

Welche Bilder machen wir uns von ‚den Anderen‘?

Ein Lernarrangement im Kontext rassismuskritischer Religionspädagogik

Hinführung I: Skizzieren der Problemstellung

Das Lernarrangement (LA) möchte auf die *Problemstellung* reagieren, dass es Vorstellungen von Normalität in unseren Gesellschaften gibt, die für bestimmte Menschen diskriminierend, verletzend und unterdrückend sind. Solche teils abgründige Normalitätsvorstellungen stehen in der Gefahr, auch im Kontext von Religionsunterricht reproduziert zu werden: „Wenn in Religionsbüchern Angehörige nichtchristlicher Religionen oder Menschen mit einer dunklen Hautfarbe ausschließlich außerhalb Europas verortet werden, dann wird mit solchen Darstellungen ein homogenes Gesellschaftsideal erzeugt bzw. reproduziert, das zugleich die Deplatzierung jener, die diesem nicht entsprechen, markiert.¹ Auch idealisierte Familienbilder bieten Kindern und Jugendlichen aus prekären Verhältnissen mitunter keine Identifikationsmöglichkeiten und wirken dadurch subtil exkludierend.“²

Schüler*innen an unseren Schulen sind auch deswegen *modern*, weil sie es gewohnt sind, *Wissen über das Menschsein mit Hilfe von Kategorisierungen und Hierarchisierungen aufzubauen*. Ein (rassistisches) Wissen über die Anderen würdigt diese herab. Blickt man auf die Art und Weise, wie solche Menschen-Bilder wirkmächtig werden können, so zeigt sich in dieser Hinsicht eine Art *Verdrängungsprozess*, der an die Stelle der (traumatischen oder aufklärenden) Begegnung mit ‚den anderen‘ das (kollektiv, kulturell und religiös) selbstentworfene, eigene Bild dieser anderen setzt: „Der Rassismus besteht in erster Linie darin, an die Stelle von etwas Anderem eine *andere* Realität zu setzen. (...) Sobald sich ein authentisches menschliches Gesicht zeigt, bemüht sich der Rassismus, es in den Hintergrund zu drängen oder mit einem Schleier zu verhüllen.“³

¹ Vgl. Meyer, Karlo Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 62-64.

² Gärtner, Claudia, Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielendes Fach, in: Gmainer-Pranzl, Franz/Kowalski, Beate/Neelankavi, Tony (Hg.): Herausforderungen Interkultureller Theologie, Paderborn 2016.

³ Mbembe, Achille: Kritik der schwarzen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2020, 71.

Diese ‚Verhüllungen‘ hinter rassistischen Menschen-Bildern erfahren auch Schüler*innen gegenwärtig. Diskriminierende Vorstellungen anderer durchziehen und bestimmen grundlegend unseren geteilten gesellschaftlichen Diskurs; auch in den Lebenswelten von Jugendlichen geistern diese „Oberflächenbilder“ umher, welche den Menschen einen angstfreien und realistischen Zugang zu ‚anderen‘ verstellen. Diese Bilder, die „aus tausend Details, Anekdoten, Erzählungen gesponnen [sind]“⁴ und die für die europäischen Gesellschaften ein – im wahrsten Sinne des Wortes – ‚gewaltiges‘ Erbe darstellen, schreiben sich den Betroffenen tiefgehend ein, sodass sie oftmals wie eine ‚zweite Haut‘ erscheinen.

Diese Bilder im Kontext von Schule mit jungen Menschen zu reflektieren, stellt für Lehrpersonen eine hohe Herausforderung wie auch Verantwortung dar.

Hinführung II: Didaktische Vorüberlegungen

Die skizzierte Problemstellung kann noch einmal religionsdidaktisch präzisiert werden: Im Sinne eines **problemorientierten Religionsunterrichtes** rückt die Wahrnehmung in den Vordergrund, dass es ‚Oberflächenbilder‘ und ‚Vorstellungen‘ in unseren Gesellschaften gibt, die permanent aktiviert werden und herabsetzend, unterwerfend und beleidigend wirken. Auch Schüler*innen im Kontext Schule werden durch solche Oberflächenbilder und Vorstellungen auf ein diskriminierendes Menschen-Bild festgelegt; rassistisch sind solche Festlegungen unter anderem, wo immer schon zu wissen gemeint wird, wer ‚diese Menschen‘ sind (‚Othering‘) und wo Menschen auf dieses vermeintliche Wissen über sie reduziert werden (‚Essenzialisierung‘).

Inhaltlich orientiert sich das LA an diesem Ausgangspunkt: Es kann eine zeitgemäße und drängende Aufgabe von Lehrer*innen sein, dass sie Schüler*innen bei Lernprozessen begleiten, die dabei helfen solche Oberflächenbilder in der Realität ihrer eigenen Lebenswelten wahrzunehmen und – weiterführend – wahrnehmen, dass diese von Betroffenen als entmenschlichend und rassistisch verstanden werden. Das folgende LA möchte sich diesem Problem widmen und versucht neben der Öffnung des Raumes des RU für rassistische Erfahrungen auch Schüler*innen in Lernprozesse zu verwickeln, in welchen die Frage nach den Wirkweisen rassistischer Praktiken zum Gegenstand wird. Schließlich wird auch eine theologische Ressource vorgestellt und didaktisch präzisiert, die in den Lernprozess eingebracht werden kann: Ein Arbeiten zum alttestamentlichen Bilderverbot kann von

⁴ Fanon, Frantz: Schwarze Haut, weiße Masken, Wien 2020, 103.

Lehrer*innen als Möglichkeit eines kritischen Korrektivs gegen voreilige und endgültige (rassistische) Bilder über ‚die anderen‘ in den Lernprozess eingebracht werden.

Elementare Erfahrungen von Schüler*innen

Im Prozess der Elementarisierung geht es darum, die Basisidee des LA mit der Situation und den Lebenswelten von Schüler*innen in Beziehung zu setzen. Bei welchen Erfahrungen kann das LA anknüpfen? Eine besondere Bedeutung bei diesem sensiblen Lerngegenstand kommt der **Diagnose der eigenen Lerngruppe** zu: Wer sind die Schüler*innen, die hier gemeinsam sich mit Fragen zum Rassismus auseinandersetzen sollen? Welche Milieus an Schüler*innen finde ich hier vor – und gibt es Schüler*innen, wo es sogar möglich oder wahrscheinlich ist, dass sie aufgrund von Hautfarbe, Herkunft oder Religion schon selbst rassistische Erfahrungen gemacht haben? Lehrpersonen können in der Vorbereitung sich die eigene Schüler*innengruppe unter der fragenden Perspektive vergegenwärtigen, ob ihre Schüler*innen (gesellschaftlich) als ‚andere‘ wahrgenommen oder (etwa von Mitschüler*innen) derart angesprochen werden.

Für Lehrer*innen kann es dabei wichtig sein zu wissen, dass „die Jugendlichen über ihre Rassismuserfahrungen und deren Ursachen in der Regel nicht wissend, sondern vor allem fragend und suchend sprechen.“⁵ Scharatow verweist darauf, dass Jugendliche zwar Erfahrungen machen und sich im Zuge dieser Erfahrungen auch ein Wissen formt, dass dieses Erfahrungswissen aber nicht gleichsam automatisch zu einem Wissen über die strukturellen und abstrakten Wirkweisen von Rassismus und damit verbundener gesellschaftlicher Wirkweisen führt. Dennoch, so Scharatow, sind die von ihr beforschten Schüler*innen im Kontext von Rassismus fragend unterwegs, was als eine wichtige Voraussetzung für die grundsätzliche Motivation für ein Lernen angesehen werden kann.

Zur elementaren Struktur des LA

Eine fundamentale Schwierigkeit bei der Klärung zu den Zugängen zum LA besteht darin, dass Lernprozesse im Kontext von rassismuskritischer Bildung vorschnell abgeblockt und verhindert werden kann, weil niemand Rassist*in sein möchte. Zur elementaren Erfahrung gehört es auch, dass mit Rassist*innen Bilder assoziiert werden und Personen vorgestellt

⁵ Wiebke, Scharatow: Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen, Bielefeld 2014, 414.

werden, mit welchen der Großteil der Schüler*innenmilieus sich schlichtweg grundsätzlich niemals *identifizieren* kann: „Wenn wir uns rassistische Personen vorstellen, dann denken wir an ungebildete, gewaltbereite und böse Menschen (...). Wir denken an Skinheads, die auf der Straße auf unschuldige People of Colour losgehen. (...) selbst Politiker:innen wie Herbert Kickl oder Alice Weidel wissen, dass man in Österreich und Deutschland auf GAR KEINEN FALL zugeben darf, Rassist:in zu sein. Das wäre ein vernichtendes Urteil und würde sofort bestätigen: Du bist ein böser Mensch.“⁶

Diese entscheidende Beobachtung legt zwei Punkte nahe, die handlungsleitend sein müssen: 1) Es gilt, im Zuge des Lernprozesses dieses Bild zu irritieren und aufzubrechen – gelingt dies nicht, ist es schwer einzuschätzen, ob überhaupt rassismuskritische Lernprozesse eröffnet werden können. 2) Damit verbunden ist die Aufgabe von Lehrer*innen, durch ein Arbeiten zu den Wirkweisen von Rassismus und der Eröffnung von Zugängen zu Erfahrungen rassismus betroffener Schüler*innen ein ‚anderes‘ Bild von Rassismus zu entwerfen, das vor allem auch die strukturelle Wirkmacht und die tiefe gesellschaftliche Verwurzelung rassistischer Praktiken den Schüler*innen zu sehen ermöglicht. Rassismus ist mehr als eine individuelle (böse) Praktik; er stellt ein bedeutsames Strukturelement westlicher Gesellschaften dar. Diese Einsicht ist wesentlich für die Struktur des LA.

Das Ziel dieses Lernarrangements kann von seiner Struktur her – aus vielerlei Gründen – daher nicht darin bestehen, Schüler*innen rasch über Rassismus (evtl. noch dazu: moralisch) zu ‚belehren‘.

Wenn sich Lehrer*innen im Zuge dieser didaktischen Elementarisierung von Wissen die Frage stellen, *was sie für sich selbst verstanden haben müssen*, bevor Sie rassismuskritische Lernprozesse in einer Lerngruppe anstoßen und begleiten möchten, dann zählt eine eigene Auseinandersetzung (etwa mit den im LA in späterer Folge vorgestellten) Rassismuserfahrungen von Schüler*innen unbedingt dazu, ebenso wie eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Frage, was man selbst als Rassismus wahrnimmt. Wo Lehrer*innen sich damit intensiv auseinandersetzen, werden sie vermutlich auch eigene Widerstände, neue Beobachtungen und auch für sich neu entstehende Fragen wahrnehmen und darauf stoßen.

Wo im Zuge von rassismuskritischem Lernens sowohl Privilegien als auch De-Privilegierungen sichtbar werden, kann sich ebenso Ernüchterung und Hilflosigkeit einstellen wie auch die

⁶ Kandlbauer, Minitta / Kandlbauer, Melanie / Anyanwu, Noomi (Hrsg.): War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag, Wien – Graz – Berlin 2022, 11-12.

Erfahrung, dass bestimmten Menschen „Solidarität und Rechte vorenthalten werden.“⁷ Lehrer*innen sollten daher keinesfalls moralisierend handeln, wenn Sie beobachten, dass diese zu Wort gebrachten (rassistischen) Wirklichkeiten von den Schüler*innen der Lerngruppe bestritten, herabgewürdigt oder bagatellisiert werden.⁸ Dennoch ist es geboten, solchen Einwänden entgegenzutreten und den Schüler*innen einen Raum zum Nachdenken zu eröffnen, der sie mit der von Paul Mecheril aufgestellten Prämisse konfrontiert, dass *niemand mit der Opferrolle kokettiert*⁹.

Kurz: Rassismuskritische Bildungsarbeit hat es mit unbewussten Ängsten zu tun, mit Tabus und Verdrängungen; mit Ausblendungen, die bestehende symbolische kulturelle und religiöse Ordnungen aber *stabilisieren*.¹⁰ Mit Schüler*innen darüber in ein Gespräch zu kommen, kann sich – bei allen Schwierigkeiten – lohnen und zu einer rassismuskritischen Bildungsarbeit ausformen.

Aufbau und Strukturierung des Lernarrangements

I – Öffnung eines Problems: ‚Rassismuserfahrene Subjekte‘ zu Wort kommen lassen

Erfahrungen von Rassismus zu thematisieren, zu Wort kommen zu lassen und betroffenen Menschen einen (Gesprächs-)Raum zu eröffnen, ist von fundamentaler Bedeutung für rassismuskritische Bildungsarbeit. Durch die Vergegenwärtigung von Rassismuserfahrungen kann ein (irritierender) Lernprozess angestoßen werden. Wo derartige Erfahrungen im RU zu Wort kommen können, scheint die Gefahr gering zu sein, dass im RU „vor allem jene Erfahrungen thematisiert und eingespielt werden, die zu den Lehrenden wie zu den Schülerinnen und Schülern passen (...)“ und oftmals „Passungen und weniger Irritationen gesucht werden, Harmonie statt Provokation?“¹¹

⁷ Kourabas, Veronika / Mecheril, Paul: Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität, in: Stock, Miriam / Hodaie, Nazli / Immerfall, Stefan / Menz, Margarete (Hrsg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik, Wiesbaden 2022, 13-35, 21.

⁸ Vgl. Ebd., 21-27.

⁹ Vgl. Mecheril, Paul: Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten ..., in: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach 2015, 150-161, 154.

¹⁰ Ebd., 151.

¹¹ Grümme, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015, 30.

Auch, wenn die Thematisierung von Rassismuserfahrungen unangenehm ist, so ist sie dennoch angebracht und an der Zeit. Wird solchen ‚unharmonischen‘ Erfahrungen im RU Raum geboten, so können sich Lehrpersonen an der alteritätstheoretischen Didaktik orientieren: Aus alteritätsdidaktischer Perspektive ist es entscheidend, dass auch das Irritierende in den Erfahrungen anderer – all das, was sich nicht so schnell hinwegarbeiten lässt und sich in das bereits Bekannte nahtlos einfügen lässt – nicht nur zur Sprache kommen darf, sondern auch angemessen gewürdigt wird. Eine alteritätstheoretisch ausgerichtete Didaktik geht davon aus, dass die eigene Orientierung in der Welt für die Schüler*innen vor allem vermittelt durch die Erfahrungen von anderen sich entwickeln kann. Diese anderen Erfahrungen bzw. Erfahrungen der anderen sollen gehört werden, ihnen soll Raum gegeben werden – damit die Schüler*innen als Subjekte des Lernens sich damit auseinandersetzen können. Diese Auseinandersetzung mit anderen soll *zu denken geben*; es ist ein ‚antwortendes Denken‘, so Grümme in Bezug auf Levinas und Rosenzweig. Das Lernziel kann also nicht darin bestehen, möglichst schnell das Irritierende aus den Rassismuserfahrungen zu destillieren, sondern möglichst gut diesen Erfahrungen auch Raum zu geben.

Die Gestaltung solcher Räume, in denen unterschiedliche Rassismuserfahrungen zu Wort kommen, ist von entscheidender Bedeutung. In Anlehnung an Mecheril und Kourabas sollten Lehrpersonen bei der Gestaltung solcher Räume für mehrere Aspekte sensibel sein:

Für die didaktische Inszenierung *handlungsleitend* sollte es sein, dass Rassismuserfahrungen (durch das Material) von Schüler*innen grundsätzlich wahrgenommen werden können und ihnen eine grundlegende Auseinandersetzung damit ermöglicht wird. Des Weiteren gilt es zu beachten, dass Rassismuserfahrungen auch differenziert wahrgenommen werden können und die lebensweltlichen Bedingungen dieser Erfahrungen zur Sprache kommen.

Auf der Ebene der Beziehung geht es darum, dass Lehrpersonen darauf achten, dass Rassismuserfahrungen nicht bagatellisiert werden, dass Lehrer*innen gleichzeitig um die Affektgeladenheit des Themas wissen und auch „mögliche Verstehensklüfte“ eingestanden werden können müssen.¹²

Auf religionsdidaktischer Ebene geht es dabei um die Aufgabe, Sprachräume auch für jene Menschen zu eröffnen, die unter rassistischen ‚Oberflächenbildern‘ leiden; ebenso geht es

¹² Vgl. Mecheril / Kourabas, 27.

darum, „dominanzgesellschaftliche Perspektiven“ zu ent-normalisieren und eine „bewusste Auseinandersetzung mit dieser Dominanz“ anzuleiten.¹³

Um einen Erfahrungsraum zwischen Schüler*innen und ‚fremden‘ Stimmen eröffnen zu können, der besprochen und verhandelt werden kann, kann am Beginn des Lernprozesses das Einspielen gerade solcher Erfahrungen stattfinden. In der Konfrontation mit nicht-dominierenden Perspektiven können Menschen mit ihren verletzlichen und verwundeten Erfahrungen wahrgenommen werden. Das Ziel ist es, dass diese mit ihren Stimmen rassistische Projektionen und Beurteilungen, die sie erfahren, zur Sprache bringen können.

Als Material dafür können Ausschnitte aus dem Film „Black Lives Matter“ des Medienprojektes Wuppertal dienen. Die Filme der Plattform ‚Medienprojekt Wuppertal‘ entstammen diversen medienpädagogischen Projekten. Aus der Selbstbeschreibung zum Film heißt es: „Eine Filmreihe gegen Rassismus. Die Filme lassen auf der einen Seite Schwarze junge Menschen und PoC zu Wort kommen. Erzählt werden ihre rassistischen Verletzungen in der Vergangenheit, ihre Wut und ihr Wunsch nach Gleichheit und Gerechtigkeit, ihre Motivation, sich zu zeigen und zu kämpfen für ein respektvolles Zusammenleben aller Menschen hier in Deutschland. Auf der anderen Seite geht es in den Filmen darum, Rassismus und weiße Privilegien zu erkennen, Weiß-sein zu reflektieren und Verantwortung als Weiße zu übernehmen. Die Filmreihe beinhaltet Kurzspielfilme und Dokumentationen und wurde mit jungen BIPoC und jungen Weißen mit Unterstützung professioneller Filmemacher*innen zur Reflexion, zum Lernen, zum Empowerment produziert, weil Veränderung, Gerechtigkeit und Sensibilität im Zusammenleben unterschiedlicher Menschen notwendig sind.“



Filmposter des Medienprojektes Wuppertal¹⁴

¹³ Ebd., 25.

¹⁴ Quelle: https://www.medienprojekt-wuppertal.de/safe/mailings-20191100/browserview/index.php?mailing=202108041009-black-lives-matter&email=s.merrem@fsi-forum.de&code=a873jKka_sd1 [aufgerufen am 25.10.2022]

Besonders geeignet erscheinen die Kurzfilme ‚Unsere Realität‘ (10 Min.) und ‚Just Listen‘ (8 Min.). In ihnen kommen ‚rassismuserfahrene‘ junge Menschen zu Wort, die ihre Erfahrungen – gerade auch im Schulkontext – zur Sprache bringen und gleichzeitig auch eigene Deutungen von rassistischen Praktiken vornehmen.

Um die Reaktionen auf die gezeigten Ausschnitte zu *verlangsamen*, scheint es angezeigt, wenn den Schüler*innen zunächst Raum für eine individuelle Verarbeitung des Gezeigten gegeben wird. Vor der *Deutung* der ‚anderen‘ Erfahrungen und der Eingliederung in das eigene Wissensfeld kann versucht werden, diese Erfahrungen zunächst ausschließlich *wahrzunehmen*. Unterstützen dabei kann die Frage, mit welchen diskriminierenden und rassistischen Oberflächenbildern die jungen Schüler*innen im Video zu kämpfen haben.

II Vertiefung: verschiedene Fragen nach der Wirkweise rassistischer Praktiken

Die Gespräche im Ausgang von diesem ersten gesetzten Impuls – der Konfrontation mit Rassismuserfahrungen von Schüler*innen – wird vermutlich eine Breite an Reaktionen, an Überlegungen und an Fragen hervorrufen.

Die Lehrperson wird versuchen müssen, diese Fragen zu kategorisieren und die dahinterliegenden fundamentalen Fragestellungen aufzudecken. Naheliegend sind zumindest auch drei Fragerichtungen, die in einem weiteren Schritt vertieft werden können. Jeder dieser drei Impulse fokussiert auf etwas anderes:

1) Was kann unter ‚Rassismus‘ überhaupt verstanden werden? Und: Wie wirkt Rassismus?

Das Zur-Sprache-Kommen von Rassismuserfahrungen kann Irritationen bewirken – und die (nur scheinbar) banale Frage offen legen, was unter Rassismus eigentlich zu verstehen ist. Die Schüler*innen können sich daher im Anschluss mit kurzen Texten auseinandersetzen, die sich dieser Frage widmen.

Eine elementare Antwort auf diese Frage liefert ein Text von Melanie und Minitta Kandlbauer. In *Ich bin kein böser Mensch! Was hat Rassismus mit mir zu tun? (Wien – Graz – Berlin 2022)* legen sie einerseits die strukturelle Dimension von Rassismus in westlichen Gesellschaften offen und behandeln andererseits auf gut nachvollziehbare Weise, warum Rassismus nicht gleichzusetzen ist mit moralisch-verwerflichen einzelnen Handlungen. Sie zeigen darin, dass Rassismus „nicht angeboren [ist], aber wir alle sind mit rassistischem Gedankengut aufgewachsen. Klar, manche verinnerlichen es mehr als andere, aber niemand ist immun

dagegen.“¹⁵ Aufbauend auf diesem Gedanken versucht der Text, die sofortige Assoziation von Rassismus und moralisch-böse zu irritieren, zu unterbrechen und damit auch den Leser*innen Möglichkeiten zu eröffnen, ein Bild von Rassismus jenseits dieser Engführung entwerfen zu können. (Der Text ist sehr einfach geschrieben und es ist naheliegend, den Text als Ganzform mit den Schüler*innen zu behandeln.)

Eine durchaus herausfordernde Alternative besteht darin, Schüler*innen auch mit Überlegungen des Historikers und Philosophen Achille Mbembe zu konfrontieren. In den ausgewählten Zitaten wird die Tatsache in den Vordergrund gerückt, dass rassistische Bilder menschliche, gesellschaftliche Schöpfungen sind, die mit unglaublich diskriminierenden Wirkmächten in Verbindung stehen und einer kolonialisierenden Praxis entspringen:

„Über den Rassismus kann man nur in einer ungenauen, unangemessenen Sprache sprechen. Für den Augenblick genügt der Hinweis, dass es darum geht, uns an unserem Ursprung festzunageln. Wer wir sind, soll immer schon entschieden sein. Hier darf sich nichts mehr ändern. Der Rassismus schafft Oberflächenbilder von Menschen, die eine Mischung aus Ängsten und Qualen, Verwirrungen des Denkens und unendliches Leid herbeiführen. Ansonsten ist Rassismus das, was sich seiner selbst versichert, indem es hasst, Schrecken verbreitet, mordet, das heißt, den Anderen nicht als Seinesgleichen, sondern als ein bedrohliches Objekt konstituiert, von dem man sich schützen oder das man loswerden muss; oder, da man keine vollständige Herrschaft darüber erlangen kann, einfach vernichten muss. (...) James Baldwin vergleicht die Wunden, die der Rassismus verursacht, mit einem Gift, von dem man sich fragen sollte, was es in dem Menschen bewirkt, der es herstellt und zusammenbraut, und was es in dem Menschen anrichtet, dem es systematisch eingeflößt wird. (...)

Bei rassistischen Bildern geht es oft darum, dass einem etwas zugeschrieben wird; etwas, womit man sich zunächst nicht selbst bezeichnen würde. ‚Schwarzer‘ ist weder mein Name noch mein Vorname und noch weniger mein Wesen und meine Identität. Ich bin ein Mensch, nicht mehr und nicht weniger. Der Andere kann mir diese Qualität absprechen, aber es wird ihm nie gelingen, sie mir ganz wegzunehmen. Dass ich wegen meiner Hautfarbe zum Objekt von Diskriminierungen, Schikanen, Demütigungen und Erniedrigungen jeglicher Art gemacht werde, ändert absolut gar nichts daran. Ich bleibe grundsätzlich ein Mensch, so gewaltsam man auch versuchen mag, mich glauben zu machen, ich wäre es nicht. Dieser Rest, dieser Überschuss, der da von mir bleibt, würde durch keine Maßnahme und keine Gewalt verschwinden.

Rassistische Bilder sind also wie Beinamen, wie ein Kleid, das jemand anderes mir übergeworfen hat und in dem er mich zu fangen versucht. Aber zwischen diesem Beinamen und dem Menschen, der ihn annehmen soll, bleibt stets ein Unterschied. Und diesen Unterschied müssen wir kultivieren und leben.“¹⁶

¹⁵ Kandlbauer, Melanie / Kandlbauer, Minitta: Ich bin kein böser Mensch! Was hat Rassismus mit mir zu tun?, in: Kandlbauer, Minitta / Kandlbauer, Melanie / Anyanwu, Noomi (Hrsg.): War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag, Wien – Graz – Berlin 2022, 10-20, 13.

¹⁶ Diese Textpassage stellt kein wörtliches Zitat von Mbembe dar! Es handelt sich um eine Wiedergabe zentraler Thesen von Achille Mbembe, die in großen Teilen zwar wortwörtlich/direkt übernommen ist, in gewissen Passagen aber – hinsichtlich einer einfacheren Lesbarkeit – aber verändert und vereinfacht wurde. Aus: Mbembe, Achille: Kritik der schwarzen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2020.

Mbembe spricht einen fundamentalen Aspekt rassistischer Bilder an: ‚Wer wir sind, soll immer schon entschieden sein.‘ Rassistische Praktiken versuchen daher, Menschen endgültig zu sagen, wer sie sind bzw. sein sollen – der lebendigen Freiheit der Menschen wird hier kaum Handlungsspielraum geöffnet; das Ungerechtigkeitsempfinden junger Menschen kann bei der naturalisierenden und essentialisierenden Praxis von Rassismus zum Schwingen gebracht werden. Die Thesen von Mbembe ermöglichen das Sprechen darüber, dass Rassismen oftmals mit Ängsten und Verdrängungen verbunden sind und daraus auch ihre Kraft bekommen; gleichzeitig wird – in dem Verweis auf James Baldwin – deutlich, dass das hier zusammengebraute ‚Gift‘ sowohl Täter*innen als auch Opfer von Rassismus nicht unberührt lässt. Auch darin kann ein wichtiger Anknüpfungspunkt für das Sprechen mit Jugendlichen über Rassismus liegen. Der herausfordernde Text von Mbembe kann – vielleicht mit Hilfe weiterer Umarbeitungen und Vereinfachungen – in der Arbeit mit Schüler*innen dazu dienen, das Phänomen Rassismus in seine fundamentalen Wirkmacht zu bedenken und denkend nachzuvollziehen.

2) Können wir Menschen überhaupt rein als Individuen wahrnehmen? Oder: Warum versuchen Menschen ständig, andere irgendwo einzuordnen?

Wenn es falsch ist, dass wir uns Bilder von anderen machen – wieso leben wir dann dennoch tagtäglich diese Praxis? Ist es überhaupt möglich, einen Menschen völlig vorurteilsfrei wahrzunehmen, ohne ihn schon in gewisse Kategorien einzuordnen und damit zu bewerten? Anders gefragt: Können wir Menschen überhaupt rein als einzelne Individuen wahrnehmen? Es kann für Schüler*innen hilfreich sein, diese Fragen im Kontext von Rassismus zu bedenken. Es kann ebenso hilfreich sein, wenn das Einordnen von Menschen nicht automatisch als zu vermeidende Praxis im RU vorgestellt wird. Der an der New York University lehrende Philosoph Kwame Antony Appiah weist darauf hin, dass es keine soziale Identität ohne Zugehörigkeit geben kann; das bedeutet im Umkehrschluss, dass das Zuordnen von Menschen zu bestimmten kollektiven Identitäten eine ‚allzumenschliche‘ Praxis darstellt. Eine wichtige Sache, die Appiah untersucht, bildet die Frage, wie ‚real‘ die Zugehörigkeiten eigentlich sind, die wir für uns in Anspruch nehmen oder die wir anderen zuschreiben. Gibt es so etwas wie einen ‚wesenhaften‘ Kern, der kollektive Identitäten in ihrem Innersten bestimmt? Dann wäre es durchaus nicht rassistisch, wenn wir bestimmten Gruppen bestimmte Eigenschaften zuweisen. Appiah verweist jedoch darauf, dass solche Essenzialisierungen von dem, was eine Identität einer bestimmten Gruppe ausmacht, unsinnig, falsch und mitunter auch gefährlich sind. Wenn wir anzugeben versuchen, was die Mitglieder dieser oder jener Gruppe wesenhaft

‚sind‘ – durch Bezüge auf Geschlechtlichkeit, Religion, Hautfarbe, Kultur oder das Land – dann kann dies als gewaltsamer Akt interpretiert werden, der oft mit Diskriminierungen einhergehen kann.

Schüler*innen können ausgehend von der Frage, ob wir Menschen überhaupt als reine, einzelne Individuen wahrnehmen können, mit einer Textpassage Appiahs vertraut gemacht werden, in welcher er zwar die Notwendigkeit hervorhebt, in Zugehörigkeiten zu denken – in welcher aber gleichzeitig die Gefahr davon besprochen wird, wenn Identitäten einfach essenzialisiert werden und Menschen darauf ‚festgenagelt‘ werden.

Der folgende Auszug aus dem Text soll einem ersten Einblick dienen; sinnvoller ist es jedoch sicher, wenn die Lehrperson sich mit der gesamten Textpassage beschäftigt und auf ihre Lerngruppe hin zu adaptieren versucht:

„Wie die psychologische Forschung gezeigt hat, sind Kinder darauf programmiert, Menschen in Kategorien einzuteilen, lange bevor irgendjemand sie dazu anhält. Schon im Alter von zwei Jahren unterscheiden Kinder zwischen männlichen und weiblichen Personen und erwarten, dass sie sich unterschiedlich verhalten. Und haben sie erst begonnen, Menschen zu kategorisieren, verhalten sie sich so, als teilten alle Angehörigen einer Gruppe etwas Wesenhaftes oder Essenzielles, das zu erklären vermag, warum sie alle so vieles gemeinsam haben. Die Entwicklungspsychologin Susan Gelman schreibt dazu: „Essenzialismus ist die Vorstellung, dass bestimmten Kategorien eine Realität oder eine wahre Natur zugrunde liegt, die sich nicht direkt beobachten lasse, aber einem Objekt seine Identität verleihe und auch für andere Ähnlichkeiten zwischen den Angehörigen dieser Kategorie verantwortlich sei.“ Im Alter von vier bis sechs Jahren sind dann alle Kinder ausgewachsene Essenzialisten.

Nicht dass sie die sichtbaren, an der Oberfläche erkennbaren Eigenschaften nicht sähen. Ganz im Gegenteil. Die Farbe der Haare und der Haut und andere Aspekte der physischen Erscheinung spielen durchaus eine Rolle bei der Bestimmung, welche Art von Menschen zu einer Gruppe zusammengefasst werden. In New York kenn ich eine (...) schwarze Literaturagentin, die im Aufzug gelegentlich erlebt, dass Kinder sie umarmen wollen, denn in ihrer Welt sind schwarze Frauen Nannys, und Nannys sind dazu da, umarmt zu werden. Essenzialismus bedeutet: Kinder gehen davon aus, dass sich in solchen äußeren Unterschieden – die zur Zuweisung eines bestimmten Etiketts führen – tieferliegende innere Unterschiede spiegeln, die das Verhalten von Menschen zu einem Gutteil erklären.

Die Forschung an Kleinkindern lässt vermuten, dass eine unserer elementarsten Strategien zum Verständnis der Welt darin besteht, Generalisierungen jener Art zu bilden, die in der Linguistik als ‚generisch‘ bezeichnet werden – Verallgemeinerungen wie ‚Tiger fressen Menschen‘ und ‚Frauen sind sanftmütig‘. (...) Die Wahrheit solcher generischer Verallgemeinerungen [ist] nicht gleichbedeutend mit Allaussagen wie ‚Alle Tiger fressen Menschen‘. Schließlich haben die meisten Tiger noch niemals einen Menschen gefressen, und tatsächlich tun das nur sehr, sehr wenige. (...) Die Aussage, wonach Tiger Menschen fressen, bedeutet nicht einmal, dass die *meisten* Tiger dies täten. (...)“ (51-52.)

„Ich kann dafür sorgen, dass Sie Menschen – selbst ganz unterschiedlich aussehende Leute beiderlei Geschlechts und aller Altersgruppen – als Menschen ein und derselben Art wahrnehmen, indem ich generische Behauptungen

über sie aufstelle. Und Sie werden eine generische Behauptung über solch eine Gruppe eher akzeptieren, wenn sie negativer Art oder besorgniserregend ist. Wir Menschen essenzialisieren also eine Gruppe eher, wenn wir negativ über sie denken, und wir denken eher negativ über sie, wenn wir sie essenzialisiert haben. Das ist ein unglückseliger Teufelskreis. (Vielleicht denken Sie daran, wenn Sie das nächste Mal hören, Muslime seien Terroristen).“ (53-54.)

„Der Essenzialismus [liegt] im Blick auf Identitäten meist falsch. In aller Regel gibt es kein inneres Wesen, das zu erklären vermöchte, warum Menschen mit einer bestimmten sozialen Identität so sind, wie sie sind.“ (55.)

3) Wie kann es Menschen ergehen, wenn sie von Alltagsrassismen betroffen sind? Versuch einer Analyse auf der Basis einer schriftlich gefassten Erzählung

Um die strukturelle Wirkmächtigkeit von Rassismus in unserer Gesellschaft deutlicher erkennen zu können, kann es sinnvoll sein, sich mit einer Erzählung eines rassismusbetroffenen Menschen genauer und tiefgehender auseinanderzusetzen.

Paul Mecheril hat in seinem Buch *Deutsche Geschichten. Menschen unterschiedlicher Herkunft erzählen* (Münster 1996) Erzählungen von Menschen versammelt, die von ihren Schwierigkeiten ‚zwischen‘ verschiedenen Zugehörigkeiten geprägt sind. Eine dieser Geschichten erzählt von Yannick Benin, der 1962 an der Elfenbeinküste geboren ist. Mit 26 Jahren kommt er nach Deutschland und mit 32 Jahren möchte er wieder – obwohl inzwischen verheiratet und mit 2 Kindern – an die Elfenbeinküste zurückkehren. Die Erzählung von Benin, die Regina Remy auf der Basis von Gesprächen aufgezeichnet hat, ermöglicht einen Einblick in alltagsrassistische Erfahrungen von Benin, die ihn zunehmend mehr belasten.

Mit Schüler*innen können verlangsamt Auszüge aus dieser Erzählung gelesen und besprochen werden. Der Text ermöglicht gute Verbindungen zu den Lebenswelten von Schüler*innen, da er sowohl von Alltagsbegebenheiten ausgeht (Stichwort: ‚Rassismus beim Bäcker‘) als auch das ‚affektive Universum‘ von Benin gut verständlich zugänglich macht (d.h. Einblicke darin gibt, wie es ihm schlichtweg in diesen Situationen geht).

Rekapitulation der Dramaturgie des LA: Ein Zwischenfazit

Die Dramaturgie dieses Lehrstückes besteht bis zu diesem Punkt darin, die Frage nach alltagsrassistischen Erfahrungen zu öffnen und Schüler*innen eine Möglichkeit zu geben, diese zu hören und darauf in Resonanz zu gehen. Ausgehend von dieser Konfrontation eröffnet das

LA drei Möglichkeiten zur Weiterarbeit, die unterschiedliche Ebenen der Frage nach Alltagsrassismus ansprechen – von einer theoretischen Auseinandersetzung zur Frage, was Rassismus eigentlich ist und wie er wirken kann bis hin zu einer vertieften Konfrontation mit einer weiteren Erzählung eines rassismusbetroffenen Subjektes, die anhand von biografischen Splintern deutlich macht, wie wirkmächtig Rassismen auch in unseren gegenwärtigen Gesellschaften sind. Der Fokus kann bei den begleitenden Lehrpersonen darauf liegen, Schüler*innen zu zeigen, dass die rassistischen ‚Oberflächenbilder‘ in unserer Gesellschaft tiefgehend wirken und auch, dass Othing und Essenzialisierungen wichtige Bestandteile rassistischer Praktiken sein können. Schüler*innen können beim *Aufbau dieser Begriffe* unterstützt werden und es gilt ihnen dabei zu helfen, kontinuierlich *Bezüge* zwischen den Inhalten dieses LA und ihrem bisherigen Wissen *herzustellen*.

Das Thema Religion kann bis zu diesem Moment explizit Thema geworden sein; von der Dramaturgie her ist es nicht unbedingt intendiert. Diese Beobachtung gilt gleichwohl nur, wenn man den Begriff ‚Religion‘ eng fasst. Legt man einen nicht so engen Religionsbegriff zu Grunde und versteht Religion als dasjenige, das Potential besitzt, Schüler*innen ‚unbedingt anzugehen‘ (Tillich) oder auch als eine Art „Gesamtreaktion eines Menschen auf das Leben“¹⁷, so lässt sich sagen, dass es im bisherigen LA auf alle Fälle um eine religiöse Erfahrung von Menschen gehen kann, insofern es um Fragen der Selbst- und Weltdeutung geht. In einem weiteren Schritt wird die Frage leitend sein, inwiefern auch die theologische Tradition von Judentum und Christentum noch (narrative) Potentiale bereithält, die zu Ressourcen in rassismuskritischen (religiösen) Lernprozessen werden können.

Exemplarisch nimmt das LA eine solche Ressource her; nachfolgend soll verdeutlicht werden, wie diese Ressource in den Lernprozess didaktisch eingespielt werden kann und worin der ‚Bildungsgehalt‘ von ihr liegen könnte.

Das alttestamentliche Bildverbot und das ‚schwarze Quadrat‘ von Malewitsch als theologische Ressourcen im Lernprozess

Wir Menschen sind es zunehmend weniger gewohnt, uns nicht ein Bild von etwas zu machen. Für den koreanischen Philosophen Byung-Chul Han leben wir in einer Zeit, in welcher man von einer ‚Totalisierung des Imaginären‘ sprechen kann, d.h. wo *Bilder* unsere Beziehungen zu

¹⁷ James, William: die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur, Frankfurt a.M.: 1997, 67.

uns selbst und zur Welt stark prägen.¹⁸ Von daher muss es nicht überraschen, wenn auch rassistische ‚Oberflächenbilder‘ starken Eingang in unseren Weltumgang gefunden haben.

Eine der großen Errungenschaften der jüdischen Tradition ist eine tiefgehende Zurückhaltung im Entwerfen von Bildern, und auch das frühe Christentum ist noch von einer grundlegenden *Ikonoskepsis* geprägt, d.h. einem Zaudern „angesichts des bildhaften Denkens, des Denkens in Bildern“¹⁹. Sicher ist dieses Zaudern vor der Versuchung des Bildermachens zunächst in Bezug auf den Horizont des Göttlichen zu sehen. Aber ist nicht der Mensch in der Bibel ein „göttliches Bild“ und „als Bild Gottes“ geschaffen (Gen 1,27)? Kann daher das Gebot, sich kein Bild von Gott zu machen (Ex 20,4), nicht auch mit einem Gebot gebracht werden, sich keine Bilder von den Menschen zu machen – zumal solche, die ein endgültiges Wort über die Menschen sprechen wollen und zu wissen vorgeben, bestimmte Menschen in ihrem Wesen erkannt zu haben?

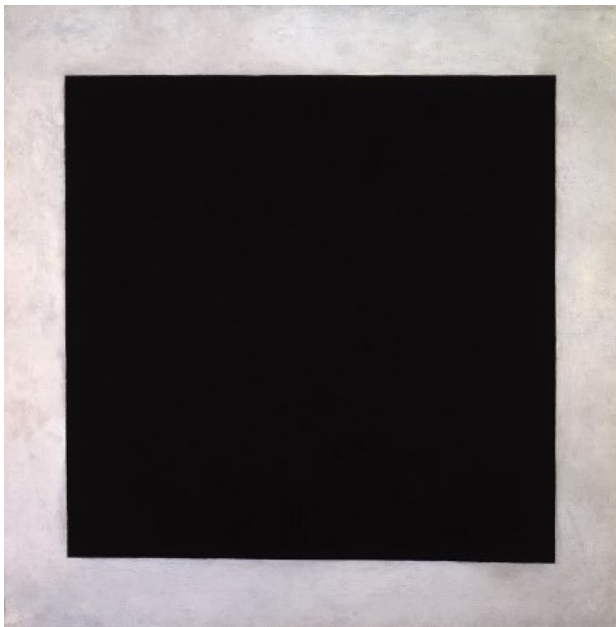
Das religionspädagogische und rassismuskritische Potential dieser Ausweitung des biblischen Bilderverbotes auf den Bereich des Menschlichen ist offensichtlich: Gelingt es, den Schüler*innen eine Ahnung von der Sinnhaftigkeit davon zu vermitteln, dass keine letzten Bilder – und damit keine letzten Bestimmungen – über Menschen möglich sind, ja, dass es menschlich erst dann ist, wenn von letzten Bildern von ‚den anderen‘ Abstand gehalten wird, so ist hier ein subversives Lernmoment enthalten, das Schüler*innen dabei helfen kann, die herumgeisternden diskriminierenden ‚Oberflächenbilder‘ als das zu dekonstruieren, was sie *auch* sind: Phantasmen und unterdrückende Herrschaftsinstrumente.

Für Lehrer*innen kann es hilfreich sein, sich in der Auseinandersetzung mit dem Bilderverbot als ‚dramaturgische Pointe‘ bewusst zu machen, dass es beim Bilderverbot nicht um die Plattitüde geht, dass man ‚über Gott eben nichts Bestimmtes sagen kann‘, weil ihn*sie ‚niemand gesehen hat‘. Die biblischen Erzählungen erzählen sehr viel von Gott, ohne ihn*sie jedoch in ein Bild pressen zu können. Gott kann von den Menschen *erfahren* werden, es kann ihm*ihr *begegnet* werden, gerade weil kein *letztes Bild Gottes* die Suche nach ihm*ihr verstellt. Das Bilderverbot drückt damit die Notwendigkeit einer Vorsicht aus, wie wir von anderen (und dem*der ‚ganz anderen‘) sprechen.

¹⁸ Vgl. Han, Byung-Chul: Im Schwarm. Ansichten des digitalen, Berlin 203, 35.

¹⁹ Illich, Ivan, In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley, München: 2006, 138.

Mit der Lerngruppe kann ein Zugang zu diesen genannten Fragen und Intentionen über ein Kunstwerk versucht werden: Das schwarze Quadrat auf weißem Grund (1915) wurde von Kasimir Malewitsch selbst als ‚Ikone meiner Zeit‘ bezeichnet und trägt damit explizit einen religiösen Anspruch in sich. In seiner *negativen Ästhetik* betritt er mit dem Anspruch die avantgardistische Bühne, allen bildnerischen Formen ihre Vorläufigkeit und Ungenauigkeit aufzuzeigen: Der ‚andere Anfang‘ der Kunst, den er setzen wollte, besteht darin, die *Nichtabbildbarkeit der Dinge* abzubilden. Das Ziel der Ästhetik von Malewitsch besteht in einer fortschreitenden Zerlegung der Abbildbarkeit, d.h. in einer „Pulverisierung“ der Gegenstände. Das schwarze Quadrat distanziert sich zu jeder Form einer Darstellung der sinnlichen Welt. Die Nicht-Objektivierbarkeit, so Malewitsch, stellt den neuen Realismus dar. Das Bild bildet also nicht einfach etwas ab, aber – und das ist entscheidend – zeigt gerade diese Nicht-Abbildbarkeit: Es zeigt sich somit dasjenige, das nicht vollständig gezeigt werden kann.



Das ‚schwarze Quadrat‘ muss zunächst nicht unmittelbar mit Rassismus in Zusammenhang gebracht werden; es ist vielleicht naheliegend, dass die Lehrperson auch eine klare Zäsur vornimmt und die Schüler*innen darauf hinweist, dass hier ein Bruch stattfindet und zunächst mit einem Kunstwerk weitergearbeitet wird, ehe ihre Fragen und ihr Lernprozess zum Rassismus wieder aufgenommen wird.

Schwarzes Quadrat, 1923, Russisches Museum St. Petersburg²⁰

Das Kunstwerk von Malewitsch kann mit den notwendigen Informationen eingebracht werden, wobei auch deutlich hervorzuheben ist, dass es sich hier um ein Bild in der Tradition orthodoxer Ikonenmalerei handelt. Eine erste Wahrnehmung des Kunstwerkes kann in einem zweiten Schritt dann um die Frage erweitert werden, warum Malewitsch von einer Unabbildbarkeit Gottes ausgeht und diese darstellen möchte – die ganze Breite der Ambivalenzen dieser Unmöglichkeit, sich ein letztes Bild von Gott zu machen, kann mit den Schüler*innen erarbeitet

²⁰ Quelle: [Das Schwarze Quadrat – Wikipedia](#) [aufgerufen am 25.10.2022]

werden. Die entscheidende dramaturgische Frage, welche die Arbeit mit den Schüler*innen hierbei begleiten kann, besteht wohl darin, ob es in ihrem Leben *etwas gibt, das sich einer exakten Abbildbarkeit entzieht*. Assoziationen und Überlegungen zu dieser Frage verknüpfen bereits die Lebenswelten der Schüler*innen mit dieser biblischen Ressource und können diese transformierend weiterführen.

In einem dritten Schritt kann dem Kunstwerk das biblische Bilderverbot zur Seite gestellt werden ebenso wie der biblische Gedanke, dass der Mensch ein Ebenbild Gottes ist. An dieser Stelle kann es wichtig sein, einen Gesprächsraum zwischen Lehrer*innen, Kunstwerk, Schriftzitate und der Lerngruppe zu öffnen und zu schauen, welche Assoziationen und Gedanken der Schüler*innen hier ins Schwingen kommen, welche Fragen neu gestellt werden. Schließlich gilt es für die Lehrer*innen, auch den bisherigen Lernprozess in Erinnerung zu rufen und die Schüler*innen den eigenen Lernprozess in Auseinandersetzung mit der biblischen Ressource in einen Zusammenhang zu bringen und zu verknüpfen.

Aneignung von Wissen – Am Ende eines Lernprozesses

Eine Auseinandersetzung zu einem herausfordernden, sensiblen und durchaus schwierigen und belastenden Thema wie Alltagsrassismen kann es am Ende eines Lernprozesses noch einmal notwendig machen, dass Schüler*innen verlangsamt ihr eigenes Lernen nochmals reflektieren und auch zur Sprache bringen können – hilfreich kann etwa eine Form sein, in welcher sie sich schriftlich mit ihren Gedanken am Ende dieses Prozesses auseinandersetzen (etwa in der Form eines Lerntagebuches). Was die Schüler*innen tatsächlich in der Konfrontation mit dem neuen Wissen gelernt haben, bleibt eine offene Frage und nochmals Ausdruck der Mündigkeit und Freiheit des lernenden Subjektes.