Etikettierungsübung deutlich gemacht werden. Das vermeintlich positive Etikett »Sandra ist immer lieb und hübsch« wirkt ähnlich wie bspw. das eher ersichtliche negative Etikett »Paul ist ein Trampel«. Es reduziert den Menschen auf ein bestimmtes Merkmal und kann Druck ausüben. In einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung kann es dazu führen, dass Kinder zu dem werden, was wir als Erwachsene von ihnen erwarten.

Außerdem ist die Sprache selbst nicht neutral, sie enthält gesellschaftlich tradierte Vorstellungen von dem, was normal ist und was nicht. Mit der Verwendung dieser sprachlichen Mittel bringen wir auch die jeweiligen Normvorstellungen zum Tragen. Es geschieht häufig implizit, beispielsweise durch Formulierungen wie »Lena hat nur eine Mutter« oder »Aleyna hat eine vollständige Familie«. In diesen Aussagen stecken gesellschaftliche Vorstellungen von einer sogenannten »richtigen« Familie: Das Bild einer Familie, die aus Mutter, Vater, Kind besteht. Das nur in der Beschreibung von Lenas Familie signalisiert, dass in ihrer Familie vermeintlich jemand fehlt, dass ihre Familie angeblich nicht komplett sei. Bei Aleynas Familienbeschreibung wiederum wird durch das Adjektiv »vollständig« zum Ausdruck gebracht, dass in ihrer Familie alles seine Richtigkeit hat. Obwohl für beide Kinder wahrscheinlich ihre gegenwärtigen Familienkonstellationen so, wie sie sind, »richtig« sind, bekommen sie die Botschaft, dass die eine Konstellation »normal« sei und die andere nicht.

Hierbei kommt Erwachsenen eine große Verantwortung zu, die Botschaften zu erkennen, die eine schädigende Wirkung auf die Identitätsbildung von Kindern haben können und ihnen etwas entgegen zu setzen. Es erfordert, sich in erster Linie im eigenen Handeln kritisch zu reflektieren.

DARF MAN DENN GAR NICHTS MEHR SAGEN?

Darüber gibt es allerdings keinen Konsens. Manche sagen: »Das ist doch vollkommen übertrieben! Die Kinder nehmen das gar nicht so wahr. Man soll doch nicht jedes Wort auf die Waagschale legen!« Und andere: »Ich unterwerfe mich doch keiner Zensur!« oder »Ich lasse mir doch wegen Political Correctness nicht vorschreiben, was ich sage«. Daraus spricht die Weigerung, Diskriminierung und Ausgrenzung zur Kenntnis zu nehmen. Und auch die Abwehr, sich in Kinder hinein zu versetzen.

Kinder sind aber eben erst dabei, ihr Selbstbild und ihre Bilder von anderen zu konstruieren. In diesem Prozess können sie nicht anders, als Informationen über sich, über ihre Familie, über andere Menschen und Gruppen von Menschen auf aktive und eigensinnige Weise zu verarbeiten. Sind die Botschaften über sie selbst abwertend, so stellen sie für Kinder einen direkten Angriff auf ihr Selbstwertgefühl dar. Sind die Botschaften über Andere abwertend, so erleben Kinder sehr früh, sich diesen »Anderen« in gewissen Punkten überlegen zu fühlen. Beides, Minderwertigkeits- wie Überlegenheitsgefühle, stehen einem (späteren) solidarischen Miteinander im Wege.

Eine inklusive Sprache hat nichts mit Zensur zu tun. Es geht um das Verstehen, dass bestimmte Worte und Redeweisen in bestimmten Kontexten diskriminieren und ausgrenzen. Der Widerstand dagegen, dies anzuerkennen, hat vermutlich unterschiedliche Ursachen.

Eine davon ist vielleicht Unsicherheit, wie man etwas stattdessen sagen soll. Oder ein Unbehagen, weil man darauf aufmerksam gemacht wurde, dass die verwendeten Bezeichnungen Abwertungen transportieren, die man vielleicht gar nicht beabsichtigt hat.

SPRACHE UND EMPOWERMENT

Worte können wohl tun und bestärken. Was kennzeichnet Worte, die wir brauchen, um eine inklusive Sprache zu entwickeln? Pädagogische Fachkräfte brauchen einerseits selbst Klarheit darüber, was sie im Umgang miteinander anstreben und sie müssen es verbalisieren können. In der Situation hilft ein sprachliches Repertoire, um auszudrücken, dass Menschen Dinge auf unterschiedliche Weise tun. Also eine Feststellung, die für Kinder das gedankliche Spektrum öffnet, was alles menschenmöglich sein kann. Das geht allerdings nur, wenn unser eigenes Spektrum an Vorstellungen weit ist: »Es ist normal, dass wir verschieden sind«. Eine Kollegin hat berichtet, dass sie häufig sage: »Manche Menschen machen es so, manche Menschen machen es anders.« So heranzugehen, ohne zu bewerten, hilft tatsächlich, nicht so einfach von »normal« und »abweichend« zu sprechen.

Daneben erfordert inklusive Sprache klare Worte, wenn Herabwürdigungen im Spiel sind – um eben ihre identitätsbeschädigenden Auswirkungen nicht hinzunehmen.

INKLUSIVE SPRACHE IST NICHT ALLES – ABER WICHTIG!

Eine inklusive Sprache ist wichtig, weil sie verhindern hilft, dass Ausgrenzung und Herabwürdigung in Alltagssituationen stattfinden. Sie hilft weiterhin zu erkennen, welche Situationen auch anders gestaltet werden können, in denen man nicht gezwungen ist, sich einer ausgrenzenden und abwertenden Sprache zu bedienen. Wir können selbst Verantwortung dafür übernehmen und entscheiden, was wir anstreben. Eine inklusive Sprache meint nicht nur das einmalige Ersetzen bestimmter Worte durch andere. Sondern eher: sich immer wieder in Aushandlungs- und Reflexionsprozesse darüber zu begeben, welche Wirkungen sprachliches Handeln hat, gerade im Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Und sich dann bewusst für andere Sprachverwendungen zu entscheiden, wenn die Vermutung nahe liegt oder wir darauf hingewiesen werden, dass Worte weh tun.¹

[1]

Der Artikel enthält Auszüge aus: Bostanci, Seyran/Wagner, Petra (2013): *Sprache und Identitätsentwicklung*. In: Dokumentation zur Fachtagung – Materialien für die Fortbildung, dvs: 3. Baustelle Inklusion. *Worte tun im Herzen weh*, www.kinderwelten.net.

[]

SEYRAN BOSTANCI
(M.A. Sozialwissenschaften)
freie Mitarbeiterin der
Fachstelle Kinderwelten/ISTA

□

NELE KONTZI
(Dipl. Kulturpädagogin)
Projektkoordinatorin der Fachstelle
Kinderwelten/ISTA; Freie Anti-
Bias-Fortbildnerin im Anti-Bias-Netz.

GESCHICHTE IST NICHT VERGANGENHEIT

Thematisierungs- und Bildungsperspektiven¹

VON

Marina Chernivsky

Es ist ein verbreitetes und hartnäckiges Missverständnis, Erinnern sei eine rückwärtsgerichtete Haltung, die an der Vergangenheit klebt und die Zukunft vorstellt. Denn zu den aktuellen Zukunftsfragen (...) gehören heute die Migrationsthematik sowie die schwellende Fremdenfeindlichkeit und ihre historische Erbschaft.

Assmann, 2013, 133

Auch wenn es uns nicht immer bewusst ist, sind wir stets auf Schritt und Tritt mit Geschichte verbunden, die überall und auf allen Ebenen der sozialen Organisation sichtbar und spürbar wird. Die Rolle der Geschichte gewinnt besonders dann an Bedeutung, wenn sich der Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität mit Gefühlen der Vor-eingenommenheit, Über- und Unterlegenheit zu vermengen beginnt. Denn genau in diesem Spannungsfeld werden Fragen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ausgehandelt und kommen immer besonders dann deutlich zum Tragen, »wenn das gesellschaftliche ›Wir‹ mit Verweisen auf eine national-kulturell-religiöse Abstammung verteidigt wird.« (Messerschmidt, 2012, 8).

Die Bedeutung der historischen ›Perspektivität‹ besteht in erster Linie darin, dass sie nicht nur individuelle, sondern auch transgenerative Auswirkungen mit sich bringt. Ein mögliches Ergebnis dieser Dynamik ist die Erkenntnis, dass unsere Vorstellungen von ›Anderen‹ historisch vorstrukturiert sind sowie selten reflexiv überdacht werden. Außerdem sind sie oftmals rassistisch begründet und weitgehend normalisiert, d.h. sie scheinen so ›normal‹ zu sein, dass die Grenzen zwischen dem ›Eigenen‹ und ›Fremden‹ als ›naturgegeben‹ und gleichzeitig als unveränderbar betrachtet werden.

Bernd Ladwig unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen zwei Bedeutungsebenen von ›anders‹ oder ›fremd‹: zum einen im Sinne von ›nichtzugehörig‹ und zum anderen im Sinne

von ›unvertraut‹. (Ladwig, 1997, 83; Reuter, 2012) Demnach deutet das Gefühl der Fremdheit nicht auf etwas tatsächlich Vorhandenes hin, sondern wird immer wieder vom eigenen Standpunkt aus entwickelt. Man kann also von einer Herstellung der ›Anderen‹ sprechen als ein sozial wirksames, hochfunktionales Zuordnungsprinzip, das mit Ein- und Ausschluss einhergeht und Gruppengrenzen festlegt. Auch Jens Schneider thematisiert in seiner Studie ›Deutsch sein: Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschlands‹ (2001) die historische Dimension der ›Anderen‹ als Gegenbild des ›Eigenen‹, das stets (neu) hergestellt werden muss, damit die sich eingespielten Prozesse der Abgrenzung und Selbstvergewisserung nicht aus der Bahn geraten. »Die Konstruktion der Anderen innerhalb der eigenen Gesellschaft besteht aus mehreren Facetten. Ein Aspekt ist das unmittelbare ›Befremden‹ gegenüber bestimmten Gruppen – hauptsächlich Einwanderergruppen, die aus unterschiedlichen historischen Kontexten heraus in Deutschland leben. Ein anderer Aspekt ist dagegen, wie die ›Gemeinschaft der Deutschen‹ im Hinblick auf ihre kulturelle Zusammensetzung und den Umgang mit von außen hinzukommenden Personen oder Gruppen imaginiert wird.« (Schneider, 2001, 223).

Im national-deutschen Kontext lassen sich solche Konstrukte folgendermaßen untergliedern: In Konstruktionen der ›Anderen‹ außerhalb sowie innerhalb der deutschen Gesellschaft. Während die Definition der ›Anderen‹ außerhalb Deutschlands nach subjektiv empfundener ›kultureller‹ und historischer Distanz verläuft, werden die Vorstellungen der ›Anderen‹ innerhalb der deutschen Gesellschaft um viele zusätzliche Differenzmaßstäbe – Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, sozialer Status, Behinderung u. ä. – erweitert und fest markiert (vgl. Schneider, 2001). »Inwieweit Menschen (...) als (...) Fremde wahrgenommen werden, ist folglich nicht unbedingt von ihrer Staatsbürgerschaft oder Herkunft abhängig. Innerhalb eines Landes können Menschen, auch wenn sie die entsprechende Staatsbürgerschaft besitzen, schon lange in einem Land leben oder dort geboren sind, trotzdem von der Mehrheit der Bevölkerung als Migrantinnen und Migranten, als Ausländerinnen und Ausländer oder als Fremde wahrgenommen werden. Das ist vor allem dann der Fall, wenn sie

als Mitglied einer als fremd definierten Gruppe identifiziert werden, das heißt, einer Gruppe, die in ethnischer, kultureller oder religiöser Hinsicht als ›anders‹ kategorisiert und mit negativen Stereotypen belegt wird« (Zick et al. 2011, S. 23).

Bezogen auf Bildungsperspektiven und pädagogische Praxisfelder stellt sich hier ebenfalls die Frage nach »wer sind wir« und »wer sind die anderen«, denn die pädagogische Nicht-Thematisierung von historisch tradierten, aktuell wirksamen Kategorisierungen und Fremdheitskonstruktionen zieht zwangsläufig die Reproduktion von Stereotypisierungen, Machtasymmetrien und Ungleichverhältnissen nach sich. Eine Schwierigkeit in der Thematisierung und Aufdeckung dieser Zustände ist die Kulturalisierung der Innen- und Außenzuordnungen sowie ihre Rolle für das eigene Selbst- und Gesellschaftsbild. »Mit der Behauptung kultureller Unvereinbarkeiten zwischen Bevölkerungsgruppen wird es möglich, Rassismus unsichtbar werden zu lassen, ihn gar für überwunden halten zu können und sich doch der im rassistischen Diskurs herausgebildeten Vorstellungen von den Identitäten ›Anderer‹ zu bedienen.« (Messerschmidt, 2012, 9). Zentral ist hier die Annahme der Differenz, wobei nicht die tatsächliche kulturelle Differenz, sondern die »soziale Organisation dieser Differenz« (Barth 1969 in Mendel 2010, 45) ausschlaggebend ist für die Eingrenzung des ›Eigenen‹ und die Platzierung des ›Fremden‹ im Gesellschaftsgefüge.

Wollen wir diese Prozesse begreifen, brauchen wir ansatzweise ein Verständnis ihrer Historie. Durch das Verstehen der Struktur, Dynamik und Auswirkung von historisch geprägten und heute noch wirksamen Innen- und Außenzuordnungen eröffnen sich neue Möglichkeiten im Erkennen von sowie Umgehen mit aktuellen Grenzziehungen und Ungleichwertigkeitsideologien.

Wie kann die vormoderne Selbstdefinition, wo nur eine Sprache, eine Ethnie, eine Religion den Kurs für alle bestimmt, kritisch diskutiert und erweitert werden? Wie soll ein separieren-des Wir-Gefühl, das ›Andere‹ ab- und ausgrenzt, umgewandelt werden in ein umfassendes, rassistismuskritisches Wir-Gefühl, das nicht auf Einsprachigkeit, Mono-Ethnizität, Überlegenheit und Leitnormgefügigkeit beruht, sondern alle Gruppen mit einschließt und die Vielfalt als ›grundsätzlich‹ gegebene Normalität anerkennt?

[1]

Ein Artikel zum Tagungsworkshop *Zu Sprache und Tabuisierung*. Durchgeführt von Judith Steinkuehler und Marina Chernivsky. Eine kurze Beschreibung des Workshops ist auf den Seiten 72-73 zu finden.

Pluralisierungsprozesse sind noch kein Garant für Diversifizierung von Haltungen, Beziehungen, Organisationskulturen, Teilhabemöglichkeiten. Der Begriff Diversität entwickelt sich derzeit zu einem Label, welches recht diffus für die Bezeichnung aller möglichen sozialen Erscheinungen verwendet wird. Dabei wird selten darauf eingegangen, dass die Heterogenisierung der Gesellschaft wesentlich mehr ist als der Wunsch nach harmonischem ›Miteinander‹. Im Wege stehen Stereotypisierungen, Machtasymmetrien und ausgrenzende Innen- sowie Außen-Zuordnungen. »Zu einer Gesellschaft der Vielfalt gehören auch Homosexuelle und Heterosexuelle, Liberale und Linke, Porschebesitzer und überzeugte Fahrradfahrer.« (Gorelik, 2012, 40) Mit diesem Verständnis sind jedoch auch Verunsicherungen, Verfremdungen und nicht überhörbare Sprachambivalenzen verbunden. Die häufigsten Strategien im Umgang damit sind die Verschönerung der unbequemen Perspektiven in die Vergangenheit bei gleichzeitiger Arbeit an der Oberfläche in Form von politischen Absichtserklärungen oder Sprach- und Gedankenrestriktionen ohne die (selbst-)kritische Reflexion dieser Konstrukte samt ihrer Auswirkungen auf das eigene Selbstbild und das alltägliche Handeln. Es wird versucht dem unliebsamen Thema zu entkommen, indem die negativ konnotierten Begriffe ersetzt werden durch andere, scheinbar neutralere Euphemismen. Im Ergebnis sprechen wir dann nicht mehr von ›Ausländern‹, sondern von Menschen ›nicht deutscher Herkunft‹, nicht mehr von ›Migranten‹, sondern von ›Angehörigen der in Deutschland ansässigen ethnischen Minderheit‹. »Man könnte sagen, es ist nur Sprache, viel wichtiger ist doch, was draußen geschieht. Aber Sprache ist etwas, was geschieht. Sprache ist der Spiegel unserer Gedanken (...). Sie bewirkt Reaktionen, Gefühle, zieht Handlungen und Konsequenzen nach sich.« (Gorelik, 2012, 38). Die korrigierende Arbeit an der Sprache ist erforderlich, aber sie geht am eigentlichen Ziel vorbei, solange sich die dahinter liegenden Einstellungen nicht ändern. So wird auch die Verunsicherung dieselbe sein und die Fragen nach der eigenen Identität unbeantwortet bleiben.

Annedore Prengel schlägt in diesem Zusammenhang einen demokratischen Differenzbegriff vor. »Differenz ist nicht einfach da, sondern die nicht zur dominierenden ›Kultur‹ gehörenden



Gelingt es uns, die historischen Verflechtungen zu begreifen, die gesellschaftlich-systemischen Machtverhältnisse zu reflektieren und die eigenen Haltungen dazu zu überdenken, so kann dieses ›Wissen‹ in praxisnahe (pädagogische) Handlungsperspektiven übersetzt werden und in der Arbeit gegen Vorurteile und Diskriminierung sehr hilfreich sein.



11

Lebensformen sind zum Schweigen gebracht, verdrängt, ausgegrenzt, entwertet, ausgebeutet. Differente Lebensweisen sind darum immer neu zu entdecken (...) und in ihrem Wert anzuerkennen. Die Option für Differenz ist eine Option gegen Hegemonie. Dabei werden häufig zuvor etikettierende und diskriminierende Zuschreibungen offensiv gewendet und erfahren eine neue Bedeutung.« (Prenzel, 2006, 181) Die ›Qualitätssicherung‹ dieser Option ist zunächst einmal die individuelle Bereitschaft, die Rolle und die Fiktion von historischen Fremdheitskonstruktionen zu durchschauen, ihren Einfluss auf das eigene Denken und Handeln zu erkennen und, wenn möglich, zu revidieren. Bildung kann diese Option nicht ohne institutionelle und politische Unterstützung herstellen und aufrechterhalten. Aber Bildung kann und muss Ungleichheiten, die aufgrund der sozialen und kulturellen Differenz entstanden sind, bewusst machen und korrigieren. »Für eine angemessene politische Bildungsarbeit (...), die beispielsweise Rassismus nicht einzig als individuelles Problem Einzelner oder als Ausdruck rechtsextremer Gruppierungen mit NS-Ideologie betrachtet, ist es unumgänglich, die eigene Geschichte (...) in den Blick zu nehmen.« (Trisch, 2013, 25). Gelingt es uns, die historischen Verflechtungen zu begreifen, die gesellschaftlich-systemischen Machtverhältnisse zu reflektieren und die eigenen Haltungen dazu zu überdenken, so kann dieses ›Wissen‹ in praxisnahe (pädagogische) Handlungsperspektiven übersetzt werden und in der Arbeit gegen Vorurteile und Diskriminierung sehr hilfreich sein. Werden diese Verbindungen nicht durchdrungen, nicht als Teil der eigenen Geschichte rezipiert, werden sie dann den ›Anderen‹, in diesem Fall den ›Fremden‹, zugeschrieben (vgl. Chernivsky 2010).

Die Auseinandersetzung mit unbequemen Perspektiven, die historisch bedingt sind, Rassismen beinhalten und mit generationsübergreifenden Schuld- oder Schamgefühlen vermengt sein können, ist alles andere als selbstverständlich und erfordert viel Mut und Aufgeschlossenheit seitens der Beteiligten. Die Bereitschaft ›dahin zu schauen‹ bedeutet sich nicht auszuschließen, sich nicht als externe und distanzierte Beobachter_innen zu begreifen, sondern sich aktiv in die Auseinandersetzung mit hinein zu nehmen. Eine kontinuierliche, achtsame und wertschätzende Prozessbegleitung ebnet hier den Weg zu einer schuld- und angstfreien Konfrontation mit biografischer, sozialer und gesellschaftlicher Realität und schafft Raum für konstruktive und anerkennende Lernprozesse, die nicht nur auf die Konfrontation mit Defiziten, sondern in erster Linie auf die Ressourcenaktivierung und Wertschätzung der eigenen Praxis ausgerichtet sind.

11

MARINA CHERNIVSKY
ist Diplom Psychologin, Verhaltenstherapeutin und Leiterin des Projekts ›Perspektivwechsel‹ der zwst. Sie arbeitet ebenso als freie Bildungsreferentin, Verhaltenstherapeutin und Beraterin.



LITERATUR

Chernivsky, Marina 2010

Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen | (Hg.) zwst Frankfurt am Main.
Im Archiv unter:

www.zwst-perspektivwechsel.de
Chernivsky, Marina 2013

Von Bias zum Perspektivwechsel.
in: Thillm Jahrbuch | *Dazugehören in der Bildung* | Bad Berka, S. 149-160.

Gorelik, Lena 2012

Sie können aber gut Deutsch. Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft.
München, S. 40.

Ladwig, Bernd 1997

»Das Fremde« und die Philosophie der normalen Sprache.
in: Naguschewski, D. | Trabant, J. (Hg.) | *Was heißt hier »fremd«?* Studien zu Sprache und Fremdheit | Berlin.

Leiprecht, Rudolf 2010

Diversität und subjektiver Möglichkeitsraum | in: (Hrsg.) zwst *Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit* | Frankfurt am Main.
Im Archiv unter:

www.zwst-perspektivwechsel.de

Mendel, Meron 2010

Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung.
Diss. Phil. Frankfurt am Main.

Messerschmidt, Astrid 2010

(Un)sagbares – über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnational-sozialistischer Verhältnisse.
in: (Hrsg.) zwst | *Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit.*
Frankfurt am Main.
Im Archiv unter:

www.zwst-perspektivwechsel.de

Prenzel, Annedore 2003

Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt.

Verfügbar unter:

www.liga-kind.de/fruehe/603_prenzel.php

Reuter, Julia 2002

Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden | Bielefeld

Schneider, Jens 2001

Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschlands | Frankfurt am Main.

Trisch, Oliver 2013

Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis.
Stuttgart.

Zick, Andreas | Küpper, Beate | Hövermann, Andreas 2010

Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung | Friedrich-Ebert-Stiftung | Forum Berlin.
www.fes-gegen-rechtsextremismus.de

KINDSEIN IST KEIN KINDERSPIEL

Adultismus – ein (un)bekanntes Phänomen¹

VON

ManuEla Ritz

Mama, was arbeitest du?

*Ich bespreche mit Erwachsenen,
wie sie netter zu Kindern sein können.*

*Ob, kannst du das auch mal meiner
Lehrerin erklären?*

(aus einem Gespräch mit meinem
6-jährigen Sohn)

1. WIE ALLES BEGANN.

Im nachfolgenden Artikel möchte ich Ihnen einen Einblick in einen, bis dato kaum beachteten, altersbezogenen Vielfaltsaspekt ermöglichen: Adultismus. Meine Ausführungen werden unterstützt durch die Aussagen von 9 Kindern. Die zwischen 5 und 13-Jährigen wurden eigens für diesen Aufsatz interviewt. Die Anzahl der Kinder erlaubt sicherlich keine empirisch stichhaltigen Generalisierungen, doch die Übereinstimmungen mancher Kinderaussagen lassen eine Grundtendenz kindlicher Befindlichkeiten im Zusammenleben mit Erwachsenen erkennen. Um zu vermeiden, dass in den Gesprächen mit den Kindern erwachsene Denkweisen und Erwartungen impliziert werden,

wurden die Kinder gebeten frei zu den Begriffen ›Erwachsene‹ und ›Kinder‹ sowie zu ›groß‹ und ›klein‹ zu assoziieren. Im Anschluss an diese, als Spiel eingeführte Methode, wurden den Kindern die folgenden zwei Fragen gestellt: ›Was machen Erwachsene, wenn es richtig schön ist, mit ihnen zusammen zu sein?‹ und ›Was machen Erwachsene, wenn es nicht schön ist, mit ihnen zusammen zu sein?‹. Zum Abschluss des Interviews gaben sich die Kinder selbst Namen, um ihre Aussagen im folgenden Text anonymisiert wiedergeben zu können. Sie heißen: Anna (ein 5-jähriges Mädchen), Homer (ein 5-jähriger Junge), Spitty (ein 6-jähriger Junge), Donald (ein 7-jähriges Mädchen), Raphael (ein 8-jähriger Junge) und Dublin (ein 11-jähriger Junge). Die Brüder Rashid (9 Jahre), Karim (11 Jahre) und Tahir (13 Jahre) verzichteten auf die Verwendung eines Synonyms mit der Begründung, sie stünden zu dem, was sie zum Thema zu sagen hätten und deshalb könne auch jeder wissen, wer was gesagt habe.

2. WAS IST ADULTISMUS?

Adultismus setzt sich aus dem englischen Wort *Adult* und der Endung *-ismus* zusammen. *Adult* heißt in der direkten Übersetzung *erwachsen* oder *Erwachsene*. Die Endung *-ismus* verweist häufig auf eine gesellschaftliche Machtstruktur, wie zum Bei-

spiel auch bei den Begriffen Sexismus, Rassismus, Ableismus (›Behindertenfeindlichkeit‹) oder Ageismus (›Altenfeindlichkeit‹). Adultismus beschreibt den Umgang von Erwachsenen mit dem Machtungleichgewicht, welches zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits besteht. Der Begriff verweist auf die Einstellung und das Verhalten Erwachsener, die davon ausgehen, dass sie allein aufgrund ihres Alters intelligenter, kompetenter, schlicht besser sind als Kinder und Jugendliche und sich daher über deren Meinungen und Ansichten hinwegsetzen. Adultismus ist eine gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsstruktur, die durch Traditionen, Gesetze und soziale Institutionen untermauert wird.

3. KLEINE ›GEBRAUCHSANWEISUNG‹

Den Umgang von Erwachsenen mit Kindern als gesellschaftliche Machtstruktur zu betrachten, ist ein Novum. Dabei ist Adultismus nicht nur die einzige Diskriminierungserfahrung, die alle Menschen teilen, sondern auch die einzige gesellschaftliche Machtstruktur, die jeder Mensch sowohl aus einer eher machtlosen Position – als Kind – als auch aus einer eher machtvollen Position – als Erwachsener – erlebt.

Dem, was Kindern seit Jahrhunderten im Namen elterlicher Rechte, Pflichten und pädagogischer Notwendigkeiten widerfährt, einen Namen zu geben, selbiges gar als Diskriminierungsform zu deklarieren, stellt herkömmliche Perspektiven, Denk- und Verhaltensmuster sowohl im familiären als auch im institutionellen Kontext auf den Prüfstand. Diese neue Sichtweise auf das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern mag für Sie als LeserIn herausfordernd und unter Umständen nicht immer leicht nachvollziehbar sein. Daher meine Einladung an Sie: Legen Sie an dieser Stelle des Artikels eine kleine Lesepause ein und versetzen Sie sich in Ihre eigene Kindheit zurück. Lassen Sie Ihre Kindheit vor Ihrem geistigen Auge auferstehen und lesen Sie dann die folgenden Kapitel in der Erinnerung Ihrer Kindheitserfahrungen. Auf diese Weise werden Ihnen viele der beschriebenen Aspekte vertraut erscheinen, was Ihnen den Zugang zur Thematik Adultismus erleichtern mag. Sie werden beim Lesen des Textes bemerken, dass überwiegend die Schattenseiten von Kindheit aufgezeigt

werden. Dies geschieht in dem Bewusstsein, eine Diskriminierungsstruktur zu thematisieren und Diskriminierungen – welcher Art auch immer – implizieren notwendigerweise die Benachteiligungen der betroffenen Personen. Oder um es mit Karims Worten zu sagen: Kinder werden »benachteiligt« und »ungerecht behandelt«.

Die Autorin ist sich vollkommen bewusst, dass Kindheit neben Schattenseiten oft auch helle und sonnige Momente in sich birgt. Dublin beispielsweise erklärt, Kind zu sein, bedeutet »spielen« und »Spaß (zu) haben«. Spitty ergänzt die schönen Erfahrungen als Kind mit den Worten: »Kleine Kinder können besser stibitzen. Sie passen in kleine Höhlen und können sich in Sonnenblumenfeldern verstecken.« Seine Schwester Anna sagt, zu Kindheit gehöre es »Erdbeeren zu naschen« und schließt mit den Worten: »Ich will jetzt meine Torte essen!«. Sie wurde am Tag des Interviews 5 Jahre alt.

4. ADULTISMUS ALS VIELFALTSASPEKT UND DISKRIMINIERUNGSFORM

Ziel dieses Artikels ist es zu beschreiben, wie Kinder gesellschaftliche Vielfaltsaspekte wahrnehmen, erleben und einordnen. Bezogen auf das Thema Adultismus, in dem alle Kinder als eine von Unterdrückung betroffene Gruppe im Fokus stehen, heißt dies zu illustrieren, wie Kinder ihr Zusammenleben mit Erwachsenen beschreiben.

Die meisten Diskriminierungsformen unterliegen einer ähnlichen und immer wiederkehrenden Struktur, die folgende Aspekte aufweist:

1. Festschreibung gesellschaftlich anerkannter Normen und Werte
- II. Kreieren eines von Vorurteilen und Zuschreibungen geprägten Menschenbildes
- III. Soziale Bedeutung aufgrund öffentlicher Präsenz
- IV. Manifestieren spezifischer Regeln und Gesetze
- V. Verinnerlichung

Im Folgenden wird auf die einzelnen Aspekte genauer eingegangen. Die jeweiligen Ausführungen sind als Beispiele zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

[1]

gekürzt veröffentlicht
in Handbuch Kinderwelten.
Vielfalt als Chance –
Grundlagen einer vor-
urteilsbewussten
Bildung und Erziehung
Hg. Petra Wagner /
Verlag Herder GmbH
Freiburg im Breisgau
2008

I. Festschreibung gesellschaftlich anerkannter Normen und Werte

Übersetzt man »Norm« wörtlich als das, was »normal« ist, eben als das, an dem Jegliches gemessen und dem alles angepasst werden soll, so gehört es in unserer Gesellschaft eindeutig zur Norm, »groß« zu sein. Die Welt, die wir kreiert haben, ist auf große Menschen zugeschnitten.

Wie mühsam scheint es für Kinder in einen Bus oder Zug zu steigen. Wie anstrengend mutet es an, wenn ein kleines Kind einen Stuhl erklimmt. Hat das Kind es also schließlich geschafft, jenen Stuhl zu erklimmen, liegt zum Lohn seiner Bemühungen womöglich das Kinn auf der Tischplatte, was den Überblick über das Tischgeschehen erschweren wird.

Auf den ersten Blick scheinen Kindertagesstätten eine Ausnahme zu bilden. Hier sind kleine Stühle, kleine Tische, niedrige Waschbecken und Toiletten zu finden. Doch die kindgerechte Ausstattung geht kaum über das Mobiliar hinaus. Die Treppen sind für Kinder schwer zu besteigen, Türklinken sind bis zu einer gewissen Körpergröße unerreichbar, Lichtschalter können nicht betätigt werden. Aufgrund dieser Normierungen sind Kinder länger als tatsächlich notwendig in den alltäglichsten Situationen des Lebens von Erwachsenen abhängig und werden nicht nur als kleiner gesehen, sondern auch klein gehalten.

Spittys Vermutung »Kinder wollen groß sein, damit sie an alles rankommen« unterstützt diese Aussage. Außerdem sieht Spitty einen weiteren Vorteil, groß zu sein, darin, dass »man Dinge machen kann, die Kleine nicht können oder manchmal auch nicht dürfen.« Anna verbindet mit Großsein »stark sein«. Rashid und Tahir schließen aus ihren Beobachtungen, dass groß sein »schön« und »lustig ist«. Doch selbst wenn Kinder eine gewisse körperliche Größe erreicht haben, greift das Alter als weitere Normierung und zusätzliches Ausschlusskriterium. Folgende Kinder hatten zu den Begriffen »erwachsen/Erwachsene« die Assoziationen »bestimmend, reich und ungerecht« (Karim), »frei« (Tahir) und »Macht und Kontrolle« (Dublin).

Und noch ein Beispiel zur Normierung von Alter: Wer kennt nicht den Satz, den Erwachsene leidenschaftlich gern und deshalb allzu oft gleichsam als Prophezeiung an Kinder und Jugendliche jeden Alters richten: »Jetzt beginnt der Ernst des

Lebens.« Immer wenn ein neuer Lebensabschnitt beginnt, »wird es ernst«. Beim Eintritt in den Kindergarten, in die Schule, beim Erlernen eines Berufes, beim Eintritt ins Berufsleben. Abgesehen davon, dass es laut dieser Aussage scheinbar immer noch ein bisschen ernster zu werden scheint, je älter ein Mensch wird, suggeriert dieser Satz auch, dass es ein Leben gäbe, dass unernst, gleichsam nur so zum Spaß existiert. Es wird der Anschein vermittelt, dass die Kindergartenzeit nicht so wichtig sei wie die Schulzeit; die Schule weniger wichtig sei als ein Studium oder eine Berufsausbildung. Doch an der Spitze dessen, was ernst und damit ernst zu nehmen ist, steht der berufstätige, der leistende, erwachsene Mensch. »Als ob nicht in der Kindheit die Wurzeln des ganzen Lebens verborgen wären.«²

Doch in der von Erwachsenen geprägten Welt scheint es demnach ein eminenter Wert zu sein, Wichtiges zu leisten. Einer der wenigen Lehrsätze, an den ich mich aus meiner Ausbildung zur Krippenerzieherin erinnere, lautet, das Spiel sei die Arbeit des Kindes. Würden Erwachsene diesen Denkansatz ernst nehmen, kämen sie wohl kaum auf die Idee, das Spiel des Kindes leichtfertig und unvorangekündigt zu unterbrechen.

Dazu ein Beispiel: Ist der Lebensgefährte/die Lebensgefährtin am PC beschäftigt, würde derjenige Partner, der gerade das Abendessen zubereitet, wohl zu ihr/ihm hinübergehen, um zu besprechen, wie lange die Arbeit noch dauern wird, um die Zubereitungszeit des Essens so zu kalkulieren, dass man gemeinsam speisen kann. Denn die Arbeit eines Erwachsenen ist wichtig. Das Spiel des Kindes ist es offenbar nicht. Deshalb glauben wir Erwachsenen, wir könnten Kinder, während sie ein Bild malen, etwas bauen, die Puppe wickeln oder ein Buch anschauen, jäh in ihrer Beschäftigung unterbrechen, beispielsweise mit dem Ruf: »Essen ist fertig! Komm!«

Zusammengefasst heißt das: Je größer, je älter ein Mensch ist, desto wichtiger ist er. Oder um es mit den Worten von Janusz Korczak zu sagen und diese Annahme gleichzeitig zu widerlegen: »Unbeholfen teilen wir die Jahre in mehr oder weniger reife auf; es gibt gar kein unreifes Heute, keine Hierarchie des Alters, keinen höheren oder tieferen Rang des Schmerzes und der Freude, der Hoffnung und Enttäuschung.«³

II. Kreieren eines von Vorurteilen und Zuschreibungen geprägten Menschenbildes

»Was sind Kinder?« fragte Maria Montessori im 18. Jahrhundert und fand die erschütternde Antwort: »Eine dauernde Störung für den von immer schwereren Sorgen und Beschäftigungen in Anspruch genommenen Erwachsenen.«⁴

Eine überaus drastische und veraltete Annahme? Dass Erwachsene heute eine solch scharfe Ansicht wohl kaum mehr aussprechen würden, mag zum einen daran liegen, dass sich die Gesellschaft samt ihrer Normen und Werte in den zurückliegenden 200 Jahren verändert hat und diese Veränderungen sich auch im Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen niederschlagen. Zusätzlich mag sich aber auch eine Art »political correctness« in unsere Betrachtungsweise von Kindern und Kindheit eingeschlichen haben, die bestimmte Äußerungen unaussprechbar machen, nicht jedoch auch zwingend eine Haltungsänderung mit sich bringen muss. Das zumindest belegt der 13-jährige Tahir, der bei seinen Assoziationen zu dem Wort »Kind« unter anderem den Begriff »Störenfried« fand. Jesper Juul legt den Fokus auf eine weitere Fehleinschätzung von Erwachsenen: »Soweit ich sehen kann, machen wir einen entscheidenden Fehler, wenn wir nicht davon ausgehen, dass Kinder von Geburt an richtige Menschen sind. Wir sind gewohnt, Kinder als eine Art potentiell asoziale Halbmenschen anzusehen, die zunächst einmal massiver Einwirkung und Manipulation durch Erwachsene unterzogen werden müssen.«⁵

Aber machen Sie doch selbst den Test und assoziieren Sie frei und unzensiert zu den Begriffen »Kind/ Kinder«!

Korczak behauptet: »Wir kennen das Kind nicht, schlimmer noch: wir kennen es aus Vorurteilen.«⁶

Dass Vorurteile über Kinder existieren, mag zunächst etwas abwegig anmuten. Doch die Entstehung von Vorurteilen ist stets eng mit der Erhebung gesellschaftlicher Normen und Werte verknüpft. Normen dienen nicht zuletzt dazu, Menschen in Gruppen einzuteilen. In jene, die den Normierungen entsprechen und jene, die als »normabweichend« klassifiziert werden. Diese Abweichungen werden von denjenigen festgeschrieben, die über das Privileg der Definitionsmacht verfügen – im

Fall von Adultismus also Erwachsene. Die Manifestierung eines »Wir-und-die-anderen-Gefühls« lässt Bilder über diese »Anderen« entstehen und führt zu Zuschreibungen.

Zur Illustration soll hier die weit verbreitete Meinung beleuchtet werden, dass Kinder trotzig bzw. bockig seien. Zahlreiche Erziehungsratgeber und wissenschaftliche Abhandlungen deklarieren Kinder im Alter zwischen zwei und drei Jahren als in der Trotzphase befindliche Wesen. Trotz wird hier nicht selten als altersbezogene Charaktereigenschaft manifestiert, die eindeutig den erwachsenen Normen von Einsicht, Geduld und Nachgiebigkeit konträr entgegensteht.

Die Erhebung von Vorurteilen und ihr Umgang mit ihnen unterliegen einem schwer zu durchschauenden Teufelskreis: Sobald ein bestimmtes Bild von einer Person oder Personengruppe manifestiert wird, knüpfen sich auch bestimmte Erwartungen an die betroffene Person. Immer da, wo ein Machtgefälle besteht, ist die Gefahr groß, dass diese »unterlegene« Person versuchen wird, den Erwartungen desjenigen, der (vermeintlich) über ihm steht, zu entsprechen – ganz gleich wie hoch oder wie niedrig diese Erwartungen auch sein mögen. Alles, was die machtvollere Person nun von der anderen wahrnimmt, ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, den auferlegten Erwartungen zu entsprechen. In der Folge sieht die erste Person ihre Vorurteile häufig bestätigt, was dazu führt, dass aus Vorurteilen Urteile werden.

Die Überzeugung jedoch, sich ein gerechtes Urteil über eine Person gebildet zu haben, erschwert bzw. verunmöglicht, bestimmte Verhaltensweisen umzudeuten und somit klarer und wahrheitsnaher zu erkennen. Ein wichtiger Schritt, Adultismus zu wahrzunehmen und ihm entgegenzuwirken, besteht darin, nicht nur Werte und Normen, sondern auch die Interpretation von Verhaltensweisen zu hinterfragen – sowohl die eigenen als auch die der vermeintlich »Anderen«.

Bezogen auf das Thema Trotz könnte eine Umdeutung wie folgt aussehen: Gesunde Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren haben bereits wichtige Entwicklungsschritte geleistet. Sie können schon vieles selbstständig und ihr Drang, noch mehr zu können, unabhängiger zu werden, scheint manchmal unermesslich. Ermutigt von dem, was sie in nur zwei Jahren bereits alles erlernt haben, unterschätzen

[2] In: Miller, Alice
Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst.
Frankfurt/M. | 1983.

[3] In: Öhlschläger, Annelie (Hg.):
Mit Janusz Korczak die Kinderwelt verstehen.
Freiburg im Breisgau 2006.

[4] In: Montessori, Maria
Kinder sind anders.
München | 2002.

[5] In: Juul, Jesper
Das kompetente Kind.
Reinbek bei Hamburg 2003.

[6] In: Korczak, Janusz
Wie man ein Kind lieben soll.
Göttingen | 1967.



sie mitunter die Hürden, die der Alltag für sie bereithält, wenn beispielsweise der Bausteinturm trotz höchster Konzentration ab einer gewissen Höhe immer wieder einstürzt. An derartigen Hürden zu scheitern, mag manche Kinder traurig machen, lässt sie vielleicht resignieren und Bausteine schon mal wütend durch das Zimmer schleudern. Verständnislos stehen wir Erwachsenen einem solchen Verhalten gegenüber, wenn wir das Spiel des Kindes nicht als dessen Arbeit begreifen.

Eine andere Zuschreibung, die Erwachsene für Kinder parat haben, besteht in der Aussage: »Kinder hören nicht zu.« Ich lade Sie zu einem kleinen Experiment ein: Geben Sie dem Kind bzw. den Kindern, mit denen Sie leben und/oder arbeiten ein oder zwei Stunden täglich die Möglichkeit, die Tagesgestaltung zu übernehmen. Sie werden sicherlich erleben, zu wie vielen Aktivitäten und Spielen Sie aufgefordert werden. Halten Sie sich strikt an die Spielregeln und folgen Sie den Anweisungen der Kinder. Vermutlich werden Sie merken, wie anstrengend es ist, sich ausschließlich auf die Wünsche einer anderen Person einzustellen, die möglicherweise weit von Ihren eigenen Bedürfnissen entfernt sind. Und nun stellen Sie sich vor, Ihr ganzer Tag wäre so strukturiert. Ständig gäbe es jemanden, der darüber bestimmt, wann Sie aufzustehen haben, was Sie anziehen sollen und in welchem Tempo das zu geschehen hat – rasch die Zähne geputzt, gefrühstückt, ganz gleich, ob Sie hungrig sind oder Appetit auf das haben, was Ihnen vorgesetzt wird, und dann in einem Tempo aus dem Haus gehetzt, das nicht das Ihre ist ...

Der Tagesablauf von Kindern ist in der Regel voll von Anweisungen, Aufgaben, Befehlen, die Erwachsene an sie richten. Und so wünscht sich Dublin, dass Erwachsene sie »nicht rumkommandieren«. Da mag es eine (Überlebens)Strategie sein, nicht ständig alles zu hören, was einem gesagt wird – einmal ganz abgesehen davon, dass Erwachsene in ihrem Bemühen, den Alltag zu strukturieren, kaum mit Neuigkeiten aufwarten. Oder wie Raphael es konkretisiert: Erwachsene »wiederholen sich immer« – was das gespannte Interesse am Zuhören möglicherweise in Grenzen hält. Wirkliche Neuigkeiten und zugewandte Gespräche verändern fast immer die Aufmerksamkeit von Kindern. »Kinder hören zu wenn Erwachsene etwas zu sagen haben.« Stellt Jesper Juul lapidar fest.⁷

Lassen Sie uns noch einmal zum Anfang dieses Abschnittes zurückkehren. Fühlen Sie sich eingeladen, Ihre Assoziationen zu den Begriffen »Kind/Kinder« mit der Vielzahl von Selbstbeschreibungen zu vergleichen, welche die interviewten Kinder für sich und ihre Altersgenossen gefunden haben. Ihrer Meinung nach sind Kinder »witzig, laut, erwartungsvoll, wendig, fröhlich, traurig, lustig, stark, schlau«. Sie »wollen boxen lernen und Ballett tanzen.« Und schlussendlich die Aussage von Rashid, Kinder seien »bewundernswert« ... »wenn sie was können«. Doch was wirkliches Können ist und somit Bewunderung verdient, bestimmen abermals viel zu häufig wir Erwachsenen, womit sich der Bogen zurück zu den Normierungen spannen lässt.

III. Soziale Bedeutung aufgrund öffentlicher Präsenz

Die Bedeutsamkeit eines Themas wird nicht zuletzt durch seine öffentliche Präsenz bestimmt. Doch weder die Problematik Adultismus an sich noch die diesbezüglichen Belange von Kindern sind in gesellschaftlichen Diskursen gegenwärtig. Freilich berichten Medien hin und wieder von Fällen, in denen Kinder misshandelt, missbraucht oder der Verwahrlosung überlassen werden und lösen damit reflexartiges Entsetzen aus. Doch dies ist nur die Spitze des Eisberges. Adultismus beginnt bereits viel früher als da, wo Kinder »den Po voll kriegen«, Erwachsene Kinder »schlagen«, »kneifen«, »zu etwas zwingen, was sie nicht wollen« und »bedrohen« wie Donald, Tahir, Homer und Rashid erzählen. Zu Adultismus gehört auch, wenn Erwachsene »gemein und sauer« sind, wie Raphael und Homer es ausdrücken und wenn sie »schimpfen, auch wenn man gar nicht Schuld ist«, wie Anna sagt. Spitty beschreibt es so: Erwachsene »verletzen Gefühle mit bösen Worten« und gesteht, dass er »Angst hat, wenn sie laut schreien«. Auch Rashid erkennt erwachsenes Fehlverhalten sehr klar, wenn er sagt, dass Erwachsene »Witze erzählen, die Kinder kränken oder beleidigen«. Doch die Liste adultistischen Handelns scheint schier unerschöpflich: »Bestrafen mit Hausarrest« (Tahir), »wenn Erwachsene sagen, so blöd kann man nicht sein oder überhaupt einen blöden Ton benutzen.« (Dublin).

[7]

In: Juul
Das kompetente Kind

[8] Korczak, Janusz
*Das Recht des Kindes
 auf Achtung,*
 hrsg. von Elisabeth
 Heimpel und Hans Roos.
 Göttingen | 1970.

All diese Aspekte, die Kinder hier sehr klar auf den Punkt bringen, werden selten im öffentlichen noch im familiären Kontext diskutiert. Ein Grund dafür mag sein, dass wir in diesen Fällen nicht mit den Fingern auf jene Eltern zeigen wollen, die aufgrund ihrer Kindesmissachtenden Praktiken durch die Medien geschleift werden. Wenn wir die hier zitierten Kinderaussagen ernst nehmen, sitzt jeder einzelne von uns plötzlich selbst auf der Anklagebank. Und so ist es nicht sehr verwunderlich, dass Kinder so selten zu Wort kommen, obwohl sie so viel zu sagen.

Dennoch füllen Themen, die um Kinder und Jugendliche kreisen, seit langem Publikationen, Zeitungen, Rundfunk- und TV-Sendungen. Da geht es um Pisa-Studien, Schulreformen, überforderte Eltern, gestresste LehrerInnen, zu vermittelnde Werte, um die Frage, ob und wenn ja wie die Betreuung der unter 3-jährigen Kinder gewährleistet werden kann – und nicht zuletzt um das Thema Jugendkriminalität. Die Schöpfung spezieller Termini, die der Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen dienen, ist übrigens auch ein Aspekt von Adultismus. Jugendkriminalität ist ein solcher Begriff. Sie haben ihn sicherlich schon das ein oder andere Mal gehört oder gelesen. Und wie steht es mit dem Pendant: Erwachsenenkriminalität? Wie oft ist Ihnen dieses Wort schon zu Ohren gekommen? Doch zurück zur öffentlichen Präsenz von Themen, die als sozial bedeutsam eingestuft werden. Wie gesagt, die Medien sind voll von Themen, die Kinder und Jugendliche im wahrsten Sinne des Wortes betreffen. Doch verhandelt werden diese Problematiken bis auf wenige Ausnahmen von Erwachsenen. Dieser Standard entspringt aus der Normierung des Erwachsenseins und der impliziten Annahme, dass Erwachsene schon wissen, was Kinder brauchen und was ihnen gut tut. Dieser Mutmaßung steht die Aussage von Dublin entgegen, die meint, dass Erwachsene Kinder »nicht verstehen« und ergänzt: »Erwachsene reden miteinander, aber nicht mit Kindern.« Und dabei »besprechen (Erwachsene) nicht, was die Kinder wollen«, stellt Karim fest. Vielleicht mögen Sie einwenden, dass manche Themen für Kinder zu komplex sind, als dass sie sie verstehen könnten. Aus den Aussagen der Kinder lässt sich jedoch vermuten, dass es nicht um die Inhalte selbst geht, sondern darum, wie sie kommuniziert werden. Diese Hypothese wird durch ein

Beispiel von Anna untermalt, welche erzählte, dass sie die Erzieherinnen in ihrem Kindergarten nicht verstehen könne, wenn sie miteinander redeten. Auf die Frage, woran das läge, erklärt sie: »Sie benutzen Wörter, die ich nicht kenne und reden viel zu schnell.« Korczak erkennt angesichts ähnlicher Beobachtungen: »Das Kind ist wie ein Fremdling, es versteht die Sprache nicht.«⁸

Aufgrund dessen, dass wir Erwachsenen in vielerlei Hinsicht die Definitionsmacht haben und so eben auch darüber verfügen, welche Themen relevant sind – sowohl im privaten als auch im gesellschaftlichen Kontext – tragen wir die Verantwortung dafür, ob wir weiterhin über die Köpfe der Kinder hinweg und an ihnen vorbei debattieren wollen. Oder wäre es nicht begrüßenswert bei der nächsten Reformierung von Lehrplänen, in der nächsten Expertenrunde rund um das Schulsystem oder in einer TV-Sendung, in der das Thema Kinderarmut aufgegriffen wird, auch Kinder und Jugendliche zu Wort kommen zu lassen? Kinder und Jugendliche als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft wahrzunehmen heißt auch, ihnen Plattformen einzurichten, ihnen wirklich zuzuhören, ohne sie vorzuführen und ohne sich mit Labels wie »Ach wie süß, nein, wie niedlich« über sie lustig zu machen. Kinder verfügen über erstaunliche Perspektiven, die uns verborgen sind und somit verloren gehen, wenn wir sie nicht in unser Planen und Handeln einbeziehen. Kinder erkennen Zusammenhänge und Lösungen, auf die Erwachsene offenbar nicht ohne weiteres kommen. Um es mit den Worten der Mutter eines interviewten Jungen zu sagen: »Erstaunlich, was geschieht, wenn man beginnt Fragen zu stellen.«

IV. Manifestieren spezifischer Regeln und Gesetze

Nicht jede Beleidigung, nicht jede Demütigung lässt sich in das Strukturprinzip von Diskriminierung einordnen. Ob persönliche Verletztheit oder eine gesellschaftlich relevante Diskriminierungsform vorliegt, lässt sich nicht nur daran erkennen, ob eine ganze Personengruppe aufgrund eines unveränderlichen Merkmals mit Vorurteilen und Zuschreibungen etikettiert wird, sondern auch daran, ob bestimmte Regeln und Gesetze ins Leben gerufen wurden, die ausschließlich für jene Personengruppe gelten.

Wie wenig Vertrauen haben wir Erwachsenen hinsichtlich des gesunden Körper- und Bedürfnisempfindens von Kindern?

Das Leben von Kindern ist in vielerlei Hinsicht geregelt. Es beginnt bei all den zahlreichen Richtlinien, die darüber befinden sollen, wann ein Kind welche Entwicklungsschritte vollzogen haben sollte, wann ein Baby durchschlafen, auf die Brust der Mutter verzichten und sich fester Nahrung zuwenden sollte – und wie Erwachsene Kinder diesbezüglich trainieren sollten. Wann ein Kind laufen, sprechen können muss usw. – Ratgeber und Fachbücher dieser Art illustrieren auf bedenkliche Weise, wie erwachsene »ExpertInnen« mit ihrem vorurteilsbeladenen Bild vom Kind dessen Leben eminent bestimmen. Wie wenig Vertrauen haben wir Erwachsenen hinsichtlich des gesunden Körper- und Bedürfnisempfindens von Kindern? Und wieviel entspannter wäre es für alle Beteiligten, wenn wir es mit Korczak halten würden, der sich ebenfalls fragte: »Wann sollte ein Kind laufen und sprechen?« Mit der ebenso simplen wie überzeugenden Antwort: »Dann, wenn es läuft und spricht.«⁹

In der unbedachten und unausgesprochenen Normierung alles Erwachsenen, dem alles Kindliche angepasst werden muss, befinden Erwachsene immer wieder darüber, was ein Kind eines bestimmten Alters alles noch nicht kann, noch nicht darf, nicht soll – und im Gegenzug dazu, was es ab einem gewissen Alter alles können, wissen und tun muss. Mit derartigen Verallgemeinerungen wird die Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes negiert, werden Kinder in Schubladen und Korsetts gepresst, die eine eigenständige Entfaltung enorm erschweren oder verunmöglichen.

Seit vielen Jahren wird darüber debattiert, dass Kinder Grenzen brauchen und es in der Verantwortung der Erwachsenen liegt, diese Grenzen zu setzen. Im Kontext von Adultismus erscheint die Einseitigkeit dieser Maßnahme besonders fragwürdig, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie oft von Kindern gesetzte Grenzen durch Erwachsene übergangen werden – vorausgesetzt, dass Erwachsene

Kindern ihre eigenen Grenzen überhaupt zugestehen. Lediglich im Bewusstsein von offensichtlichem und augenscheinlichem Missbrauch werden Kinder dahin trainiert, »Nein« zu sagen. Welch doppelböckige Moral, wenn man bedenkt, wie häufig ein anders platziertes »Nein« eines Kindes als Aufmüpfigkeit, Ungehorsam und Unerzogenheit gewertet und im Keim erstickt oder überhört wird.

Regeln unterliegen einer Vielzahl von Ritualen, Traditionen und Überlieferungen, samt deren Unbedachtheiten. Es bedarf der bewussten Entscheidung jedes Erwachsenen, der mit Kindern lebt und /oder arbeitet, unreflektiert auferlegte Regeln beizubehalten und damit den Teufelskreis adultistisch geprägter Erziehungsmethoden zu stabilisieren oder ihn durchbrechen zu wollen. Letzteres verlangt nach einer Hinterfragung jeder einzelnen gesetzten Regel, ihres Ursprunges und ihres Zieles. Dient die jeweilige Regel den eigenen Bequemlichkeiten? Soll mit ihr die Überlegenheit des Erwachsenen demonstriert werden? Soll ein angezettelter Machtkampf dem Kind dessen Machtlosigkeit vergegenwärtigen? Oder dient eine Regel tatsächlich dem gerechtfertigten Schutz des Kindes? Und Schutz erwarten Kinder offenbar. Anna sagt: »Erwachsene müssen auf Kinder aufpassen, damit sie sich nicht verletzen.«

Dabei geht es nicht darum, ein regelfreies Zusammenleben mit Kindern zu propagieren. Wohl aber fordert die Beschäftigung mit Adultismus Erwachsene heraus, jedwedes Tun, jedwede Regel, alle Normen, Werte und Zuschreibungen zu hinterfragen, zu überprüfen und, wo nötig, hinter sich zu lassen. Im Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen, das auf Augenhöhe statt findet, müssen Regeln und Grenzen für alle – sowohl für Kinder als auch für Erwachsene – nachvollziehbar und erklärbar sein. Unerklärbare Regeln und Grenzen sind fragwürdig und wenig befriedigend.

[9]

Korczak
*Wie man ein Kind
 lieben soll.*

Donald: »Ich finde es blöd, wenn Kinder etwas wollen und Erwachsene das nicht erlauben, ohne zu wissen warum«. Darüber hinaus werden Regeln besser ausgehandelt, denn gesetzt. Um dies mit Raphaels Worten zu unterstreichen: »Es wäre schön, wenn sie (Erwachsene) mich auch bestimmen lassen«. Nicht zuletzt sollten Regeln in passenden Konstellationen für alle gelten, nicht nur für Kinder.

So ist sicher Dublin nicht das einzige Kind, das sagt: »Es wäre schön, wenn sie (Erwachsene) mich wie sich selbst behandeln.« Ein bewusster und sparsamer Umgang mit Reglementierungen zahlt sich nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene aus. Denn Diskriminierung – egal welcher Art – kostet Energie und Kraft, und zwar auf beiden Seiten. Für Erwachsene mag es bei genauer Betrachtung nerv- und zeitraubend sein, Kinder mittels einer Vielzahl von Vorschriften »unter Kontrolle zu bringen und zu halten«, ständig Anweisungen zu geben, Regeln zu erstellen, auf deren Einhaltung zu achten und sich bei Verstoß zu ärgern und nach Konsequenzen zu sinnen. Karim hat hierzu die Assoziation, Kinder würden von Erwachsenen »bewacht«. Letztlich trägt die Konfrontation mit kindlichem Aufbegehren gegen Normierung, Fremdbestimmung und fragwürdige Regeln nicht zu einem entspannten Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen bei. Umgekehrt spielt sich bei Kindern ähnliches ab. Es kann nicht Kraft spendend sein, sich als »Normabweichler« abgestempelt zu sehen, im Sinne von Vorurteilen und Zuschreibungen immer wieder verkannt zu werden und Regeln zu folgen, die weder die eigenen noch einsehbar sind. Umso erstaunlicher, wie Kinder ihr Leben unter diesen Gegebenheiten meistern und so kann ich Spitty nur beipflichten, wenn er sagt: »Kinder sind stark.«

V. Verinnerlichung

Jede Diskriminierungsform birgt die Gefahr in sich, dass definierte »Normabweichungen«, Bilder, die sich die Dominanzgesellschaft über die fokussierte Personengruppe macht, und die Gefühle, die dadurch entstehen, verinnerlicht werden. Im Kontext von Adultismus spielt sich Verinnerlichung auf beiden Seiten ab – auf Seiten der Kinder ebenso wie bei den Erwachsenen.

Adultistische Verinnerlichung findet in erster Linie dann statt, wenn Kinder die Attribute, die Erwachsene für sie finden, annehmen und in ihr Selbstbild integrieren. Zum Beispiel, wenn Donald sagt: Kinder sind »klein, süß und haben eine mickrige Stimme«.

Doch Verinnerlichungen gehen noch viel tiefer. Kinder sind in besonderer Weise auf die Liebe, Fürsorge und Unterstützung Erwachsener angewiesen. Gleichzeitig erleben sie aber immer wieder – bewusst oder unbewusst – wie erwachsene

Bezugspersonen ihr Leben in einer Art bestimmen und reglementieren, die zeitweise ihren eigenen Empfindungen, Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven konträr entgegensteht. Kinder haben angesichts dieser Tatsache wenig Reaktionsalternativen. Sie können ihren Bedürfnissen und Empfindungen folgen und sich gegen die Bevormundung und Fremdbestimmung von Erwachsenen auflehnen. Die Konsequenz einer derartigen Entscheidung ist in der Regel eine Konfrontation mit Zuschreibungen wie: unartig, nicht lieb, ungezogen, fortschreitend verhaltensauffällig oder schwer erziehbar. Letztlich würden Kinder mit einem solchen Verhalten die Liebe und Zuneigung der Erwachsenen aufs Spiel setzen. »Eine schwerwiegende Folge der Anpassung ist die Unmöglichkeit, bestimmte Gefühle (wie z.B. Eifersucht, Neid, Zorn, Verlassenheit, Ohnmacht, Angst) in der Kindheit und dann im Erwachsenenalter bewusst zu erleben.«¹⁰

Eine weitere Strategie mit Unterdrückung umzugehen, besteht darin, den Druck, der von der mächtigeren Person auferlegt wird, an eine machtlosere Person abzugeben. Nicht selten suchen sich Kinder (vermeintlich) Schwächere, um sie zu drangsalieren und somit Druck abzubauen. Anna hat das klar im Blick, wenn sie sagt, dass Größere »viel stärker« sind und »Kleinere verprügeln«. Erwachsene, die derartiges Kinderverhalten beobachten, haben nicht selten den Standardspruch parat: »Kinder können so grausam sein.« Dabei ist es eine Binsenweisheit, dass Kinder das Tun von Erwachsenen nachahmen und kopieren. Dies gilt auch für erlebtes adultistisches Verhalten, das Erwachsene Kindern entgegenbringen.

Die Workshops, die ich zum Thema Adultismus leite, beginnen mit Methoden der Biographiearbeit. Unter anderem werden die TeilnehmerInnen gebeten, sich an besonders schöne Momente ihrer Kindheit zu erinnern, in welcher sie sich von Erwachsenen angenommen, wertgeschätzt und als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen gefühlt haben. In der Regel folgt dieser Aufgabenstellung tiefe Nachdenklichkeit.

Kindheit wird nicht selten als die Zeit der Unbeschwertheit und Sorglosigkeit verklärt. Alice Miller erkennt: »Die Geschichte zeigt, dass Illusionen sich überall einschleichen, jedes Leben ist voll davon, wohl weil die Wahrheit oft unerträglich wäre.«¹¹ Viele Erwachsene vergessen oder verdrängen Aspekte ihrer Kindheit – vielleicht ein Indiz dafür, dass es doch kein »Kinderspiel« ist, Kind zu sein. Das Verdrängen, Vergessen, Verleugnen oder gar das Umschreiben der eigenen Kindheitsbiographie macht es uns Erwachsenen schwer, die Welt mit Kinderaugen zu sehen, kindliche Sorgen, Fragen und Bedürfnisse wahr- und ernst zu nehmen. Die Schwierigkeit bis hin zur Unfähigkeit unsere eigene Kindheit mit all ihren Facetten zurückzurufen,

macht es Erwachsenen nicht nur schwer, kindliche Belange zu verstehen, sondern erschwert darüber hinaus eine echte Bündnispartnerschaft mit den Kindern, die uns anvertraut sind. Spitty drückt es so aus: »Ich bin lieber Kind, weil man die besten Jahre dann noch nicht vergessen hat.« Auf die Frage, wann denn die besten Jahre seien, antwortete er selbstbewusst: »Na jetzt!«

Adultismus ist die erste fundamentale Unterdrückungserfahrung eines jeden Menschenlebens. In einem Alter, in dem Lernen oft unbewusst erfolgt, erleben wir, wie sich Macht, Machtmissbrauch, Machtlosigkeit anfühlen und wie Machtspiele funktionieren. Unsere herkömmliche Art und Weise Kinder zu sehen und mit ihnen umzugehen als Adultismus – als eine Form von Diskriminierung zu verstehen – mag erklären, warum unser Zusammenleben mit Kindern immer wieder so schwer fällt und uns an unsere Grenzen stoßen lässt. Um es mit Korczak zu sagen: »Offenbar geht es sowohl den Kindern als auch den Erwachsenen nicht besonders gut. Die einen haben ihre Sorgen und ihre Gründe zur Traurigkeit, die anderen – die ihren.«¹² Den Kreislauf von Macht und Unterdrückung zu unterbrechen, bedeutet aber nicht nur für jedes Kind und jeden Erwachsenen ein entspannteres, glücklicheres Leben. Man könnte noch weiter gehen und gemeinsam mit Juul mutmaßen, »dass die Art, wie wir mit unseren Kindern umgehen, bestimmend sein wird für die Zukunft der Welt.«¹³

5. »WÜNSCH DIR WAS!« – KINDER PLÄDIEREN AN ERWACHSENE

Wann ist es für Kinder einfach schön, mit Erwachsenen zusammen zu sein?
Immer dann, wenn die Erwachsenen ...

- ... *mich so richtig doll lieb haben, wenn sie Zeit mit mir verbringen und mit mir spielen.* (ANNA)
... *lachen.* (HOMER)
... *ganz zärtlich sind, schön mit mir reden, Witze machen und lachen.* (SPITTY)
... *nett sind und zum Beispiel sagen: »Komm, wir geben einkaufen oder spazieren« und wenn die Erwachsenen mir alles erlauben würden.* (DONALD)
... *nett, zuverlässig, gutmütig und nicht gemein sind. Wenn sie beschützen, nicht zu sehr verwöhnen und mehr mit mir unternehmen.* (RASHID)
... *wenn sie vernünftig und gerecht sind und Kinder nicht wie Babys behandeln.* (KARIM)
... *vertrauensvoll, nett und freundlich sind und wenn sie die Kinder fragen, was sie machen wollen.* (TAHIR)
... *mich so behandeln, wie sich selbst.* (DONALD)

[]

MANUELA RITZ

Dipl. Sozialpädagogin und gelernte Erzieherin. Arbeitet seit knapp 15 Jahren als freiberufliche Antidiskriminierungs-Trainerin.



LITERATUR

Juul, Jesper 2003

Das kompetente Kind
Reinbek bei Hamburg.

Korczak, Janusz 1967

Wie man ein Kind lieben soll.
Göttingen.

Korczak, Janusz 1973

Wenn ich wieder klein bin: Und andere Geschichten von Kindern | Göttingen.

Korczak, Janusz 1970

Das Recht des Kindes auf Achtung | Hrsg. von Elisabeth Heimpel und Hans Roos
Göttingen.

Miller, Alice 1983

Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst | Frankfurt/M.

Montessori, Maria 2002

Kinder sind anders. München
Öhlschläger, Annelie (Hg.) 2006
Mit Janusz Korczak die Kinderwelt verstehen
Freiburg im Breisgau.

ZUM KRITISCHEN UMGANG MIT KINDERBÜCHERN

Bedarfe, Widerstände, Möglichkeitsräume

VON

Annette Kübler

EIN BIOGRAFISCHER UND PÄDAGOGISCHER ZUGANG

Rassismus geschieht oft ohne böse Absicht, doch gut gemeint, ist nicht genug.

[1] Als im letzten Jahr die Debatte um rassistische Beleidigungen in Kinderbüchern entbrannte, erinnerte ich mich an meine eigene Lerngeschichte. Es ist mir vertraut wie viel Energie Menschen verwenden, um zu beweisen, dass sie nicht rassistisch sein können. Als ich an der Uni in autonomen Studiengruppen erstmals mit der Tatsache konfrontiert wurde, dass Rassismus mich im Alltag oft privilegiert, fraßen meine Schuldgefühle und mein schlechtes Gewissen viel Kraft. Es war damals und es ist auch heute nicht leicht, in mein Selbstbild zu integrieren, dass das Aufwachsen in einer rassistischen Gesellschaft mich tief geprägt hat. Eine der hilfreichen Lektüren damals war der Aufsatz »Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein« von N. Rätzl und A. Kalpaka: »Dass Rassismus keine böse Absicht ist, sondern eine Lebensform, ein Bestandteil unserer kulturellen Identität (...) ist eine nüchtern zu treffende – wenn auch schmerzliche – Erkenntnis«.¹

Wichtig ist, sensibel für Schieflagen zu werden und diese zu verändern.

Inzwischen arbeite ich als Trainerin für Vielfalt, Antidiskriminierung und Vorurteilsbewusstsein (nach dem Anti-Bias-Ansatz). Wichtig ist mir dabei vor allem, dass wir einander die Augen öffnen für strukturelle Formen von Ausgrenzung und unser eigenes Verwickelt-Sein darin. »Anti-Bias« verstehe ich als eine lange Reise, wissend um die Komple-

xität von Diskriminierung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene, ihren psychologischen und politischen Dimensionen sowie der Verworfenheit von Menschen im Alltag. Ziele sind dabei Machtstrukturen (mehr) wahrzunehmen, besser zu zu hören und eigene Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

➤ AKTIV WERDEN



MUSTER AUFBRECHEN



BÜNDNISSE AUFBAUEN



STRUKTUREN VON DISKRIMINIERUNG WAHRNEHMEN



PERSPEKTIVEN WECHSELN



VONEINANDER LERNEN



EMOTIONAL BEGREIFEN
WAS DISKRIMINIERUNG IST

ANTI-BIAS IST EINE
LANGE REISE

Dominanz scheint oft normal, darum sehe ich was, was du nicht siehst.

Wenn von diskriminierenden Strukturen privilegiert wird, nimmt man diese oft nicht wahr. Deshalb passiert es mir regelmässig, dass ich nicht verstanden werde, wenn ich auf diskriminierende Strukturen hinweise. »Ich kann hier keinen Rassismus sehen«, höre ich im Alltag oder in Seminaren oft. Woran könnte es liegen, dass manche Rassismus sehen und andere nicht?

Als Beispiel die Weltkarte: »Diese Karte ist falsch«. Ja? Ja, stimmt! Wir haben eine andere Karte gelernt. Und es wurde vereinbart, dass der Norden immer oben zu sein hat. Aber wer hat das eigentlich vereinbart? Und warum zufällig der Norden und nicht der Süden? Wer wird hier privilegiert und wer marginalisiert? Und welchen Einfluss hat dieses Wissen auf meine Wahrnehmung der Welt?²

Jetzt wollen sie uns auch noch unsere Kinderbücher wegnehmen.

Die sogenannte »Kinderbuchdebatte« im letzten Jahr brachte mich ins Nachdenken. Abgesehen von jenem »sie« und »uns«, fiel mir die Massivität des Widerstands auf und ich fragte mich, woher er wohl kommt. Am Rande bemerkt, bleibt weiterhin unklar, wer wem etwas wegnimmt (die Diskriminierten den Dominierenden, oder?). Abgesehen davon, dass keine_r der Aktivist_innen die Möglichkeit hat tatsächlich irgend jemandem ein Buch wegzunehmen.

Doch zunächst Schritt für Schritt: Warum ist es überhaupt wichtig sich kritisch mit Kinderbüchern zu beschäftigen?

1. BEDARFE - WAS MACHT ES SO WICHTIG SICH ERNSTHAFT MIT KINDERBÜCHERN AUSEINANDERS ZUSETZEN?

Kinder nehmen Botschaften über eigene und andere Gruppenzugehörigkeiten wahr und beziehen sie auf die eigene Person. Sie erkunden ihre Umwelt – auch über Bücher – und registrieren genau: Komme ich in den Geschichten vor? Finde ich mich in den Büchern wieder? Wie kommen meine Identität und meine Lebensformen dort zum Tragen und wie werden »Kinder wie ich« von außen gesehen?

Oft geht es um explizite und noch viel mehr um verdeckte Botschaften, die mit sozialen Bewer-

tungen aufgeladen sind. Demnach wird bestimmt, wer als wertvoll gilt und wer nicht. Wenn in den Bücher nur »Bilderbuchfamilien« abgebildet werden, bleiben Kinder mit alleinerziehenden Müttern ausgeschlossen und unbenannt. Kinder beziehen diese Botschaften auf sich, verinnerlichen sie als Werturteile und denken, dass etwas mit ihnen falsch ist. Gerade über diese Auslassungen erleben und erlernen Kinder gesellschaftliche Bewertungen ihrer selbst: Wer selbst sichtbar gemacht wird, ist wichtig. Zur Entwicklung ihrer Berufswünsche orientieren sich Kinder z.B. an den Abbildungen und ziehen ihre Schlüsse daraus. Wenn sie keine Schwarze Pilotin oder einen Schwarzen Arzthelfer sehen, denken sie, der Beruf ist nicht für sie gedacht.

Die Diskurse der letzten Jahre rund um die Kinderbücher sind symptomatisch, denn sie machen deutlich, dass es noch lange nicht selbstverständlich ist, dass alle Kinder das Recht haben, in einer vorurteilsbewussten sowie diskriminierungsfreien Umgebung aufzuwachsen. Als Lesende werden nicht alle Kinder mitgedacht, denn nicht-weiße Kinder spiegeln sich beispielsweise in vielen Büchern nicht wider. Eine dadurch vermittelte Botschaft ist auch, dass nicht alle Kinder als zugehörig gelten und demzufolge nicht zu dem »wir« und »uns« in Deutschland zählen.³

Dieser Aspekt ist sehr bedeutend, denn Zugehörigkeit und Beteiligung sind essentielle Grundlagen für einen positiven Selbstwert, ein gutes Lernen und damit auch für die Bildungsgerechtigkeit.

Deshalb benötigen wir Bücher, die alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit und mit ihren jeweiligen Familienkulturen wertschätzen und repräsentieren. Leider gibt es erschreckend wenige solcher Bücher. Wenn Kinder mit »anderen« Namen vorkommen, werden sie fast immer als »anders« markiert: frisch zugewandert, adoptiert, Ziel von Diskriminierung, arm, mit einer scheinbar ganz anderen Kultur. Einige Bücher und Geschichten sind gut gemeint – gedacht zur Sensibilisierung gegen Rassismus – doch verletzend für Kinder, deren Familien zu diesen als anders Markierten gehören. Chimananda Adichie beschreibt die Folgen dieser »single stories« sehr berührend.⁴

Und wir brauchen noch mehr, denn Worte verletzen und haben massive Auswirkungen auf die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls



[4]

Chimananda Adichie zur Gefahr einer einzigen Erzählung: http://www.ted.com/talks/lang/en/chimananda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

RACE DOES NOT EXIST, BUT IT KILLS.

Colette Guillaumin

VERGISS, DASS ICH SCHWARZ BIN. VERGISS NIE, DASS ICH SCHWARZ BIN.

Pat Parker

ENTSCHULDIGEN SIE, SIE STEHEN AUF MEINEN FUSS.

DAS TUT WEH.

BITTE GEHEN SIE RUNTER.

ICH MEINE ES NICHT BÖSE.

ICH BIN DARAN GEWÖHNT.

ICH MERKE ES GAR NICHT.

DAS PRIVILEG

Es hat für mich persönlich keine negativen Konsequenzen. Daher haben auch andere sich nicht aufzuregen.

[5]

Ich spreche hier explizit die weiße Mehrheitsperspektive an, denn aus dieser heraus werden die Bedenken und die Kritik an einer Änderung rassistischer Zuschreibungen in Kinderbüchern geäußert.

[6]

Eggers, Maisha zu *Pippi Langstrumpf* http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung/Pippi_Langstrumpf-Emanzipation_nur_fuer_weiße_Kinder.pdf

[7]

Wagner, Petra: <http://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/diversitaet-respektieren-diskriminierung-widerstehen-vorurteilsbewusstebildung-und>

Dominanzstrukturen? Es wäre doch einfach, wenn wir mit dem Satz: »Das war früher doch nicht beleidigend gemeint!« all diese Fallstricke auflösen könnten – ein Wunschgedanke. Das N-Wort war immer schon beleidigend gemeint und erzählt eine lange Geschichte der Abwertung. Solche Worte wurden konstruiert, um zu legitimieren, dass europäische Kolonisatoren Menschen in Afrika gefangen nahmen und in die Amerikas verschleppten. Auch Denker wie Rousseau und Kant, die in Europa bis heute als Vertreter der Aufklärung gefeiert werden, beteiligten sich an dieser Rechtfertigung von kolonialer Gewalt. Auch sie schrieben über unterschiedliche »Rassen« und behaupteten, weiße Menschen seien etwas Besseres.

Wissen über die Konstruktion von »Weiß-Sein« haben wir in der Schule nicht gelernt. Sobald wir damit anfangen, diese Perspektiven infrage zu stellen, stolpern wir über manche Denkfiguren und Sprachgewohnheiten: zum Beispiel darüber, dass koloniales Denken so normal war, dass es sich auch in allgemein bekannten Büchern wie »Pippi Langstrumpf« wider spiegelt.⁶ Es beginnt eine langwierige Reise und Auseinandersetzung, wenn sich der Blick nicht mehr auf die Zu-Anderen-Gemachten richtet, sondern auf das eigene Weiß-Sein und dessen gesellschaftliche Bedeutung. Auf dieser Reise wird die Vorstellung von gegebener Normalität stets infrage gestellt. Petra Wagner schreibt dazu treffend: »Zu verstehen, worin unsere Verstricktheit in die Aufrechterhaltung von ungleichen Machtverhältnissen besteht, ist eine Anforderung an uns alle, eine Aufgabe, die gleichzeitig schwierig und unangenehm ist: Was die selbstverständliche Basis des eigenen Denkens und Handelns ist, versteht sich ja von selbst und ist zunächst als Erkenntnisgegenstand nicht zugänglich. Es bedarf einer bewussten Anstrengung, häufig eines starken Impulses von außen, um das zu hinterfragen, was »normal« und nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint. Tut man das, so ist die Erkenntnis, Teil von Ungleichverhältnissen zu sein, deren negative Implikationen man eigentlich ablehnt, häufig verbunden mit starken Gefühlen von Schuld und Scham, die sich wiederum »mildern« lassen mit Rechtfertigungsstrategien und Schuldzuweisungen an andere. Auch diese gehören zum Repertoire an Erkenntnis- und Verantwortungsabwehr, das aufgedeckt werden muss.«⁷

... DIE VON IHNEN BESCHRIEBENE ABWERTUNG VON SINTI & ROMA KANN ICH DARIN NICHT SEHEN ...

... AUS MEINER SICHT IST DA KEIN RASSISMUS ...

Woran könnte es liegen? Wie werde ich sensibel dafür, welche Wirkung Texte auf Kinder haben, die Ziel von Diskriminierung sind?

Möglicherweise geht es beim Widerstand gegen Veränderung um die Angst ertappt zu werden oder vielleicht um Schuldgefühle, weil ich die Bücher als Kind mochte? Vielleicht fühlen wir uns in unserem Selbstbild als »gute Menschen« verletzt oder gar infrage gestellt? Vielleicht wollen wir unsere Kindheit – die eigene heile Welt – nicht gehen lassen? Es gibt viele nachvollziehbare Gründe für den Widerstand, denn hier wird Normalität infrage gestellt. Trotz aller Widerstände ist es ein notwendiger Schritt auf dem Weg zum Abbau von Ungerechtigkeit.

Aus meiner Sicht ist da kein Rassismus.

Das war eine häufige Antwort auf meine Briefe an Verlage. Ich frage mich jedesmal: Das glaub ich ja, nur, woran könnte es liegen?

Mir gefällt der Satz, denn auch wenn er oft aus Abwehr gesagt werden mag, hat er das Potential darauf hinzudeuten, dass es mit dem eigenen Blickwinkel zu tun hat, ob ich Rassismus erkenne oder nicht. Tatsächlich sehe ich aus meiner privilegierten Position weniger Rassismus, als wenn ich selber davon betroffen bin.

Wir leben in einer Gesellschaft, die beanprucht demokratisch zu sein und für Menschenrechte einzustehen. Damit dies nicht nur ein Anspruch bleibt, ist es wichtig den Blick zu wenden von den Geanderten zu den Eigentlichen: »Mein Projekt ist das Bemühen darum, den kritischen Blick vom rassistischen Objekt zum rassistischen Subjekt zu wenden; von den Beschriebenen und Imaginierten zu den Beschreibenden und Imaginierenden; von den Dienenden zu den Bedienten.«⁸ Und Menschen in

dominanten Positionen könnten sich fragen »Warum kann ich es nicht sehen?« und zuhören: »the strong must learn to listen to the weak«.⁹ Aus weißer Perspektive besteht die Aufgabe darin zu erforschen, wie sich die Strukturen der Dominanz auf unsere individuelle Wahrnehmung auswirken und wie sie gegebenenfalls verändert werden können. Auch wenn das den sicheren Boden unter den Füßen manchmal ins Wanken bringt, ist die einmal begonnene Reise aufregend genug, denn sie zieht weitere Aufträge nach sich: sich zu informieren, »andere« Texte zu lesen, Menschen mit marginalisierten Perspektiven aktiv zuzuhören, ihre Äußerungen ernst zu nehmen und nicht als »überempfindlich«, »aggressiv« oder »unangemessen« abzuwehren. »Mit der Forderung auf den Verzicht auf diffamierende Sprache vertrete ich nicht nur meine Empfindlichkeit, sondern ich verlange den Verzicht darauf, mich rassistisch zu gruppieren, mich fremd zu definieren, mich exklusiv zu behandeln. Ich verlange, dass ich als Person wahrgenommen werde. Ich bestehe darauf, als Mensch erlebt zu werden.«¹⁰ Eigentlich eine Selbstverständlichkeit: »If we had enough imagination to put ourselves in the shoes of the oppressed, then things would change.«¹¹

Aber wir können das Wort den Kindern doch erklären, sagen andere.

Können alle Eltern diesen Auftrag erfüllen? Ist das wirklich so? Wie sollten Eltern die Brutalität des Kolonialismus und das System von White Supremacy als Gutenachthupferl sowie die Gewalt, die im N-Wort steckt, Kindern zur Bettgezeit erklären?

[8]

Toni Morrison: *Im Dunkeln spielen*. Reinbek 1995, 125.

[9]

Chinua Achebe zu *the strong must listen to the weak* http://www.youtube.com/watch?v=_8gjYpKwV7I

[10]

Serialmel: *Überall alles nur Rassismus oder schwarze Babies sind viel süßer als Weisse* <http://serialmel.wordpress.com/2013/01/24/uberall-alles-nur-rassismus-oder-schwarze-babies-sind-viel-susser-als-weisse/>

[11]

Chinua Achebe zu *the strong must listen to the weak* http://www.youtube.com/watch?v=_8gjYpKwV7I

Das ist schon allein deshalb schwierig, weil viele Eltern selbst viel zu wenig darüber wissen. In der Schule werden diese Themen und Fragen kaum unterrichtet oder diskutiert. Eltern, die sich mit rassismuskritischem Lesen auseinandergesetzt haben, stolpern ohnehin über genügend Anlässe im Alltag, die Kinder und Rassismus betreffen.

Im Rahmen der Fachtagung »Wenn Rassismus aus Worten spricht« wollte ich in meinem Workshop dieser These genauer nachgehen. Gemeinsam mit der Gruppe haben wir eine kritisierte Szene aus dem Buch »Die kleine Hexe« analysiert und diskutiert. Was wir dann gemeinsam an Einseitigkeiten fanden, war zum Teil schwer auszuhalten. Wir erschrakten über die Massivität der Zuschreibungen und waren sehr erleichtert, dass diese in neuen Auflagen zumindest teilweise verändert wurden. Leider sind viele rassistische Zuschreibungen im Buch unverändert geblieben und ich befürchte, es wird noch sehr viele Interventionen brauchen, bis es in Deutschland ein Bewusstsein dafür gibt, warum auch das I-Wort für die first nations in den Amerikas aufs Engste verwoben ist mit einer gewaltvollen, rassistischen Geschichte.

3. MÖGLICHKEITSRÄUME – WAS KÖNNEN WIR TUN?

Zu dieser Tagung hatte ich zwei Kisten voller Kinder- und Bilderbücher mitgebracht. Es gibt ja inzwischen Bücher, die Alltagsrealitäten von Kindern aufgreifen und entsprechend wiedergeben. Es gibt nicht mehr nur »Bilderbuchfamilien« sondern auch zwei Papas, es gibt arbeitslose Eltern, schreiende Mamas, Menschen sprechen mehrere Sprachen, sitzen im Rollstuhl, Kinder gehen mit Wut und anderen Gefühlen um, sie wehren sich gegen Vorurteile und Diskriminierung.

Im Workshop untersuchten wir Bücher nach den Kriterien der Fachstelle KINDERWELTEN:¹²

- Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen sollen sich in den Büchern identifizieren können.
- Kinder sollen angeregt werden, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren.

Vorurteilsbewusste Bücher ...

- sollen Kindern helfen, ihren »Gefühls-Wortschatz« zu erweitern.
- dürfen keine stereotypen und diskriminierenden Abbildungen oder Inhalte enthalten.
- sollen anregen, kritisch über Vorurteile und Diskriminierungen nachzudenken.
- müssten Beispiele enthalten, die Mut machen, sich gegen Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten zu wehren.

[12] <http://www.situations-ansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>



SCHIEFLAGEN INS GLEICHGEWICHT BRINGEN

**Vielleicht ist doch
nicht alles so, wie
ich immer dachte?
Was halte ich für
»normal«?
Ist das absichtlich?
Ist das böse
gemeint?**

[1] Die grafischen Darstellungen basieren auf Seminar-Visualisierungen entwickelt von Annette Kübler. Die grafische Neubearbeitung erfolgte durch Hartmut Friedrich im Rahmen der vorliegenden Publikation.

[13]
Kübler, Annette und
Pohle, Berit
Rezension des Buches
*Die Kinderkiste Freiheit gibt
es nicht nur in Träumen*
<https://www.kritisch-lesen.de/rezension/freiheit-gibt-es-nicht-nur-in-traumen>

[14]
Noah Sow:
*Deutschland Schwarz Weiß.
Der alltägliche Rassismus.*
München 2008, 272.

[15]
Eggers, Maisha
<http://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten>

[16]
Annette Kübler
*The danger of a single story –
Reproduktion von Vorurteilen
in Fortbildungen und Mate-
rialien des Globalen Lernens
– ein Erfahrungsbericht.*
Artikel in der Broschüre
Develop-mental Turns, 2013
<http://annette-kuebler.im-netz-praesent.de/files/2011/09/single-story.pdf>

[17]
http://www.policymic.com/articles/88811/there-s-been-a-stunning-trend-in-children-s-books-over-the-last-12-years?utm_source=policymicFB&utm_medium=main&utm_campaign=social
Mit Dank für die Übersetzung an Berit Pohle.

Die Bücheranalyse war ein inspirierender Prozess und wir stellten fest, wie komplex er sein kann, denn es gibt nicht ein Buch, das alle Aspekte abdeckt. Außerdem sind viele Bücher ›gut gemeint‹, aber ›schlecht‹ gemacht. Wichtige Aspekte unserer Diskussion waren:

Kommen unterschiedliche Realitäten ›einfach‹ vor – als selbstverständlich und nebenbei wie bei »Du gehörst dazu, das große Buch der Familien« von Hoffmann/Asquith, »Ganz toll!« von Cooke/Oxenburg und »Die Kinderkiste« von Toni/Slade Morrison.¹³ Oder wird Abweichung von der Norm als Problem dargestellt?

Das Buch »Zwei Papas für Tango« ist sicherlich geeignet um Kinder anzusprechen, die in heteronormativen Verhältnissen leben. Das Buch ist aber nicht stärkend für Kinder aus Regenbogenfamilien, denn sie werden hier wieder als Ausnahme und dementsprechend als Problem verhandelt.

In der überwiegenden Anzahl aller Bücher kommen nur weiße, scheinbar ›gesunde‹ Mittelschichtskinder aus heteronormativen Familien vor. Was fast völlig fehlt, sind Kinder mit arabischen oder türkischen Namen oder Familien, die ›einfach so‹ Teil des bundesdeutschen Alltags sind. Aufgefallen ist uns in der Workshop-Diskussion, dass in vielen ›gut gemeinten‹ Büchern Stereotype und damit die Markierung als ›Andere‹ beibehalten werden. Häufig findet sich die Idee ›Anders sein ist schön‹ als Strategie gegen Ausgrenzung, z.B. in dem Buch »Elmar«. In manchen Büchern werden darüber hinaus rassistische Klischees ohne böse Absicht massiv reproduziert, wie z.B. bei »Neben mir ist noch Platz« von Paul Maar.

In vielen Büchern, die Kindern Mut machen sollen, sich gegen Diskriminierung zu wehren, wie »Erstaunliche Grace« von Hoffmann/Binch, wird das diskriminierte Kind als besonders toll stilisiert, um schließlich Anerkennung für sein Handeln und Erleben zu bekommen. Bücher wie »They were wrong!« von ELRU in Südafrika oder »Der Bus von Rosa Parks« von Silei/Quarello machen Diskriminierungserfahrungen gezielt zum Thema und finden im Buch Umgangsweisen und Lösungen dafür. Der benannte Workshop hat im Rahmen der Fachtagung viele vorhandene Perspektiven verdeutlichen können, aber er hat auch viele neue Fragen aufgemacht. Die Aufgaben und Handlungsperspektiven aus dem Workshop können wie folgt zusammengefasst werden:

- i. **Kriterien für vorurteilsbewusste Bücher** erarbeiten und in der eigenen Praxis anwenden. Diese Bücher sollen jedes Kind und jede Familie abbilden und Kinder als gleichberechtigt, anerkannt und wertgeschätzt darstellen.
- ii. **Eigenen Blick schulen**, um sensibler zu sein gegenüber all den subtilen Formen der Diskriminierung, die Kinder beeinflussen - entweder indem sie sie direkt verletzen und klein machen oder indem sie ihnen ein brüchiges Selbstwertgefühl nahelegen, das auf Abwertung anderer basiert. Wie Noah Sow treffend sagt: »Rassismus verletzt unsere ganze Gesellschaft, und bei genauem Hinsehen sind in jedem rassistischen System alle Menschen auf unterschiedliche Art betroffen. Weiße Menschen verlieren ihre Würde, wenn sie Rassismus ausüben oder geschehen lassen.«¹⁴
- iii. **Eigene Bücherschränke überprüfen**, denn über die theoretischen Kriterien hinaus sollten eigene Bücherregale, Schulen und Kitas, Buchhandlungen und Internetressourcen ebenfalls in den Blick genommen und im Hinblick auf die erarbeiteten Kriterien sorgfältig analysiert werden. Bücher, die Menschen verletzen, verfehlen ihr eigentliches Ziel, Menschen Freude zu bereiten und Wissen zu vermitteln.
- iv. **Kritisch ›lesen lernen‹** bedeutet, vielfältige Perspektiven einzuholen, Normalitäten infrage zu stellen, sich mit diskriminierungserfahrenen Menschen zu vernetzen und auch bei veröffentlichten Empfehlungslisten kritisch mitzudenken. Es bedeutet ebenfalls kritisch darüber zu reflektieren, wie Kinderbücher dazu beitragen, dass gesellschaftliche Normen von Mehrheiten und Minderheiten verfestigt und weitergetragen werden. Hier finde ich Maisha Eggers Überlegungen weiterführend, wie Ungleichheitsverhältnisse als der »eigentliche Lerngegenstand ernstgenommen und überdacht werden können«.¹⁵
- v. **Ermöglichen, dass ›andere‹ Geschichte(n) erzählt und veröffentlicht werden können**, weil andere – verborgene / marginalisierte – Geschichte(n) wichtig wären, damit das Wissen erweitert, blinde Flecken aufgespürt, bisherige ›Normalitäten‹ hinterfragt und brüchig gemacht werden.¹⁶
- vi. **Strukturen verändern**, bedeutet, die strukturellen Gegebenheiten in den Blick zu nehmen,

um die zeitgenössische Kinderbuchliteratur perspektivisch dahin gehend zu verändern, dass die Vielfalt der Gesellschaft in ihr widergespiegelt wird und neue Autor_innen zu Wort kommen können. Dazu gehört sowohl das Ermutigen von Autor_innen, aus marginalisierten Perspektiven Geschichten zu schreiben, als auch Verlage und bekannte Autor_innen auf Einseitigkeiten hinzuweisen. Vielleicht gibt es Kinderbuchautor_innen, die ihre Einflussmöglichkeiten nutzen können, um Menschen mit »anderen« Erfahrungen Raum zu verschaffen? Vielleicht gibt es Menschen, die selbst aktiv werden möchten und sich gegen Ausgrenzung einsetzen, wenn sie erkennen, dass sie eigenverantwortlich zu solchen Veränderungen beitragen können? Wir alle können Verlage anschreiben, mit Autor_innen diskutieren, eigene Einflussmöglichkeiten nutzen und erweitern.

Wir brauchen Bücher, die Vielfalt aufzeigen, weil...

- jedes Kind sehen möchte, dass auch sie/er ein_e Held_in sein kann.
- Kinder sich selbst und einander auch in Büchern wiederfinden sollen.
- Bücher die Welt wiedergeben sollen, auch in ihrer Vielfaltigkeit.
- Geschichten unsere Wahrheiten/ Realitäten sind und es diese ebenso oft gibt wie unterschiedliche Menschen.
- wir beide Seiten von Geschichten sehen sollten.
- Ausschluss und Ausgrenzung schmerzen.
- wir unsere Freund_innenschaft in Büchern sehen wollen.¹⁷



[1]

[1]
ANNETTE KÜBLER
ist Diplompädagogin und Expertin für
Vielfalt und Antidiskriminierung.
Bietet Training, Beratung und Motivation
in den Bereichen Anti-Bias/vorurteils-
bewusste Bildung und rassismuskritische
Haltung im Globalen Lernen an.



LITERATUREMPFEHLUNGEN

Dossier der Heinrich Böll Stiftung: *Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt.*
Kinderliteratur jenseits von Vorurteilen und hegemonialen Weltbildern. Mit Beiträgen von Maisha Eggers, Tupoka Ogette u.v.a.m.

<http://heimatkunde.boell.de/vorurteilsbewusste-kinderliteratur-jenseits-hegemonialer-weltbilder>
<http://www.migazin.de/2011/12/09/vorurteile-in-der-kinder-und-jugendliteratur/>

EMPFEHLUNGEN FÜR KINDERBUCHLISTEN:

Vorurteilsbewusste Kinderbücher:
<http://www.situationsansatz.de/vorurteilsbewusste-kinderbuecher.html>
GLADT Kinderbuchliste:
<http://www.gladt.de/archiv/paedagogik/Buecherliste.pdf>

INTENZ Kinderbuchliste:
<http://annette-kuebler.im-netz-praesent.de/anti-bias-trainings/kinderbuecher/>



WORKSHOPS

Eine Übersicht

WORKSHOP 1

*Wie Diskriminierung aus Worten spricht
– Zur Bedeutung von Sprache für die Identitäts-
entwicklung von Kindern*

Seyran Bostanci & Nele Kontzi
KINDERWELTEN | Berlin

Wie können wir Kinder durch unsere Sprache stärken? Um dieser Frage nachzugehen, beleuchten wir in unserem Workshop durch praktische Übungen, welche Wirkungen Etikettierungen auf die kindliche Identitätsentwicklung haben können und welche Bedeutung dies für die pädagogische Praxis hat. Ziel ist es, Einblick in den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung zu gewinnen. Wir laden die Teilnehmer_innen dazu ein, mit den Übungen eigene Bilder zu reflektieren und sie auf mögliche Einseitigkeiten zu überprüfen.

Die Fachstelle Kinderwelten arbeitet mit dem Anti-Bias- und dem Situationsansatz. Anliegen von Kinderwelten ist es, auf Einseitigkeiten in Bildungseinrichtungen aufmerksam zu machen und zu beleuchten, wie diese Einseitigkeiten zur Einschränkung der Bildungsprozesse von Kindern führen können.

WORKSHOP 2

*Zu Sprache und Tabuisierung im Kontext
der Erinnerungskultur*

Marina Chernivsky & Judith Steinkuehler,
Perspektivwechsel | zwst | Berlin

Sprache ist Spiegel unserer inneren und äußeren Welt. Sie stiftet Identitätsbrücken, evoziert Emotionen, gestaltet Bewusstsein. Die spezifischen Wahrnehmungsmechanismen der Vergangenheit sowie die Wirkung der bundesdeutschen Erinnerungskultur bilden den aktuellen Kontext für individuelle wie auch institutionalisierte Tabuisierungsprozesse, die auch in und durch unsere Sprache zum Ausdruck kommen. Was verstehen wir unter Tabuisierung im Kontext der Erinnerung? Wofür steht sie und wie macht sie sich in unserem alltäglichen Sprachgebrauch bemerkbar? Ausgehend von Beispielen aus der (beruflichen) Praxis der Teilnehmenden werden Mechanismen und Funktionen von Tabuisierungen in der Sprache reflektiert und eingeordnet, sowie im Hinblick auf mögliche Handlungsalternativen diskutiert. Die Theorien, Ansätze und Erfahrungen aus dem Projekt *Perspektivwechsel* bilden die Arbeitsgrundlage für diesen Workshop.

WORKSHOP 3

*»WortGewalt« aus postkolonialer Perspektive
– Zum pädagogischen Umgang mit diskriminierender Sprache*

Susanne Heyn und Deborah Krieg
Bildungsstätte Anne Frank | Frankfurt am Main

Viele Begriffe des alltäglichen Sprachgebrauchs haben eine koloniale Geschichte. Sie wurden geschaffen, um Menschen abzuwerten und dadurch koloniale Herrschaft zu legitimieren. Bis heute haben sie von ihrer rassistischen und diskriminierenden Bedeutung nichts verloren, tragen zur Verletzung von Menschen bei. Gleichzeitig ist diese Dimension von »WortGewalt« für viele nicht leicht zu erkennen. Der Workshop bietet einen Raum, um sich mit verschiedenen Begriffen und ihrer Geschichte auseinander zu setzen und die dahinter liegenden Logiken zu verstehen. Zudem widmet er sich der Frage, was dies für die Umsetzung eines pädagogischen Raums bedeutet, der gegenüber Diskriminierung sensibel sein soll.

WORKSHOP 4

»Keine (?) Widerrede!« Ent- und ermächtigende Sprache von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Adultismus

ManuEla Ritz | Berlin

Das hat doch gar nicht weh getan!, Sei lieb!, Wenn du nicht aufräumst, gehen wir auch nicht ins Kino!

Vielleicht kennen Sie solche oder ähnliche Sätze aus Ihrer eigenen Kindheit. Vielleicht sind Sie Ihnen aber auch schon selbst über die Lippen gekommen. In diesem Workshop widmen wir uns dem Thema Adultismus (also der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene), untersuchen, wie er sich in unserem Sprechen mit und über Kinder niederschlägt und erarbeiten alternative Handlungs- und Sprachoptionen.

WORKSHOP 5

*Zum kritischen Umgang mit Kinderbüchern –
Bedarfe, Widerstände, Möglichkeitsräume*

Annette Kübler | Anti-Bias-Netz | Berlin

Warum ist es wichtig sich kritisch mit Kinderbüchern zu beschäftigen? Welche Bücher lesen wir unseren Kindern vor und welche finden wir in Kitas und Schulen?

Kinder untersuchen Bücher und registrieren genau: Komme ich vor? Wie komme ich vor? Gibt es positive Bilder von mir? Wenn es nur »Bilderbuchfamilien« gibt, schließen z.B. Kinder allein-erziehender Mütter daraus, dass etwas mit ihnen falsch ist. Sie verinnerlichen diese Werturteile, dies ist später schwer zu verändern. Auch über Auslassungen erleben Kinder gesellschaftliche Bewertungen. Sandra Richter schreibt: *Bücher bieten gerade bei jungen Kindern die große Chance und gleichzeitig auch die Gefahr, ihre Sicht auf die Welt, in der sie leben zu erweitern oder eben zu begrenzen. Erwachsene sollten sich dieser Tatsache bewusst sein und Bücher und Materialien auswählen, in denen sich alle Kinder mit ihrer Individualität und Familienkultur wiederfinden und wertgeschätzt fühlen können.*

Im Workshop wollen wir Kriterien diskutieren, nach welchen wir Kinderbücher so aussuchen können, dass jedes Kind und jede Familie wertgeschätzt und als gleichberechtigt wahrgenommen wird. Standards für vorurteilsbewusste Kinderbücher werden vorgestellt und an vielfältigen Beispielen untersucht.

TAGUNGS-REFERENT_INNEN

25. bis 26. November 2013

ARNDT, PROF. DR. SUSAN Studium der Anglistik, Germanistik und Afrika-Literaturwissenschaft in Berlin und London. Nach wissenschaftlichen Anbindungen an der Universität Oxford, Humboldt-Universität zu Berlin, dem Zentrum für Literaturforschung in Berlin sowie der Goethe-Universität Frankfurt/M. ist sie seit 2010 Professorin für Englische Literaturwissenschaft und Anglophone Literaturen an der Universität Bayreuth. Sie ist Diversity Beauftragte der durch die Exzellenzinitiative der DFG geförderten Graduiertenschule BIGSAS sowie Sprecherin der Bayreuth Academy of Advanced African Studies. Als Autorin zahlreicher Publikationen arbeitet sie u.a. mit Schwerpunkten in den Gender Studies und der Rassismusforschung und zur englischen Renaissance, dem britischen Roman seit dem 18. Jh. sowie Literaturen in Afrika und afrikanischer Diaspora (v.a. Großbritannien und Deutschland). Sprachliche Repräsentationen von Macht und Diskriminierung bilden einen Schwerpunkt ihrer Arbeit.
✉ susan.arndt@uni-bayreuth.de

BARSKANMAZ, CENGİZ Studium der Rechtswissenschaften an der Katholischen Universität in Leuven (Belgien). Er wohnt seit 2003 in Berlin. Bald wird er seine Dissertation zum Thema *Recht und Rassismus – Eine rassismusanalytische Würdigung menschenrechtlicher Instrumente* an der Humboldt Universität zu Berlin verteidigen. Forschungsgebiete: Menschenrechte und vergleichendes Verfassungsrecht, Antidiskriminierungsrecht, Critical Race Studies. Derzeit

Lehrbeauftragter an der HU Berlin. Zweijährige Tätigkeit für das Open Society Foundations als Consultant im Bereich der ethnischen Diskriminierung im Bildungssystem.
✉ barskanmaz@yahoo.com

BOSTANCI, SEYRAN M.A. Sozialwissenschaften, freie Mitarbeiterin der Fachstelle Kinderwelten/ISTA; Praxisberaterin zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.
✉ seyran.bostanci@kinderwelten.net

CHERNIVSKY, MARINA Diplom-Psychologin und Verhaltenstherapeutin. Projektentwicklung sowie verschiedene Lehrtätigkeiten im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts *Perspektivwechsel* der zwst. Arbeitsschwerpunkte (u.a.): Inklusion, Anti-Bias-Ansatz, Pädagogik gegen Antisemitismus, Supervision und Beratung.
✉ info@zwst-perspektivwechsel.de
www.zwst-perspektivwechsel.de

GORELIK, LENA 1981 in Leningrad (heute St. Petersburg) geboren, kam 1992 mit ihrer russisch-jüdischen Familie nach Deutschland. Mit ihrem Debütroman *Meine weißen Nächte* (2004) wurde die damals dreiundzwanzigjährige Autorin als Entdeckung gefeiert. Ihr zweites Buch, *Hochzeit in Jerusalem* (2007), war für den Deutschen Buchpreis nominiert. 2012 erschien ihr erstes politisches Buch *Sie können aber gut Deutsch!*. Im September 2013 erschien ihr neuer Roman *Die Listensammlerin*.

HEYN, SUSANNE Studium der Geschichte und Anglistik, laufende Promotion zum Thema *Kolonialbewegt. Jugend in der Weimarer Republik zwischen kolonialer Vergangenheit und Zukunft*. Derzeit Leiterin des Jugendbildungsprojekts *Postkoloniales Frankfurt: Stadtgeschichte(n) entdecken und vermitteln* in der Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt am Main.
✉ sheyn@bs-anne-frank.de
www.jbs-anne-frank.de

JANTOWSKI, DR. PHIL. ANDREAS Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Lehrbeauftragter der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, Empirische Sozialforschung, Stress- und Belastungsforschung.
✉ andreas.jantowski@thillm.de
www.thillm.de

KONTZI, NELE Dipl. Kulturpädagogin, Projektkoordinatorin *Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule* der Fachstelle Kinderwelten, ISTA/INA FU Berlin; Freie Anti-Bias-Fortbildnerin im Anti-Bias-Netz, ehemalige freie Mitarbeiterin des Projekts *Starke Kinder machen Schule* FIPP e.V.
✉ nele.kontzi@googlemail.com
www.kinderwelten.net

KRIEG, DEBORAH Studium der Geschichte, Germanistik und Politikologie in Frankfurt am Main. Seit 2008 Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank mit den Arbeitsschwerpunkten: Zivile Kräfte Stärken (Beratungsarbeit in der Migrationsgesellschaft), historische Bildung, Mediation und Konfliktmanagement.
✉ DKrieg@jbs-anne-frank.de
www.jbs-anne-frank.de

KÜBLER, ANNETTE Diplompädagogin, Expertin für Vielfalt und Antidiskriminierung. Bietet Training und Beratung in den Bereichen Anti-Bias/vorurteilsbewusste Bildung und rassismuskritische Haltung im Globalen Lernen an. Kontinuierliche Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes für Kitas und Schulen im Anti-Bias-Netz. Freie Mitarbeiterin im Projekt *Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule* der Fachstelle Kinderwelten INA/ISTA.
✉ annette_kuebler@yahoo.de
www.anti-bias-netz.net
www.annette-kuebler.de

KUPFERBERG, SHELLY 1974 in Tel-Aviv geboren, wuchs in West-Berlin auf. Studium der Publizistik, Theater- und Musikwissenschaften an der Freien Universität Berlin. Seit dem Studium Tätigkeit als Journalistin für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Neben zahlreichen Beiträgen für die ARD moderiert sie seit 15 Jahren Kultur- und Gesellschaftsmagazine (Deutschlandradio, ehem. radiomultikulti, Funkhaus Europa, Kulturradio vom rbb, rbb Fernsehen) und arbeitet als freie Redakteurin beim Deutschlandradio Kultur. Thematische Schwerpunkte: Kultur und Zivilgesellschaft, Demokratie und Partizipation, Diskriminierung und Rassismus sowie Integrations- und Migrationsthemen. Sie moderiert neben diversen Radiosendungen viele Veranstaltungen für unterschiedliche Stiftungen, Ministerien und Kultureinrichtungen.
✉ schuschki@aol.com

RITZ, MANUELA Dipl. Sozialpädagogin und gelernte Erzieherin. Arbeitet seit knapp 15 Jahren als freiberufliche Anti-Diskriminierungs-Trainerin mit den Schwerpunkten Rassismus und Adultismus. 2009 erschien im Herder-Verlag ihre Biographie *Die Farbe meiner Haut*.
✉ manumwangi@gmx.de

STEINKÜHLER, JUDITH Diplom-Politologin. Freiberufliche Dozentin in der Jugend- und Erwachsenenbildung für verschiedene Träger. Seit 2011 Trainerin und Referentin im Projekt *Perspektivwechsel* der zwst. Arbeitsschwerpunkte: historisch-politische Bildung, Anti-Diskriminierungsarbeit.
✉ zenger@ipn.de
www.zwst-perspektivwechsel.de

TAUBERT, HEIKE Seit 2009 Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit in der Thüringer Landesregierung. Aktuelle Funktionen: stellv. Fraktionsvorsitzende der SPD-Fraktion im Thüringer Landtag, stellv. Landesvorsitzende der SPD Thüringen, Kreisvorsitzende des SPD Kreisverbandes Greiz und Mitglied des Kreistages des Landkreises Greiz.
✉ poststelle@tmsfg.thueringen.de
www.thueringen.de

WENN RASSISMUS AUS WORTEN SPRICHT

Fragen, Kontroversen, Perspektiven

Redaktion & Lektorat	Marina Chernivsky Christiane Friedrich Jana Scheuring
Fotos	Raphael Herlich
Gestaltungskonzept	Hartmut Friedrich
Verwaltung	René André Bernuth
Auflage	2. Auflage 2015
Druck	Gutenberg Druckerei GmbH Weimar
Materialien N°	185
ISSN N°	0944-8705
Herausgeber	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.
Adresse	Hebelstraße 6 60318 Frankfurt am Main
Telefon Telefax	0 69 / 9 44 37 10 0 69 / 49 48 17
E-Mail	zentrale@zwst.org info@zwst-perspektivwechsel.de
Internet	www.zwst.org www.zwst-perspektivwechsel.de

© 2015 Alle Rechte vorbehalten.



Zentralwohlfahrtsstelle
der Juden in Deutschland e.V.

PERSPEKTIV^{PLUS}
WECHSEL

kompetenz
zentrum
PRÄVENTION UND EMPOWERMENT.

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Freistaat
Thüringen



Ministerium
für Soziales, Familie
und Gesundheit



Das Projekt wurde aus Mitteln des PS-LDS-SPAREN der Thüringer Sparkassen unterstützt.

Freistaat
Thüringen



Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanelwicklung
und Medien



Finanzgruppe
Hessen-Thüringen

2. Auflage im Rahmen des Bundesprogramms

»Demokratie leben!«

www.zwst-perspektivwechsel.de