

Rassismuskritik institutionalisieren – Von der interkulturellen zur rassismuskritischen Öffnung von Jugendverbänden, Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Interkulturalität in Theorie und Praxis: Begriffliche und anwendungsbezogene Perspektiven“, Darmstadt, 26.10.2017

Sebastian Seng, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung, IDA e. V.

Einführung

Zur Einstimmung habe ich Ihnen ein Zitat aus einer Kurzgeschichte des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges mitgebracht. Er zitiert dort aus: „[...] ‚eine[r] gewisse[n] chinesische[n] Enzyklopädie‘, in der es heißt, daß ‚die Tiere sich wie folgt gruppieren: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Trolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen‘.“¹

Im besten Fall fragen Sie sich jetzt, was das bloß mit dem Thema meines Vortrags zu tun haben soll. Manche werden es schon ahnen. Aber ich wäre ja auch nicht hier, wenn ich dazu nicht etwas sagen wollte.

Die schiere Absurdität der zitierten Kategorien stellt die scheinbare Universalität des eigenen Denkens in Frage. Das Zitat verweist auf die Grenzen des eigenen Denkens, macht sie sichtbar und eröffnet dadurch die Möglichkeit, sie zu überschreiten. Es verdeutlicht, dass die Ordnung der sozialen Welt, wie sie uns in unseren alltäglichen Kategorisierungen entgegentritt, nicht einfach so ist, wie sie ist, sondern dass die Dinge für uns erst durch eine „Landkarte an Bedeutungen“ einen Sinn erhalten. Die Kategorien, mit denen wir sprechen, sind also Teil einer symbolischen Ordnung, d. h. einer Ordnung des Sinns, die durch soziale Praktiken unter materialen Bedingungen reproduziert wird und die gleichzeitig bestimmte Praktiken nahelegt. Mit anderen Worten: Wir haben es in dem Zitat bzw. bei der Auseinandersetzung mit Kategorien mit etwas Kulturellem zu tun.

Und genau darauf zielen Rassismustheorie und Rassismuskritik ab: Sie versuchen, rassifizierte symbolische Ordnungen zu entschlüsseln. Sie analysieren, wie

1 Foucault 2015, 17.

sich diese Ordnungen in Handlungen ausdrücken, fortgeführt und verändert werden und wie dadurch soziale Hierarchien geschaffen werden. Und diese Analyse vollziehen sie auch im Hinblick auf interkulturelle Ansätze.

Warum die Beschäftigung mit solchen Ordnungen essenziell ist, hat der britische Sozial- und Kulturwissenschaftler Stuart Hall folgendermaßen erläutert: „Wir müssen ‚durch‘ Ideologien hindurch sprechen, die in unserer Gesellschaft wirksam sind, und mit deren Hilfe wir uns auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und unseren Platz darin ‚einen Reim machen‘. [...]“ Unbeabsichtigt können wir diese ideologischen Diskurse also auch stützen. Daher ist es gut, sie zumindest zu kennen, denn, so Hall: „Sie sind dann am wirksamsten, wenn uns nicht bewußt ist, daß der Art, wie wir eine Aussage formulieren und zusammenbauen, ideologische Prämissen zugrundeliegen, und wenn es so aussieht, als seien unsere Formulierungen schlichte Beschreibungen dessen, wie die Dinge sind.“²

Diese Illusion nähren besonders gerne diejenigen, die bspw. in der Politik einen „gesunden Menschenverstand“ hochhalten. Wenn rassistische Prämissen und Behauptungen als unhinterfragte Vorannahmen in Aussagen eingehen und zu einer quasi natürlichen Darstellung werden, ist es möglich, rassistische Aussagen zu formulieren, ohne dass die rassistischen Vorannahmen überhaupt jemals ins Bewusstsein dringen müssten.

In anderen Worten heißt das erstens: Ich verstehe Rassismus u. a. als eine Art **kulturelle Brille**, als ein gemeinsam geteiltes Wissen. Ich vertrete die Position, dass die „westliche“ Kultur und unser Alltag in der Bundesrepublik nicht nur in der Vergangenheit durch Rassismus geprägt wurden, sondern in der Gegenwart immer noch werden.

„**Interkulturell kompetent**“ zu handeln – wenn man den Begriff subversiv verstehen möchte –, heißt dann zweitens – und diese Position ist in der Pädagogik unter der Überschrift Migrationspädagogik formuliert worden –, es heißt fähig zu werden, erlernte und kulturell verankerte rassistische Kategorisierungen und Zuschreibungen zu entschlüsseln, ihre Bedeutung für das eigene Handeln sowie ihre institutionellen und gesellschaftlichen Folgen zu reflektieren. Fluchtpunkt meiner Argumentation ist daher der Gedanke, dass nicht Menschen an Kategorien und Institutionen anzupassen sind, sondern umgekehrt, Kategorien und Institutionen Menschen gerecht werden müssen.

² Hall 2000, 152.

Unter diesen Prämissen habe ich meinen **Vortrag aufgebaut**:

Ich erläutere zunächst wichtige Grundbegriffe der Rassismustheorie, skizziere dann einige Kritikpunkte an Interkultureller Pädagogik bzw. Interkultureller Öffnung aus rassismustheoretischer Perspektive und versuche dann zu beschreiben, was unter einer rassismuskritischen oder – für wen sich das doch zu unangenehm anhört – migrationsgesellschaftliche Öffnung von Institutionen verstanden werden kann.

1. Grundbegriffe der Rassismustheorie

„Rassismus ist“ – jedenfalls meinen dass die beiden Rassismustheoretiker*innen Anne Broden und Paul Mecheril – „ein allgemein zur Verfügung stehendes und wirksames Deutungsschema, eine Deutungs- und Handlungsoption, die hinsichtlich ihrer Bedeutungen, Verankerungen und Effekte auf ideologisch-diskursiv-kultureller, strukturell-gesellschaftlicher, institutionell-organisationeller, interaktiver sowie intrapersonal-subjektiver Dimension untersucht werden kann.“³ Ein Kollege hat diesen Satz einmal mit „eigentlich überall“ zusammengefasst.

Die aufgezählten Dimensionen können in ein **Rassismusverständnis** übersetzt werden, wonach Rassismus ein theoretisch abstrakter, aber historisch immer ganz konkreter Apparat ist – man müsste also konsequenterweise von Rassismen sprechen – und wonach dieser Apparat aus drei **Elementen** besteht:⁴

- einem **rassistischen Wissen**, auf dessen Struktur ich gleich noch eingehe;
- **sozialen Praktiken des Ausschlusses** und im Umkehrschluss auch des **Einschlusses**;
- der Ausstattung mit differenzierender **Macht**;
- und ein Element, das ich mit Broden und Mecheril noch hinzufügen würde, den **Subjekten**, die der Wortbedeutung entsprechend, durch Rassismus unterworfen und ihm gleichzeitig unterworfen sind.

Was können wir uns nun unter **rassistischem Wissen** vorstellen? Ein **Beispiel**: In diesem **Bild aus einer Fotostock-Datenbank** – das bis vor kurzem auf den Seiten eines Jugendverbandes zu sehen war – reichen sich Kinder um einen stilisierten Erdball herum die Hände. Dabei sind zwei Kinder mit „gelber“ Haut dargestellt und es wird mit je einem schmalen Strich eine vermeintlich charakteristische Augenform angedeutet. Dadurch knüpft die Illustration direkt an Konstruktionen von „Rassen“ an, wie sie seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in Europa propagiert wurden. Europäische

³ Broden/Mecheril 2010, 14.

⁴ Terkessidis 1998, 78f., 83f., 255f.; Hall 2000

Wissenschaftler_innen begannen damals, verschiedene äußere, vermeintlich eindeutige phänotypische Merkmale wie Pigmentierung, Kopfform, Augenform usw. – die sich eigentlich fließend verändern – zu nutzen, um die Menschheit in kategorial verschiedene, sich gegenseitig ausschließende „Rassen“ einzuteilen. Der Philosoph Immanuel Kant entwarf eine „klassische“ Einteilung in eine „schwarze“, „weiße“, „gelbe“ und „rote“ „Rasse“. Ihnen schrieb er entgegengesetzte Eigenschaften zu, platziert die „weiße Rasse“ an der Spitze einer Hierarchie und half auf diese Weise koloniale Eroberung, Ausbeutung wie auch vermeintlich wohlwollenden Paternalismus zu rechtfertigen. Vermeintlich sind die Wissensbestände dieses sogenannten biologischen Rassismus passé, sie lassen sich aber immer wieder in der Alltagskommunikation auffinden, z. B. in diesem Bild. Sie werden dadurch weitergegeben.

Anhand dieses Kolonialrassismus lassen sich **Kernelemente der Struktur rassistischen Wissens** herausarbeiten:⁵

- **Kategorisieren:** also das Ordnen von Menschen anhand bestimmter vermeintlich eindeutiger Merkmale. Dabei werden u. a. biologische oder kulturelle Merkmale wie das Aussehen, Kleidungsstücke oder zu Bedeutungsträgern. So wird eine muslimische Identität bspw. zu etwas, was man einem Menschen aufgrund seines äußeren Erscheinungsbildes ablesen könne, unabhängig von der Selbstidentifikation der Betroffenen.
- **Dichotomisieren:** das Aufteilen von Menschen in „Wir“ und „die Anderen“ auf Basis des Kategorisierens.
- **Homogenisieren:** Die hergestellten Gruppen werden als einheitlich in Bezug auf ein Merkmal vorgestellt, durch das sie sich gleichzeitig vermeintlich eindeutig unterscheiden und abgrenzen lassen.
- **Stereotypisieren:** Den hergestellten Gruppen werden entgegengesetzte negative und positive Eigenschaften zugeschrieben: z. B. modern, aufgeklärt, liberal, „integrierbar“ vs. rückständig, unzivilisiert, antisemitisch, homophob oder sexistisch, „nicht-integrierbar“. Individuelle und tatsächliche kulturelle Differenzen werden dadurch verkannt, z. B. die Tatsache, dass die moderne „westliche“ Vorstellung, es gebe eine homo- und heterosexuelle Identität und dass letztere untrennbar mit „normaler“ Männlichkeit und Weiblichkeit verbunden sei, überhaupt den Ausschluss von Schwulen erst ermöglichte und notwendig machte; während in der islamischen Welt eine homosexuelle Identität lange

5 Vgl. Terkessidis 1998, 74-84.; Miles 1991, 100f.; Hall 1994

Zeit unbekannt war und homoerotische Praktiken ganz normaler Bestandteil von Freundschaftsbeziehungen waren.

- **Naturalisieren:** Die hergestellten Gruppen und ihre Eigenschaften werden als natürlich dargestellt. Dadurch erscheinen auch das Verhalten der zugeordneten Gruppenmitglieder und ihre soziale Lage als natürliche Folgen eines geteilten „Wesens“, einer Essenz. Es findet also eine Essenzialisierung statt. Im biologistischen Rassismus funktioniert sie über biologische, im kulturalistischen Rassismus über kulturelle Begründungen, z. B. wenn als muslimisch markierten Menschen mit Hinweis auf ihre Religion ein bestimmtes Verhalten zugeschrieben wird.
- **Hierarchisieren:** Die hergestellten Gruppen und die ihnen zugeordnete Menschen werden explizit oder implizit als „normal“ und „abweichend“, höher- und minderwertig präsentiert und bewertet. In der Wahl des Bewertungsmaßstabs liegt dabei schon ein Akt der Macht, z. B. wenn die kapitalistische Entwicklung „westlicher“ Gesellschaften als einziges legitimes Modell und damit als Norm gesellschaftlicher Entwicklung angenommen und andere danach bewertet werden. Dasselbe lässt sich für die Instrumentalisierung von Menschenrechten sagen, wenn sie darauf abzielt soziale Ungleichheiten zu legitimieren.⁶

Je nach theoretischer Richtung ist dieser Prozess als **Rassifizierung** oder **Otheoring** bzw. **Veränderung** bezeichnet worden. Die beiden Begriffe Rassifizierung bzw. Veränderung verdeutlichen, dass es „die Anderen“ nicht von vornherein gibt, sondern dass sie erst erzeugt werden müssen. Menschen müssen durch Sozialisation erst **lernen** zu sehen, welche „Hautfarbe“ jemand hat, wer selbstverständlich dazu gehört, wer nicht und wo die entsprechenden Leute denn „eigentlich herkommen“. Die scheinbare Selbstverständlichkeit solcher Zugehörigkeits- oder Differenzordnungen ist das, was wir in der Rassismustheorie als **Normalität des Rassismus** bezeichnen.⁷

Rassistisches Wissen ist – wie gesagt – in **Praktiken** verankert. Sie kategorisieren Menschen machtvoll und schließen die einen als „normal“ ein, während sie „die Anderen“ als abweichend ausschließen.

Solche ausschließenden Zuordnungen stellen **keine individuelle** Fehlleistung dar, sondern sind **institutionell verankert**, z. B. durch die **amtliche Definition des „Migrationshintergrundes“**. Im Alltag knüpft diese Zuschreibung meistens an äußere –

⁶ Vgl. Rommelspacher 1995, 17-20.

⁷ Vgl. Broden/Mecheril 2010

sicht- oder hörbare – Merkmale an und ist dadurch offensichtlich verändernd – Menschen wird aufgrund schwer veränderbarer Merkmale abgesprochen, zugehörig zu sein. Umgekehrt wird dadurch bestimmt, wer bzw. was als „normal“ deutsch anzusehen ist. Ohne hier weiter darauf eingehen zu können, sei hier darauf hingewiesen, dass diese Prozesse **historisch-tiefenkulturell im deutschen Kolonialismus verankert** sind.⁸

Im **amtlichen Gebrauch** ist der „Migrationshintergrund“ zwar definiert, er erfasst aber ebensowenig tatsächliche Migration wie sein Alltagspendant. Denn während bei vor 1950 zugewanderten Menschen mit deutscher Staatsbürgerschaft Migration unberücksichtigt bleibt, vererben zugewanderte Ausländer_innen ihre Migration bis in die Enkelgeneration. Bei der Kategorie „Migrationshintergrund“ handelt es sich also im Kern um eine völkische Unterscheidung, aus der Menschen nicht so einfach rauskommen, weil sie ihnen ebenfalls anhand von kaum veränderbaren Merkmalen zugeschrieben wird – wer kann schon etwas an der Migration seiner Großeltern ändern?

Menschen werden durch die Kategorie als Andere markiert und sichtbar gemacht. Die Bezugskategorie sind die Deutschen „ohne Migrationshintergrund“ – deren Vorfahren also seit zwei Generationen die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. „Die Anderen“ werden zu Anderen, weil sie von dieser Bezugskategorie abweichen. Sie dient also als Norm: Ein „normaler“ Deutscher, so wird suggeriert, hat keine eingewanderten Eltern oder Großeltern. Diese Normalitätserwartung wird durch die Definition des „Migrationshintergrunds“ institutionell verankert.⁹

Weil mein Vortrag auf die Öffnung von Institutionen abzielt, möchte ich etwas detaillierter auf **institutionellen Rassismus** eingehen. Es handelt sich dabei um ein sehr komplexes Phänomen, das sehr schwer zu erfassen ist, weil i. d. R. zunächst nur seine Effekte sichtbar werden und sie sich aus dem ganz normalen Funktionieren von Organisationen und Institutionen ergeben.¹⁰ Institutioneller Rassismus folgt – zunächst abstrakt formuliert – einerseits aus der Anwendung **formeller** Gesetze, Regeln, Vorschriften und Verfahren, andererseits aus der Anwendung **informeller** bzw. „ungeschriebener Gesetze“, Regeln, Normen und Verfahren. In seiner **direkten** Form erlauben formelle und informelle Regeln eine gezielte Unterscheidung und Ungleichbehandlung von Dazugehörigen und Nicht-Dazugehörigen. In seiner **indirekten** Variante sind es formelle und informelle Handlungsmuster und Regeln der **Gleichbe-**

8 Vgl. El-Tayeb 2001

9 Vgl. Will 2016

10 Gomolla/Radtke 2009, 15.

handlung, die in den Mitgliedschaftsbedingungen einer Institution eingeschrieben sind. Formelle und informelle Regeln werden in der Organisation bei Entscheidungen auf alle gleichermaßen angewandt, haben aber auf rassistisch diskreditierbare Menschen diskriminierende Wirkungen.¹¹ Rassismus ist hier also das Ergebnis einer Gleichbehandlung, die die unterschiedlichen Voraussetzungen von Personen nicht berücksichtigt.

Beispiele für einen **direkten und formellen institutionellen Rassismus** wären das sogenannte Inländerprimat bei der Arbeitsvermittlung oder das Asylbewerberleistungsgesetz. **Direkter informeller institutioneller Rassismus** liegt bspw. bei Praktiken des **Racial Profiling** vor, zu denen nicht nur die Selektionen während der letzten Silvesternacht in Köln, sondern auch diskriminierende **Einlasskontrollen an Diskotheken** gezählt werden können.

Ein **Beispiel für einen formellen indirekten institutionellen Rassismus** stammt aus dem Jugendverbandsbereich. Ein **Landesjugendring** knüpft die Vertretung und das Stimmrecht in seinem höchsten Beschlussgremium an das Kriterium, dass Jugendverbände eine „landesweite Bedeutung“ vorweisen müssen. Diese haben sie, wenn sie in vier Bezirksjugendringen vertreten sind. Dafür müssen sie in einem Bezirk in fünf Kreis- oder Stadtjugendringen vertreten sein.

Sogenannte Verbände von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (VJM) haben wegen migrationsbedingter Wohnschwerpunkte nur eine äußerst geringe Chance, dieses Kriterium überhaupt zu erfüllen. Die Normalität, die sich in den Regeln des LJR niederschlägt, entspricht also nicht der Realität der Migrationsgesellschaft. Die Beteiligungsstrukturen und Regularien der Stimmrechtsvergabe der Jugendringe den veränderten Realitäten anzupassen, würde dann aber Fragen sowohl nach der Verteilung und dem Zugang zu öffentlichen Förderungen aufwerfen als auch nach gesellschaftlicher Anerkennung aufwerfen und ob insofern Augenhöhe wirklich gewünscht ist.¹²

Hierunter würde auch **sekundärer Rassismus** fallen. Ihm liegt die liberale Illusion zugrunde, dass alle selbst ihres Glückes Schmied seien, dass also Machtverhältnisse wie Rassismus keine Rolle für die Chancen von Menschen spielen würden.¹³ Rassismus als soziale Realität wird ausgeblendet und damit die Sichtweise derjenigen als Norm gesetzt, die nicht direkt von Rassismus betroffen sind und daher auch nicht

11 Ebenda, 15 und 264.

12 Chehata 2017

13 Melter 2006, 311-314.

gezwungen sind, sich täglich mit ihm auseinander zu setzen. In der Psychologie drückt sich diese Haltung bspw. darin aus, dass Rassismus als Ursache für Traumata und Traumafolgestörungen in der Ausbildung nur marginal behandelt wird. Dies führt wiederum dazu, dass von Rassismus betroffene Menschen in einer Therapie möglicherweise erst einmal damit beschäftigt sind, dem Therapeuten zu erklären, was an einer Situation für sie rassistisch war. Möglicherweise werden ihre Erfahrungen in Frage gestellt oder heruntergespielt und sie dadurch retraumatisiert. Wertvolle Zeit für eine Therapie geht so verloren oder Therapien werden aus Angst vor erneuten Verletzungen abgebrochen.¹⁴

Informell-indirekter institutioneller Rassismus lässt sich am **Beispiel Schule** verdeutlichen. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke haben an Fallbeispielen nachgewiesen, dass die Schulübergangsentscheidungen der von ihnen untersuchten Schulen dem primären operativen Ziel gehorchten, „die eigene Handlungsfähigkeit durch größtmögliche Homogenität der Eigenschaften [und] Lernvoraussetzungen der Kinder zu erhalten.“¹⁵ und dadurch „Probleme“ zu minimieren. Die Schulen setzten erstens eine „Normalbiografie“ vor der Schule voraus, die „mindestens eine dreijährige Kindergartenzeit, ein der Schule gegenüber aufgeschlossenes und unterstützendes Elternhaus und eine gute soziale Integration“ umfassten.¹⁶ Zweitens wurden „[a]usreichende Sprachkenntnisse [...] als von Kindern selbstverständlich zu erbringende Vorleistung vorausgesetzt“, da die Schulen sonst nicht ihren monolingualen und homogenisierenden Gewohnheiten entsprechend hätten arbeiten können.¹⁷

D. h. in der Mitgliedschaftsrolle der Schüler*innen war die Erwartung der Schule institutionalisiert, dass es nicht Aufgabe der Schulen sei, Schulfähigkeit herzustellen. Die Anwendung dieser Normalitätserwartungen in Form gleicher Regeln auf alle Kinder lässt „die spezifischen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen“ von migrierten Kindern, Kindern mit (familiärer) Migrationsgeschichte oder mehrsprachigen Kindern jedoch außer Acht. Gleichzeitig ist das Homogenitätsparadigma deutscher Schulen historisch-tiefenkulturell verankert, da die Schulen im Prozess der Nationalisierung nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1871 die Funktion übernahmen, dessen sehr heterogene Bevölkerung sprachlich und kulturell zu homogenisieren.¹⁸

14 Vgl. Yeboah 2016; Velho 2011; Sequeira 2015

15 Gomolla/Radtke 2009, 258f.

16 Vgl. Ebenda, 260.

17 Ebenda, 260.

18 Vgl. Benbrahim 2017

Als dritte Praxisebene ist rassistisches Wissen auch auf **gesellschaftlich-kultureller Ebene** verankert: Es wird in Diskursen durch Medien, Bilder, Sprache, Architektur usw. immer wieder erzeugt, die sich auch individuell niederschlagen: z. B. in Aussagen von Sozialarbeiter*innen oder Lehrer*innen: „Wir haben keine Probleme mit Antisemitismus, weil wir keine muslimischen Schüler*innen haben.“ oder bei den angeführten diskriminierenden Einlasspraktiken an Diskotheken: Dabei geht es um die Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit einerseits, und eines besonderen Gefahrenpotenzials an rassistisch diskreditierbare Menschen andererseits, was wiederum in gesellschaftlichen Diskursen über „den Islam“ bzw. „Muslim_innen“ als Gefahr verankert ist.

Die skizzierten Praktiken erzeugen eine **gesellschaftliche Machtstruktur**, die es ermöglicht, rassistisches Wissen und dessen individuelle, institutionelle und gesellschaftlich-kulturelle Verankerung durchzusetzen. Die Psychologin und Rassismusforscherin Birgit Rommelspacher hat dies einmal folgendermaßen ausgedrückt: Durch Rassismus „sichern sich die Mehrheitsangehörigen das Privileg, in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren. Sie leben in einer Welt, die für sie gemacht ist und in der sie sich repräsentiert fühlen. Sie haben einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt und Bildungssystem, zu sozialen Beziehungen und zu persönlichem wie gesellschaftlichem Ansehen. Allerdings wird dies alles von ihnen meist nicht als Privileg empfunden, da es in der Selbstverständlichkeit der Normalität verborgen ist, und es scheint sehr viel leichter zu sein, die Diskriminierung der Anderen wahrzunehmen als eigene Privilegierungen zu erkennen.“¹⁹

Somit ist **Rassismus in mehrfacher Weise relevant für Jugendverbände und allgemein für pädagogische Settings:**²⁰

- durch die Erfahrungen, die die Beteiligten machen, die Selbstverständnisse und das Wissen, das sie mitbringen;
- dadurch dass Jugendverbände und Bildungsinstitutionen Teil gesellschaftlicher Strukturen sind;
- dadurch dass Rassismus implizit oder explizit Thema der pädagogischen Arbeit ist oder eben nicht;
- sowie auch dadurch, dass pädagogische Arbeit unter Bedingungen einer rassistischen Normalität stattfindet und sie diese Normalität durch Rückgriff auf

19 Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus?, in: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.), Rassismustheorie und -forschung (Reihe Politik und Bildung; 47), Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 25-38, hier S. 32.

20 Vgl. Broden/Mecheril 2010, 18f.

rassistische Differenzordnungen und Zuschreibungen oder durch deren Nicht-Thematisieren reproduzieren kann.

Darin eingelagert – und das ist das Positive – ist aber auch immer die Möglichkeit, rassistische Normalitäten in Bildungskontexten und durch Bildungskontexte zu verschieben. Dies ist unser Maßstab in der Arbeit des IDA. Nur ob diese Möglichkeit in der IKP und IKÖ eingelöst wird, ist fraglich bzw. muss im Einzelfall immer wieder reflektiert werden.

2. Kritik an IKP und IKÖ aus rassismuskritischer Perspektive

An dieser Stelle geht es mir daher nicht um ein undifferenziertes Bashing aller Ansätze Interkultureller oder transkultureller Pädagogik und Interkultureller Öffnung, sondern um einen kritisch-reflexiven Umgang mit ihren theoretischen Annahmen, praktischen Umsetzungen und bildungspolitischen Vorgaben.

Seit den 1990er Jahren ist die IKP, auch wenn sie einen Fortschritt gegenüber der paternalistischen Ausländerpädagogik darstellte, vielfach kritisiert worden. **Hintergrund der Kritik** ist die Beobachtung, dass sich Rassismus seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs auf eine ganz bestimmte Weise verändert hat. Mit **Kulturrassismus** oder **Neo-Rassismus** bezeichnet die Rassismustheorie im Anschluss an den französischen Philosophen Étienne Balibar nämlich einen „Rassismus ohne Rassen“, „dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“²¹ Begriffe wie „Kultur“, „Mentalität“, „Identität“ oder „Ethnie“ übernehmen hier statt „Rasse“ die Funktion, menschliches Handeln zu naturalisieren, „Kultur“ fungiert als „Natur“ oder wie Balibar es ausdrückt: „ganz besonders als eine Art und Weise, Individuen und Gruppen a priori in eine Ursprungsgeschichte, eine Genealogie einzuschließen, in ein unveränderliches und unberührbares Bestimmtsein durch den Ursprung.“²² Menschen werden als Vertreter*innen „ihrer Kultur“ gesehen. „Bei mir sitzen viele unterschiedliche Kulturen in der Klasse.“ oder „Bei uns begegnen sich Kulturen“, heißt es dann. Kulturen können sich aber nicht begegnen, sondern nur Menschen.

21 Balibar/Wallerstein 1990, 28.

22 Ebd., 29f., Zitat S. 30.

Gleichzeitig verbinden kulturrassistische Argumentationen die Vorstellung homogener Kulturen häufig mit der Idee eines angestammten Territoriums. Dadurch entsteht die Vorstellung, dass Kulturelles, Nation, Land, Gesellschaft und Ethnizität deckungsgleich seien oder sein sollten. Menschen, denen eine „andere Kultur“ zugeschrieben wird – darin besteht ja die Veränderung –, werden dann als „Eindringlinge“ und Gefahr für die als ursprünglich imaginierte „kulturelle Reinheit“ verstanden. Auf diese Weise wird ihre Benachteiligung gerechtfertigt, auch wenn sie grundsätzlich als gleich anerkannt werden – gleich, aber bitte anderswo.

Die Konzepte IKP und IKÖ erweisen sich in hohem Maße anschlussfähig an solche Diskurse. Deshalb müssen sie diese Anschlussfähigkeit reflektieren. Aus Sicht der Rassismustheorie haben **Ansätze der IKP und der IKÖ mehrere mögliche Gefahren**.²³

Erstens die Gefahr, einen **verkürzten, einseitigen, statischen und essenziierenden Kulturbegriff** zu verwenden. Dort wo Menschen aufgrund eines Merkmals, wie z. B. Migration, automatisch – ohne ihre Selbstbeschreibungen zu kennen und zu berücksichtigen – kulturelle Differenz zugeschrieben wird oder sie auf eine vermeintliche Herkunftskultur festgelegt werden, findet eine Veränderung statt, die Menschen erst zu „Anderen“ macht. Ein Beispiel: Die Kita in der Nachbarschaft veranstaltet ein „interkulturelles Frühstück“: Die Kinder sollen „das in ihren Herkunftsländern typische Frühstück“ mitbringen, obwohl sie diese Ländern als deren Vertreter*innen sie angesprochen werden, selbst womöglich noch nie gesehen haben oder selbst gar nicht frühstücken. Letztlich eine verpasste Chance, um über die tatsächliche Lebenswelt der Kinder ins Gespräch zu kommen.²⁴

Kulturelle Differenz, Nationalität, Ethnizität und Territorium werden dabei auf problematische Weise miteinander verknüpft. Diese Form der Veränderung drückt sich auch in der Annahme aus, dass dort, wo die Veränderten anwesend sind, „interkulturelle Kompetenz“ vonnöten sei, nach dem Motto: „Palim, palim ein Mensch mit Migrationshintergrund, jetzt brauchen wir aber schnell IK.“ Ein kulturell homogenes „Wir“, wird „den Anderen“ gegenübergestellt, die homogen in ihrer kulturellen Andersheit seien.

Gefahrvoll wirkt sich zweitens auch ein **deterministisches Kulturverständnis** aus, das behauptet, das konstruierte Wir und die konstruierten Anderen seien auf

²³ Vgl. Kalpaka 2005; Hamburger 2009, 127-142.; Mecheril 2013; Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2016, 68f.; Winkelmann [o.J.], 18-23.

²⁴ Vgl. Kalpaka 2005

das Nachspielen ihrer „kulturellen Partitur“ festgelegt. Durch diese Vorstellungen werden als „interkulturell“ gelabelte Begegnungen entweder zum **Bedrohungsszenario** bzw. zum fast zwangsläufigen Konfliktfall gemacht, wie sich dies aktuell in Debatten über „den Islam“ oder „Muslim_innen“ nachverfolgen lässt, wenn „der Islam“ als starres und monolithisches Gedankengebäude dargestellt wird, die ihren Anhänger*innen keine andere Handlungsmöglichkeiten lasse. Aus solchen Vorstellungen lassen sich sowohl Forderungen nach Interkultureller Kompetenz als auch ein rassistischer Anti-Rassismus ableiten, wie Björn Höcke dies vor zwei Jahren in der Talkshow von Maybritt Illner unwidersprochen getan hat: „Wir favorisieren natürlich [...] die ortsnahe Lösung in den Krisengebieten. Das muss unser erstes Ziel sein, die Strukturen da zu stärken und die Menschen in ihren [...] heimatnahen, kulturverwandten Räumen zu belassen, das ist ganz wichtig und [...] das ist auch menschenwürdiger als sie in eine vollkommen kulturfremde Gegend zu verpflanzen.“²⁵

Oder – das wäre die andere Möglichkeit – solche Beschreibungen werden zum Anlass genommen, ein **exotisches Spektakel** zu inszenieren, in dem die Andersheit der konstruierten Anderen gefeiert wird, wie dies z. B. beim „Karneval der Kulturen“ der Fall ist.²⁶

Drittens können interkulturelle Ansätze auf fahrlässige Weise **gesellschaftliche Komplexität vereinfachen**, indem sie dazu tendieren, rechtliche, soziale, politische und wirtschaftliche Ungleichheitsverhältnisse auszublenden. Wenn Menschen in einer Unterkunft für Geflüchtete, sich beim Essen die Köpfe einschlagen, hat dies wahrscheinlich sehr viel mehr mit gesetzlich festgelegter Fremdbestimmung, Unsicherheit und der Erzeugung von Konkurrenzverhältnissen im Asylverfahren zu tun als mit „ihrer Kultur“. Auch in Institutionen ist eine solche Gefahr gegeben, durch den Ansatz der IKÖ sichtbare Ungleichheiten zu kulturalisieren. Damit können Ansätze der IKP und IKÖ an verbreitete gesellschaftliche Muster anschließen, durch die Rassismus dethematisiert wird, um das Selbstbild einer freien, fairen und chancengerechten Gesellschaft zu wahren. Statt über rassistische Strukturen zu reden, z. B. über Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt, redet man dann plötzlich über die „kulturell Anderen“, die sich nicht „integrieren wollen“.

Viertens tendieren Angebote interkultureller Bildung häufig dazu, die **angesprochenen Professionellen** oder im Falle von Jugendverbänden ihre Mitglieder als nicht-rassistisch diskreditierbare Menschen zu imaginieren. Dadurch werden „die An-

²⁵ Björn Höcke am 25.09.2014 in der ZDF-Sendung *Maybritt Illner* zit. nach Goebel 2017, 41.

²⁶ Vgl. Mecheril 2004, 121.

deren“ implizit aus dem Kreis der Adressat*innen ausgeschlossen. Dies widerspricht nicht nur dem Gleichheitspostulat, sondern verstärkt auch ohnehin bestehende gesellschaftliche Machtstrukturen.

Schließlich suggeriert gerade das **Schlagwort von der „interkulturellen Kompetenz“** die Notwendigkeit, einen Mangel auf Seiten der Professionellen zu beheben, indem „Rezeptwissen“ vermittelt wird, um Situationen angemessen beschreiben, analysieren und in ihnen handeln zu können. „IK“ erfüllt für pädagogische Fachkräfte also eine entlastende Funktion, indem pädagogische Situationen vereindeutigt werden. Es muss nicht mehr über konkretes Handeln von Individuen in ganz spezifischen Situationen nachgedacht werden, sondern das jeweilige Handeln kann einer ihm zugrundeliegenden Typik zugeordnet und daran anschließend mit Rezepten bearbeitet werden. Diese Erwartung basiert auf der Illusion, das Gegenüber total verstehen zu können. Dem muss ganz deutlich entgegengehalten werden: **Es gibt keine Rezepte!** Menschen sind keine Taschenrechner, oder fachlicher ausgedrückt: Menschen sind keine Trivial-Maschinen, die bei einem Reiz immer dasselbe ausspucken.

3. Rassismuskritische Öffnung

Auf der Ebene von Theorien und Konzepten ist aus dieser Kritik Anfang der 2000er Jahre das **Konzept der Migrationspädagogik** entstanden.²⁷ Ihr Ziel ist es, Prozesse der Veränderung in pädagogischen Handlungsfeldern zu erkennen und zu analysieren und dadurch die erzeugten Spaltungen in Wir und Nicht-Wir zu überwinden. Rassismuserfahrungen werden anerkannt und Räume angeboten, um sie zu bearbeiten. Die Migrationspädagogik stellt **Fragen zur Selbstbeobachtung pädagogischer Praxis**, also auch interkultureller Ansätze, zur Verfügung. Sie fragt z. B.:

- Wie werden Menschen zu Anderen gemacht?
- Wem nutzt die Hervorbringung eines fremden Anderen?
- Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen „Kultur“?
- Welchen Sinn macht es für wen, auf die Kulturkategorie zurückzugreifen?
- Wie sind die (pädagogisch) Handelnden an dem Akt der Erzeugung von Unterschieden der Anderen gegenüber fraglos Zugehörigen beteiligt?

Der Ansatz der Migrationspädagogik schließt **einen kritischen und selbstreflexiven Blick auf Institutionen** mit ein. Wenn **Rassismus Teil der Lebenswelt** von

²⁷ Vgl. Ebenda; Mecheril u. a. 2010; Linnemann/Wojciechowicz/Yiligin 2016

Menschen ist, und er ist Teil der Lebenswelt *aller* Menschen in Deutschland, da alle Menschen in Deutschland in rassistischen Verhältnissen subjektiviert werden, dann haben Institutionen, insbesondere Bildungsinstitutionen, Jugendverbände, die Soziale Arbeit, aber auch Unis dies zu berücksichtigen. Statt die Relevanz von Rassismus also zu verleugnen – nach dem Motto „Wir haben kein Problem mit Rassismus, bei uns gibt’s ja keine Schwarzen, Türk*innen usw.“ –, müssen er und seine mögliche Reproduktion in Institutionen konsequent mitgedacht werden. Es muss also mit anderen Worten ein **rassismuskritisches Mainstreaming** von Institutionen stattfinden. Im Sinne der Migrationspädagogik muss der institutionelle Ort des pädagogischen Handelns systematisch reflektiert werden: Wie ist er selbst in die Reproduktion rassistischer Normalität eingebunden? Welche Effekte ergeben sich aus dem normalen Funktionieren der Institution – aus dem alltäglichen Handeln der Akteur*innen – für rassistisch diskreditierbare Menschen? Welche Wissensbestände leiten das pädagogische Handeln der Professionellen und inwiefern ist Rassismus Teil von ihnen?

Jede Institution kann sich auf den Weg begeben, zu einer bewusst rassismuskritischen Einrichtung zu werden, die ihre Bemühungen zum Abbau von rassistischen Strukturen und Handlungen aktiv plant, bewusst umsetzt und überprüft. Dafür müssen wir das Rad glücklicherweise nicht neu erfinden, sondern können auf **Prozessmodelle der Organisationsentwicklung** zurückgreifen – wie z. B. das Drei-Phasen-Modell – von Kurt Lewin und auf unsere Bedarfe übertragen. Spezifika wären dann in der ersten Phase, sich ein gemeinsames kritisches Verständnis von Rassismus und insbesondere von institutionellem Rassismus zu erarbeiten und zu reflektieren, welche Position man selbst im Rahmen rassistischer Normalität einnimmt. Im Rahmen der dritten Phase wäre es essenziell, dass sich Mitarbeiter*innen usw. kontinuierlich fortbilden können und Räume vorhanden sind, um die eigene Arbeit zu reflektieren.²⁸

Einige Fragen, die auf dem Weg zu einer bewusst rassismuskritischen Einrichtung zu stellen wären, die aber auch in solchen Räumen thematisiert werden können, möchte ich nun noch benennen. Grundsätzlich muss die Beschäftigung mit Rassismus als unabdingbares Element der beruflichen Professionalität – und nicht als lästige Nebensache – verstanden werden. Sie ist sowohl Ziel als auch Voraussetzung des Prozesses. Die grundlegende Frage muss dabei immer wieder sein, wie „wir“ als Institution rassifizierte Differenzmerkmale wie Sprache oder Religion zu Hürden ma-

²⁸ Vgl. Gentner/Kempkes 2014, 87. Prozessmodelle, die sich der diversitätssensiblen und inklusiven Organisationsentwicklung widmen: Perko 2016, 30-33; Booth/Ainscow 2017, 72. An dieser Stelle bin ich ganz besonders Josephine Apraku und Jule Bönkost zu Dank verpflichtet, die beide Organisationen bei Prozessen der rassismuskritischen Organisationsentwicklung begleiten.

chen. **Reflexion, Bestandsaufnahme und zu treffende Maßnahmen** betreffen dann verschiedene **Dimensionen von Organisationen**:²⁹

- In der ersten Dimension der „Normen und Selbstverständlichkeiten“ geht es z. B. um:
 - um das Selbstverständnis der Organisation und ihrer Mitarbeiter*innen, inwiefern also die Themen Rassismus und Rassismuskritik darin verankert sind.
 - um die gemeinsamen Begriffsverständnisse.
 - wie wird das Thema Rassismus besprochen? Wer ist dafür verantwortlich? Wie stehen die Leitungskräfte dazu?
 - wer wird in der Organisation willkommen geheißen und wer darf sich dort zu Hause fühlen.
 - wie geht die Organisation mit Selbst- und Fremdbezeichnungen (afrodeutsch, Schwarze Deutsche, Sinti, Ashkali usw.) statt Migrant*in“, „Flüchtling“, „Ausländer*in“ usw.) um.
 - wie geht die Organisation mit Sprache im Sinne einer diskriminierungssensiblen Sprache um, wie mit Mehrsprachigkeit und dem Bedarf nach einer Sprachmittlung?
 - Welche Normalitätsvorstellungen vermitteln z. B. die in der Einrichtung aufgehängten Bilder, Poster, Aktivitäten, Feste oder das angebotene Essen?
 - Wie wird mit Rassismus und diesbezüglichen Beschwerden umgegangen? Gibt es bspw. ein Schutzkonzept, transparente Regelungen und Zuständigkeiten?
 - welche Ressourcen werden zur Verfügung gestellt, um Mitarbeiter*innen zu sensibilisieren und Betroffene zu stärken?
- Personen
 - Dabei geht es vor allem darum, die Zusammensetzung der Mitarbeiter*innen und Adressat*innen, die Art der Stellenbesetzung und den Stellenwert rassismuskritischen Wissens bei der Einstellung und Qualifizierung der Mitarbeiter*innen zu reflektieren.

²⁹ Diese und zahlreiche weitere Fragen sind das Ergebnis einer kritischen Auswertung und Modifizierung verschiedener Selbstchecks: [o.V.] 2001; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014; Booth/Ainscow 2017; Bruhn 2012; Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. 2008; Paritätisches Jugendwerk Niedersachsen 2013; Reindlmeier 2014; Western States Center 2003.

- Strukturen
 - Hier gilt es zu überprüfen, wie Entscheidungen getroffen werden, Arbeitsabläufe organisiert sind, Finanzmittel vergeben werden und welche Rolle die Auseinandersetzung mit Rassismus in den Qualitätsstandards der Organisation spielt.
 - Wer ist in Entscheidungsgremien repräsentiert? Wer weiß überhaupt, wie Entscheidungen getroffen werden? Wie werden Differenzkategorien, Stereotype oder Gleichheitsgrundsätze bei Entscheidungen genutzt und welche Auswirkungen haben Entscheidungen auf rassistisch diskreditierbare Menschen? Wessen Erfahrungen werden überhaupt in die Entscheidungsfindung einbezogen?
 - Mit welchen Organisationen kooperiert die Einrichtung? Werden z. B. Organisationen von rassismuserfahrenen Menschen, z. B. die lokale Hochschul-PoC-Gruppe in die Erarbeitung von Konzepten einbezogen?
- Bei „Angeboten und Aktivitäten“
 - geht es um die Struktur der Teilnehmer*innen und Teamenden und darum, wessen Bedürfnisse und lebensweltlichen Erfahrungen in die Vorbereitung und inhaltliche Gestaltung von Lernangeboten einbezogen werden.
- Bei der Gestaltung der „Materialien“ der Organisation:
 - wäre bspw. zu beachten, wer die Organisation nach innen und außen repräsentieren darf, mit welchen Bildern sich die Organisation darstellt, wann in Materialien Differenzmerkmale und -kategorien zum Thema gemacht werden und wann nicht und wie rassistisch diskreditierbare Menschen dargestellt werden, z. B. als Sonderfall oder stereotyp? Wessen Wissen und lebensweltliche Erfahrungen spielen in den Materialien der Organisation eine Rolle?
- Räume und physische Mittel sollten
 - daraufhin überprüft werden, ob sie für alle zugänglich sind. Das hat gerade beim Thema Rassismus eine sozialräumliche Komponente. So wäre z. B. zu fragen, ob rassistisch diskreditierbare Menschen Angsträume durchqueren müssen, um die Organisation überhaupt erreichen zu können.

Das, was ich an Aspekten einer rassismuskritischen Reflexion von Organisationen genannt habe, macht allein in seiner Unvollständigkeit schon deutlich, dass ein solcher Prozess ein kontinuierliches Unterfangen ist. Man sollte nicht mit dem Anspruch herangehen irgendwann und schon gar nicht schnell damit fertig zu werden. Falls es aber noch eines Appells bedarf, warum es notwendig und wichtig ist, sich in Einrichtungen – insbesondere in Einrichtungen der Jugendarbeit und Bildung – mit Rassismus auseinanderzusetzen, stehen für mich folgende Botschaften im Mittelpunkt:

- Rassismus ist ein Thema, das für *alle* relevant ist. Wenn bspw. Jugendverbandsarbeit sich an alle jungen Menschen richten und ihre Interessen vertreten soll, muss die Beschäftigung mit Rassismus notwendiger Teil der Jugendverbandsarbeit sein. Dies hängt nicht davon ab, ob es im Verband oder der jeweiligen Gruppe rassismuserfahrene Menschen gibt. Im Gegenteil: Ihr Fehlen könnte wertvolle Hinweise auf bewusste oder unbewusste Ausschlüsse geben.
- Die Auseinandersetzung mit Rassismus ist wichtig für eine professionelle und an den Menschenrechten orientierte Jugendarbeit.
- Sie bringt Verbände und jede einzelne Person in ihrer Entwicklung voran.
- Und sie ist schließlich ein Baustein, Rechtspopulismus in unserer Gesellschaft zu bekämpfen – innerhalb und außerhalb von Verbänden, innerhalb und außerhalb von Institutionen.

Und nun gilt es, dafür angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen.

Literatur

- [o.V.] (2001): Assessing Organizational Racism, in: Western States Center Views, Nr. Winter, 14f.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Diversity Mainstreaming für Verwaltungen. Schritt für Schritt zu mehr Diversity und weniger Diskriminierung in öffentlichen Institutionen,
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaden_Diversity_Mainstreaming_fuer_Verwaltungen_20140527.pdf?__blob=publicationFile (04.09.2014).
- Balibar, Étienne/ Wallerstein, Immanuel Maurice (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg, Berlin: Argument-Verlag.
- Benbrahim, Karima (2017): Verständnis nationaler und kultureller Zugehörigkeit am Beispiel des deutschen Bildungssystems, in: Überblick, Jg. 23, Nr. 2, 7-10,
https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/ueberblick/ueberblick_komplett_02_2017.pdf (20.10.2017).
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung, Weinheim, Basel: Beltz.
- Broden, Anne/ Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen, in: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: Transcript, 7-19.
- Bruhn, Lars (02.04.2012): Inklusion und Hochschule – einfach machen oder lieber nicht? (Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies, Hamburg, http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/bruhn_02042012.pdf (05.10.2017)
- Chehata, Yasmine (2017): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft – Vereine und Verbände junger Menschen mit Migrationshintergrund (VJM) als jugendpolitische Akteure der Jugendverbandsarbeit, in: Polat, Ayça (Hg.), Migration und Soziale Arbeit. Wissen Haltung Handlung (Grundwissen Soziale Arbeit; 14), 153-164.
- Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V., Interkulturelle Öffnung in den Arbeitsfeldern der Diakonie. Diakonie für Menschen zwischen Ländern und Kulturen.
- El-Tayeb, Fatima (2001): Schwarze Deutsche. Der Diskurs um „Rasse“ und nationale Identität 1890-1933, Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Foucault, Michel (2015): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, 23. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gentner, Ulrike/ Kempkes, Hans-Georg (2014): Interkulturelle Öffnung und Organisationsentwicklung: „In der Welt von heute gibt es nur noch wenige Nicht-Nächste“, in: Vanderheiden, Elisabeth; Mayer, Claude-Hélène (Hg.), Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools; mit 15 Tabellen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 78-89.

- Goebel, Simone (2017): „Aus einem völlig anderen Kulturkreis“. Wie in politischen Talkshows über Geflüchtete gesprochen wird, in: iz3w, Nr. 361, 40-42.
- Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest, in: Hall, Stuart (Hg.), Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg: Argument-Verlag, 137-179.
- Hall, Stuart (2000): Die Konstruktion von „Rasse“ in den Medien, in: Hall, Stuart (Hg.), Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1, 3. Aufl., Hamburg: Argument-Verl., 150-171.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Rätzkel, Nora (Hg.), Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument Verlag, 7-16.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz, in: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach im Taunus, 387-405.
- Linnemann, Tobias/ Wojciechowicz, Aleksandra/ Yiligin, Figan (2016): Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft, in: IDA-NRW (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit zu rassistiskritischen Orten entwickeln. Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf, 65-71.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul u. a. (2010): Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: Auernheimer, Georg (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 4., durchges. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 15-35.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit (Internationale Hochschulschriften; Bd. 470), Münster u. a.: Waxmann.
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs, Hamburg, Berlin: Argument.
- Paritätisches Jugendwerk Niedersachsen, Interkulturelle Öffnung. Empfehlungen zur Interkulturellen Öffnung der Jugend(verbands)arbeit, http://www.paritaetischer.de/export/sites/default/kreisgruppen/pjw/Downloads/Publikationen/Broschuere_Interkulturelle_Oeffnung.pdf (30.08.2016).
- Perko, Gudrun (2016): Pluralität – Konfliktpotenziale – Chancen. Leitfaden für die Umsetzung von Diversity an Hochschulen, Potsdam, http://www.social-justice.eu/texte/Brosch%C3%BCre_Leitfaden_Diversity_Perko%202016.pdf (20.10.2017).

- Reindlmeier, Karin (2014): Selbstcheck Diversität, in: Drücker, Ansgar u. a. (Hg.), Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung, Köln: IDA, 28f.
- Rommelspacher, Birgit (Hg.) (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda.
- Sequeira, Dileta Fernandes (2015): Gefangen in der Gesellschaft. Alltagsrassismus in Deutschland ; Rassismuskritisches Denken und Handeln in der Psychologie, 1. Aufl., s.l.: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus, Opladen: Westdt. Verl.
- Velho, Astride (2011): Un/Tiefen der Macht: Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis, in: Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund – AMIGRA (Hg.), Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation der Fachtagung vom 12.10.2010, München, 12-39.
- Western States Center, Dismantling Racism. A Resource Book, <http://www.western-statescenter.org/tools-and-resources/Tools/Dismantling%20Racism> (25.10.2017).
- Will, Anne-Kathrin, Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst? Migrationshintergrund im Mikrozensus, https://mediendienst-integration.-de/fileadmin/Dateien/Informationspapier_Mediendienst_Integration_Migrationshintergrund_im_Mikrozensus.pdf (20.10.2017).
- Winkelmann, Anne Sophie ([o.J.]): More than culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit; eine Handreichung für die Praxis, Bonn, https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3627/jfe_divhandreichung_gold.pdf 20.10.2017.
- Yeboah, Amma (2016): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland, in: Fereidooni, Karim; El, Meral (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen (Research, Wiesbaden: Springer VS, 143-161.