

SCHULE – (K)EIN ORT FÜR RASSISMUSKRITIK?

Reflexionen im Anschluss an Hanau
– Ellen Kollender

„Mein Name ist Serpil Unvar. Mein Sohn wurde in Hanau von einem Rassisten ermordet. Keiner kann mehr Ferhat zurückbringen. Und keiner kann mit diesem Schmerz leben. Diesen Schmerz kann keiner verstehen. Ich frage mich jeden Tag: Warum? Weil er dunkle Haut und dunkle Haare hatte? Weil er anders war? Wer gehört eigentlich zu dieser Gesellschaft? Wer hat welche Chancen? Rassismus ist nicht angeboren. Er entsteht in der Gesellschaft. Er breitet sich aus. Auch in der Schule waren Ausgrenzung und Diskriminierung allgegenwärtig. Wir als Betroffene können tausend Geschichten erzählen. Ein Schlüssel, um Rassismus zu bekämpfen, ist Bildung. Wir müssen darüber sprechen, wie wir zusammenfinden können – auch wenn wir jeden Tag schreien wollen. Denn diese Ausgrenzung ist unerträglich.“ (Unvar 2021)

Diese Worte richtet Serpil Temiz Unvar in einer Videobotschaft am 19. Februar 2021 an die deutsche Gesellschaft – dem Tag, an dem sich der rassistische Mordanschlag auf Gökhan Gültekin, Sedat Gürbüzü, Said Nesar Hashemi, Mercedes Kierpacz, Hamza Kurtović, Vili Viorrel Păun, Fatih Saraçoğlu, Ferhat Unvar und Kaloyan Velkov aus Hanau zum ersten Mal jährte. In ihrer Botschaft stellt Unvar die von ihr ins Leben gerufene und nach ihrem Sohn benannte „Bildungsinitiative Ferhat Unvar“ vor. Darin kommt zum Ausdruck, dass es nicht allein der rassistische Anschlag von Hanau ist, der den zentralen Bezugspunkt für die Initiative bildet. Auch der alltägliche Rassismus, den Ferhat Unvar erfahren musste und der sich wie ein roter Faden durch sein Leben zog, war Anlass für die Gründung der Bildungsinitiative. Schule, so wird in vielen Erzählungen der Hinterbliebenen von Hanau deutlich, ist ein zentraler Ort, an dem Rassismuserfahrungen gesammelt werden. Diese Erfahrungen werden in den Schulen allerdings oft nicht gehört. Zu dem hier von Ferhat Unvar Erlebten sagt seine Mutter: „Ich habe mich oft hilflos gefühlt.“ (Bildungsinitiative Ferhat Unvar 2021a).

Ferhat Unvars Familie, seine Freund:innen sowie die Jugendlichen und Erwachsenen, die sich für die Bildungsinitiative engagieren, verstehen diese als „einen Raum“ der „Aufklärung“, des „Zusammenhalts“ sowie der „Bildung“ (Bildungsinitiative Ferhat Unvar 2021b) im Sinne eines Abbaus von Alltags- und institutionellem Rassismus. Die Initiative ist zudem als Ort der Rassismussensibilisierung für

Pädagog:innen sowie als Anlaufstelle für von Rassismus betroffene Schüler:innen und Eltern gedacht (vgl. ebd.). Die Initiative steht damit für eine sehr konkrete Idee eines Morgen, in dem alle gleiche Rechte und Bildungschancen haben; sie markiert zugleich eine Leerstelle im aktuellen Schulentwicklungsdiskurs. So wird gesellschaftlich verankerter Rassismus bei der Konzeption der ‚Schule von morgen‘ noch viel zu wenig mitgedacht.

Die Hinterbliebenen und ihre Unterstützer:innen haben wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass rechtsextreme Taten und Rassismus in der ‚Mitte‘ der Gesellschaft eng miteinander verwoben sind. Die Aktionen in Gedenken an den rassistisch motivierten Anschlag in Hanau machen deutlich: Um rechtsextreme Gewalttaten zu verhindern, muss an einem gesellschaftlich verankerten Rassismus angesetzt werden, der sich auch in Bildungsinstitutionen wie der Schule einschreibt.

„WER GEHÖRT EIGENTLICH ZU DIESER GESELLSCHAFT?“

Die Institutionalisierung von Rassismus drückt sich u.a. darin aus, dass Jugendliche wie Ferhat Unvar und ihre Eltern in Schule und Gesellschaft auf eine (unsichtbare) Grenze stoßen, die zwischen einem ‚Innen‘ und einem ‚Außen‘ „dieser Gesellschaft“ (Unvar 2021) verläuft. Diese Grenze basiert auf machtvollen Prozessen der Vereinheitlichung entlang verschiedener, ungleichheitsrelevanter Differenzkategorien wie der ‚Nation‘, der ‚Kultur‘ oder der ‚Religion‘. Diese Prozesse zeichnen sich durch eine paradoxe Bewegung aus: Gerade dadurch, dass sie eine Einheit – bspw. in Form einer ‚nationalen Gemeinschaft‘ – zu totalisieren versuchen, muss eine Grenze gezogen werden, welche diese Gemeinschaft von der Nichtgemeinschaft als einem Nicht-zu-dieser-Einheit-Gehörendem abgrenzt. Dementsprechend sind das ‚Wir‘ und das ‚Ihr‘ „stets aneinander gekettet“ (Terkessidis 2004: 108).

Auch Stuart Hall beschreibt die Konstruktion der ‚nationalen Gemeinschaft‘ als ein hegemoniales Projekt, bei dem „heterogene ethnische, kulturelle, sprachliche, soziale und regionale Elemente zu einer widersprüchlichen Einheit“ (Hall 1994: 13) zusammengeführt werden. Dabei muss die nationale Einheit permanent „gegen die Unterschiede ausgehandelt“ werden (ebd.: 46). Während das ‚Eigene‘ hier meist als unsichtbarer Bezugspunkt dient, d.h. häufig unbenannt bleibt, wird das ‚Andere‘ als unnormale und defizitär charakterisiert und die vermeintliche Andersartigkeit betont. Die sich im Zuge solcher Grenzziehungsprozesse vollziehenden dichotomen

Charakterisierungen und Bewertungen sind nicht nur identitätsstiftend. Sie erfüllen auch die Funktion, ungleiche gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten sowie ungerechte Verteilungen von materiellen Ressourcen zu begründen, zu legitimieren und aufrechtzuerhalten.

Imaginierte Grenzen schließen einen Nationalraum nicht nur nach außen ab. Sie verlaufen auch durch dessen Innen. Die Konstruktion eines Außen im Innern ‚dieser Gesellschaft‘ erfolgt vor allem dadurch, dass ein bestimmtes Wissen über die ‚eigene mehrheitsgesellschaftliche Kultur‘ und ein hieran gekoppeltes Werte- und Moralsystem etabliert wird. Personen mit sog. Migrationshintergrund werden dabei zu Bewohner:innen „einer bestimmten kulturellen Matrix, während sie im Innern dieser Matrix immer wieder auf symbolische Grenzposten stoßen“ (Terkessidis 2004: 106). Aufgrund der diesen Personen zugewiesenen „fiktiven Ethnizität“ (Balibar 1998) werden sie von jenen, die dieser Logik folgen, trotz ihres Lebensmittelpunktes in Deutschland nie ganz zum Innen ‚dieser Gesellschaft‘ gezählt. In den Worten Alana Lentins und Gavan Titleys: „The border is everywhere, [...] the subjects [...] wear their passports on their faces, the border follows them“ (Lentin/Titley 2011: 165f.).

Im Alltag der von Rassismus Betroffenen drücken sich Grenzen oft subtil aus. Zum Beispiel in Fragen wie „Wo kommst du eigentlich her?“ oder Aussagen wie „Du sprichst aber gut Deutsch!“. Sätze wie diese betonen unabhängig von ihrer mitunter guten Intention eine Grenze: Sie markieren, wer ‚eigentlich‘ zu ‚dieser Gesellschaft‘ gehört und wer nicht. Dabei orientieren sie sich nicht allein an äußerlichen Merkmalen – wie dem Kopftuch oder der dunklen Haarfarbe. Ausgangspunkt für rassistische Unterscheidungen können auch soziale und kulturelle Aspekte sein sowie hiermit verbundene Imaginationen des anderen. So berichtet der Vater des in Hanau ermordeten Hamza Kurtović, dass die Beschreibung seines ermordeten Sohnes durch die Polizei auf rassistischen Zuschreibungen basierte:

„Mein Sohn war blond, wie meine Frau. [...] Aber von der Polizei wurde er als ‚orientalisch‘ beschrieben. Was soll an ihm orientalisch gewesen sein? Ich glaube, die haben alle in dieser Shisha-Bar einfach als Ausländer gesehen.“ (Kurtović in Bulban 2020)

Indem die Shisha-Bar als ‚anderer Kulturkreis‘ und sich dort aufhaltende Personen als ‚Andere‘ markiert wurden, bediente die Polizei eine ähnliche Logik, die auch dem rassistischen Täter dazu verhalf, die Shisha-Bar als seinen Tatort zu identifizieren.

Migrationsgesellschaftliche Grenzziehungsprozesse sind häufig diffus und mehrdeutig, wobei Kategorien rund um die ‚andere Nation‘, ‚Ethnizität‘ oder ‚Kultur‘ meist wechselseitig aufeinander verweisen.

So basiert das Sprechen über ‚Migrant:innen‘ in der Regel auf unscharfen Imaginationen (vgl. Mecheril 2010: 14). Gerade diese „Verschwommenheit und Unklarheit“ der kategorialen Zuschreibungen stellen nach Paul Mecheril die „Bedingung ihres politischen und sozialen Wirksamwerdens dar“ (ebd.). Natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen verbinden sich häufig mit Verweisen auf die Kategorie der ‚Religion‘ bzw. auf ‚den Islam‘, in Abgrenzung zum ‚europäisch-abendländischen Eigenen‘ (vgl. Shooman 2014). Dabei sind antimuslimische Diskurse oft wiederum mit genderspezifischen Zuschreibungen verwoben. Zum Beispiel wenn es darum geht, „das Fremdbild der muslimischen Frau als Ausdruck kultureller Rückständigkeit und religiöser Unterdrückung“ zu zeichnen (Messer-schmidt 2018: 85). Der Verweis auf das Kopftuch als ‚defizitär‘ und ‚unemanzipiert‘ hat vielfach die Funktion, „ein nationales Selbstbild aufgeklärter Fortschrittlichkeit zu behaupten“ (ebd.). Dies geschieht meist über egalitäre Argumentationen wie über den Verweis auf ‚unsere Menschen- bzw. Frauenrechte‘. Die Diskriminierung von Frauen* sowie familiäre Gewalt erscheinen dann vor allem als ‚Probleme der Muslime‘.

„RASSISMUS IST NICHT ANGEBOREN. ER ENTSTEHT IN DER GESELLSCHAFT“

Rassismus ist vielschichtig. Als allgegenwärtige Logik, die Gesellschaften durchdringt, sucht sich Rassismus immer neue Stützpunkte und zeigt sich dabei beständig und wandelbar zugleich. Hall weist darauf hin, dass auch wenn es „Merkmale gibt, die allen als rassistisch strukturierten Gesellschaften gemeinsam sind, es keinen Rassismus als allgemeines Merkmal menschlicher Gesellschaften gibt“, sondern lediglich „historisch-spezifische Rassismen“ (Hall 1994: 127). Dementsprechend sind Gesellschaften immer wieder aufs Neue gefordert, ihr Verständnis von Rassismus zu reflektieren. Étienne Balibar beschreibt in diesem Zusammenhang einen europäischen Rassismus, der sich in den letzten Jahrzehnten rund „um den Komplex der Immigration herum ausgebildet“ hat (Balibar 1992a: 10). Dieser richtet sich vorwiegend gegen sog. Gastarbeiter:innen und ihre Nachkommen ebenso wie gegen ‚geflüchtete‘ Personen oder in Deutschland lebende Sinti:zze und Rom:nja. Diese werden heute weniger mit Verweis auf eine ihnen zugeschriebene andere ‚Rasse‘ als „nach ihrer mehr oder minder großen Eignung bzw. nach ihrem mehr oder minder großen Widerstand gegen Assimilierung“ unterschieden und

bewertet – eine Praxis, die eine sowohl „subtile als auch erdrückende Form einer Ausschließung in Gestalt der Einschließung“ darstellt (Balibar 1992b: 28f.; vgl. auch Kollender/Kourabas 2020). Mit einer solchen argumentativen Verschiebung assoziiert Balibar einen „Rassismus ohne Rassen“, [...] dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenz ist“ (Balibar 1992b: 28).

Die Fortschreibung rassistischer Verhältnisse lässt sich nicht begreifen, wenn Rassismus allein auf abwertende Handlungen und Herabwürdigungen Einzelner zurückgeführt oder als rein soziales Gruppenphänomen gefasst wird. Die Funktions- und Wirkweisen von Rassismus sind oft ebenso komplex wie subtil. So geht der Ansatz des *institutionellen Rassismus* davon aus, dass rassistische Logiken Eingang auch in „rechtliche und politische Rahmenbedingungen, [...] Strukturen, Programme, Normen, Regeln und Routinen sowie kollektive Wissensrepertoires“ (Gomolla 2016: 77) staatlicher Institutionen finden.

Der Begriff des institutionellen bzw. strukturellen Rassismus wurde im Kontext des Polizeimordes an dem Afroamerikaner George Floyd im Mai 2020 in Minneapolis vor allem in dessen medialer Diskussion auffallend häufig verwendet. Allerdings ist institutioneller Rassismus kein neues Phänomen, sondern wird wissenschaftlich sowie auf politischer Ebene bereits seit Jahrzehnten untersucht und diskutiert. Eine Definition von institutioneller Diskriminierung wurde u.a. Ende der 1990er Jahre während der juristischen Aufarbeitung der Ermordung des Schwarzen Jugendlichen Stephen Lawrence in London erarbeitet. Die von Lawrence' Eltern und Communities erkämpfte und von Sir Macpherson of Cluny geleitete Untersuchungskommission wies der britischen Polizei nach, eine rassistische Tatmotivation in ihren Untersuchungen vernachlässigt und einseitig zum Nachteil der Familie des Opfers ermittelt zu haben. Die Kommission diagnostizierte den Ermittlungsbehörden institutionellen Rassismus. Dieser entstehe, weil die „Prozesse, Einstellungen und Verhaltensweisen“ in staatlichen Institutionen „auf unbewussten Vorurteilen, Ignoranz, Gedankenlosigkeit und rassistischen Stereotypen beruhen“ und sich in das „Ethos oder die Kultur der Organisation“ einschreiben (Macpherson 1999: 6.34, zitiert und übersetzt in Gomolla et al. 2018: 17). Das Zustandekommen von institutionellem Rassismus setzt somit nicht unbedingt rassistische Absichten der in diesen Institutionen Handelnden voraus. Stattdessen sind es vor allem gesellschaftlich weitgehend normalisierte rassistische Wissensrepertoires, die in den Institutionen – teils unbewusst – zur Begründung von Entscheidungen zur Verfügung stehen, sich in ihre Programme, Regeln und Routinen einschreiben und so diskriminierend wirken können. Allerdings:

Institutioneller Rassismus ist von den in Institutionen handelnden Individuen nicht zu lösen.

Lange wurden Rechtsextremismus und Formen von subtiler und institutioneller rassistischer Diskriminierung als voneinander unabhängige Phänomene diskutiert. Sowohl die Geschichte der Morde des sog. Nationalsozialistischen Untergrundes (NSU) als auch der rassistische Anschlag in Hanau zeigen jedoch, wie eng unterschiedliche Erfahrungsebenen von Rassismus zusammenhängen:

„Zum einen gibt es die Opfer der rassistisch motivierten brutalen Gewalt selbst. Die Morde treffen aber auch alle Menschen, die sich aufgrund einer ähnlichen gesellschaftlichen Position mit den Opfern identifizieren und nun erfahren, dass sie von den Organen ihrer Gesellschaft nicht genauso geschützt werden wie ihre ‚deutschen‘ Nachbarn.“ (Foitzik et al. 2018: 25)

So mussten die Angehörigen in Hanau zahlreiche Ermittlungen selbst anleiten und erfuhren von vielen zentralen Ermittlungsergebnissen nur über die Medien (vgl. Fittkau 2021). Auch der Umstand, dass es die Angehörigen der Opfer waren, die von der Polizei explizit angehalten wurden, keine Gewalt gegen den Vater des Mörders auszuüben – und nicht der offen rechtsextreme Vater (vgl. Ramelsberger 2020) –, zeigt, wie sich der Fokus auf die Angehörigen als vor Rassismus und rechtsextremen Übergriffen zu schützende Gruppe hin zu einer Perspektive auf diese als potenzielle Täter:innen verschieben kann. Auch solche Perspektivverschiebungen sind Ausdruck von institutionellem Rassismus.

„AUCH IN DER SCHULE WAREN AUSGRENZUNG UND DISKRIMINIERUNG ALLGEGENWÄRTIG“

Auch Schule ist auf vielfältige Weise in migrationsgesellschaftliche Grenzziehungsprozesse verstrickt. Die oben beschriebenen machtvollen Logiken des Unterscheidens zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ schreiben sich in die Schule ein, während die hier tätigen Lehrkräfte dazu beitragen können, dass diese Logiken normal und tendenziell unsichtbar werden. So haben zahlreiche Studien nachgezeichnet, wie ein rassistisches Alltagswissen in Form eines „heimlichen Lehrplans“ (Quehl 2015: 187) in schulische Routinen, Unterrichtspraktiken sowie

Lehr- und Lernmaterialien hineinwirkt und an die Schüler:innen herangetragen wird. Hieraus resultierende subtile Formen der Benachteiligung drücken sich u.a. darin aus, dass Schüler:innen mit Migrationsgeschichte gegenüber ihren nicht gewanderten Klassenkamerad:innen insgesamt weniger Unterstützung durch ihre Lehrer:innen erhalten, seltener im Unterricht aufgerufen werden sowie häufiger Sanktionen in der Schule erfahren (vgl. Lorenz/Gentrup 2017; Dreke 2012). Eine kürzlich veröffentlichte Studie von Forscher:innen der Harvard University sowie der University of Southern California zeigt zudem, dass unbewusste rassistische Überzeugungen von Lehrkräften zu schlechteren Bewertungen der Schulleistungen von Schüler:innen führen, sich ein rassistischer *Bias* somit direkt auf den Bildungserfolg von Schüler:innen auswirken kann (vgl. Boudreau 2020). Dieser wurde im Rahmen der Studie vor allem an Schulen beobachtet, an denen überwiegend *weiße* Pädagog:innen tätig sind, die selbst keinen Rassismus erfahren (vgl. ebd.).

Dieses Ergebnis stützt Studien, die auch für das deutsche Schulsystem dargelegt haben, „dass ‚soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata [...]‘ im *organisationalen Handeln* in Schulen“ (Gomolla/Radtke 2009: 266) häufig aufgegriffen und entscheidungswirksam werden, z.B. wenn es um die Aufnahme von Kindern an Schulen oder ihre Platzierung in Förderklassen geht. So zeigte die Untersuchung von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009), dass bei Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit den häuslichen Lernbedingungen und elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten der Schüler:innen eine hohe Relevanz zugesprochen wird. Dies wurde im Rahmen der Studie zwar für alle Kinder beobachtet, bei Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte wurden Empfehlungen für Haupt- und Sonderschulen jedoch zusätzlich mit Verweis auf die vermeintlich kulturell bedingte Bildungsferne der Familien begründet (vgl. ebd.: 283). Den Schüler:innen und ihren Eltern so als unveränderlich zugeschriebene Eigenschaften können sich somit als Begründungskriterien für schulische Selektionsprozesse erweisen und eine institutionelle Diskriminierung von migrantisierten Schüler:innen anleiten.

Auch politisch-strukturelle Dynamiken im Bildungssystem, wie aktuelle Bildungsreformen, können einer Diskriminierung von bestimmten Schüler:innen und Eltern im Schulsystem Vorschub leisten. So ist durch die Etablierung neuer politischer Steuerungsformen im Schulsystem seit PISA – rund um die Stichworte *Schulautonomie*, *Output-Orientierung* und *Schuleffektivität* – der Druck auf Schule, gut zu ‚performen‘ und sich im Wettbewerb mit anderen Schulen zu behaupten, stark gestiegen. In Berlin wurden Schulen z.B. verpflichtet, ihre Leistung und die ihrer Schüler:innen regelmäßig zu messen und

die Ergebnisse, u.a. in Form der Abiturergebnisse ihrer Schüler:innen, zur Veröffentlichung freizugeben. Politische Vorgaben wie diese können dazu führen, diskriminierende Selektionsprozesse im Schulsystem zu verstärken (vgl. Kollender 2020). So zeigen Studien, dass Schulen vor dem Hintergrund der genannten Reformen über Praktiken eines sog. *cream skimming* versuchen, besonders leistungsstarke Schüler:innen zu gewinnen, während vermeintlich leistungsschwache Schüler:innen zum Teil gar nicht erst an den Schulen aufgenommen werden (vgl. u.a. Gillborn/Youdell 2000).

Im Rahmen dieser Prozesse werden rassistische Logiken häufig dann wirksam, wenn es darum geht, zu bestimmen, welche Eltern und Schüler:innen als ‚eher leistungsstark‘ und welche als ‚eher leistungsschwach‘ gelten. Ein Beispiel: Der Schulleiter einer Berliner Schule erzählt, dass er seit einigen Jahren versucht, vor allem eine „deutsche Schülerklientel“ an seine Schule zu bekommen. Als Grund hierfür nennt er die berlinweite Veröffentlichung des Abiturdurchschnitts. Seine Schule habe hier zuletzt ein „grottiges Ergebnis“ erreicht. Der Schulleiter, der meint, früher benachteiligten Schüler:innen gerne „Asyl geboten“ und eine „zweite Chance“ gegeben zu haben, sagt, dass er das jetzt nicht mehr tue: „Weil da wird ja doch nur ein Drei-Komma-Abitur draus. Das heißt, ich werde A: kaum noch Schüler dergestalt aufnehmen. Es werden B: sehr viel mehr Schüler durchfallen – weil wer durchfällt, versaut mir die Abi-Note nicht.“

Das Beispiel zeigt, dass sich der Druck auf Schulen, nach außen gut zu ‚performen‘, in rassistische Selektionspraktiken übersetzen kann, während Ansätze einer solidarischen Schule vom neoliberalen Wettbewerbs- und Leistungsprinzip ausgehebelt werden. So zielen aktuelle Bildungsreformen zwar vordergründig auf einen Abbau von Bildungsungleichheiten ab. Letztlich können sie aber auch (ungewollt) Bildungsungleichheiten verstärken, indem sie neue (gefühlte) Notwendigkeiten der Selektion und Segregation im Schulsystem schaffen, bei denen rassistische Logiken zum Einsatz kommen können (vgl. Kollender 2020: 276ff.).

„WIR ALS BETROFFENE KÖNNEN TAUSEND GESCHICHTEN ERZÄHLEN“

Nicht nur Schüler:innen, sondern auch ihre Eltern berichten von Rassismus in der Schule. Eltern, die als Migrant:innen und/oder Muslim:innen in der Schule ihrer Kinder positioniert sind, erfahren im Austausch mit Lehrkräften oft, dass sie als ‚rückständig‘, ‚bildungsfern‘

und ‚wenig am Schulerfolg ihrer Kinder interessiert‘ verstanden werden (vgl. ebd.: 171ff.). Die Eltern spüren eine ihnen entgegengebrachte Skepsis meist sehr genau. Wie für die Schüler:innen stellt es sich allerdings auch für die betroffenen Eltern häufig als ein schwieriges Unterfangen dar, Erfahrungen von Rassismus in der Schule anzusprechen. Stattdessen neigen die betroffenen Eltern dazu, sich möglichst konform zu den von ihnen antizipierten Idealen einer ‚guten Elternschaft‘ zu verhalten. Um sich von rassistischen Zuschreibungen abzugrenzen, achten sie vielfach penibel darauf, wie sie sich in Gesprächen mit den Lehrer:innen ihrer Kinder verhalten, kleiden und ihre Anliegen vortragen (vgl. ebd.). Zudem mobilisieren die Eltern hohe emotionale Ressourcen, um Rassismuserfahrungen ihrer Kinder zu Hause zu bearbeiten bzw. auszugleichen (vgl. ebd.). Dies kommt deutlich auch in den Erinnerungen von Serpil Unvar an die Schulzeit ihres Sohnes zum Ausdruck (vgl. Reikowski 2021).

Pädagog:innen reagieren oftmals „mit Abwehr und Bagatellisierung auf geschilderte Rassismuserfahrungen“ (Scharathow 2014: 163). Dies erschwert es Schüler:innen und ihren Eltern, Erfahrungen von Rassismus in der Schule anzusprechen – auch da sie, wenn sie sich gegen Rassismuserfahrungen zur Wehr setzen, häufig selbst zu Verursacher:innen des Zwischenfalls oder Problems erklärt werden (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: 105). Solche Situationen, in denen Schüler:innen Rassismuserfahrungen formulieren, sich dagegen wehren und nicht ernst genommen werden, stellen nach Claus Melter äußerst prägende Momente dar, die er als „sekundäre Diskriminierungserfahrungen“ beschreibt (Melter 2006: 27).

Die zunehmende Orientierung von Schule und Gesellschaft an ökonomischen Logiken fördert die Nicht- und Dethematisierung von Diskriminierung im Schulsystem. Vor dem Hintergrund einer hiermit einhergehenden „Verengung von Bildungsgerechtigkeit auf das meritokratische Prinzip der Leistungsgerechtigkeit“ (Gomolla 2017: 73), bei dem ungleiche Bildungsteilhabe und Schul(miss)erfolge primär auf ‚individuelle Leistungen‘ und ‚verpasste Chancen‘ zurückgeführt werden, verlieren strukturelle und institutionelle Ursachen für Bildungsungleichheit an Erklärungskraft. Im Zuge einer solchen Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen wird die Bearbeitung von Rassismus von Schule und Bildungspolitik vielfach zur Privatsache der betroffenen Schüler:innen und Eltern erklärt. Auch die neoliberale Konzeption von Schulen als ineffiziente und belastete Bürokratien, in denen es maßgeblich um die Entwicklung nützlicher und leistungsstarker Individuen geht, trägt nicht dazu bei, dass Schule als Ort verstanden wird, an dem Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen und Eltern geteilt und in ein gemeinsames, alle betreffendes Anliegen übersetzt werden können (vgl. Kollender

2020: 319ff.). Dies wird gestützt von einer Entwicklung, bei der die zunehmende „Standards- und Kompetenzorientierung [...] die Möglichkeiten für Lehrende wie Schüler_innen verengt und versperrt, in Unterricht und Schulleben gesellschaftliche Strukturen, die rassistischen und menschenfeindlichen Einstellungen Vorschub leisten“, zu thematisieren (Gomolla 2018: 257).

„WIR MÜSSEN DARÜBER SPRECHEN, WIE WIR ZUSAMMENFINDEN KÖNNEN“

Die Auseinandersetzung mit Rassismus hat im Kontext der zahlreichen rassistischen Morde und Übergriffe in den letzten Jahren in Medien, Politik und Gesellschaft zugenommen. Kritik an Rassismus in der ‚Mitte‘ der Gesellschaft ist sagbar(er) geworden. Dennoch fehlt es in Schulen nach wie vor an einem umfassenden Diskriminierungsschutz ebenso wie einer antirassistischen und diversitätssensiblen Bildung. Beides lässt sich nicht durch punktuelle, immer wieder neu zu finanzierende Projekte im Schulsystem verankern. Vielmehr sind koordinierte Interventionen auf mehreren Handlungsebenen in den Schulen und ihrem sozialen Umfeld gleichzeitig notwendig (vgl. u.a. Foitzik et al. 2018). Sowohl auf (schul)gesetzlicher Ebene als auch hinsichtlich der Einrichtung unabhängiger Informations- und Beschwerdestellen, die von Rassismus und weiteren Diskriminierungsformen betroffene Schüler:innen und Eltern stärken und unterstützen, gibt es in allen Bundesländern noch großen Handlungsbedarf. Dies gilt auch für die rassismussensible Ausrichtung von Lehr- und Lernmaterialien, Bildungsplänen, Curricula sowie Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrer:innen. Um dieses Ziel koordiniert und schulübergreifend zu verfolgen, empfehlen die Hamburger Forscher:innen des Projektes „Cultural Heritage and Identities of Europe’s Future“ die Einrichtung einer unabhängigen „Antidiskriminierungskommission für Schulen“ (Seukwa et al. 2021).

Serpil Temiz Unvar und die von ihr gegründete Bildungsinitiative möchten Schulen zu Orten machen, an denen sich Schüler:innen sicher fühlen. Dies setzt voraus, dass die hier agierenden Pädagog:innen die Relevanz von Rassismus für schulische und pädagogische Prozesse anerkennen. Diesbezüglich halten es u.a. Cecil Arndt und Kolleg:innen für bedeutend, dass sich Pädagog:innen „konsequent und (selbst-)kritisch damit auseinandersetzen, inwiefern bzw. auf welche Weise rassistische Differenzlinien und Ausschlüsse in diesem Raum wirkmächtig sind, wie sie (re-)produziert werden und wie dem auf verschiedenen

Ebenen entgegenzuwirken ist“ (Arndt et al. 2020: 9) - Dabei gilt es auch, die Sensibilität für potenziell ausschließende (ungeschriebene) Gesetze, Regeln, Vorschriften und Normen, wie sie u.a. im Zuge aktueller Bildungsreformen vermittelt werden, in der Schule zu schärfen.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule darf nicht allein auf den Schultern der hiervon negativ Betroffenen lasten, wie den Angehörigen von Ferhat Unvar. Allerdings ist die Einbeziehung ihres Wissens und ihrer Perspektiven und Stimmen zentral, um Schule von morgen als rassismuskritischen „Raum der Aufklärung, des Zusammenhalts, der Bildung und für ein friedliches Zusammenleben“ (Bildungsinitiative Ferhat Unvar 2021b) zu stärken.

ELLEN KOLLENDER

Ellen Kollender, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Forschungsschwerpunkte: Bildungspolitik, Schulentwicklung und pädagogische Professionalisierung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Diskurse und Ungleichheitsverhältnisse; Rassismus und seine Wechselwirkungen mit neoliberalen Transformationen in Schule und Gesellschaft.

Aktuelle Publikationen:

Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft.
Neuformation von rassistischen Ein- und
Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit.
Bielefeld, transcript 2020.

Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte
im Feld von Schule und Migration – Erforder-
nisse, Spannungen und Widersprüche. Themen-
schwerpunkt der Zeitschrift für Diversitäts- und
Managementforschung 1+2. Hg. mit Mechtild
Gomolla, Christine Riegel und Wiebke Scharat-
how. Opladen/Farmington Hills, Budrich 2019.

WEITERLESEN:

↳ Ein Ausländer, der Brot isst, und die Liebe – S.329

↳ Was machen wir eigentlich mit unseren Kindern
und Kindeskindern? – S.111

↳ Die zukunft braucht den ganzen menschen – S.185

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES
(2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im
Arbeitsleben. Berlin, Antidiskriminierungsstelle des
Bundes.

ARNDT, CECIL/EHRICH, MARCUS/KOCH,
KOLJA (2020): „Rassismuskritisch atmen“ lernen.
In: Über-Blick. Zeitschrift des Informations- und
Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in
Nordrhein-Westfalen Jg. 26, H. 4, S. 8–12.

BALIBAR, ÉTIENNE (1998): Der Rassismus: auch
noch ein Universalismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.),
Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der
Alten Welt. Hamburg, Hamburger Edition, S. 175–188.

Ders. (1992a): Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In:
Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.), Rasse,
Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/
Berlin, Argument-Verlag, S. 23–38.

Ders. (1992b): „Es gibt keinen Staat in Europa“.
Rassismus im heutigen Europa. In: Institut für
Migrations- und Rassismusforschung e.V. (Hg.),
Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des
Hamburger Kongresses „Migration und Rassismus in
Europa“. Hamburg/Berlin, Argument Verlag, S. 10–29.

BILDUNGSINITIATIVE FERHAT UNVAR (2021a):
Unser Konzept.
Online unter: <https://www.bildungsinitiative-ferhatunvar.de/unser-konzept/> [26.03.2021].

BILDUNGSINITIATIVE FERHAT UNVAR (2021b):
Bildungsinitiative Ferhat Unvar.
Online unter: <https://www.bildungsinitiative-ferhatunvar.de/bildungsinitiative-ferhat-unvar/> [26.03.2021].

BOUDREAU, EMILY (2020): Measuring Implicit Bias
in Schools.
Online unter: <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/20/08/measuring-implicit-bias-schools> [26.03.2021].

BULBAN, FRANZISKA (2020): Ich glaube, dass
viele anders gelaufen wäre, wenn die Opfer andere
Namen hätten.
Online unter: <https://www.spiegel.de/panorama/ich-glaube-dass-viele-anders-gelaufen-waere-wenn-die-opfer-andere-namen-haetten-a-ab0a8b5f-a84e-4de5-8c3f-6110a87e69cb> [26.03.2021].

DREKE, CLAUDIA (2012): *Künftige Lebenswege von Schulkindern: Deutungsmuster sozialer Ungleichheit von Lehrkräften in Italien und Deutschland*. Wiesbaden, Springer VS.

FITTKAU, LUDGER (2021): Angehörige sind „fassungslos“ über das Schweigen der Polizei. Online unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/mordanschlag-in-hanau-angehoerige-sind-fassungslos-ueber.2165.de.html?dram:article_id=492368 [26.03.2021].

FOITZIK, ANDREAS/HOLLAND-CUNZ, MARC/RIECKE, CLARA (2018): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim, Beltz.

GILLBORN, DAVID/YOUELL, DEBORAH (2000): *Rationing education. Policy, practice and equity*. Buckingham, Open University Press.

GOMOLLA, MECHTILD/KOLLENDER, ELLEN/MENK, MARLENE (2018): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland: Figuren und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. In: Dies. (Hg.), *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland: Figuren und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen*. Weinheim, Beltz-Juventa, S. 9–27.

GOMOLLA, MECHTILD (2018): Perspektiven der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung im schulischen Bildungssystem vor dem Hintergrund des NSU-Komplexes. In: Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hg.), *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figuren und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen*. Weinheim, Beltz-Juventa, S. 245–268.

Dies. (2017): Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In: Laubenstein, David/Scheer, Désirée (Hg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 63–82.

Dies. (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul u.a. (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Beltz, S. 73–89.

GOMOLLA, MECHTILD/RADTKE, FRANK-OLAF (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wie Schule Schulversager erzeugt. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HALL, STUART (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, Argument.

KOLLENDER, ELLEN (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld, transcript.

KOLLENDER, ELLEN/KOURABAS, VERONIKA (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen‘. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit‘ bis heute. In: *Schriftenreihe Wissen schafft Demokratie Jg. 2020*, H. 7, S. 86–99.

LENTIN, ALANA/TITLEY, GAVAN (2011): *The Crisis of Multiculturalism. Racism in a Neoliberal Age*. London/New York, Zed Books.

LORENZ, GEORG/GENTRUP, SARAH (2017): Lehrererwartungen und der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.), *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin, SVR, S. 24–37.

MECHERIL, PAUL (2010): Migrationspädagogik, Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, Beltz, S. 7–22.

MELTER, CLAUS (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster, Waxmann.

MESSERSCHMIDT, ASTRID (2018): Alltagsrassismus und Rechtspopulismus. In: Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hg.), *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figuren und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen*. Weinheim, Beltz, S. 80–92.

QUEHL, THOMAS (2015): Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., Debus, Bd. II, S. 179–206.

RAMELSBERGER, ANNETTE (2020): Warum unsere Tochter? Online unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/hanau-attentat-anschlag-1.4886124> [26.03.2021].

REIKOWSKI, KATHRIN (2021): Gegen Rassismus an Schulen. „Bildungsinitiative Ferhat Unvar“ in Hanau. Online unter: <https://www.br.de/radio/b5-aktuell/sendungen/interkulturelles-magazin/bildungsinitiative-ferhat-unvar-102.html> [26.03.2021].

SCHARATHOW, WIEBKE (2014): *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld, transcript.

SEUKWA, LOUIS HENRI u.a. (2021): *Cultural Heritage and Identities of Europe's Future (CHIEF): Policy Brief zur Weiterentwicklung kultureller Bildung junger Menschen in Richtung Inklusion und Zusammenhalt*. Online unter: https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/Bilder-zentral/News-Presse-Veranstaltungen/2021/PDF/CHIEF_Policy_Briefing_Logo_15.03.2021.pdf [26.03.2021].

SHOOMAN, YASEMIN (2014): „...weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld, transcript.

TERKESSIDIS, MARK (2004): *Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld, transcript.

UNVAR, SERPIL (2021): *Kommen Sie mit?* Online unter: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/angehoerige-der-opfer-in-hanau-kommen-sie-mit-a-34d5dc1f-cc3e-4739-b0c4-a233feecaa3d> [26.03.2021].

DIE HEUTIGE SCHULE GLEICHT EINER ANSTALT.	DAS FEINDBILD ‚STUHL‘ WÄRE SOMIT IN DIE FLUCHT GESCHLAGEN.
SCHULE GENERELL GLEICHT EINER ANSTALT.	DIE WEITEREN 481 PROBLEME, DIE UNS IN DER SCHULE PLAGEN, WIRD DIE KOMMENDE GENERATION WEITERHIN ERTRAGEN MÜSSEN.
IN DER FRÜHE ZIEHEN DIE KOLONNEN MIT HÄNGENDEN SCHULTERN UND ÜBERLASTETEN KREUZEN DEN LANGEN WEG, OHNE MOTIVATION GERADEWEGS ZU ALLEN SPERRIGEN UND HÖLZERNEN STÜHLEN.	AUCH MACHTE SICH EIN ANDERER GEGENSATZ VON TAG ZU TAG MEHR FÜHLBAR: AUF DEN BÄNKEN, WO WIR EIGENTLICH NUR MEHR MIT UNSEREN HOSEN SASSEN, HÖRTEN WIR NICHTS NEUES ODER NICHTS, DAS UNS WISSENSWERT SCHIEN, UND AUSSEN WAR EINE STADT VOLL TAUSENDFÄLTIGER ANREGUNGEN, EINE STADT MIT THEATERN, MUSEEN, BUCHHANDLUNGEN, UNIVERSITÄT, MUSIK, WO JEDER TAG ANDERE ÜBERRASCHUNGEN BRACHTE.
DIE SCHULE VON MORGEN WIRD EBENFALLS EINER ANSTALT GLEICHEN.	
ALLERDINGS WIRD SICH DAS WINZIGE DETAIL DES HÖLZERNEN STUHLES VON DEN KRUMMEN UND SCHMERZENDEN RÜCKEN ABWENDEN.	
DAS ZIEL DIESER SCHRIFT IST ES, DEN KOMMENDEN HÖLZERNEN TEUFEL IN DIE FLUCHT ZU SCHLAGEN UND SO DEN IN DER FRÜHE ZIEHENDEN KOLONNEN WENIGSTENS DAS ELEND ZU ERSPAREN, AUF DIESEN, VON DER MASSE SO GENANNTEN ‚STÜHLEN‘ ZU SITZEN.	
VON NUN AN WIRD KEIN SCHLECHT VERSCHWEISSTER, MINDERWERTIG PRODUZIERTER STUHL AUS HOLZ DEN ARMEN SCHÜLER PLAGEN, DEFORMIEREN UND QUÄLEN.	SO WARF SICH UNSER ZURÜCKGESTAUTER WISSENSDURST, DIE GEISTIGE, DIE KÜNSTLERISCHE, DIE GENIESSERISCHE NEUGIERDE, DIE IN DER SCHULE KEINERLEI NAHRUNG FAND, LEIDENSCHAFTLICH ALL DEM ENTGEGEN, WAS AUSSERHALB DER SCHULE GESCHAH.

