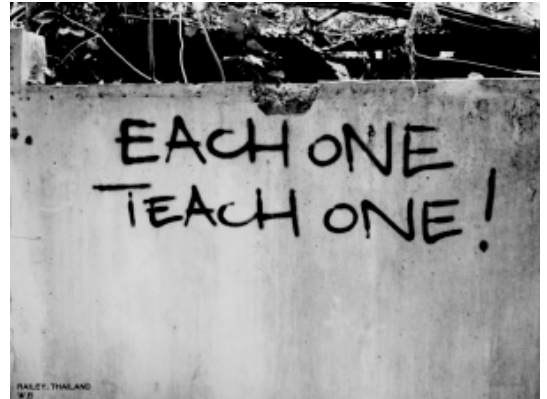


Diskriminierung an Berliner Schulen benennen - Von Rassismus zu Inklusion -

Maureen Maisha Eggers

Der Titel dieses Symposiums ist treffend gewählt. Er nimmt zur Kenntnis, dass Rassismus zur Normalität von Bildungsinstitutionen gehört. Das ist eine nüchterne Feststellung. Der Titel eröffnet gleichzeitig eine hoffnungsvolle Perspektive. Nämlich das es möglich ist Teilhabebarrrieren und Exklusionen, die durch rassistische Ungleichheitsstrukturen erzeugt und aufrechterhalten werden zu hinterfragen und zu verändern. Es ist grundsätzlich möglich die Schule als Bildungsinstitution, als Lern- und Lebensort von einer Normalität von Rassismus hin zu einer Normalität von Inklusion zu entwickeln. Ich beginne diesen Vortrag daher mit einigen Überlegungen zur Bedeutung von Inklusion bzw. eigentlich vielmehr von Inklusiver Bildung aus rassismuskritischer Perspektive. Mein Ausgangspunkt hierbei sind Vorstellungen oder Entwürfe von Gesellschaft, Handlung und Bildung, die ich als Inklusionsbilder bezeichne.



Die drei Inklusionsbilder¹, auf die ich mich als erstes beziehen möchte, sind alle kreative Ausdrücke des Slogans ‚EACH ONE, TEACH ONE‘.¹ Dieser Slogan

wurde geprägt im Kontext Schwarzer (rassismuskritischer) Widerstandsbewegungen. Er verweist in die Geschichte zurück, auf die Verknappung von Zugängen zu Bildung in der Zeit der Versklavung und des Kolonialismus. Lesen und Schreiben war in vielen Fällen verboten und mit Strafen versehen – oder aber – Bildung war zweckgebunden auf Minimalkenntnisse beschränkt, mit dem Ziel der besseren Regierbarkeit bzw. der Unterwerfung Schwarzer Bevölkerungen. Vor diesem Hintergrund galt es diejenigen Schwarzen Subjekte, die sich das Lesen angeeignet hatten, aufzufordern ihre Kenntnisse mindestens einer weiteren Schwarzen Person zugänglich zu machen. Diese Person

Online:

<http://waldemarpoe.wordpress.com/2012/10/14/each-one-teach-one/> ; Ein drittes Bild auf das ich mich beziehe ist im Artikel nicht abgebildet. Es handelt sich um ein Albumcover der Gruppe 'The Blues Busters' (Philip James; Lloyd Campbell, a Jamaican vocal duo formed in 1960). Das Album trägt den Namen "Each One Teach One", Dynamic Records, 1967. Online: <http://www.discogs.com/Blues-Busters-Each-One-Teach-One/release/3289428>

1 Bild 1: Zeichnung 'Each One Teach One' von Jose Ramirez. Online: http://sandruiz.bol.ucla.edu/index_files/teaching.htm ; Bild 2: Graffiti Street Art 'Each One Teach One' anonym

war dann nach demselben Prinzip verpflichtet sicherzustellen, dass sie ihre Kenntnisse wiederum mit mindestens einem weiteren Schwarzen Subjekt teilt. ‚Each One, Teach One‘ ist in meinem Verständnis die Philosophie einer gelebten, praktizierten Community basierten Bildungsgerechtigkeit. Sie ist aus der Not geboren. Sie ist aus der Geschichte eines systematischen Ausschlusses vom Bildungssystem – eines verhinderten Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten hervorgegangen. Sie umfasst eine gleichzeitige Verpflichtung zur Selbstbildung und zur gegenseitigen Bildung. Als community-basierte Bildungspraxis wurde sie über die Schwarze Bürgerrechtsbewegung der 50er, 60er und 70er Jahre politisiert. Zahlreiche (rassismuskritische) Alternative Schulen in US-amerikanischen Metropolen tragen den Namen ‚Each One, Teach One‘ als Zeichen der Kontextualisierung ihres programmatischen Anspruchs in dieser kritischen, radikal inklusiven Bildungstradition.² ‚Each One, Teach One‘ ist bis in die Gegenwart hinein lebendig gehalten worden durch eine beständige, intertextuelle Einwebung in die kulturellen Produktionen von Schwarzen Communities und Communities of Color. Der Slogan ist Programm in der Musik von R&B Künstler_innen und in der ‚Hip Hop Culture‘. Sie ist verankert in den bildenden Künsten von Artists of Color.³ Der Slogan ist zudem in Form von ‚Street Art‘ per Graffiti in urbanen Stadtbildern allgegenwärtig. Gerade das letzte kreative Format ‚Street Art‘ unterstreicht das egalitäre Potential dieses Entwurfs einer Inklusiven Bildungspraxis. ‚Each One, Teach One‘

² In Lee Daniels Film ‚Precious‘ geht die Hauptdarstellerin auf eine ‚Each One Teach One‘ Innercity School nachdem sie ungewollt schwanger wird: Online: <http://www.imdb.com/title/tt0929632/> ‚Each One Teach One‘ ist namensgebend für Mentoring Projekte der Schwarzen Community bspw. für ein Nationales Projekt, das in Harlem NYC basiert ist. Online: <http://nationalassociationofeachoneteachoneinc.com/>

³ Siehe Fussnote 2

kann insofern als Kritik gegen die Trennung von Bildungsressourcen nach Sozialen Klassen und eine damit angestrebte Bildungsungerechtigkeit verstanden werden.

Schulische Bildung findet unter Bedingungen von Differenz, Dominanz und Diversität statt

Differenzordnungen, Zugehörigkeitsordnungen und Dominanzordnungen sind in Bildungsinstitutionen wirksam. Sie sind relevant für den Zugang zu, oder den Ausschluss aus Bildungseinrichtungen. Sie strukturieren das Spektrum der Erfahrungen, die in Bildungsinstitutionen gemacht werden. Das wirkt sich nicht zuletzt auf die Bildungsmotivation, die Bildungsbiographien und auf die Bildungswege von – durch rassistische Verhältnisse– unterschiedlich positionierten Lernsubjekten aus.

Schulbezogene Diskriminierung ist auf drei Ebenen relevant, bzw. es macht Sinn Diskriminierungsstrukturen als Ungleichheitsstrukturen auf drei Ebenen systematisch nachzuvollziehen: Erstens wirken Diskriminierungen auf der Ebene der Sozialen Strukturen von Schulen. Das betrifft die horizontale und vertikale Verteilung von Macht und Einfluss. Welche gesellschaftlichen Gruppen sind zwar in der horizontalen Struktur der Schule zahlreich anwesend, in der vertikalen Verteilung jedoch, in der die Gestaltungs- und Entscheidungsmacht verankert ist, unterrepräsentiert? Welche gesellschaftlichen Gruppen sehen sich mit Teilhabebarrieren beim Zugang zu schulbezogener Handlungsmacht und Einflussnahme konfrontiert? Die Schule ist ein soziales Feld mit unterschiedlich positionierten Akteur_innen, die über ungleiche Handlungsmittel verfügen. Zweitens wirken Diskriminierungen auf der (interaktionalen) Ebene der Sozialen Praxis der Schule. Damit gemeint sind rassistische Verhältnisse, alltägliche Schulroutinen,

ebenso schulbezogene Interaktionen sowie das Beziehungsgeflecht innerhalb der Institution Schule. Schließlich wirken Diskriminierungen auf der Ebene der Symbolischen Ordnung. Das betrifft die Konstruktion von Normen (schulbezogene Normen) und die Erzeugung von Normalität. Es betrifft auch die Konstruktion und den Erhalt von Symbolen gesellschaftlicher Dominanz. Gerade diese dritte Ebene gilt vor dem Hintergrund machtkritischer Ungleichheitstheorien als schwer fassbar und daher schwer veränderbar.

Ich argumentiere, dass gerade diese symbolische Ebene maßgeblich zu einer Unveränderbarkeit von schulischen Diskriminierungsstrukturen beiträgt. Insofern möchte ich hier eine Konkretisierung versuchen. Meine These dazu lautet, dass dominante Bilder von Kindheit einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Ungleichheitsverhältnisse zwischen rassistisch markierten und rassistisch unmarkierten Kindern zu zementieren. Das gegenwärtige dominante Bild von Kindheit in Deutschland zentriert ein weißes, bürgerliches, blondes Kind als Epitome von Unschuld. Es herrscht meiner Ansicht nach – trotz zunehmender Pluralisierung – noch immer ein veraltetes Prototyp eines ‚deutschen‘ Kindes. Es ist ein Bild, das vor allem in der zweiten Nachkriegszeit konstruiert wurde. Es ist ein überholtes Bild eines naiven, unschuldigen Kindes, wie es bspw. auf der Packung der Kinderschokolade, oder auf der Packung von Brandt Zwieback, oder auf der Flasche von Rotbäckchen Saft abgebildet wird.⁴

4 In einer aktuellen Kampagne findet offenbar gerade eine Diversifizierung des Bildes des Kindes auf der Kinderschokolade statt. Unter dem Titel ‚Dein Gesicht auf der Kinderschokolade 2013‘ rief die Firma Ferrero zum Casting auf. Ausgewählt wurden 16 Kinder (9 Mädchen, alle in Rosa abgebildet und 6 Jungen, alle in Blau abgebildet). Die Aktion soll aber nur zeitlich befristet sein. Online: <http://www.kinderschokolade.de/kinderschokolade/kinderschokolade-gesicht> .

Im Kontext dieses standardisierten Kindheitsbildes werden schulbezogene Prozeduren, Verfahren und Handlungsweisen konzipiert. Dieses Bild mobilisiert pädagogische Reflexe von Schutzwürdigkeit. Schulbezogene Kindheitsbilder verstehe ich als Kennzeichen, als Code für die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Die als abweichend konstruierten Kindheitsbilder wirken als Gegenbild und Symbol von Anderssein. Es sind medial erzeugte Bilder, die unerwünschte, gar bedrohliche Abweichungen symbolisieren. Das dominante schulbezogene Bild des Kindes schließt rassistischerfahrene Kinder aus und wirkt daher als Exklusionsbild. Es besteht, aus meiner Sicht, ein Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlich verankerten Normbild des Kindes und das Fehlen eines ‚Schutzreflexes‘ für rassistischerfahrene Schüler_innen. Diese Bildpolarisierung wird in rassistischen gesellschaftlichen Verhältnissen ausgespielt, um Kinder of Color als deviante, illegitime ‚Others‘ zu konstruieren. Das hat zur Folge, dass Kinder of Color keinen aktiven Diskriminierungsschutz in der Schule als schulische Normalität erfahren. Das wiederum geht einher mit repressiven pädagogischen Eingriffen (das Verbot von mehrsprachigen Praxen im Schulalltag, Klassensegregation, negative Schulempfehlungen und Notengebung etc.) Trotz fortschreitender Pluralisierung bleibt dieses dominante Bild als Symbol fest verankert. Es steht der Etablierung von heterogenen Bildern von Kindheit (Inklusionsbilder) entgegen. Ich gehe davon aus dass, dominante Bilder von Kindheit Auswirkungen auf die Lernhandlungen von rassistischerfahrenen Kindern haben.

Diese Kritik an der Zementierung von Dominanzverhältnissen und rassistisch geprägten Machtasymmetrien in Bildungsinstitutionen schließt an bereits existierende schulbezogene Machtkritiken an. Die

existierende Schulkritik besteht vor allem aus einer dezidierten Institutionskritik. Die Schule gilt als ein ungleicher Lern- und Lebensort. Ihre institutionelle Verfasstheit führt der Kritik folgend, zur Betonung von Disziplinierung und Regierbarkeit, anstatt zur Selbstbildung anzuregen. Die Normalität von rassistischen und sexistischen Verhältnissen in Bildungseinrichtungen wird kritisiert. Die Schule wird als Konkurrenzfeld bezeichnet. Die Schule gilt als eine ent-solidarisierende Gemeinschaft. Sie wird als Verwehr- und Disziplinieranstalt bezeichnet. Sie wird als eine neoliberale Talentschmiede kritisiert. Sie gilt als Ort stromlinienförmiges Lernen. Und schließlich wird die Schule als Produzentin von ungleichen Lebenschancen kritisiert.⁵ Aus Sicht von rassismuserfahrenen Personen kommen also zu den normalisierten rassistischen Verhältnissen diese vielschichtigen Ungleichheitslinien hinzu.

Rassismuserfahrene Schüler_innen:

Handlungsmittel und Handlungsbarrieren

Ich spreche von rassismuserfahrenen Subjekten, um hervorzuheben, dass ein Leben unter Bedingungen rassistischer Normalität zu einer spezifischen Auseinandersetzung mit der Sozialen Wirklichkeit zwingt. Daraus können Lebenskompetenzen erwachsen. Rassismuserfahrung betrachte ich als Expertise, wenn sie in einer reflexiven Lebensführung eingebettet ist. Ich gehe davon aus, dass rassistisch markierte Subjekte Lösungswege für den Umgang von durch Rassismus

5 Vgl. Kinder, Katja (2013): Machtinteressen und Fallarbeit: Nicht/wahrnehmbare Erkenntnismöglichkeiten in diskursiv-reflexiven Konzepten aufgrund des Fehlens konkreter Bezüge zu geschlechtertheoretischen und rassismuskritischen Herrschaftsanalysen, am Beispiel der fallbasierten Weiterbildung. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Potsdam.

verursachte Handlungsbarrieren suchen müssen, um in einer von Ungleichheit geprägten Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben. Bildung unter Bedingungen von ‚Rassismuserfahrungen‘ muss daher flankiert werden von einem aktiven Diskriminierungsschutz. Es erscheint mir sinnvoll gesellschaftlich verursachte Handlungsbarrieren von rassismuserfahrenen Schüler_innen zum Gegenstand von Lernen zu machen. Lernhandlungen begreife ich hier als aktives Eingreifen in die eigene Soziale Wirklichkeit. Es gilt hier die gesellschaftlichen Beiträge von rassismuserfahrenen Kindern als gesellschaftliche Handlungssubjekte thematisierbar zu machen. Aus einer dominanzkritischen Perspektive gilt es zu erfassen, welche Dominanzstrukturen auf die Lebenswelten von rassismuserfahrenen Kindern in der Schule als Lern- und Lebensort wirken. Eine Intervention auf der symbolischen Ebene bedeutet, dass eine Verschiebung von dominanten Bildern erwirkt werden muss. Das ist zugleich Bedingung als auch Gegenstand von rassismuskritischen Lernhandlungen. Lernen soll ganz konkret die gesellschaftliche Teilhabe rassismuserfahrener Kinder erweitern. Bildung bedeutet in diesem Sinne die Eröffnung von Möglichkeiten für rassismuserfahrene Kinder, durch ihre Lernhandlungen mehr über ihre eigenen Kräfte zu verfügen.

Von einer Normalität von Rassismus zu einer Normalität von Inklusiver Bildung

Die soziologische Sicht auf Inklusion befasst sich vor allem mit dem Zugang zu Bildungsinstitutionen, mit Zugangsbarrieren. Die pädagogische Sicht auf Inklusion befasst sich vorwiegend mit den Abläufen und Verfahren innerhalb der Institution Schule. Zentral ist die Etablierung einer Heterogenität von Lernanregungen, Lernmöglichkeiten und Lernarrangements. Allgemein

wird per ‚Index for Inclusion‘⁶ eine Systematisierung von Inklusion auf drei Ebenen empfohlen. Diese sind erstens die Etablierung einer inklusiven Schulkultur, zweitens der Aufbau inklusiver Strukturen und drittens die Einführung einer inklusiven Schulpraxis.⁷ Diese drei Ebenen lassen sich gut mit der zu Beginn dieses Beitrags eingeführten Schwerpunktsetzung der Analyse von Diskriminierungsstrukturen (Symbole; Strukturen; Praxis) verbinden.

Zu einem konsequenten rassismuskritischen Einbezug einer heterogenen Schüler_innschaft gehört die Verankerung von Diskriminierungskritik und Diversitätsbewusstheit in Schulstrukturen.

Diskriminierungskritische und rassismuskritische inklusive Bildung beinhaltet eine Kritik an Dominanzstrukturen, die Exklusionsbilder erzeugen und aufrechterhalten.

Sie beinhaltet gleichzeitig den Aufbau einer Institutionspraxis, die die Handlungskompetenzen von Schwarzen (reflexiven, rassismuserfahren) Lernsubjekten systematisch einbezieht. Inklusion ist die bewusste Herstellung einer heterogenen Gemeinschaft, um einen konsequenten Einbezug von Lernsubjekten – samt derer Handlungsmittel und Handlungsbarrieren – zu ermöglichen.

Maureen Maisha Eggers

ist Erziehungswissenschaftlerin und Geschlechterforscherin. Seit April 2008 ist sie Professorin für Kindheit und Differenz (Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg-Stendal, am Standort Stendal. Sie ist seit über 20 Jahren im Verein ADEFRA, Schwarze Frauen in Deutschland aktiv. Sie lebt in Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Diversität, Gender und Diversity, Kritische Weißseinsforschung, Kindheitsforschung, Rassismuskritik und Intersektionalität im Kontext von Critical Race Theory.



⁶ Booth, Tony and Ainscow, Mel (2011): Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, Bristol

⁷ Vgl. Giera, Winnie-Karen; Meyer, Pirkko-Lillian; Süphke, Jelka (2012): Der Index für Inklusion und seine Derivate. In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt, S. 149ff

Eggers, Maureen Maisha (2013): Diskriminierung an Berliner Schulen benennen – Von Rassismus zu Inklusion. In: Migrationsrat Berlin-Brandenburg (Hg.): Leben nach Migration Newsletter Nr. 8/2013. Online: S. 9 – 13 <http://www.mrbb.de/dokumente/pressemitteilungen/MRBB-NL-2013-08-Leben%20nach%20Migration.pdf>