

HOCHSCHULE DÜSSELDORF
FACHBEREICH SOZIAL - UND KULTURWISSENSCHAFTEN

Bachelor-Thesis zum Thema

Rassismus – Macht – Schule:

eine teilnehmende Beobachtung zu Möglichkeiten des Empowerments
mit Jugendlichen of Color im Kontext der Schulsozialarbeit

Erstleser:

Prof. Dr. Lars Schmitt

Zweitleserin:

M.A. Sarah Kamali

Vorgelegt von:

Mohamed Mbaye

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Wintersemester 2023/24

Köln, 03.01.2024

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Rassismus	4
2.1 Definition und historische Entstehung	4
2.2 Ebenen und Formen von Rassismus	6
2.2.1 Struktureller Rassismus	6
2.2.2 Institutioneller Rassismus	7
2.2.3 Rassismus auf Alltags- bzw. interpersonaler Ebene	7
2.2.4 Anti-Muslimischer und Anti-Schwarzer Rassismus	7
2.3 Wirkung von Rassismus auf Betroffene	9
2.4 Rassismus im Schulsystem	11
2.4.1 Auswirkungen von Rassismus auf BIPOC-Schüler*innen	13
2.4.2 Exkurs: Macht und Adulthood	15
3. Schulsozialarbeit	16
3.1 Definition, Aufgabenbereiche und Herausforderungen	16
3.2 Schulsozialarbeit und Unterstützung für Schüler*innen of Color	18
3.3 Unzureichende Diversität der Mitarbeitenden an Schulen	18
4. Empowerment	19
4.1 Empowerment - Geschichte und Definitionen	20
4.2 Empowerment-Räume	22
4.3 Empowerment-Methoden	23
4.4 Empowerment-Möglichkeiten in Schulen	24
5. Empirie	27
5.1 Teilnehmende Beobachtung	27
5.2 Rolle und eigene Positionierung im Feld	28
5.3 Erhebungsphase und Forschungsfeld	29
5.3.1 Beobachtungsprotokolle	30
5.4 Auswertung und Interpretation der Daten	31

6. Empirie trifft Theorie	32
6.1 Meine Präsenz an der Schule.....	32
6.1.1 Zugänge zu Jugendlichen of Color.....	32
6.1.2 Role Model.....	34
6.1.3 Mikroaggressionen als Pädagoge of Color.....	35
6.2 Rassismus und Macht	35
6.2.1 Ebenen von Rassismus	36
6.2.2 Auswirkungen von Rassismus.....	42
6.2.3 Macht und Adulismus	43
6.3 Empowerment-Orientierung an der Schule.....	45
6.3.1 Schulsozialarbeit.....	45
6.3.2 Empowerment-Prozesse von Jugendlichen of Color.....	46
6.4 Anknüpfungspunkte für Empowerment	48
6.4.1 Empowerment-Orientierte Angebote	49
6.4.2 Empowerment-Angebote	55
7. Fazit und Ausblick	61
Literaturverzeichnis	66
Anhang	I

THESE AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

1. Einleitung

Obwohl auf sämtlichen politischen Ebenen – von den Vereinten Nationen bis hin zur Kultusministerkonferenz NRW – ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung festgehalten und gefordert wird, stellt Rassismus ein anhaltendes Problem in Schulen dar. Rassismus hat erwiesenermaßen nicht nur erhebliche Einflüsse auf das Wohlbefinden, die Entwicklung und die psychische wie körperliche Gesundheit von Jugendliche of Color¹, sondern nachweislich auch auf ihre Bildungs- und letztlich ihre Lebenschancen (El-Mafaalani, 2022, S.104).

42% der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in NRW verfügen über eine internationale Familiengeschichte (Landesintegrationsrat NRW, 2023). Heterogenität unter Schüler*innen ist also seit Langem keine Ausnahme mehr, sondern Realität an den meisten deutschen Schulen (Kleff, 2017, zit. in Aktion Courage e. V., S.33). Gleichzeitig jedoch bilden Jugendliche of Color in deutschen Schulen die am meisten benachteiligte Gruppe (Hummrich, 2009, S.104). Auch die aktuelle Pisa-Studie² (2022) belegt, dass Herkunft und sozialer Status für den Bildungserfolg von Jugendlichen nach wie vor eine große Rolle spielen. Nicht nur sind sie im Endeffekt weniger erfolgreich als gleichaltrige ohne Migrationsgeschichte; zusätzlich sind viele von ihnen von rassistischen Diskriminierungen betroffen. So werden sie zum Beispiel mit rassistischen Wissensbeständen in Unterrichtsinhalten und -materialien konfrontiert (El-Mafaalani, 2022, S.104); werden tendenziell schlechter bewertet als *weiße*³ Mitschüler*innen und erhalten schlechtere Empfehlungen für die weiterführenden Schulen. Darüber hinaus sind Jugendliche of Color von alltäglichem Rassismus betroffen durch Mitschüler*innen wie auch z.T. durch das pädagogische Personal selbst. Dabei erfahren sie oft keinerlei Unterstützung durch diskriminierungssensible Pädagog*innen (Nguyen, 2020, S.62). Entsprechend ist es den Kindern bzw. Jugendlichen of Color oft selbst überlassen, sich entsprechende Bewältigungsstrategien zu suchen, die wiederum häufig als „Unwille“ bzw. „Unfähigkeit zur Integration“ umgedeutet werden (Kelly, 2021, S.67).

Ein angemessener Umgang mit Vielfalt innerhalb der Schüler*innenschaft setzt die gezielte Dekonstruktion von Rassismus durch eine selbst- und machtkritische Auseinandersetzung nicht nur vonseiten einzelner Lehrkräfte, sondern auch der Institution Schule selbst voraus. Allerdings ist Rassismuskritik auch weiterhin weder verpflichtender Gegensand der Lehre noch

¹ People of Color ist eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrung, die nicht als *weiß*, deutsch und westlich wahrgenommen werden und sich selbst nicht so definieren. Es geht nicht um Hautfarben, sondern um die Benennung von Rassismus und den Machtverhältnissen in einer mehrheitlich *weißen* Gesellschaft (<https://glossar.neuemedienmacher.de>).

² Schüler*innen mit sog. Migrationshintergrund schneiden in den Bereichen Mathematik und Lesekompetenz schlechter ab und 42% von ihnen gelten als sozioökonomisch benachteiligt (OECD, 2022).

³ Hier ist nicht die Hautfarbe gemeint, sondern eine gesellschaftspolitische Norm und Machtposition und wird deshalb klein und kursiv geschrieben (<https://glossar.neuemedienmacher.de>).

Inhalt der fachlichen oder didaktischen Ausbildung von Pädagog*innen (El-Mafaalani, 2022, S.117). Allein die Thematisierung von Rassismus ruft insbesondere bei vielen *weißen* Pädagog*innen starke Widerstände hervor (Weis, 2017, S. 20). Mehr noch: Rassismus wird vielerorts tabuisiert (Auma, 2018, S.11). Hinzu kommt: Während ein Großteil der Schüler*innenschaft über eine internationale Biografie verfügt, sind Schulleitung, Lehrpersonal und Sozialarbeiter*innen überwiegend *weiß* positioniert (Tran, 2020, S.68). Kurzum: Für Schüler*innen of Color bietet Schule im Allgemeinen, sowie die Schulsozialarbeit im Besonderen, aufgrund der geschilderten Herausforderungen wenig Unterstützungsmöglichkeiten (Nguyen, 2020, S.62).

Wie aber kann eine solche Unterstützung aussehen? An dieser Stelle kommt dem Ansatz des Empowerment eine bedeutende Rolle zu. Dessen Ziel ist es, soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu erhöhen (Madubuko, 2021, S. 132). Insbesondere für die Schulsozialarbeit ergibt sich hieraus ein zentraler Ansatz für Jugendliche of Color, ihre Fähigkeiten und Ressourcen zu entdecken, ihr Selbstwertgefühl zu stärken und ihr Potenzial zu entfalten. Es geht auch darum, der kollektiven Erfahrung von Rassismus kollektive und konstruktive Bewältigungsstrategien entgegenzusetzen und BIPOC-Jugendliche⁴ darin zu unterstützen, ihre Rechte wahrzunehmen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen sowie ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten (Madubuko, 2021, S.125). Auf diese Weise kann Empowerment dazu beitragen, eine inklusivere Lernumgebung zu gestalten (Almeida, 2020, S.78).

Entsprechend lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit: Wo finden im Kontext der Schulsozialarbeit Empowerment-Prozesse statt mit Blick auf Rassismuserfahrungen und wo gibt es Anknüpfungspunkte für Empowerment? Um dieser Frage nachzugehen, versuche ich, in einem ersten, theoretischen Teil, Rassismus zu definieren und dessen Wirkmächtigkeit auf struktureller, institutioneller sowie interpersonaler Ebene herauszuarbeiten, um den Auswirkungen von Rassismus auf Schüler*innen of Color in der Schule besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Kapitel 2). Da Rassismus in der Institution Schule eng verknüpft ist mit intersektionalen Verflechtungen, insbesondere mit Adultismus und Fragen institutioneller Macht, werde ich auch auf diese beiden Aspekte kurz eingehen. Anschließend werde ich mich den Aufgaben, Potenzialen und Herausforderungen der Schulsozialarbeit widmen (Kapitel 3), um hiervon ausgehend die Möglichkeiten von Empowerment im Kontext Schulsozialarbeit herauszuarbeiten (Kapitel 4). Diesen theoretischen Überlegungen folgend versuche ich nach einer Skizzierung der empirischen Vorgehensweise (Kapitel 5) die Auswertung meiner Beobachtungen, die ich von März bis September 2023 im Rahmen meines Praktikums an einer Realschule in Köln

⁴ BIPOC ist die Abkürzung von *Black, Indigenous, People of Color* und bedeutet auf Deutsch Schwarz, Indigen und der Begriff *People of Color* wird nicht übersetzt. All diese Begriffe sind politische Selbstbezeichnungen. (Migrationsrat Berlin e. V., 2020)

anstellen durfte. In Kapitel 6 bringe ich Empirie und Theorie zusammen und beende die vorliegende Thesis mit meinem Fazit und einem entsprechenden Ausblick.

Methodisch greife ich vor allem auf Ansätze der qualitativen Sozialforschung zurück (Lamnek, 2010, 19ff.), konkreter auf die sogenannte teilnehmende Beobachtung. An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass ich diese Arbeit aus meiner Position als angehender Sozialpädagoge of Color, als erwachsener Schwarzer⁵ Cis-Mann mit eigener Migrations- sowie eigenen Rassismuserfahrungen verfasse. Entsprechend bin ich von bestimmten Erfahrungen in professionellen pädagogischen Kontexten und Strukturen geprägt, welche auch meine Beobachtungen im Feld beeinflussen (Tran, 2020, S.68; Kelle & Kluge, 2010, S.32).

Weiterhin möchte ich einige zentrale Begrifflichkeiten erklären, welche ich in der vorliegenden Arbeit verwende. Jugendliche of Color verwende ich synonym mit den Bezeichnungen Schüler*innen of Color und BIPoC Jugendliche, bzw. BIPoC Schüler*innen. Auch benutze ich vielfach den Begriff Pädagog*innen. Hiermit ist das gesamte pädagogische Personal an Schulen gemeint: Schulleitung, Lehrkräfte, Multiprofessionelles Team, Schulsozialarbeiter*innen, Inklusionsfachkräfte, usw. Als Synonym für Pädagog*innen of Color verwende ich außerdem BIPoC-Pädagog*innen. Sollte ich explizit Schulsozialarbeiter*innen oder Lehrkräfte meinen, benenne ich es auch so.

Zudem möchte ich vorab erwähnen, dass sich die Thematisierung von Rassismus nicht losgelöst von anderen Diskriminierungsformen behandeln lässt. Da Rassismus intersektional verschränkt ist, kommen stellenweise immer wieder auch Querverweise zu Diskriminierungsformen wie Adulismus, Klassismus oder Sexismus vor. Eine intersektionale Perspektive ist entsprechend mitgedacht. Dennoch musste ich unter Berücksichtigung v.a. der formalen Vorgaben für die vorliegende Arbeit meinen Fokus auf den Rassismus beschränken.

⁵ Im folgenden Text wird die Selbstbezeichnung Schwarz verwendet. „Schwarz“ ist keine biologische Eigenschaft, sondern wird großgeschrieben und beschreibt gemeinsame Rassismuserfahrungen von Menschen (<https://glossar.neuemedienmacher.de/>).

2. Rassismus

Zahlreiche Studien belegen seit Jahrzehnten, dass Rassismus ein allgegenwärtiger strukturierender Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens ist. Rassismus hat gravierende Auswirkungen auf die Betroffenen. Gleichzeitig gibt es auch viele, wenn auch unbewusste, Profiteure von Rassismus (Auma, 2018, S.5). Die wenigsten Menschen *wollen* nämlich rassistisch sein. Im Gegenteil: Der Vorwurf, rassistisch gehandelt zu haben, löst bei den meisten *weißen* Menschen sehr schnell sehr starke emotionale Reaktionen aus – zumeist Abwehrreaktionen. Dieser Widerspruch – selbst rassistisch zu sein, ohne es zu wollen – scheint eine aufrichtige Auseinandersetzung mit Rassismus stark zu erschweren. Unter anderem mit diesen Fragen beschäftigt sich Rassismusforschung seit Jahren.

Zugleich fehlt es allerdings vielerorts an Bewusstsein für Rassismus und seine Funktionsweisen sowie Wirkungen. Dies gilt auch für Schulen. Obwohl sich viele Schulen insbesondere seit den 1990er Jahren gegen Rechts und Rassismus positionieren, wird Rassismus im schulischen Alltag und den dortigen Interaktionen reproduziert (Tran, 2020, S.70). Für die Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext, die im Fokus dieser Arbeit stehen, ist es zentral zunächst ein Verständnis von Rassismus herzustellen. Im Folgenden wird somit zunächst eine begriffliche Einordnung erfolgen, vor allem auch im Hinblick auf die historische Entstehung. Anschließend werden die enorme Wirkmächtigkeit und Komplexität des gegenwärtigen Rassismus in Schulen sowie die Auswirkungen auf betroffene Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen dargelegt.

2.1 Definition und historische Entstehung

Birgit Rommelspacher (2011, zit. in Melter & Mecheril, 2011, S.29) definiert Rassismus zunächst als „*ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren*“. Sie stellt damit einen wesentlichen Aspekt von Rassismus in den Vordergrund, der in der alltäglichen Auffassung von Rassismus allzu oft untergeht. Es handelt sich bei Rassismus um ein *System* zur Erklärung, Rechtfertigung und Reproduktion ungleicher Machtverhältnisse. Rassismus ist folglich, anders als oft suggeriert, nicht (nur) der Akt einer Einzelperson, die rassistisch handelt, sondern ein System, in dessen Zentrum Machtverhältnisse stehen. Die Grundlage dieser Machtverhältnisse bildet eine vermeintliche „Theorie“ unterschiedlicher Menschenrassen. Rassismus meint somit nicht einzelne Verhaltensweisen, sondern „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess“. Rassistische Akte sind Manifestationen dieses Systems. Philomena Essed definiert Rassismus insgesamt als

„eine Ideologie, eine Struktur und ein[en] Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller

Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.“ (Essed, 1992, zit. in El-Mafaalani, S.15)

Eine Betrachtung dessen Entstehung zeigt, dass Rassismus überhaupt erst „Rassen“ erzeugt. Besonders im Kontext des Kolonialismus und seiner Hochphase im 18. Jahrhundert wird die Funktion der Konstruktion „Rasse“ deutlich: Während in Europa einerseits die Bürger- und Allgemeinen Menschenrechte ausgerufen wurden, wurden ausgehend von eben jenen Europäer*innen u.a. in Afrika gleichzeitig Schwarze Menschen ausgebeutet, ermordet, misshandelt und versklavt. Es entstand eine Rechtfertigungslücke, die durch das Konzept „Rasse“ geschlossen werden sollte. Biologische Merkmale wie zunächst v.a. die Hautfarbe, Haarstruktur und mit zunehmendem Rechtfertigungsdruck auch Schädelgröße wurden zur Markierung von einheitlich gedachten „Anderen“ genutzt. Im Rahmen dieser Prozesse der Homogenisierung wurden bestimmte negativ besetzte Wesensmerkmale, wie „primitiv“ oder „unzivilisiert“, zugeschrieben (Auma, 2018, S.2). Diese Eigenschaften wurden wiederum als Ausdruck einer „anderen“ biologischen (Erb-)Anlage gedeutet (Naturalisierung) und deren Vertreter*innen der eigenen Gruppe als grundverschieden und unvereinbar entgegengestellt (Polarisierung) (vgl. Rommelspacher, 2011, S.29).

Indem also mithilfe des biologistischen Konzepts der „Rasse“ die ausgebeuteten Menschen zu „primitiven“ bzw. „unzivilisierten“ Anderen gemacht wurden („Othering“) und ihnen in großen Teilen das Menschsein überhaupt abgesprochen wurde, ließ sich jener Widerspruch zwischen ideengeschichtlichen Ansprüchen (Menschenrechte) und realpolitischen Interessen (Sklaverei) augenscheinlich auflösen und die hiermit verbundene Ausbeutung und Ungleichbehandlung legitimieren (Rommelspacher, 2011, S.26; Auma, 2018, S.1).

Das Konstrukt menschlicher „Rassen“, die klar voneinander zu unterscheiden sind, gilt mittlerweile zumindest wissenschaftlich als konsequent widerlegt. Das hat allerdings nicht zu einem Ende des Systems Rassismus geführt. Vielmehr verschiebt sich dieselbe rassistische Argumentation samt ihren Charakterisierungen und Merkmalszuschreibungen von biologischen Ursachen, wie oben geschildert, auf das verengte Feld der ‚Kultur‘. Die oben skizzierten Prozesse der Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung werden seit der Mitte des 20. Jahrhunderts nicht mehr vordergründig an biologischen Faktoren festgemacht, wie bspw. der Schädelgröße, sondern verstärkt entlang kulturalistischer Faktoren, wie Kleidung, Sprache, Auftreten, Erziehung, Religionsausübung oder Geschlechter-Rollen (vgl. Auma, 2018, S.7). In diesem Rahmen werden manche Kulturen dann als fortschrittlicher, andere als „rückständiger“ bewertet.

Auf Grundlage dessen ordnet Rassismus Menschen nach wie vor entlang von Macht- bzw. Beteiligungsachsen:

„Auf der einen Seite finden sich Menschen, Gruppen und Gesellschaften, die als ‚überlegen‘ und infolgedessen als herrschende ‚Norm‘ gelten; auf der anderen Seite finden sich Menschen, Gruppen und Gesellschaften, die als ‚unterlegen‘ dargestellt und als Abweichung entworfen sind“. (Auma, 2018, S.1).⁶

2.2 Ebenen und Formen von Rassismus

Die Rassismus-Forschung unterscheidet im Wesentlichen zwischen zwei bzw. drei verschiedenen Ebenen, auf denen Rassismus wirkt: der Makro-Ebene (struktureller Rassismus), der Meso-Ebene (institutioneller Rassismus) wie auch der Mikro-Ebene (vielfach ist hier von individuellem bzw. Alltagsrassismus die Rede). Alle drei Ebenen wirken ineinander und sind miteinander verschränkt. Im öffentlichen Diskurs zum Thema Rassismus werden vor allem die individuelle Ebene und damit besonders persönliche Auswirkungen von Rassismus thematisiert, wohingegen dessen institutionelle und vor allem dessen strukturelle Dimensionen weitgehend ausgeklammert werden (El-Mafaalani, 2022, S.87). Im Folgenden wird Rassismus auf allen drei Ebenen dargestellt.

2.2.1 Struktureller Rassismus

Rassismus ist ein strukturelles Phänomen. Das bedeutet, dass ethnisch spezifizierte Ungleichheit in ökonomischen und politischen Strukturen (Segregationslinien) sowie im Bereich von Bildung, Erziehung und in den Medien wurzelt und dort auch reproduziert wird (El-Mafaalani, 2022, S.15). Das bedeutet: von strukturellem Rassismus wird dann gesprochen, wenn *„das gesellschaftliche System mit seinen Rechtsvorstellungen und seinen politischen und ökonomischen Strukturen Ausgrenzungen bewirkt“* (Rommelspacher, 2011, S.30). Viele Theoretiker*innen fassen unter „strukturellem Rassismus“ zusätzlich auch die gesellschaftlichen diskursiven und kulturellen Praktiken hinzu, mit deren Hilfe Rassismus reproduziert wird. Beispielsweise wird Rassismus in vielen akademischen und medialen Diskursen tabuisiert. So zeigt sich Rassismus in dieser Betrachtungsweise also weniger in Einzelhandlungen zwischen Individuen, sondern schlägt sich nieder *„in der Kultur (und damit in Sprache und Wissen), in der Sozialstruktur (und damit in Einkommens-, Vermögens- und Klassenverhältnissen) und in den normativen Legitimationsgrundlagen (Meritokratie und Chancengleichheit)“* (El-Mafaalani, 2022, S.57). So zeigt sich struktureller Rassismus nicht nur in den Medien, sondern besonders auch auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt (Stichs und Pfündel, 2023, S.48f). Doch auch im

⁶ Rommelspacher spricht an dieser Stelle auch von ökonomischen, sozialen und kulturellen Segregationslinien, entlang derer die rassistisch als „anders“ markierte Gruppe benachteiligt und zugleich die „eigene“, als (weitgehend unsichtbare und unmarkierte) Norm geltende Gruppe privilegiert wird. Mit Verweis auf Pierre Bourdieus Konzept der symbolischen Macht fragt Rommelspacher darüber hinaus: *„Wer ist wichtig und anerkannt, wer hat Prestige, wer hat das Sagen, wessen Stimme wird gehört, und welche wird zum Schweigen gebracht“* (Rommelspacher, 2011, 30f).

Schulsystem besonders deutlich. Damit befinden wir uns an der Schnittstelle von strukturellem und institutionellem Rassismus.

2.2.2 Institutioneller Rassismus

Auf der institutionellen Ebene geht rassistische Diskriminierung von gesellschaftlichen Institutionen, z.B. von der Polizei (Stichwort *racial profiling*), von Behörden oder Schulen aus. Zentral sind dabei weniger rassistische Vorurteile und entsprechendes Handeln von Individuen, sondern vielmehr die Umsetzung von Regeln, Vorschriften, Normen, Routinen oder eingeschliffenen Praktiken innerhalb jener Institutionen (IAQ-Report, 2022, S.3). Diese führen dazu, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen mittelbar oder unmittelbar benachteiligt bzw. auf der anderen Seite der entsprechenden Segregationslinie privilegiert werden (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2021). Auch wenn es bislang noch wenig Studien zu institutionellem Rassismus, zum Beispiel bei der Polizei, im Gesundheitswesen, auf dem Arbeitsmarkt und in der Schule gibt (vgl. IAQ-Report, 2022, S.5), zeichnet sich ein klares Bild, das deutlich macht: Institutioneller Rassismus ist für Betroffene Normalität (Jäger & Kauffmann 2002; Osterkamp und Holzkamp 1996, zit. in IAQ-Report, 2022, S.3) und besitzt eine scheinbar „unangreifbare Gültigkeit“ (Jäger & Jäger 2002, S.25).

2.2.3 Rassismus auf Alltags- bzw. interpersonaler Ebene

Wesentlich geprägt wurde der Begriff „Alltagsrassismus“ durch Philomena Essed (Barskanmaz, 2019, S.56). Er verweist auf die Alltäglichkeit bzw. Beiläufigkeit (für Nicht-Betroffene), in denen Handlungen „sozialisierte rassistische Vorstellungen“ zugrunde liegen und so aktualisiert und verstärkt werden. Die Weigerung, auf rassistische Sprache zu verzichten kann hierzu ebenso gezählt werden, wie die Frage „Woher kommst du?“ oder auch der Kommentar „Sie sprechen aber gut Deutsch!“ – gerichtet an eine Deutsch-Muttersprachlerin of Color. Ebenso hierzu zählen verbale Beleidigungen oder Herabwürdigungen, körperliche Grenzüberschreitungen wie das ungefragte In-die-Haare-Greifen, aber auch zielgerichtet gewalttätige Übergriffe.

Einige Theoretiker*innen sprechen an dieser Stelle auch von individuellem Rassismus, um die Mikro-Ebene rassistischen Handelns begrifflich zu fassen. Aladin El-Mafaalani nutzt hier treffend von „interpersonalem Rassismus“. In dieser Bezeichnung wird im Gegensatz zu der Bezeichnung „individueller Rassismus“, weniger stark betont, dass es sich um Einstellungen und Fehlleistungen Einzelner handelt, sondern strukturell eingebettet ist in das System Rassismus (El-Mafaalani, 2022, S.87).

2.2.4 Anti-Muslimischer und Anti-Schwarzer Rassismus

Rassismus erfolgt oft gruppenspezifisch und unterscheidet sich im Hinblick auf die einzelnen Gruppen, so dass im Folgenden beispielhaft Anti-Muslimischer und Anti-Schwarzer Rassismus mit ihren spezifischen Charakteristika dargestellt werden.

Anti-Muslimischer Rassismus wird in der Öffentlichkeit derzeit besonders häufig verhandelt. Assoziationen, die mit dem Islam und Muslim*innen immer wieder in Verbindung gebracht werden, sind: Kinderreichtum, Unterdrückung „der Frauen“ (nach außen hin sichtbar durch das Kopftuch), Ehrenmorde und Clankriminalität, Terrorismus, der Nahost-Konflikt und die Verortung von Antisemitismus. In der Öffentlichkeit wird ein Stereotyp des Islams geprägt, dass den Islam als Bedrohung für „den Westen“ und die Menschheit als solche wertet (Attia, 2011, S.146). Dieses Stereotyp wird sowohl auf politischen Bühnen als auch im Alltag vielfach reproduziert.

Anti-Muslimischer Rassismus ist jedoch kein neues Phänomen. Für das Hoch- und auch für das späte Mittelalter lassen sich noch durchaus widersprüchliche Bezüge zum Islam nachweisen, die zwischen Exotisierung, politischem und militärischem Feindbild, wie auch Anerkennung wissenschaftlicher Erkenntnisse schwanken. Im Laufe der Jahrhunderte wurden diese jedoch derart „interpretiert, dass sie die Hauptaussage, der Islam sei rückständig und gefährlich, unterstützten“ (Attia, ebd.). Diese Lesart erfuhr spätestens mit dem Ende des Kalten Krieges nicht nur eine Renaissance, sondern wurden darüber hinaus so modernisiert und gegenwärtigen Interessen angeglichen, dass das gegenwärtige Bild vom Islam vorherrscht „als eines fanatischen, irrationalen, aggressiven Monstrums, das nur noch bekämpft werden kann“ (Attia, 2011, S.149). Erneut finden sich hier die von Rommelspacher formulierten Mechanismen der Homogenisierung, Polarisierung, Hierarchisierung und Naturalisierung. Diese ermöglichen, „den Islam“ zum Gegenbild „des Westens“ zu „essentialisieren“ (Stichwort: „Achse des Bösen“) (vgl. Attia, 2011, S.151). Deutlich wird dies in öffentlichen Debatten, in denen Nationales und Religiöses vermischt bzw. Deutschsein und Muslimisch-Sein als Gegensätze behandelt werden („Islamisierung“, „Volksaustausch“, „Überfremdung“, etc.).

Anti-muslimischer Rassismus kommt dabei ohne biologistische Argumentationsmuster aus und erzeugt seine „Erklärungen“ für das – als Abweichung konstruierte – Verhalten der als muslimisch gesehenen Menschen aus ihrer vermeintlichen Kultur. Das hat massive Auswirkungen auf politische Diskurse und – für diese Arbeit wesentlicher – auf Betroffene. Gemeint sind hiermit nicht (nur) Islam Praktizierende, sondern vielmehr alle Menschen, die entlang äußerer Merkmale wie Hautton, Haarfarbe, Kopfbedeckung, Namen, etc. als „muslimisch“ markiert werden (vgl. u.a. Keskinilic, 2019).

Anti-muslimischer Rassismus ist bislang in Deutschland noch wenig erforscht. Einige Studien belegen jedoch, wie sehr anti-muslimischer Rassismus in Deutschland verankert ist: Die Hälfte der deutschen Bevölkerung vertritt islamfeindliche Einstellungen (BMI, 2023, S.43). Etwa genauso viele Menschen in Deutschland lehnen eine*n muslimische*n Bürgermeister*in für die eigene Gemeinde ab – allein aufgrund der Glaubenszugehörigkeit (Ahrens, 2018, zit. in ebd.) und plädierten einer weiteren Studie zufolge dafür, Muslim*innen die Zuwanderung nach

Deutschland zu verbieten (Decker & Brähler, 2018, zit. in Keskinilic, 2019). Anti-muslimischer Rassismus zeigt sich auch in Straftaten: die Zahl anti-muslimischer Straftaten, lag im Zeitraum Januar bis September 2023 bereits bei über 680, wobei Fachleute hier von einer weitaus höheren Dunkelziffer ausgehen (Mediendienst Integration, 2023). So haben die rassistischen Wissensbestände (Terkessidis, 2004, zit. in IAQ-Report, 2022, S.3) die zum Themenkomplex Islam abgerufen werden, direkte, zum Teil massive Konsequenzen für muslimisch Markierte – nicht zuletzt auch im Kontext Schule.

Eine weitere gruppenspezifische Form des Rassismus stellt der sogenannte Anti-Schwarze Rassismus (ASR) dar. Schwarze Perspektiven sind in der Wissenschaft, der Politik und auch der Zivilgesellschaft in Deutschland nach wie vor zu wenig vertreten; ebenso wie Schwarze Erfahrungen und Analysen in Debatten (Aikins et. al., 2021, S.24). Anti-Schwarzer Rassismus bezeichnet eine „spezifische Herabwürdigung, Entmenschlichung und rassistische Diskriminierung von Schwarzen Menschen afrikanischer Herkunft.“ (ebd., S.39). Er hat in Europa und Deutschland seit der Zeit der Versklavung Tradition. Zudem bewirkt die jahrhundertelange Geschichte von ASR in Deutschland, dass

„Schwarzen, afrikanischen und afrodiasporischen Menschen ihre Menschlichkeit abspricht, sie zu angeblich minderwertigen, gefährlichen, wesenhaft Anderen macht und das weiße, deutsche Selbst im Kontrast zu diesen Zuschreibungen definiert.“ (ebd., S.41).

Weiterhin erfahren Schwarze Menschen spezifische anti-Schwarze und anti-afrikanische Abwertung. So werden Schwarzen Menschen mit rassistischen Zuschreibungen konfrontiert wie: (a) Schwarze Körper weichen angeblich von der Normalität ab, (2) Schwarze Körper seien angeblich gefährlich und gewalttätig, (c) Schwarze Körper seien angeblich verfügbar, exotisch sowie (hyper-)sexualisiert, (d) Schwarze Menschen gehörten angeblich nicht zu Deutschland, (e) Schwarze Menschen seien angeblich weniger intelligent, (f) Schwarze Körper seien angeblich besonders kräftig und körperlich leistungsfähig, (g) Schwarze Kulturleistungen steckten angeblich „im Blut“ (ebd. S. 42).

2.3 Wirkung von Rassismus auf Betroffene

Während sich Rassismus für Mitglieder der dominanten Gruppe – also weiße Menschen – auf verschiedenen Ebenen auszahlt (Auma, 2018, S.5; El-Mafaalani, 2022, S.14), ergibt sich hieraus für Betroffene eine verheerende Wirkung. Die Erforschung der Wirkungsweisen von Rassismuserfahrungen befindet sich trotz zahlreicher Studien zu Diskriminierung im Allgemeinen noch immer am Anfang (vgl. hierzu Yeboah, 2017, S.144; Madubuko, 2021, S.82). Bei den Auswirkungen kann unterschieden werden zwischen Folgen, die das psychische, körperliche und gesundheitliche Wohlergehen betreffen und solchen die die Lebenschancen Betroffener in den Blick nehmen. Darüber hinaus ist Internalisierung von Rassismus ebenfalls eine Folge, die erwähnt werden muss.

Rassismus bewirkt nachweislich starke und zum Teil wiederholte bzw. andauernde Stressreaktionen (sog. *race related stress*). Dieser kann sowohl von größeren, offenen oder gewalttätigen Angriffen ausgehen, aber auch von jenen alltagsrassistischen sog. *Mikro-Aggressionen* (Yeboah, 2017, S.148) – d.h. dem musternden Blick, dem Ausweichen auf der Straße, erotisierenden Komplimenten, (vgl. Ogette, 2020, S.54) oder sonstigen mehrdeutigen Botschaften (Khalil, 2023). Dieser *race related stress* wirkt sich bei Betroffenen emotional aus u.a. in Form von emotionalem Rückzug und Taubheit, Wut und Aggression, Schuld und Scham, aber auch Angstreaktionen, Macht- und Hilflosigkeit, Frustrationen, Hypervigilanz, sozialer Isolierung, Verdrängungssymptomen sowie dem steigenden Druck „*immer mehr leisten zu müssen als Weiße*“, um überhaupt Anerkennung zu erfahren (Khalil, 2023). Körperlich findet *race related stress* z.B. Ausdruck in Schlafstörungen, Kopf-, Bauch- und weiteren körperlichen Schmerzen, aber auch in Erschöpfungserscheinungen, Bluthochdruck und Verdauungsstörungen (Madubuko, 2021, S.84).

Begünstigt werden auf psychisch-gesundheitlicher Ebene darüber hinaus die Entstehung von Depressionen, Substanzmissbrauch, Angst-, wie auch Posttraumatischer Belastungsstörungen⁷ (vgl. Yeboah, 2017, S.150). Auch Zusammenhänge „*mit der Entwicklung affektiver und psychotischer Störungen*“ konnte als Auswirkungen von Diskriminierung festgestellt werden (DGPPN, 2020, S.3). Als eine der ersten Forscher*innen mit Blick auf den bundesrepublikanischen Raum konnte Grada Kilomba sogar Zusammenhänge zwischen erlebtem Alltagsrassismus bis hin zum Suizid herausarbeiten (Yeboah, 2017, S.145). Kilombas Thesen wurden mittlerweile mehrfach bestätigt (DGPPN, 2020, S.3).

Doch nicht nur von außen wirkt Rassismus auf Betroffene. Eine weitere Wirkungsweise besteht darüber hinaus in der sog. Internalisierung. Rassismus als Muster für Wahrnehmungsfilter gilt eben nicht nur für Mitglieder der (unmarkierten) dominanten Gruppe mitsamt all der oben benannten Folgen; sondern eben auch für die rassistisch markierten Menschen selbst. Eines der bekanntesten Beispiele zur Veranschaulichung der frühen Internalisierung von Rassismus, stammt aus den USA: Das sog. Projective Doll-Play Interview, das u.a. auf Untersuchungen von Clark und Clark (1947) zurückgeht. *Weiße* wie auch *Schwarze* Kinder bzw. *Kinder of Color* bekommen – hier in einem Forschungsdesign von Jordan und Hernandez-Reif von (2009) – einen Bogen mit fünf gezeichneten, kindlich anmutenden Figuren unterschiedlicher Hautfarben / *race* vorgelegt. Die Kinder werden aufgefordert, den Figuren anhand gestellter Fragen Eigenschaften und Unterschiede zuzuordnen. Diese Eigenschaften gehen zum Teil mit positiven wie negativen Zuschreibungen einher. So wird beispielsweise nach Schwarzen

⁷ „Die Assoziation zwischen Rassismus und Trauma wurde in zahlreichen internationalen Forschungsarbeiten dokumentiert, analysiert und diskutiert mit logischen Implikationen, sowie expliziten Empfehlungen für die psychische Versorgung von Schwarzen und PoC“ (Bryant-Davis & Ocampo, 2005a; Bryant-Davis & Ocampo, 2005b; zit. in Yeboah, 2017, S.150)

bzw. *weißen* Puppe, nach der schönen / hässlichen, aber auch nach dem bösen Kind bzw. dem „Kind, das jeder mag“ gefragt. Das Ergebnis:

„In ihren Antworten und Deutungen verknüpfen die Kinder negative Zuschreibungen mit rassistischer Markierung. Die nahezu automatische positive Wahrnehmung weißer Subjekte ist dabei als herrschendes gesellschaftliches Wissen offenbar bereits im Kindesalter eingepägt – und zwar nicht nur bei Kindern der dominanten Gruppe, sondern auch bei Kindern von dominierten Gruppen.“ (Auma, 2018, S.5)

Ein weiteres Beispiel von Andrés Nader für die Internalisierung von Rassismus: Nur wenig Zeit nach seiner Einschulung wird ein junges Schwarzes Mädchen von seiner Großmutter gefragt, was es „einmal werden“ wolle. Das Kind erwidert, es wäre gern Lehrerin. Doch dies sei leider nicht möglich. Die Großmutter will wissen, warum nicht. Das Mädchen antwortet: *„Ja, ich bin doch Schwarz und Lehrerinnen sind weiß.“* (Bundesprogramm "Demokratie leben!", 2020-2021). Auch die Internalisierung von Rassismus sorgt somit dafür, dass sich Rassismus selbst reproduziert.

2.4 Rassismus im Schulsystem

Schule gilt in Deutschland als die „wichtigste Instanz für herkunftsunabhängige Lebenschancen“ (El-Mafaalani, 2022, S.77). Darüber hinaus spielt sie als einzig verpflichtende staatliche Sozialisationsinstanz für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen eine wesentliche Rolle (vgl. BMI, 2023, 140). In diesem Zusammenhang gilt nicht nur das Recht auf diskriminierungsfreie Bildungsteilhabe als ein Menschenrecht, das sowohl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschrieben ist als auch in zahlreichen weiteren völkerrechtlichen Verträgen (u.a. in der EU-Grundrechtecharta) und damit auch in Deutschland geltendes Recht (abzuleiten aus den Paragraphen 3, 6 und 7 des Grundgesetzes). Auch in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, im Schulgesetz für NRW sowie im Referenzrahmen Schulqualität NRW finden sich konkrete Formulierungen, die eine Benachteiligung, die die Menschenrechte verletzt, innerhalb des Schulsystems grundsätzlich verbieten (Bhattacharjee, 2023, S.16). So hebt auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2013 explizit den Anspruch hervor, dass Schule „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen [tritt]. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung.“ (Kultusministerkonferenz, 2013, S.3). Die Schulrealität sieht allerdings anders aus:

Wie bereits angedeutet, sind auch im Kontext Schule Schüler*innen of Color auf allen drei Ebenen von Rassismus betroffen. Die Ebenen sind dabei miteinander verzahnt. Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch auf, wie sich Rassismus auf den einzelnen Ebenen im System Schule äußert.

Ebene von Rassismus	Beispiele
Strukturelle Ebene	<p>Selektionsprozesse bereits vor der Einschulung (Gomolla/Radtke, 2009, S.275)</p> <p>Rassistisch-stereotypisierende Darstellung in Schulbüchern und Lehrmaterial (Madubuko, 2021, S.54)</p> <p>Mangelnde Repräsentanz in Schul- und Lehrmaterial, von Schüler*innen of Color (ebd.)</p> <p>Lerninhalte (Kelly, 2021, S.63f.): unzureichende Auseinandersetzung mit Kolonialismus und den Folgen bis in die heutige Zeit, bzw. einseitige Thematisierung mit stark problemorientierter Perspektive auf den Kontinent Afrika (El-Mafaalani, 2022, S.104f.), Auseinandersetzung mit Islam nur in Kontext von Konflikten (BMI, 2023, S.137) Rassismus wird als Thema in Schulbüchern nicht aufgegriffen (BMI, 2023, S.143f.)</p>
Institutionelle Ebene	<p>Normalitätserwartungen (z.B. deutsche Muttersprache, bzw. Deutsch als einzige gebilligte Sprache) (u.a. Kalpaka, 2009, 283), Erwartungen an die familiäre Mitarbeit die Unterstellung eines bestimmten Lerntempos (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.78f) Benachteiligende Effekte bei Abweichung</p>
Interpersonale Ebene	<p>Mikro-Aggression („nicht böse gemeinte“ rassistische Aussagen) Offene rassistische Angriffe durch Pädagog*innen und Mitschüler*innen</p>

Viele muslimisch Markierte und BIPOC Schüler*innen sehen sich einem ausgrenzenden Schulklima ausgesetzt. In einer Studie berichten muslimisch markierte Schüler*innen von wiederholten Aufforderungen, das Kopftuch abzulegen, aber auch Terrorismus-Anspielungen, wie auch weitere kulturrassistische sprachliche Diskriminierungen, insbesondere im Hinblick auf muslimische Männlichkeit und den hiermit verknüpften Stereotypen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2020, zit. in BMI, 2023, S.147). Im Studienbericht wird festgehalten: *„Dem Bild des fremden, gewaltbereiten und frauenunterdrückenden Mannes kann bereits der jugendliche Schüler kaum entkommen.“* (ebd., S.148). Interessanterweise gaben die befragten Schüler*innen an, dass diskriminierende Handlungen zu 60 Prozent von ihren Lehrkräften ausgingen und (nur) zu 30 Prozent von Mitschüler*innen. Zusammen mit einer nachweislich verzerrten – negativen – Verhaltens- und Leistungsbeurteilung von muslimisch markierten Schüler*innen ist es nicht verwunderlich, dass 80% der muslimischen Jugendlichen in Deutschland zu der Auffassung kommen: *„Du kannst machen, was du willst, du wirst nie dazugehören.“* (Heitmeyer, 1997, zit. in Rommelspacher 2011, S.31).

Eine Herausforderung für von Rassismus betroffene Jugendliche entsteht dadurch, dass es kaum Beschwerdestellen oder ausreichend Informationen für Schüler*innen über entsprechende Zugänge gibt (Deffner, 2020, zit. in Bhattacharjee, 2023, S.17). Trauen sich Schüler*innen überhaupt, rassistisches Verhalten zu kritisieren, sehen sie sich außerdem von vielerlei Seiten mit zahlreichen Abwehrmechanismen und Illegitimierungen konfrontiert. Sie erhalten Reaktionen, die ihr Erleben abwerten. Sie hören Sätze wie: „Stell dich nicht so an“ oder „Sei nicht so sensibel“. Sie erhalten eindringliche Verweise auf die Perspektive der Anderen: „Der Andere hat es sicher nicht so gemeint“ oder „Du hast es sicher falsch verstanden“. Sie erfahren Schuldzuweisungen im Sinne einer Täter-Opfer-Umkehr: „Was hast *du* denn zuvor gemacht?“. Oder sie erleben, dass angesprochene Erwachsene versuchen zu beschwichtigen oder sich keine Zeit nehmen, dem Sachverhalt auf den Grund zu gehen. Insgesamt pocht ein Großteil der *weißen* dominierenden Gesellschaft darauf, dass es kein Rassismus sei, wenn es nicht beabsichtigt war. Dadurch wird die Anerkennung von Rassismus verweigert und reproduziert (Rommelspacher, 2011, S.32). Im Kontext Schule wird damit Jugendlichen suggeriert: „Senke deine Erwartungen an dein Recht, diskriminierungsfrei aufzuwachsen!“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.109).

Was das vehemente Pochen vonseiten eines Großteils der *weißen* Dominanzgesellschaft auf den Slogan „Rassismus ist es nur, wenn ich es beabsichtig habe!“ jedoch bewirkt, ist eine Verweigerung von Anerkennung und damit die Reproduktion symbolischer Machtverhältnisse (Rommelspacher, 2011, S.32).

2.4.1 Auswirkungen von Rassismus auf BIPOC-Schüler*innen

Die Auswirkungen von Rassismus auf BIPOC-Schüler*innen sind vielfältig. Die emotionalen, psychischen und gesundheitlichen Auswirkungen, wie bereits in den Kapiteln 2.3 und 2.4 dargestellt, sind in Ansätzen erforscht. Sie führen bei Jugendlichen zu einem Absinken der eigenen Ambitionen, Erwartungen und Leistungsfähigkeit (El-Mafaalani, 2022, S.104) und können nicht nur Resignation oder Rebellion, sondern auch eine Abwendung von der Dominanzgesellschaft oder „aggressiven Aktionismus“ führen (ebd.). Diese Reaktionen sind jedoch nicht nur die Folge des Rassismus selbst, sondern insbesondere auch die Folge der Tabuisierung und der mangelnden Unterstützung von Erwachsenen, Rassismus entgegenzutreten (El-Mafaalani 2022, S.104; Fereidooni & Massumi, 2015, S.38f). So erfahren Schüler*innen gleich doppelten Rassismus, indem sie Reaktionen erfahren, wie oben beschrieben, die ihr Erleben in Frage stellen, relativieren und abwerten (El-Mafaalani, 2022, S.109). Wenn sich von Rassismus Betroffene erklären müssen, fördert dies Unsicherheit und Misstrauen der eigenen Wahrnehmung sowie auch Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit (Rommelspacher, 2009, S.31).

Boldaz-Hahn (2001) nennt diese Erfahrung sogar „eine Form kontinuierlicher psychischer Gewalt (...), die die gesamte Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen kann“ (Boldaz-Hahn, zit. in Madubuko, 2021, S.84). Dieses beeinträchtigt auch das Leistungsniveau bzw. insgesamt die Lern- oder Kooperationsbereitschaft von rassistisch markierten Schüler*innen. In einer Studie von Madubuko wird eine Studienteilnehmerin zitiert:

„Dieses Nicht-Vertrauen in die eigene Leistung, die eigenen Fähigkeiten, die sind sehr früh in der schulischen Entwicklung gelegt worden. Man muss ja nicht nur lernen uns dem Leistungsstand entsprechen, sondern man muss sich dann noch zusätzlich gegen Vorurteile wehren. Das heißt, zusätzlich wesentlich mehr Energie aufbringen als alle anderen. Eben mehr Energie, dass man unter Beweis stellen muss, dass man doch die Leistungen erbringen kann. Also Schule ist Stress, permanenter Stress.“ (Madubuko, 2010; zit. in Madubuko, 2021, 85)

Das, was die Schülerin hier beschreibt, ist in der Forschung mittlerweile als sog. stereotype threat bekannt.⁸ Dieser scheint nicht nur eine Leistungsreduktion zur Folge zu haben, sondern führt mittelfristig auch dazu, dass sie sich von den Bereichen versuchen zu distanzieren, in denen sie eine negative Stereotypisierung befürchten. Doch nicht nur, dass die Leistung der Schüler*innen sich tatsächlich verringert: Zahlreiche Studien (z.B. die sogenannte Max und Murat Studie⁹) belegen mittlerweile darüber hinaus, dass u.a. die Leistung von rassistisch markierten Schüler*innen vielfach schlechter bewertet werden als die ihrer *weißen* Mitschüler*innen (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S.163f.). Auch hier erfahren Schüler*innen gleich mehrfache Benachteiligungen. Die nachweislichen Folgen sind, wie bereits erwähnt, Leistungsminderung, Schulwechsel und im schlimmsten Fall Schulversagen. Diese Leistungseinbußen werden in der Regel jedoch nicht als Auswirkungen ihrer Rassismuserfahrungen bezogen (Kelly, 2021, S.67). Stattdessen werde laut Natasha Kelly „das schlechtere Abschneiden von Schwarzen Schüler*innen (und Schüler*innen of Color, M.M.) immer wieder [...] als Argument genommen, wenn *weiße* deutsche Politiker*innen sich in Migrations- und Integrationsdebatten verfangen und versuchen eine Kausalität zwischen vermeintlicher Migration, Integrations- und Aufstiegsversagen und Kriminalität herzustellen“ (Kelly, 2021, S.67). Auf diese Weise wird nun eine „*durch den Rassismus selbst*“ geschaffene Realität medial und diskursiv derart verhandelt, dass „*altbewährte*“ Bilder und Denkmuster erneut hervorgerufen werden und sich der Rassismus selbst reproduziert (vgl. hierzu Essed, zit. in El-Mafaalani, 2022, S.15).

⁸ „Stereotype-Threat“ beschreibt ein Gefühl von Bedrohung, welches diskriminierte Menschen erleben, „*wenn sie sich in einer Situation befinden, in der sie befürchten (a) auf Basis von negativen Stereotypen beurteilt zu werden bzw. (b) durch ihr eigenes Verhalten negative Stereotype bezüglich ihrer Gruppe unbeabsichtigter Weise zu bestätigen.*“ (Keller, 2020, S.90)

⁹ In einer experimentellen Studie im Jahr 2018 zeigten Forschende der Universität Mannheim (Bonefeld&Dickhäuser), dass angehende Lehrer*innen schlechtere Diktat-Noten für Schüler mit dem Namen Murat vergeben, auch wenn die Anzahl von Fehlern in den Diktaten gleich war (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S.163f.).

2.4.2 Exkurs: Macht und Adulthood

Neben der auf Rassismus basierenden Segregationslinie wirken in der Schule weitere Hierarchien und Machtungleichheiten. In der Schule als System zeigen sich diese Machtstrukturen sowohl offen als auch subtil in Schulkultur, organisatorischen Strukturen und pädagogische Praktiken (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen) (Drinck, 2023, S.131). Die verschiedenen Hierarchien und Machtungleichheiten beschreibt Drinck (2023, S.131) als bestehende Widersprüche: (1) Ungleichheit von Rechten (Volljährige vs. Minderjährige, bzw. Lehrende und Lernende), (2) Ungleichheit in den Kompetenzen (Expert*innen vs. Schüler*innen), (3) Ungleichheit von Sanktionierungsgewalt (nur Lehrer*innen können bewerten, Leistung besonders auszeichnen oder strafen).

Liebel und Meade (2023, S.206) beschreiben Schule als ein Beispiel für institutionalisierten Adulthood. Adulthood ist eine Form der Diskriminierung. Der Begriff bezeichnet

„die Herabsetzung von Kindern durch Erwachsene aufgrund ihres Alters. Adulthood basiert auf der ungleichen Macht und dem Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern und wird meist als ‚Missbrauch der Macht‘ verstanden, die Erwachsene über Kinder haben.“ (LeFrançois 2014, zit. in Liebel und Meade, 2023, S.204).

Adulthood zeigt sich im Alltag von Schüler*innen vor allem im Handeln der Lehrkräfte gegenüber ihnen (Liebel und Meade, 2023, S.210). Adulthood wirkt fast immer intersektional¹⁰.

*„Prozesse der Ausgrenzung, Stigmatisierung und Hierarchisierung von Schüler*innengruppen erfolgen (häufig unbewusst) durch das Othering anhand von Merkmalen wie „abweichendes Verhalten, Hautfarbe, Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, soziale Schicht oder einer Behinderung“ (Liebel und Meade, 2023, S.209, Riegel, 2023, S.72).*

Daraus lässt ableiten, dass Schüler*innen of Color von Adulthood stärker betroffen sind durch Intersektionalität.

Macht und Adulthood an der Schule begünstigen zudem seelische Gewalt bzw. seelischen Verletzungen von Schüler*innen. Piezunka (2023, S.222) nennt z.B. verletzende Worte, bullying, seelische Gewalt oder auch psychische Gewalt.

Die Frage drängt sich auf, wie pädagogisch-professionelles Handeln zum Abbau von seelischen Verletzungen führen kann. Wie können Jugendliche of Color mit diskriminierenden, rassistischen Erfahrungen begleitet werden? Welche Ansätze gibt es, die Schüler*innen darin zu unterstützen, der kontinuierlichen Rassismuserfahrung etwas entgegenzuhalten? Insbesondere in einem Umfeld, in dem Macht nicht nur entlang rassistischer Segregationslinien verhan-

¹⁰ Intersektionalität beschreibt das Zusammenwirken mehrerer Diskriminierungsformen. Verschiedene Unterdrückungsmechanismen wirken nicht einzeln für sich und können einfach zusammengezählt werden, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig (vgl. www.vielfalt-mediathek.de).

delt wird, sondern auch entlang von Alter? In den folgenden beiden Kapiteln soll eine Annäherung an Antworten zu diesen Fragen erfolgen, indem ein Blick auf die Schulsozialarbeit und Konzepte von Empowerment gerichtet wird.

3. Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist ein junges und kontinuierlich wachsendes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit (Schleck, 2017, S.49). Sie befindet sich seit Jahren in einem enormen Wandel (Just, 2020, S.24). Die Erkenntnis, dass Schulsozialarbeit kein Makel, sondern ein Merkmal für Qualität einer guten Schule ist, setzt sich kontinuierlich durch. Ebenso wächst das Wissen darüber, dass gute Bildung nicht nur von Lehrer*innen umgesetzt wird, sondern auch von Schulsozialarbeiter*innen als zentralen Partner*innen (Pötter, 2018, S. 129). Immer deutlicher wird, dass Schule dem Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht länger eigenständig nachkommen kann und durch die Schulsozialarbeit ergänzt wird. Schulsozialarbeiter*innen sind Ansprechpartner*innen für Schüler*innen bei Problemen unterschiedlichster Art, die nicht direkt mit dem Unterricht zu tun haben.

Um die Bedeutung der Schulsozialarbeit bei der Unterstützung von BIPOC Jugendlichen mit Blick auf Rassismuserfahrungen zu erörtern, wird Schulsozialarbeit zunächst kurz definiert. Anschließend werden Aufgabenbereiche und Herausforderungen beschrieben. Im Anschluss wird der Fokus auf den Umgang Schüler*innen of Color und Rassismus gerichtet sowie auf die mangelnde Diversität der Mitarbeitenden in Schulen.

3.1 Definition, Aufgabenbereiche und Herausforderungen

Den Rahmen für Schulsozialarbeit wird durch § 13a SGB VIII gesetzt: „*Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote (...), die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen.*“ Damit ist Schulsozialarbeit die Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule und stellt die intensivste Form der Kooperation zwischen diesen beiden Institutionen dar (Speck, 2014, S. 46). Insgesamt gibt es einen hohen Gestaltungsspielraum, da laut § 13a SGB VIII die Schulsozialarbeit durch jeweiliges Landesrecht geregelt wird.

Über niederschwellige Angebote und Gespräche knüpfen Sozialarbeiter*innen Kontakte mit Schüler*innen und stehen in kontinuierlichem Austausch mit ihnen. Um Vertrauen aufzubauen ist eine intensive Beziehungsarbeit nötig. Dies ist Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche die Angebote der Sozialarbeiter*innen annehmen (Speck, 2014, S. 65, S. 96). Beispiele für schulsozialarbeiterische Aufgaben und Angebote sind: Einzelberatung, Elternarbeit,

Familienberatung, Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrer*innen, Angebote des Sozialen Lernens und der Konfliktlösung/Streitschlichtung, Anti-Mobbing-Maßnahmen, Suchtprävention, Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien, Intervention in Notsituationen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (§ 1666 BGB), Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wie Jugendamt, Polizei und Gericht sowie Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (vgl. Just, 2020, S.47-55, Speck, 2014, S. 83f.). Im Gegensatz zur Institution Schule, welche einen verpflichtenden Charakter hat, sind alle Angebote im Rahmen der Schulsozialarbeit freiwillig. Sowohl Schüler*innen als auch die Erziehungsberechtigten entscheiden sich für die Zusammenarbeit aus freiem Willen. Somit stellt die Motivationsarbeit zur Teilnahme an Förderangeboten und das Wahrnehmen von Unterstützungsangeboten einen wichtigen Teil in der beratenden Arbeit mit den Zielgruppen dar (Stadt Köln, 2022, S. 6). Diese Freiwilligkeit der Angebote der Schulsozialarbeit stellt zugleich eine Herausforderung dar.

Neben dem Fokus auf Schüler*innen und deren Familien, sind Lehrkräfte und Schulleiter*innen zentrale Partner*innen. Schulsozialarbeitende vermitteln und beraten Lehrende in Konfliktsituationen mit Schüler*innen. Sie bieten konkrete fachliche Anregungen für eine Reduzierung und Lösung von gegenwärtigen Problemen von Schüler*innen und Lehrer*innen im Klassenverband. Dadurch erfahren Lehrende Entlastung bei der Bewältigung von Konfliktsituationen (Just, 2020, S. 47). Die Schulsozialarbeit sensibilisiert darüber hinaus Lehrende für hauptsächlich sozialpädagogische Fragestellungen sowie für die Sichtweisen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Sie bildet ebenfalls eine Brücke zwischen Lehrer*innen und weiteren Unterstützungsmöglichkeiten sowie Kooperationspartner in sozialen Einrichtungen und Diensten (Speck, 2014, S. 65).

Bei der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften kommt es nicht selten zu Herausforderungen (Schleck, 2017, S. 92). Diese entstehen aus der ungleichen Position: Lehrende haben im Vergleich zu Schulsozialarbeiter*innen den Vorteil ihres beruflichen Selbstverständnisses durch das Hauptsetting Schule und den Unterricht. Für Schulsozialarbeiter*innen ist das Profil hingegen fachlich meist nicht eindeutig definiert (Schleck, 2017, S. 71). Der Beruf der/es Lehrer*innen weist eine deutlich längere Geschichte auf, wird höher vergütet und wird gesellschaftlich mehr wertgeschätzt als der Beruf der Schulsozialarbeiter*innen. In der Regel gibt es nur eine/n Sozialarbeiter*in für eine gesamte Schule (Speck, 2014, S. 98). Das bedeutet für Schulsozialarbeiter*innen, dass sie als Einzelkämpfer*innen einem gesamten Lehrer*innen Kollegium gegenüberstehen. Das ist für Schulsozialarbeiter*innen oftmals herausfordernd und mit Unsicherheiten verbunden (Schleck, 2017, S.71). Die Lehrenden haben bestimmte Erwartungen an die Schulsozialarbeiter*innen, die diese teilweise nicht erfüllen können oder wollen (Schleck, 2017, S. 71). Hinderlich sind dazu die oftmals fehlenden Supervisionsangebote trotz des konfliktreichem Arbeitsumfeld (Speck, 2014, S. 100).

3.2 Schulsozialarbeit und Unterstützung für Schüler*innen of Color

Es kann davon ausgegangen werden, dass es wenige Unterstützungsangebote für Schüler*innen of Color durch die Schulsozialarbeit gibt, vor allem auch um Erfahrungen von Rassismus adressieren zu können. Nguyen (2020, S.62) untersuchte persönliches, individuelles Empowerment bei Rassismus gegen Schüler*innen of Color. Ein Ergebnis war, dass die befragten Jugendlichen of Color selten von Unterstützungsangeboten berichten, die in der Schule stattfinden. Folglich erhalten BIPoC-Schüler*innen offensichtlich wenig bestärkende Anregung, Begleitung und Unterstützung. Dies könnte darin begründet liegen, dass die Konzepte der Sozialen Arbeit nicht Rassismus- und Diskriminierungskritisch bearbeitet worden sind und Rassismus in der Regel nicht als ein strukturelles Problem erkannt wird (Dieckmann, 2020, S. 190). Wie Rassismus als System funktioniert, wird laut Dieckmann (2020, S. 189) nicht aufgenommen, so dass eine große Lücke herrscht. Eine Ursache dafür sei, dass die Erkenntnis gemieden wird, dass „wir selbst“ (als Sozialarbeitende) von dem System profitieren. Eine Reflexion der Ausschluss- und Diskriminierungsmechanismen der Sozialen Arbeit findet nicht statt. *„Damit wird das Selbstbild bestätigt, selbst auf der ›richtigen Seite‹ zu stehen“* (Dieckmann, 2020, S.189). Eine der Hauptursachen liegt laut vielen Autor*innen auch in der mangelnden Repräsentanz von BIPoC-Pädagog*innen an Schulen. Dieser grundlegende Aspekt soll im Einzelnen behandelt werden.

3.3 Unzureichende Diversität der Mitarbeitenden an Schulen

Dieckmann (2020, S. 188) beschreibt den Zusammenhang von Umgang mit Rassismus und Diskriminierung an Schulen und der Identität der an den Schulen Tätigen. Laut Dieckmann (2020, S.188) sind die meisten Lehrer*innen *weiße* Akademiker*innen. Vor diesem Hintergrund verfügen sie selbst über keine Rassismuserfahrung, dieses würde ihre *„Vorstellung vom Leben und wie es zu sein hat“* prägen. *Weißer* Pädagog*innen fehlt daher oft das Verständnis für die Lebenswelten und die Erfahrungen der Jugendlichen (Tran 2020, S. 69).

In einem ersten Schritt müssten sich laut Dieckmann (2020, S. 189) Mitarbeitende in Schulen an die Betroffenenperspektive annähern. Sie müssten auch die Strukturen sowie die Wirkungsweisen von Diskriminierung und Rassismus begreifen und den Ausschluss, der daraus folgt. Auch wenn antirassistisches Wissen eine Schlüsselkompetenz bildet, so bedarf es auch insbesondere von *weißen* Pädagog*innen einer Haltung. Es sollte laut Madubuko (2021, S. 147) eine Grundhaltung praktiziert werden, die auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie Rassismuskritik beruht und Diversität als Ressource begreift. Diese Haltung sollte auch anerkennen, dass sie auch von dem bestehenden System profitieren. Konzepte,

die diese sogenannten Privilegien analysieren, werden unter dem Oberbegriff *Critical Whiteness*¹¹ zusammengefasst. Gomis (2020, S.82) geht noch einen Schritt weiter und spricht von „diskriminierungskritischer Professionalisierung“ statt „Sensibilisierung“. Der Begriff Professionalität wird im Zusammenhang mit Diskriminierungskritik in Schule kaum benutzt.

„Diskriminierungskritische Professionalisierung meint nicht allein eine ›Haltungsarbeit‹ (besser: Reflexionskompetenz), sondern umfasst zum Beispiel ein diskriminierungskritisches Wissen über rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, über die Entwicklung angemessener Gleichstellungsmaßnahmen, diskriminierungskritischer Handlungskompetenz oder über die Bedeutung einer diskriminierungskritischen Analyse der Arbeitskultur.“ (ebd. S.83)

Einige Berichte von Pädagog*innen of Color zeigen die Chancen aber auch die Herausforderungen auf, die bestehen. Mit Pädagog*innen of Color können sich Schüler*innen of Color identifizieren und leichter ein Vertrauensverhältnis aufbauen und sich öffnen, ihre Erfahrungen zu schildern und zu bearbeiten (Tran, 2020, S. 69). Andererseits erleben aber Pädagog*innen of Color Widerstand und Kritik. Das führt dazu, dass sie selbst verletztlich werden und ihre berufliche und persönliche Positionierung in Gefahr bringen, indem beispielsweise die Professionalität in Frage gestellt wird. So berichtet Tran (2020, S. 69) in diesem Zusammenhang:

*„Die meisten Pädagog*innen nahmen ihre Perspektive und ihre Erfahrungen als die richtigen und gültigen wahr. Meine Perspektive und mein Handeln wurden als subjektiv, unprofessionell und persönlich wahrgenommen. Ich war in einer verletzlichen Position.“*

4. Empowerment

Ein wichtiger Ansatzpunkt in der Arbeit mit Betroffenen von Rassismus ist Empowerment. In der fachlichen Diskussion, insbesondere auch in der Sozialen Arbeit wird der Begriff Empowerment häufig und vielseitig genutzt - als Handlungskonzept, als analytische Kategorie oder als normative Richtlinie. Darüber hinaus ist der Begriff Empowerment aber auch sehr vieldeutig. Diese Vieldeutigkeit *„ist Ergebnis vielzähliger Diffusions- und Aneignungsprozesse durch verschiedene Disziplinen, Politik- und Praxisfelder, für die der Begriff eine hohe Attraktivität aufweist.“* (Chehata et al, 2023, S.43)

Um mehr Klarheit darüber herzustellen, welches Empowerment-Verständnis dieser Arbeit zugrunde liegt, wird in einem ersten Schritt Empowerment definiert, anschließend werden Empowerment-Räume und Methoden aufgezeigt und abschließend Empowerment-Möglichkeiten an Schulen thematisiert.

¹¹ Critical Whiteness oder kritisches Weißsein beschreibt den Ansatz, sich seiner eigenen Privilegien auf Grund einer vorherrschenden Hautfarbe und Ethnie bewusst zu werden und die Auswirkungen dieser Privilegien zu verstehen (vgl. <https://www.vielfalt-mediathek.de/critical-whiteness>).

4.1 Empowerment - Geschichte und Definitionen

Der Gebrauch des Empowerment-Begriffs reicht in den USA bis in das 19. Jahrhundert zurück, wo er zunächst in der psychosozialen Arbeit genutzt wurde. Spätestens seitdem Mitte der 1990er Jahre erste Veröffentlichungen zu Empowerment in der Sozialen Arbeit in deutscher Sprache erschienen sind, hat das Konzept auch in verschiedene Theorien der Sozialen Arbeit gefunden (vgl. Enggruber, 2020, S.43). Der Ansatz, der dort besonders prominent gemacht wurde, stammt von Norbert Herriger (u.a. 2014). Er definiert Empowerment als das „Anstiften zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens“, wobei es hier vor allem um ein „Mehr an Selbstbefähigung und Selbstbestimmung“ gehe (Herriger, 2006; zit. in: Mohseni, 2020, S.105). Er unterscheidet Empowerment analytisch in zwei Kategorien: politisches und lebensweltliches Empowerment.

„Während politisches Empowerment laut Herriger auf den Abbau von Machtasymmetrien zwischen gesellschaftlichen Gruppen abzielt, fokussiert lebensweltliches Empowerment das Individuum, das mittels Empowerment befähigt werden sollte, seinen Alltag aus eigener Kraft zu bewältigen.“ (ebd.)

Eine weitere Unterscheidung, die Herriger trifft, ist die zwischen reflexivem und transitivem Empowerment-Verständnis: Während der Prozess eines reflexiven Empowerments von Betroffenen (in unserem Fall rassistisch Markierten) selbst initiiert und bestimmt wird (so z.B. in Selbsthilfegruppen oder sozialen Bewegungen), so wird ein transitives Empowerment als Anregung und Unterstützung „von außen“ betrachtet (in unserem Fall: durch *weiß* Markierte).

Auch wenn Herriger – vor allem nach immer wiederkehrender Kritik – erwähnt, dass Empowerment nicht bloß auf der individuellen Ebene verharren dürfe, sondern zugleich auch einen politischen Anspruch auf Veränderungen haben sollte, richtet er seine eigene Aufmerksamkeit vor allem auf das Individuum und dessen Selbstkonzeption. Es geht ihm in erster Linie um die Orientierung an und Stärkung von bestehenden Ressourcen, um die eigene „erlernte Hilflosigkeit“ in Anbetracht der tatsächlich oder vermeintlich bestehenden Zugangsbarrieren bzw. Herausforderungen zu überwinden (vgl. Mohseni, 2020, S.106).

Die Auffassung von Empowerment als bloß persönliche „Selbstermächtigung“ scheint zu kurz zu greifen, auch wenn die Verschiebung der Orientierung an Defiziten hinzu einer Orientierung an den Ressourcen von Klient*innen einen erheblichen theoretischen und auch praktischen Beitrag für die Soziale Arbeit geleistet hat (Torres/Can, 2013). Wird in Empowerment-Konzepten zu stark auf das Individuum fokussiert und die Machtstrukturen, in die es eingebettet ist, vernachlässigt, besteht die Gefahr, notwendige Veränderungen vor allem bei den entsprechenden Individuen „bewirken“ zu wollen. Das würde dazu führen, dass Empowerment zum bloßen Tool der Selbstoptimierung und hilft in Wirklichkeit vielmehr, den gesellschaftlichen Status Quo aufrechtzuerhalten (vgl. Mohseni, 2020, S.110). Folglich gehen Empowerment-Prozesse im

Idealfall mit entsprechenden politischen Forderungen und Kämpfen einher, die darauf zielen institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen zu verändern.

Empowerment als Konzept mit politischen Implikationen etablierte sich vor allem durch die Schwarze Bürgerrechts- und die feministische Frauenbewegung der 1960er und dann durch die Selbsthilfebewegung der 1970er Jahre (Tank, 2013; zit. in: Mohseni, 2020, S.117). Der Begriff steht somit auch in einer Tradition sozialer und politischer Kämpfe, die sowohl auf politischer (im Fall der Schwarzen Bürger*innen-Rechtsbewegung z.B. gegen rassistische Gesetzgebung) wie auch auf individueller bzw. lebensweltlicher Ebene stattfanden (z.B. die Consciousness-Raising-Kampagne „black is beautiful“). Insbesondere die Schwarze Wissenschaftlerin Barbara Solomon zeigt in ihrem 1976 veröffentlichten Werk „Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities“ wie beide Ebenen ineinandergreifen (Herriger, 2010, S.21). Solomon stellt – anders als z.B. Herriger – eine Verbindung zwischen der individuellen Situation von Schwarzen Menschen und ihrer strukturellen Diskriminierung her. Dabei ist ihre Grundthese, dass Schwarze Menschen aufgrund der strukturellen Diskriminierung einen geringeren Selbstwert entwickeln. Daraus entsteht ein Gefühl der Machtlosigkeit. Diese definiert sie als *„inability to obtain and utilize resources to achieve individual or collective goals“* (Solomon, zit. in Mohseni, 2020, S.120). In Solomons Verständnis ist Empowerment Ziel und Prozess zugleich:

„whereby persons who belong to a stigmatized social category throughout their lives can be assisted to develop and increase skills in the exercise of interpersonal influence and the performance of valued social roles.“ (Solomon, zit. in Mohseni, 2020, S.122).

Es geht also im Empowerment-Prozess auch darum, dass Menschen nicht nur „erlernte Hilflosigkeit überwinden“, sondern in dem Wissen sowohl um die diskriminierenden Strukturen also auch um kollektive Widerstandsformen an einer systematischen Veränderung teilhaben können. Ein weiterer Faktor, der laut Solomon zentral im Empowerment-Prozess von Schwarzen Menschen ist, ist der Fokus auf Rassismus als Kollektiv-Erfahrung. Es entstehen Verbindungen mit anderen Menschen, die ähnliche Erfahrungen machen (siehe auch Almeida, 2020, S.78). Daraus folgend braucht es kollektive Bewältigungsstrategien (Madubuko, 2021, S.129). Heilung kann nicht im Stillen stattfinden, sie braucht Räume des (politischen und kollektiven) Austausches (Mohseni, 2020, 379).

Ein solches Empowerment-Verständnis wurde auch in Deutschland in den 1980er Jahren v.a. durch die Schwarze feministische Bewegung theoretisch weiterentwickelt und praktiziert (ebd.): Schwarze Frauen wollten sich selbst Strukturen aufbauen, *„um sich gegen rassistische Strukturen zu wehren, anstatt darauf zu warten und zu hoffen, dass Weiße bereit sind, strukturverändernd zu agieren.“* (Aden, 2004; zit. in Mohseni, 2020, S.118). Insgesamt geht es bei Empowerment von BIPOC um Solidarisierung, Politisierung, Emanzipation und Aktivierung.

4.2 Empowerment-Räume

Rassistisch markierte Menschen erfahren in *weiß* dominierten Räumen häufig keine selbstverständliche Zugehörigkeit und Akzeptanz, sondern rassistisch geprägte Zuschreibungen und Abwertungen. Nkechi Madubuko (2021, S.134-143) formuliert was empowernde Räume ermöglichen sollten, was ich im Folgenden wiedergebe. In Empowerment-Räumen, so das Ziel, erfahren von Rassismus betroffene Menschen Akzeptanz und Zugehörigkeit und setzen sich kollektiv mit den gemachten Erfahrungen auseinander. Dazu gehört das Durchbrechen von Zuschreibungsprozessen durch Selbstbezeichnungen und das Hinterfragen von rassistischen Abwertungen und Zuschreibungen durch Aneignung von Wissen über Rassismus als System. Auf individueller Ebene geht es darum, (Selbst-)Vertrauen zu entwickeln, nicht zuletzt auch, um politische Empowerment-Prozesse anstoßen zu können. Einhergehend damit bedeutet es auch, zu verstehen, dass die eigenen Rassismuserfahrungen, der hiermit verbundene emotionale Schmerz sowie die bis hierhin gewählten Bewältigungsstrategien nur ein Teil der eigenen Persönlichkeit sind. Der Ausbau von (kollektiver) Selbstfürsorge und Achtsamkeit spielt eine wichtige Rolle: Wie können BIPoCs für sich sorgen? Woraus können sie Kraft schöpfen, Heilung erfahren in Anbetracht der alltäglichen Realität des Rassismus? An dieser Stelle kommt eine Bandbreite an Angeboten zum Tragen (Meditation, Martial Arts, Somatic Work, etc.), die ermöglichen sollen, jeweils individuell hilfreiche Strategien zu entwickeln. Ebenfalls eine bedeutende Rolle spielt das Aneignen von diasporischem, antirassistischem und empowerndem Wissen sowie Community-Arbeit. Gemeint ist hiermit explizit das Wissen um diasporische Geschichte, widerständige Praktiken wie auch Vernetzungsmöglichkeiten, aber auch die Aneignung rechtlichen Wissens (bspw.: Was darf die Polizei, was nicht?). Verbunden damit ist das Erleben von Sichtbarkeit, Repräsentation und das Kennenlernen von (historischen) Vorbildern (nicht nur Sportler*innen und Popstars, sondern auch Politiker*innen, Künstler*innen, Wissenschaftler*innen, Aktivist*innen, etc.). Final geht es um das Erhöhen von Emanzipation durch Sichtbarkeit der eigenen Perspektiven sowie darum, die jeweils eigenen Perspektiven und Erfahrungen in der Öffentlichkeit sichtbar zu werden zu lassen und die eigene Stimme zu erheben.

Neben Madubuko beschreiben weitere Autor*innen (kollektive) Empowerment-Prozesse für rassismuserfahrene Menschen. Diese Konzepte ähneln sich in den grundlegenden Aspekten. Laut Nguyen (2020, S.62) sind einerseits das Bewusstsein über Rassismus und damit zusammenhängende Machtverhältnisse bedeutend, andererseits das Vorhandensein von Interventions- und Widerstandsstrategien. Das so entstandene Widerstandskapital setzt sich aus Wissen und Fähigkeiten zusammen, um Diskriminierung und Unterdrückung zu entgegnen. Dazu können zählen: Selbstliebe, Mut, soziale und kommunikative Techniken oder auch gelebte Glaubenssätze und Haltungen der Gerechtigkeit und Gleichwürdigkeit (vgl. Nguyen 2013). Yosso und Solorzano (2006, zit. in Nguyen, 2020, S.63) betonen ebenfalls die Bedeutung des

Kollektivs in Form von *Community*. Laut Nguyen (2013) würde zu dieser Community auch die eigene Familie gehören: hier ist ein Familienverständnis zentral, das die Kernfamilie als auch einen selbstgewählten erweiterten (Verwandtschafts-)Kreis, wie zum Beispiel Onkel, Tanten, Freund*innen und weitere Menschen, miteinschließen kann.

„Diese (vertrauten) Beziehungskontexte bieten die Lernbasis, um gesunde und wohl-tuende Verbindungen zur Community zu bewahren. Der Zusammenhalt untereinander und das gegenseitige Wohlergehen werden durch unterschiedliche soziale Veranstaltungen und Treffen gestärkt. In diesen Kreisen zirkuliert dann alternatives kollektives (Familien und Community-)Wissen über ein System der Unterdrückung sowie vielfältige Widerstandsstrategien und -ressourcen.“ (Nguyen, 2013)

4.3 Empowerment-Methoden

Das wesentliche Prinzip bei der Auswahl von methodischen Zugängen ist, dass der Selbstbestimmung und Selbstermächtigung: Angeleitet durch entsprechend erfahrene Trainer*innen bzw. entsprechend geschultes pädagogisches Personal entscheiden die Teilnehmenden selbst, was sie brauchen und nutzen eine entsprechende Vielfalt an Empowerment-Methoden – in aller Regel „mit dem Fokus darauf, nicht in der Verletzung zu verharren, sondern selbstbestimmt Worte zu finden“ für „das, was oft sprachlos macht“ (Madubuko, 2021, S.161) „*sich als Individuum zu entdecken, eigene Wünsche zu formulieren, sich gegenseitig Halt zu geben und ggf. Verletzungen ‚heilen‘ zu lassen.*“ (Madubuko, 2021, S.161). Auf diese Weise können die oben beschriebenen, gewaltvollen Bewältigungsstrategien wie gewohnheitsmäßige Verdrängung, Selbst-Verleugnung, Akzeptieren und Verinnerlichung der von außen herangetragen Abwertungen, Rückzug, körperliche Gewalt, etc. durch heilsamere abgelöst werden (vgl. Bolla-Bong, 2015, S.19)

Die Bandbreite methodischer Zugänge ist in entsprechenden Empowerment-Räumen überaus groß. Während sich einige Angebote vor allem der Aneignung von rechtlichem, historischem, anti-rassistischem und widerständig-diasporischem Wissen verschreiben, bauen andere Formate insbesondere auf den Austausch von Erfahrungen. Wiederum andere Ansätze nutzen das sog. Theater der Unterdrückten, um Unterdrückungsmechanismen zu verstehen und die eigene Wirkmächtigkeit und Standhaftigkeit zu erhöhen. Weitere kreative Angebote wie Malen oder Kreatives Schreiben, aber auch Tanz gehören zu den genutzten Empowerment-Formaten ebenso wie Körperarbeit oder auch Meditationen. Erlebnispädagogik stellt ebenfalls auch einen Zugang und eine Empowerment-Methode dar.

Erlebnispädagogik bietet die Möglichkeit für Menschen aller Altersgruppen miteinander in Kontakt zu treten und als Gruppe selbstständig aus ihren Handlungen, Erleben und Erfahrungen zu lernen (Inklumat, 2023). „*Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen (...) als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse.*“ (Paffrath 2018, S.21). Der pädagogische Ansatz zielt darauf ab, durch Erlebnisse und Abenteuer das Lernen und die persönliche Entwicklung zu fördern (Birnthaler,

2014, S.7). Vertrauen kann in der Erlebnispädagogik durch spezielle Übungen eingeübt und verstärkt werden. Die Gruppenzusammengehörigkeit stärkt sich mehr und mehr durch erfolgreiches Bestehen von Vertrauensübungen und das Selbstwertgefühl der einzelnen Teilnehmenden steigt (Inklumat, 2023). Die emotionale und physische Sicherheit entwickelt und vertieft sich im Gruppengefüge und die Risikobereitschaft der einzelnen Gruppenmitgliedern steigt durch erlebte Sicherheit (Eisinger, 2016, S.59).

Es gibt zahlreiche Beispiele aus der Praxis, welche Empowerment-Methoden in der Arbeit mit von Rassismus betroffenen Menschen zum Einsatz kommen:

- Eine Organisation, die erlebnispädagogisch arbeitet, ist EMPOCA. Es ist die einzige Organisation in Europa, die Schwarze Kinder und Jugendliche mit der Natur verbindet. Mit erfahrenen und geschulten Schwarzen Teamer*innen verbringen die Kids und Teens eine spannende und erholsame Zeit in der Natur und entwickeln dabei mehr Bewusstsein für ihre Umwelt, Gesundheit und für sich selbst. Es werden also Empowerment im Sinne von erfahrungsorientiertem (Lernen) eine „Philosophie und Methodik mit Kindern in direkte Erfahrung und gezielte Reflexion einzutreten“ mit Naturerlebnis verbunden (<https://www.empoca.org/>).
- Andere Gruppen machen sich den Ausbau antirassistischer Bibliotheken zum Ziel. So eröffnete der Berliner Verein Each One Teach One (EOTO) e.V. als Community-basiertes Bildungs- und Empowerment-Projekt in Berlin im März 2014 seine Kiez-Bibliothek und ist seither ein Ort des Lernens und der Begegnung. Auch in Köln existiert die Theodor Wonja Michael Bibliothek, als erste Schwarze Bibliothek NRW's. Die Bibliothek soll *„ein Ort der Ermächtigung sein. Ein Ort in dem Schwarze Menschen - Kinder und Erwachsene - Schwarze Literatur vorfinden sollen, mit der sie sich identifizieren können und die vor allem keine Rassismen reproduziert.“* (<https://twm-bibliothek.de/>).
- Medien wie Youtube werden genutzt, um dort Kanäle zur Aufklärung über Rassismus zu erstellen. Auch Podcasts sind gängige Formate für Aufklärung.

Diese Beispiele finden außerhalb von Schulen statt. Schulen sind jedoch der Lebensraum, an dem Kinder und Jugendliche, die meiste Zeit ihrer Familien oder ihres Wohnumfelds verbringen. Sie bieten sich also als Raum für Empowerment an. So soll in einem nächsten Abschnitt betrachtet werden, inwiefern Schulsozialarbeit mit BIPoC Schüler*innen zusammenarbeitet und ihre Rassismuserfahrungen im Sinne des Empowerments aufgreift.

4.4 Empowerment-Möglichkeiten in Schulen

Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Lebenszeit in Schulen. Schulen sind aber auch der Ort, an dem sie Diskriminierung und Rassismus erfahren. Nichtsdestotrotz können Schulen auch Räume sein, in denen Empowerment stattfindet. Sie können eine wertvolle

Rolle dabei spielen, Jugendlichen of Color bei der Bewältigung von Rassismus zu helfen, indem sie individuelle Unterstützung, Ressourcen und eine sichere Anlaufstelle bieten, um ihre Bedenken zu besprechen und Lösungsansätze zu finden. Im Zusammenspiel der Schulsozialarbeit mit Schulen, wie es im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, kann die Schulsozialarbeit dabei auch eine zentrale Rolle spielen. Während besonders auf der Meso- und Makro-Ebene in der (noch jungen) Forschung zu geteilten bzw. sog. „sichereren Räumen“ die Unterscheidung zwischen Empowerment auf der einen und Powersharing auf der anderen Seite genutzt wird (vgl. Chehata et al, 2023, S.50), nutzt Nkechi Madubuko das Begriffspaar Empowerment und Empowerment-Orientierung. Sie bettet beide Konzepte in der Metapher eines sog. Empowerment-Hauses ein, dessen Fundament aus empowerment-orientierter Wissenskompetenz und einer hieraus resultierender Grundhaltung besteht. Hierbei gilt es, eine Grundhaltung zu praktizieren, die auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie Rassismuskritik beruht und Diversität als Ressource begreift. Darüber hinaus gilt es, Unterschiede nur notwendigerweise zu thematisieren, Othering zu vermeiden und vielfältige Identitäten mitzudenken. Zudem ist eine Sensibilität zu Rassismus und Diskriminierungen im Allgemein notwendig, um Chancengleichheit und Diskriminierungsschutz – auch und vor allem im Klassenzimmer – zu gewährleisten (Madubuko, 2021, S.147). Ziel ist es, *„dass (weiße) Personen an der Schule in einen offenen Lernprozess gehen, der insbesondere das Verlernen von Rassismen und verinnerlichten Dominanzen beinhaltet.“* (Nguyen, 2020, S.65).

Hierauf aufbauend arbeitet Madubuko die Basis-Ebene einer Empowerment-Orientierung heraus: Eine aus jener Haltung hervorgehenden Handlungskompetenz, die in zweierlei Richtungen weist: Nicht nur geht es darum, selbst Othering und interpersonale Diskriminierungen zu vermeiden und eigene „weiße Flecken“ zu beleuchten, sondern konkret auch, die eigene Verhaltens- und Leistungsbewertung, das genutzte Lehrmaterial, Regeln und Normen der Schule auf einen rassismuskritischen Prüfstand zu stellen. Zweitens ist hiermit aber auch die Fähigkeit und die Bereitschaft angesprochen, jungen Menschen in Situationen, in denen sie von Mitschüler*innen oder von Pädagog*innen diskriminiert werden, zu unterstützen und aktiv einzugreifen (Madubuko, 2021, S.148) – mit dreierlei Effekt: „(1) den Betroffenen unterstützend zu begleiten, (2) dem Verursacher nachhaltig zu zeigen, welches Verhalten angemessen ist und (3) der zuschauenden (...) Gruppe zu vermitteln, was respektvoller Umgang ist, Unsicherheiten aufzuklären und soziale Verhaltensregeln für die Zukunft zu etablieren.“ (Madubuko, 2021, S.102). Das Empowerment der Klient*innen bzw. Schüler*innen im Blick zu behalten, bedeutet einen entsprechenden Schutz und die Gewissheit für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, eine*n Unterstützer*in bzw. eine*n Verbündeten zu haben. Oftmals ist es diese grundlegende Erfahrung, die für Kinder und Jugendliche einen Unterschied macht, wenn es darum geht, traumatische Erlebnisse verarbeiten zu können (Madubuko, 2021, 109).

Auf diesen beiden Ebenen können sowohl *weiße* als auch BIPoC-Pädagog*innen als Unterstützer*innen fungieren. Darüber hinaus können sie Empowerment-Schutzräume (die dritte Ebene bzw. das Dach in der Haus-Metaphorik), z.B. durch Schaffung von entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützen. Als Schutz-Räume, bzw. eigentlich „Geschützte Räume“,¹² werden solche Settings bezeichnet, die (in unserem Fall) ausschließlich von und für von Rassismus Betroffene angeboten werden.

*„Es ist mehr als notwendig, Orte zu schaffen, in denen rassismuserfahrene Schüler*innen über ihre Erfahrungen sprechen können. Diese Kinder und Jugendliche brauchen einen Raum, um sich mit anderen, die ähnliche Erfahrungen machen, auszutauschen.“* (Almeida, 2020, S.75).

Auch können BIPoC Schüler*innen in solche Räume nutzen, um Strategien zu entwickeln, die ihr Leben und ihre Lebensumstände verbessern (ebd., S.77).

Im idealen Fall spiegelt das Kollegium eine bestehende gesellschaftliche Realität durch Diversität wider. Damit können sich BIPoC Schüler*innen selbst repräsentiert fühlen und erleben Repräsentationen im pädagogischen Personal. Sie haben Identifikationsmöglichkeiten und Ansprechpartner*innen an der Schule. Auch für Lehrpersonen of Color sollten Empowerment-Räume etabliert werden, in denen sie sich über ihrer Erfahrungen und Perspektiven austauschen können.

„Es wäre ein wertvoller Schritt für das Sichtbarmachen und Anerkennen von Empowerment als Baustein für pädagogische Professionalität von Lehrpersonen of Color in der Migrationsgesellschaft“ (Nguyen, 2020, S. 65).

Nicht zuletzt können Beziehungen zu anderen Akteuren im Gemeinwesen aufgenommen werden. Bezogen auf das Thema Rassismus und Diskriminierung können Kooperationen zu Beratungs- und Bildungseinrichtungen sowie Migrant*innen-Organisationen initiiert werden, die dieses Thema als Schwerpunkt bearbeiten (Nguyen, 2020, S.66)

Ziel dieser Maßnahmen ist es, eine Schule zu realisieren, die Rassismus und Diskriminierung als Querschnittsthemen behandelt. Abschließend soll an dieser Stelle Nguyen (2020, S. 66) zitiert werden, da er treffend die Zielsetzung beschreibt:

*„Ich finde es wichtig, dass BIPoC Schüler*innen nicht nur ihre Widerstandsstrategien gegen Rassismus bzw. ihre empowernden Handlungsstrategien an Schulen zeigen müssen – um sich zu wehren oder zu schützen. Vielmehr sollen Schulen Orte sein, an denen sie solche Handlungsstrategien ohne verletzende Auseinandersetzungen erlernen können und in ihrer Identität und ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden.“*

¹² Dabei ist wichtig zu sagen, dass Räume nie zu 100 Prozent sicher sind, sondern wir können sie nur sicherer gestalten. Daher wird zunehmend von „Geschützteren Räumen“ gesprochen. Wie weiter oben beschrieben, haben auch Rassismus betroffene Menschen Diskriminierungsstrukturen internalisiert, weshalb auch innerhalb der Räume rassistische Äußerungen getroffen werden können (Madubuko, 2021, S. 159).

5. Empirie

Im Folgenden wird das empirische Vorgehen erläutert. Bei der Untersuchung wird auf Methoden der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen (Lamnek 2010, 19ff.). Es sollen keine großen Mengen an Daten erzielt werden, sondern eher von einer kleinen Anzahl untersuchter Fälle viele verschiedene und tiefer gehende Informationen erhoben werden. Dabei stehen die Sichtweisen und Perspektiven sowie Erfahrungen von Jugendlichen of Color im Vordergrund. Ziel ist es, verschiedene Meinungen, sowie die Innenwelt, Vorstellungen und das Wissen der rassismuserfahrenen Jugendlichen abzubilden. Ergänzt werden diese durch Aspekte ethnographischer Forschungsmethoden, die von der Idee geleitet sind, dass die forschende Person mit einer

„(...) offenen, interessierten, rezeptiven und respektvoll-akzeptierenden Haltung nah an den Gegenstand ins Feld geht und einen direkten interaktiven Kontakt mit den Mitgliedern des Forschungsfeldes sowie mit dem fokussierten Problemthema herstellt“ (Breuer, 2010, S.23).

Dabei gilt laut Kelle und Kluge (2010, S.28) zu bedenken, dass *„Forscher*innen die Realität ihres empirischen Feldes stets durch die „Linsen“ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien (sehen), sie benötigen eine bestimmte theoretische Perspektive, um „relevante Daten“ zu „sehen.“* Ihr (implizites) soziologische Theoriewissen dient als „Linse“ oder „Brille“, durch die der*die Forscher*in die empirische Realität wahrnimmt (Kelle und Kluge, 2010, S.32). Zugleich sollen diese Konzepte hinreichend „offen“ sein, damit die vorhandenen Forschungshypothesen nicht Relevantes überblenden (Kelle und Kluge, 2010, S.37). Der*die Forscher*in beginnt den Forschungsprozess einerseits *mit „allgemeinen und empirisch wenig gehaltvollen“* theoretischen Konzepten und andererseits mit Alltagswissen oder alltagsnahe Vorwissen. Dieses alltagsnahe Vorwissen hilft den Forschenden, die untersuchten Situationen und Handlungen der Akteur*innen zu verstehen. Im Verlauf der Untersuchung erhält der*die Forscher*in einen immer besseren Zugang zum *„empirisch gehaltvollen Alltags- und Theoriewissen“* der Akteur*innen. Während der Forschung werden Alltagswissen und Theoriewissen der Forscher*innen und der Akteur*innen miteinander verknüpft (Kelle und Kluge, 2010, S.39).

5.1 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode ethnographischer Feldforschung, bei der der*die Forschende aktiv an der Situation oder dem sozialen Kontext teilnimmt, den er*sie untersucht. Dabei wird nicht nur passiv beobachtet, sondern auch mit den Teilnehmenden interagiert und versucht, ihre Perspektiven und Erfahrungen besser zu verstehen. Durch diese aktive Teilnahme kann der*die Forschende ein tieferes Verständnis für die sozialen Prozesse, Verhaltensweisen und Interaktionen gewinnen (Rosenthal, 2015, S.112f.). Teilnehmende

Beobachtung ist offen und flexibel, da sich erst während der Beobachtung im sozialen Feld die Gegenstände und Perspektiven der Beobachtung entwickeln. Zudem ist Teilnehmende Beobachtung „*natürlich und authentisch*“, weil nicht in einer Laborsituation beobachtet wird, sondern in der natürlichen Lebenswelt (Lamnek & Krell, 2016, S.540). Ergänzt wird die teilnehmende Beobachtung um ethnografische Gespräche als Einzel- oder Gruppeninterviews. Teilnehmende Beobachtung eignet sich für das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder und dort, wo die Sozialforschung Neuland betritt. Die teilnehmende Beobachtung wird wenig strukturiert, da der*die Beobachter*in mit wenig Vorannahmen ins Feld geht. Die Forschung findet in der natürlichen Lebenswelt der Beobachteten statt (Lamnek & Krell, 2016, S. 516). Der*die Beobachter*in nimmt am Alltagsleben der Beobachteten teil und versucht dabei genau zu beobachten, zu dokumentieren, zu explorieren und dann wissenschaftlich auszuwerten (Lamnek & Krell, 2016, S.516).

Für die vorliegende Arbeit habe ich die Methode der teilnehmenden Beobachtung gewählt, mit der Zielsetzung, Lebensrealitäten, Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, sowie Handlungsgründe, Absichten und Wertevorstellungen von Jugendlichen of Color besser zu verstehen (Lamnek & Krell, 2021, S. 515). Bei der zu erforschenden Zielgruppe: BIPoC Jugendliche, handelt es sich um eine soziale Randgruppe, bzw. Subkultur, über die in Deutschland bislang wenig bekannt ist (Lamnek & Krell, 20216, S. 516). Auch aus diesem Grund eignet sich die Methode der teilnehmenden Beobachtung. Ein weiterer Vorteil dieser Forschungsmethode ist, dass das alltägliche Geschehen im Schulalltag der Schüler*innen of Color durch meine Teilnahme als Beobachter aus meiner eigenen Perspektive eingeschätzt und wiedergegeben werden kann. Zudem kann ich mich in Gesprächen auf das Erlebte und Beobachtete beziehen und Nachfragen direkt stellen (Rosenthal, 2015, S.112). Dafür führe ich während der teilnehmenden Beobachtung zudem ethnografische Einzel- und Gruppengespräche mit Jugendlichen of Color (Rosenthal, 2015, S. 111). Diese Gespräche folgen keinem festen Leitfaden, sondern gehen spontan auf die Situation im Feld ein.

5.2 Rolle und eigene Positionierung im Feld

Als Beobachter im Feld nehme ich die Position eines Schulsozialarbeiters ein. Meine Rolle ist „*der Teilnehmer als Beobachter*“, das heißt primär Teilnehmer des Feldes und Sekundärbeobachter. Beobachter und Beobachtete sind sich dabei der unterschiedlichen Feldbeziehung bewusst (Lamnek & Krell, 2016, S. 541). Die Schüler*innen of Color nehmen mich als Schulsozialarbeiter wahr. Im Fokus meiner Beobachtung stehen zudem meine eigene Positionierung als Beobachter, die Positionierungen der Pädagog*innen und die Positionierungen der Schüler*innen of Color und wie sehr diese sich unterscheiden oder miteinander im Verhältnis stehen und damit rassistische, adultistische und andere Diskriminierungsformen reproduziert und stabilisiert werden (Tran, 2020, S.68).

Die teilnehmende Beobachtung findet aus meiner Perspektive statt - als Sozialpädagogin of Color. Dabei wirken sich meine Positionierungen auf meine Beobachtungen aus. Diese sind: Schwarz, cis-männlich, eigene Migrationserfahrung, eigene Rassismuserfahrungen. Durch meine verschiedenen Positionierungen bin ich von bestimmten Erfahrungen in professionellen pädagogischen Kontexten und Strukturen geprägt, welche auch meine Beobachtungen im Feld beeinflussen. So prägen z.B. eigene Rassismuserfahrungen (Alltagswissen und alltagsnahes Vorwissen) sowie mein theoretisches Wissen zu Rassismus, seinen Wirkungsweisen ebenso wie mein theoretisches und praktisches Wissen zu Empowerment, meine Wahrnehmung und Beobachtungen (Tran, 2020, S.68). Sie bilden meine „Linse“, bzw. „Brille“, durch welche ich die empirische Realität wahrnehme (Kelle und Kluge, 2010, S.32). Auch spielt die „Herkunft meines „theoretischen Vorwissens“ eine Rolle. Kelle und Kluge (2010, S.34) beschreiben, dass Probleme bei Forschungen auftreten können, wenn soziale Lebensformen untersucht werden, die sich stark von der Lebensform der Forschenden unterscheiden

„(...) wenn es sich bei der untersuchten Gruppe um Personen handelt, die einer anderen Schicht angehören, einer anderen Altersgruppe, einem anderen Geschlecht, einem anderen Beruf, die eine andere Bildung haben oder einen anderen weltanschaulichen oder religiösen Hintergrund. Am deutlichsten treten solche Probleme jedoch bei der Untersuchung von Subkulturen hervor, die vom Milieu der gebildeten städtischen Mittelschicht, welchem der Soziologe und die Soziologin normalerweise angehört, weit entfernt sind.“

Das ist bei meiner Forschung nicht der Fall, da ich durch meine oben genannten Positionierungen mich sehr nah an die untersuchte Gruppe: Jugendliche of Color, finde. Durch meine sichtbare Positionierung als Mann of Color, erhalte ich nicht nur leichter Zugang zu BIPoC Schüler*innen, sondern diese können sich auch teilweise aufgrund bestimmter gemeinsamer Erfahrungen mit mir als Person identifizieren und dadurch meine Arbeit als Schulsozialarbeiter erleichtern. Dazu gehört zum Beispiel die Erfahrung, in einer *weißen* deutschen Mehrheitsgesellschaft als nicht zugehörig, anders, nicht deutsch wahrgenommen zu werden (Tran, 2020, S.69).

5.3 Erhebungsphase und Forschungsfeld

Die Erhebungsphase findet für sechs Monate statt vom 01.03.2023 bis 11.09.2023. Feldzugang erlange ich durch ein Praktikum im Rahmen der Schulsozialarbeit. Hier absolviere ich mein Anerkennungsmodul im Bachelor Sozialarbeit/Sozialpädagogik im Umfang von 640 Stunden. Das Forschungsfeld stellt eine städtische Realschule in Köln mit rund 780 Schüler*innen dar. Das Kollegium der Schule setzt sich aus ungefähr 65 Personen zusammen: Schulleitung, 54 Lehrkräfte, fünf Sonderpädagog*innen, drei Fachkräfte im

Multiprofessionellen Team¹³(MPT), zwei Sekretär*innen sowie drei Sozialarbeiter*innen. Rund 90 % der Schüler*innen sind of Color. Im Gegensatz dazu liegt der Anteil von Pädagog*innen of Color an der Schule bei nur ca. 6 Prozent. Das Team der Schulsozialarbeit ist ausschließlich weiß und weiblich positioniert.

Die Erlebnisse und Erfahrungen zu Beginn des Praktikums tragen zur Entwicklung der Forschungsfrage und zur Entscheidung für die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung bei. Zugang zur Zielgruppe erhalte ich im Rahmen meiner Praktikumsstätigkeiten als angehende(r) Sozialarbeiter in der Schulsozialarbeit sowie durch die Durchführung eines eigenständigen Projekts im Bereich Erlebnispädagogik an der Schule. Teilnehmende sind ca. 8 Schüler*innen of Color aus verschiedenen 10. Klassen.

Es werden vor und während der Forschung ethische Aspekte beachtet. Dafür werden vor Beginn der Beobachtung erforderliche Zustimmungen eingeholt von Schulleitung und Schulsozialarbeiter*innen. Die Schulleitung, Sozialpädagog*innen und einige Jugendliche of Color sind in die Beobachtung eingeweiht. Andere Schüler*innen und Lehrkräfte sind nicht eingeweiht. Die teilnehmende Beobachtung ist also für manche Personen offen und für andere verdeckt (Rosenthal, 2015, S.112).

5.3.1 Beobachtungsprotokolle

In der vorliegenden Arbeit werden im direkten Nachgang an die teilnehmende Beobachtung, bzw. nach dem Feldkontakt, Sprachaufzeichnungen¹⁴ aufgenommen, wenn die neuen Eindrücke noch präsent sind (Lamnek & Krell, 2016, S.576). Diese dienen als Tagebucheinträge. Am Tag darauf wird das ausführliche Beobachtungsprotokoll erstellt, um genügend Abstand für die Reflexionsarbeit und Entwicklung von Hypothesen zu haben (ebd.).

Beobachtungsprotokolle sind selektiv und viele Dinge gehen durch die sprachliche Darstellung und Übersetzung verloren (Rosenthal, 2015, S.116). In den Protokollen ist die Beschreibung des Gesamtgeschehens und auch einzelne Sequenzen und Situationen werden beobachtet und aufgeschrieben. So wird so detailgetreu wie möglich versucht das Beobachtete wiederzugeben. Dabei ist es wichtig, zwischen der Beschreibung der Handlungsabläufe und der eigenen Einschätzung oder Interpretation zu unterscheiden und dies im Protokoll zu kennzeichnen (Rosenthal, 2015, S.118). Zudem werden in den Beobachtungsprotokollen Gefühle und Ideen, die während der Beobachtung oder bei der Reflexion der Beobachtung

¹³ Zur Unterstützung der Lehrkräfte wirken Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen im Rahmen von Multiprofessionellen Teams an Grundschulen und weiterführenden Schulen bei der Erziehung, Unterrichtung und Beratung der Schülerinnen und Schüler mit (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S.1).

¹⁴ Diese Methode wird genutzt, da dass das gesprochene Wort eine natürlichere und spontanere Form der Kommunikation ist. Beim Sprechen können wir Tonfall, Betonung und nonverbale Signale nutzen, um unsere Botschaft zu vermitteln. Außerdem ermöglicht das Aufsprechen der Beobachtungen eine schnellere Verarbeitung der gesammelten Informationen.

entstehen, vermerkt und aufgeschrieben (Rosenthal, 2015, S.119). Im Beobachtungsprotokoll wird möglichst wortgetreu aus dem natürlichen Kontext berichtet, anstatt das Beobachtete in den eigenen (wissenschaftlichen) Sinnhorizont zu übersetzen (Lamnek & Krell, 2016, S.577).

Die Beobachtungsprotokolle sind laut Lamnek & Krell (2016, S.579) unterteilt in:

- Beobachtungsnotizen: Beantwortung von W-Fragen (wo, was, wann, wer, wie) der beobachteten Situationen und Beschreibungen der Abläufe der Ereignisse und
- Theoretische Notizen: enthalten Hypothesen, Interpretationen, Schlussfolgerungen.

Die Beobachtungen erfolgen aus meiner sozialen Wirklichkeit heraus und ich nehme das Geschehene auch so wahr. Mit der sprachlichen Übersetzung des Beobachteten und der Erfahrungen geht auch vieles verloren, was mir selbst nicht unmittelbar bewusst ist. Auch das, was nicht (so schnell) sprachlich erfasst werden kann. Somit können die Beobachtungsprotokolle nicht als Abbild der sozialen Wirklichkeit verstanden werden, sondern als eine rekonstruierende Konservierung. Beobachtungsprotokolle haben die Funktion, nicht nur die Beobachtungssituation, sondern auch die Vorgänge bei mir als Beobachter für die spätere Auswertung festzuhalten (Rosenthal, 2015, S. 116). Die 21 Beobachtungsprotokolle sind im Anhang nachzulesen.

5.4 Auswertung und Interpretation der Daten

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgt in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S.114-117) mit Hilfe des computergestützten Datenauswertungsprogramms für qualitative Daten MAXQDA. Dazu wird in einem ersten Schritt das gesamte Material schrittweise und zeilenweise kodiert. Die Codes werden induktiv, das heißt, frei aus dem Interviewmaterial heraus entwickelt (Mayring, 2002, S.115). Dazu werden einzelne Textpassagen markiert und somit zu sogenannten Codings, welche anschließend den gebildeten Codes zugeordnet werden. Auf diese Weise entsteht ein Codesystem mit zahlreichen Codes und Subcodes (Unterkategorien). Anschließend werden die Codes zusammengefasst, gebündelt, systematisiert und den Oberbegriffen, bzw. Kategorien zugeordnet. Im ersten Schritt besteht dieses Codesystem aus 854 Codings und 182 Codes. Anschließend wird das Kategorie-System überprüft und überarbeitet (Mayring, 2002, S.117). Das Ergebnis dieser Analyse ist ein Set von Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem spezifische Textstellen zugeordnet sind (ebd.). Das finale Codesystem besteht aus 620 Codings, 4 Obercodes, 12 Codes, 41 Subcodes und 43 Subcodes von Subcodes (vgl. Anhang). Im letzten Schritt wird das gesamte Kategorie-System in Bezug auf die Fragestellung und die dahinter liegende Theorie interpretiert (Mayring, 2002, S.117).

6. Empirie trifft Theorie

Um die Forschungsfrage: „Wo finden im Kontext Schulsozialarbeit Empowerment-Prozesse statt mit Blick auf Rassismuserfahrungen und wo gibt es Anknüpfungspunkte für Empowerment?“ beantworten zu können, ist es zunächst nötig bestehenden Rassismus und Machtverhältnisse an der Schule aufzuzeigen sowie die Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color zu thematisieren. So können anschließend Empowerment und dessen Anknüpfungspunkte erörtert werden. Vorab ist zu sagen, dass meine Beobachtungen im ersten Teil der Auswertung (Kapitel 6.1- 6.3.2) die theoretischen Erkenntnisse widerspiegeln. Neue Erkenntnisse beschreibe ich vor allem im Kapitel 6.4 zu den Anknüpfungspunkten für Empowerment.

6.1 Meine Präsenz an der Schule

Meine sechsmonatige Präsenz an der Schule im Bereich der Schulsozialarbeit ist geprägt durch zahlreiche Begegnungen und Gespräche mit Jugendlichen of Color. Sowohl bei meinen Beobachtungen als auch wie meine Präsenz von BIPOC Jugendlichen wahrgenommen wurde, spielen meine verschiedenen Positionierungen eine Rolle. Dieses möchte ich im Folgenden darstellen.

6.1.1 Zugänge zu Jugendlichen of Color

Die ersten Tage an der Schule habe ich Begegnungen mit Schüler*innen of Color, die durch Neugierde, Freude und den Wunsch nach Kennenlernen geprägt sind. Dies spiegelt sich in folgenden Zitaten wider:

„Bei einigen Jugendlichen of Color habe ich das Gefühl, dass sie sich erst noch nicht trauen, mich anzusprechen. Aber ich höre und fühle, dass sie neugierig sind und wissen wollen (direkt oder indirekt), was ich hier in der Schule mache (...) Die meisten wissen nun über meine Präsenz sowie meine Positionierung als „Schwarz“ und „männlich“. Es kommen unterschiedliche Jugendgruppen in den Pausen im Büro vorbei und möchten mich kennenlernen.“ (B1, S.1)

Gründe für diese Neugier und Interesse seitens der Schüler*innen of Color, sehe ich in meinen verschiedenen Positionierungen als Mann, Muslim und Pädagoge of Color mit eigener Migrationsgeschichte. Diese Positionierungen haben sich positiv auf meinen Zugang zu Jugendlichen of Color ausgewirkt. Die Bedeutung der Positionierungen „männlich“ und „Schwarz“ zeigte sich bereits im vorangegangenen Zitat. Auch folgende Aussage eines Schülers of Color zeugt für einen besseren Zugang als Mann:

*„Bist du ein Lehrer“? „Endlich mal, dass ein Mann hier ist“! (B1, S.1) „Warum sind Sie nicht früher gekommen? Für uns 10. Klässler*innen sind es die letzten Schulwochen. Wir hätten Sie gern seit der 5. Klasse in der Schule gehabt.“ (B1, S.2)*

Freude über mein Männlich-Sein zeigt sich auch in folgendem Zitat: „Als ich reinkomme, ruft ein Junge of Color laut: „Der ist der Beste Mann.“. Das sagt er, obwohl er mich zum ersten

Mal sieht.“ (B2, S.3). Auch bei Beratungsgesprächen mit Jugendlichen of Color zeigt sich, dass meine Präsenz als Mann of Color eine positive Wirkung hat.

„Ich hatte bei dem Gespräch mit den Jungen das Gefühl, dass sie eine männliche Person gesucht haben, um mit ihr ihre Sorgen zu besprechen. Meine Präsenz als Schwarzer Praktikant in der Schulsozialarbeit bot ihnen die Möglichkeit für ein vertrauensvolles Gespräch mit einem Mann of Color.“ (B7, S.10)

Meine Positionierung als Muslim hat sich außerdem als vorteilhaft für den Zugang zu Jugendlichen of Color erwiesen. Das liegt vor allem daran, dass sich die Mehrheit der Schüler*innen of Color an der Schule als Muslim*innen identifizieren. Die Religionszugehörigkeit ist für die Jugendlichen of Color ein wichtiges Thema (vgl. B5, S.5). Das nächste Zitat bekräftigt nochmals meine Erfahrung und zeigt gleichzeitig, dass ich durch meine muslimische Positionierung nicht nur besseren Zugang zu Jugendlichen of Color gewonnen habe, sondern auch schnelles Vertrauen aufbauen konnte.

*„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich das Vertrauen der Jugendlichen besser gewinnen kann, indem ich ehrlich und offen meine Herkunft mit ihnen teile. Ebenso verhält es sich mit der Frage zu meiner Religionszugehörigkeit. Auch hier habe ich mich entschieden offen mit den Schüler*innen darüber zu sprechen und mich als Muslim zu positionieren, wenn sie mich danach fragen.“* (B5, S.6)

Den größten positiven Einfluss auf den Zugang zu BIPoC Jugendlichen hat jedoch meiner Wahrnehmung nach meiner Positionierung als Pädagoge of Color (vgl. B1, S.2). Dies zeigt sich in zahlreichen Situationen. Sowohl meine eigene Migrationsbiografie als auch mein Schwarzsein führt zu mehr Offenheit bei Schüler*innen.

Dass ich schnell den Zugang zu Jugendlichen of Color in der Schule bekomme, ist meiner Meinung nach nicht nur auf meine muslimische Religionszugehörigkeit zurückzuführen, sondern auch begründet in meiner Positionierung als Schwarzer Sozialarbeiter in der Schule mit Migrationsgeschichte und als Role Model für einige. (B5, S.6)

Das Schüler*innen of Color meine Anwesenheit im Team der Schulsozialarbeit positiv wahrnehmen, zeigt sich unter anderem in folgender Aussage: *„Dass jemand wie Sie in der Schule arbeitet finden wir gut. Sie verstehen uns.“* (B11, S.17). Die Jugendlichen suchen Kontakt zu mir und nehmen Angebote freiwillig wahr, auch nach dem Unterricht. Ich erlebe sie motiviert und engagiert. Aber nicht nur die Jugendlichen suchen Kontakt zu mir, sondern auch ich gehe aktiv und offen auf die Jugendlichen zu. Das zeigt sich auch im nächsten Zitat. Hier nutze ich Sport, als weitere Strategie um Zugang zu BIPoC Jugendlichen zu erlangen.

„Nach dem Unterricht verabrede ich mich mit ein paar Jungen of Color zu einer Basketball-Session auf dem Schulhof, um sie besser kennenzulernen. (...) Ich nutze das Basketballspiel und ihre Nachfragen, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen (...)“ (B5, S.6-7)

6.1.2 Role Model

Die vorangegangenen Beispiele haben deutlich gezeigt, wie positiv meine Präsenz an der Schule von BIPoC Jugendlichen wahrgenommen wurde und inwieweit meine verschiedenen Positionierungen zu einem schnellen Zugang zu Jugendlichen of Color beigetragen haben. Den Grund dafür sehe ich hauptsächlich darin, dass an der Schule rund 90 % der Schüler*innen of Color sind. Im Gegensatz dazu liegt der Anteil von Pädagog*innen of Color an der Schule bei nur ca. 6 Prozent. Männliche Pädagogen of Color gibt es an der Schule nicht. Das Team der Schulsozialarbeit ist ausschließlich *weiß* und weiblich positioniert (vgl. B1, S.1). Somit stellt meine Anwesenheit an der Schule für die Jugendlichen of Color eine Besonderheit dar und ein ungewohntes Bild. Die BIPoC-Jugendlichen sehen in mir eine Identifikationsfigur und positives Vorbild. Das zeigte sich bereits im vorangegangenen Kapitel (vgl. B5, S.6), aber auch in der folgenden Aussage eines Schwarzen Schülers.

„Die Klassenlehrerin der Jungs erzählt mir einige Zeit später, dass ihr der Schwarze Schüler mit togolesischer Herkunft aus ihrer Klasse berichtet hatte, dass er sich über mein Dasein an der Schule, als männlicher Schwarzer Schulsozialarbeiter, sehr freue.“ (B5, S.6)

Für Schüler*innen of Color sind diverse Repräsentationen im pädagogischen Personal wichtig um Identifikationsmöglichkeiten und Ansprechpartner*innen zu haben. So fühlen sie sich selbst repräsentiert (Tran, 2020, S.71). Die große Bedeutung von positiven Vorbildern und Identifikationsfiguren für BIPoC Jugendliche im Schulischen Kontext wird auch im nächsten Zitat deutlich.

*„Einer der Schwarzen Jungen ist aus einer 6. Klasse. Er stellt mir und meiner Anleiterin die Frage: Warum gibt es keine dunkelhäutigen Lehrer hier in der Schule? Er fügt hinzu, dass er bis jetzt keine gesehen habe, sowohl in der Grundschule als auch an der weiterführenden Schule. Er sagt, dass er sich wünsche, dass mehr Schwarze Lehrkräfte in den Schulen tätig seien. Meine Antwort ist, dass es Schwarze Lehrer*innen gäbe, jedoch ganz wenige. Ich habe ihm erklärt, dass wir Schwarze Menschen eine Minderheit in Deutschland bilden und dass er zu der Generation gehört, die durch einen guten und erfolgreichen Abschluss in der Schule z.B. Lehramt oder Sozialpädagogik, studieren kann. Wenn er seine Ziele verfolgt und an sich glaubt, kann er alles im Leben erreichen, was er sich wünscht. Der Junge schaut mich mit großen Augen an“* (B3, S.4)

Dieses Zitat bestätigt außerdem Andrés Naders Fallbeispiel, in welchem ein Schwarzen Mädchen bereits kurz nach seiner Einschulung davon ausgeht, dass es nur *weiße* Lehrer*innen gibt und sie folglich keine Lehrerin werden könne. *„Ja, ich bin doch Schwarz und Lehrerinnen sind weiß.“* (vgl. Kapitel 2.3).

Auch Tran (2020, S.69) beschreibt Vorteile von Pädagog*innen of Color an Schulen. BIPoC Schüler*innen können sich mit ihnen identifizieren und leichter ein Vertrauensverhältnis aufbauen, sich öffnen, ihre Erfahrungen schildern und bearbeiten.

„In dieser Situation entsteht bei mir der Eindruck, dass den Jugendlichen of Color (männliche) BIPOC Bezugspersonen viel bedeuten und ihnen Vorbilder und Identifikationsmöglichkeiten im Bildungssystem fehlen.“ (B3, S.4)

Ich gehe davon aus, dass allein meine Präsenz an der Schule bereits eine empowernde Wirkung auf Jugendliche of Color hatte. Dies zeigt die Dringlichkeit von einer größeren Anzahl von Pädagog*innen of Color an Schulen, sowohl in der Schulsozialarbeit als auch unter den Lehrkräften.

6.1.3 Mikroaggressionen als Pädagoge of Color

Während meiner Zeit an der Schule habe ich verschiedene Mikroaggressionen erfahren. In Kapitel 6.2.1 zu „Interpersonalem Rassismus“ werde ich noch ausführlich auf die Wo-kommst-du-her Frage als Mikroaggression eingehen, welche mir oft durch Schüler*innen gestellt wurde. An dieser Stelle möchte ich ein Beispiel schildern, in welchem Mikroaggressionen bei mir durch eine weiße Lehrkraft ausgelöst werden. Der Vorfall ereignet sich, während ich mit einer Gruppe von Schüler*innen im Sanitätsraum bin, da sie mich um Hilfe gebeten haben.

*„Plötzlich kommt eine Lehrkraft in den Raum, ohne mich zu begrüßen oder zu fragen was hier los ist. Sie beginnt jede*r einzelne Person im Raum zu zählen. Mich zählt sie als Schüler mit dazu. Danach stellt sie in unfreundlichem Ton fest, dass es zu viele Sanitäter*innen hier im Raum gäbe. Deshalb sollten sofort alle rausgehen. Dabei hatte sie nicht bemerkt, dass ich kein Schüler war, sondern dass ich als Schulsozialarbeiter gerade dabei war, die Situation mit den Schüler*innen zu lösen. Sie hatte mich zuvor bereits als Praktikant der Schulsozialarbeit kennengelernt und wusste, dass ich mein Praktikum an der Schule mache. Ich ärgere mich über die Verwechslung und ihr ignoranten Verhalten. Ich antworte, dass ich kein Schüler bin, sondern in der Schulsozialarbeit tätig. Sie antwortet kurz: „Ah Entschuldigung.“ (B13, S.18)*

Dieses Beispiel soll stellvertretend für weitere Mikroaggressionen stehen, welchen Pädagog*innen of Color an der Schule ausgesetzt sind. Sie erleben Widerstand und Kritik und ihre Professionalität wird des Öfteren in Frage gestellt. (Tran, 2020, S.69).

6.2 Rassismus und Macht

Rassismus und Macht sind eng ineinander verwoben (vgl. Kapitel 2.1). Im Kontext Schule existiert eine Verschränkung von Rassismus, Macht und Adultismus (vgl. Kapitel 2.4.2). Rassismus ist in Schulen auf allen drei Ebenen (Makro-, Meso- und Mikro-Ebene) äußerst wirksam (vgl. Kapitel 2.4). Dieses Zusammenwirken wird in der folgenden Auswertung der Beobachtungen aufgezeigt. In einem ersten Schritt im Hinblick auf die drei Ebenen von Rassismus (institutionell und interpersonal). Anschließend werden Formen von Rassismus in Verbindung mit Intersektionalität beschrieben. Dann werden Auswirkungen von Rassismus auf Jugendliche of Color thematisiert. Weiterhin werden meine Beobachtungen zum Thema Macht in Zusammenhang mit Adultismus beschrieben.

6.2.1 Ebenen von Rassismus

In Kapitel 2.2 wurden verschiedene Ebenen von Rassismus beleuchtet: Makro-Ebene (struktureller Rassismus), Meso-Ebene (institutioneller Rassismus) sowie Mikro-Ebene (interpersonal, bzw. sog. Alltagsrassismus). Während Rassismus auf allen drei Ebenen nachweislich wirksam ist, wird er gleichzeitig tabuisiert. An der Schule beobachte ich vor allem interpersonale und institutionellen Rassismus.

Institutioneller Rassismus

Bei einigen Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color beobachte ich, wie Rassismus von Pädagog*innen tabuisiert wird. Dieses deutet auf institutionellen Rassismus hin. Zum Beispiel teilt eine Schülerin ihre Rassismuserfahrung mit einer Lehrkraft und diese tabuisiert Rassismus, mit der Erklärung, dass sie keine Zeit habe:

*„Sie musste oftmals das N-Wort hören. Die Schüler*innen machten sich über dieses Wortspiel lustig. Sie hatte sich an die Lehrkräfte gewandt. Diese meinten zu ihr, sie solle es selbst klären oder sie hätten gerade keine Zeit.“ (B20, S.28).*

Das sich die Lehrkraft keine Zeit nimmt, den Vorfall mit den beteiligten Schüler*innen zu klären und Rassismus zu thematisieren, ist beispielhaft für Irrelevanzsetzungen seitens Lehrkräften (vgl. Kapitel 2.4). In einer anderen Situation wird das Thema Rassismus seitens einer Lehrerin tabuisiert, aufgrund von „unangenehmen Gefühlen“ (B2, S.3). Durch die Tabuisierung von Rassismus und mangelnde Unterstützung von Erwachsenen, erfahren Schüler*innen gleich doppelten Rassismus, indem sie nicht nur den rassistischen Angriff, sondern im Anschluss hieran Reaktionen erfahren, wie oben beschrieben, die ihr Erleben in Frage stellen, relativieren und abwerten (El-Mafaalani, 2022, S.104).

Eine weitere Form von institutionellem Rassismus, den ich an der Schule beobachte, ist die Priorisierung von anderen Diskriminierungsformen. Nicht alle Diskriminierungsformen werden an der Schule gleichermaßen thematisiert. Rassismus erhält z.B. im Vergleich zu Queerfeindlichkeit weniger Beachtung (B9, S.14). Dies wirkt sich auch auf Jugendliche of Color aus, welche Rassismus an der Schule erleben, ihre Erfahrungen jedoch wenig bis gar nicht wahrgenommen und seitens Pädagog*innen infolgedessen kaum thematisiert und mit Schüler*innen aufgearbeitet werden (vgl. Kapitel 2.4). Dadurch fühlen sich BIPoC Schüler*innen nicht gehört und nicht verstanden. Dies kann wiederum bei einigen Jugendlichen of Color Widerstand oder queerfeindliche Handlungen hervorrufen, wie es zum Teil an der Schule der Fall ist (B9, S.14). Ich möchte an dieser Stelle erwähnen, dass ich nicht verschiedene Diskriminierungsformen gegeneinander ausspielen möchte. Ziel der Schulsozialarbeit sollte eine insgesamt diskriminierungskritische Haltung sein, in welcher alle Diskriminierungsformen gleichermaßen Aufmerksamkeit erhalten, wahrgenommen und thematisiert werden.

Eine andere Form von institutionellem Rassismus ist die unzureichende Diversität der Mitarbeitenden an Schulen (vgl. Kapitel 3.3). Wie in Kapitel 6.1.2 beschrieben, ist der Anteil von

Pädagog*innen of Color an der Schule mit nur ca. 6 Prozent sehr gering. Die Schulsozialarbeit besteht aus einem *weißen* Team. Die mangelnde Diversität von Pädagog*innen zeigt sich bereits im Sachgebiet Schulsozialarbeit beim Amt für Schulentwicklung, was auf strukturellen Rassismus hinweist.

*„Nach meinen Beobachtungen bei Schulungen sowie Klausurtagungen und Treffen der gesamten Schulsozialarbeiter*innen beim Amt für Schulentwicklung, gibt es ca. drei Personen of Color unter ca. 70 Mitarbeiter*innen.“ (B1, S.2)*

Dass sich die Präsenz von Pädagog*innen of Color positiv auf BIPoC Jugendliche auswirkt und sie als Role Models und Identifikationsfiguren für Jugendliche of Color dienen, habe ich bereits in Kapitel 6.1.2 erörtert. Auch Schüler*innen of Color bemerken diesen Mangel an der Schule und äußern den Bedarf nach Veränderung:

*„Zum Abschluss sagen beide Schüler*innen nochmals, dass sie sich mehr Fachkräfte of Color in der Schulsozialarbeit und als Lehrkräfte wünschen, die sich aktiv engagieren und einsetzen gegen Rassismus.“ (B.20, S.30)*

Als weiteren Aspekt von institutionellem Rassismus möchte ich fehlende Sanktionierung bei Rassismussvorfällen nennen. So gibt es beispielsweise einen Verhaltenskodex an der Schule, welcher für Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern gilt. Jedoch wird im Kodex das Thema Rassismus nicht genannt. *„So sind z.B. Beschimpfungen verboten, jedoch nicht explizit rassistische Beleidigungen.“ (B21, S.30)*

Interpersonaler Rassismus

Im Schulischen Kontext erleben Jugendliche of Color häufig Rassismus auf Alltags- bzw. interpersonaler Ebene, beispielsweise in Form von Mikroaggressionen (vgl. Kapitel 2.4). Ein Beispiel hierfür ist das Haare-Ziehen an Afro-Haaren wie das folgende Zitat zeigt:

„Während des Streitschlichtens erzählt das Mädchen, dass einer der Jungen of Color an ihren geflochtenen Haaren gezogen habe, als sie nach dem Unterricht schnell rausgehen wollte. (...) Sie erzählt, dass derselbe Junge ihr immer wieder an den Haaren ziehen würde, und das tue ihr weh.“ (B9, S.12)

Auch in der Frage „Woher kommst du?“ spiegelt sich Alltagsrassismus wider. Menschen of Color erleben durch diese Frage „Othering“; es kann als Mikroaggression gewertet werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Diese Frage („Woher kommst du?“) ist mir an der Schule häufig begegnet. Sie wurde mir sowohl oft von Schüler*innen of Color, als auch vereinzelt von Lehrkräften gestellt (vgl. B2, S.3; B4, S.4; B5, S.6). Aber auch bei Schüler*innen of Color untereinander ist die Frage weit verbreitet. Zu Beginn meiner Praktikumszeit an der Schule stellt für mich diese Frage daher eine Mikroaggression dar und ich reagiere, indem ich mich weigerte den Schüler*innen diese Frage zu beantworten (B2, S.3). Mit dieser Reaktion meinerseits waren Jugendliche of Color jedoch nicht zufrieden und es löste Unverständnis und Diskussionen ihrerseits aus (B2, S.3). Ich habe daraufhin die Intention der Frage reflektiert.

„Nach meinen Erfahrungen in den vergangenen Tagen habe ich mich entschieden, etwas lockerer mit der Frage umzugehen und mich den Jugendlichen etwas mehr zu öffnen. Außerdem habe ich mich entschieden die Frage „Woher kommen Sie?“ anders wahrzunehmen, wenn sie mir von Jugendlichen of Color gestellt wird. Es ist ein anderer Kontext, als wenn mir die Frage von weißen Menschen gestellt wird.“ (B5, S.6)

Ich habe den Eindruck, dass die Intention der Frage eine andere ist, wenn sie mir von Jugendlichen of Color gestellt wird. Hier steht nicht Othering im Zentrum, sondern der Wunsch der Jugendlichen, sich mit mir zu identifizieren über Herkunft, bzw. Migrationsbiografie. Laut Rommelspacher (2009, S.31) kann die Frage „Woher kommst du?“ *„(...) als Teil eines Zugehörigkeitsregimes verstanden werden, das mithilfe verschiedenster Mechanismen die Einzelnen zu dem in dem jeweiligen Kontext relevanten Kollektiv als dazugehörig erklärt bzw. davon ausschließt.“* In diesem Sinne stellen mir die Schüler*innen of Color die Frage nach meiner Herkunft und sich untereinander die Frage, um ein Zugehörigkeitsgefühl herzustellen. Indem ich also meine Migrationsbiografie preisgebe, fühlen sie sich mit mir verbunden und können sich besser mit mir identifizieren (vgl. Kapitel 6.1.2). Gleichzeitig weist es daraufhin, dass sich die Jugendlichen of Color selbst nicht als Deutsche identifizieren und als „anders“ wahrnehmen. Auch wenn sie selbst überwiegend in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, identifizieren sie sich stark mit dem jeweiligen Herkunftsland ihrer Eltern. Für die Jugendlichen of Color ist es klar, dass „Deutsch-Sein“ schon mit bestimmten Normen bzw. entsprechenden Merkmalen verbunden ist, wie z.B: Aussehen, Namen, Religion. Es lässt auch darauf schließen, dass sie so viel Othering erlebt haben, bzw. zu „Anderen“ gemacht werden und ihnen ihr Deutsch-Sein von der sog. deutschen Mehrheitsgesellschaft abgesprochen wird, dass sie es selbst internalisiert haben und sich nicht als Deutsche identifizieren. Somit decken sich meine Beobachtungen mit der Aussage von Heitmeyer (vgl. Kapitel 2.4) *„(...) dass 80 % der befragten muslimischen Jugendlichen in Deutschland die Frage bejahten: Du kannst machen, was du willst, du wirst nie dazugehören.“*¹⁵

Die Mehrheitsgesellschaft produziert und verfestigt also einerseits die Andersartigkeit der Jugendlichen of Color und gleichzeitig reproduzieren und verfestigen die Jugendlichen selbst ihre Andersartigkeit durch die „Wo-kommst-du-her?“-Frage.

Rassismus durch Schüler*innen

Bei Rassismus durch Schüler*innen wird er sowohl von *weißen* als auch von Schüler*innen of Color reproduziert. Jugendliche of Color reproduzieren selbst internalisierten Rassismus gegenüber anderen Schüler*innen of Color. Hier spielt auch die Beleidigung von Schwarzen

¹⁵ Auch wird in Kapitel 2.2.4 beschrieben, dass in der medialen Berichterstattung Deutsch-Sein und Muslimisch-Sein als Gegensätze behandelt werden. Da sich die Mehrheit der Schüler*innen of Color der Schule als Muslim*innen identifizieren, stellt auch dies einen Grund für das Othering und „anders fühlen“ der Jugendlichen dar.

Schüler*innen durch das N-Wort¹⁶ eine große Rolle. Es stellt eine Form von Anti-Schwarzen Rassismus dar. Ich habe es mehrmals beobachtet (vgl. B11, S.15) oder es wurde mir berichtet, wie die folgenden Zitate zeigen.

*„Die Schülerin erzählt mir daraufhin von ihren alltäglichen Rassismuserfahrungen in der Schule. Sie sagt, dass sie aufgrund ihrer Hautfarbe in der Klasse und in der Schule geärgert wird. Während der Corona Zeit, als sich alle Schüler*innen testen sollten und wenn ihr Test negativ war, wurde sie von Schüler*innen mit dem Spruch geärgert „Bist du N-E-G-E-R-T-I-V?“. Sie musste oftmals das N-Wort hören. Die Schüler*innen machten sich über dieses Wortspiel lustig.“ (B20, S.28)*

*„Zudem werden beide Mädchen des Öfteren von Mitschüler*innen mit dem N-Wort konfrontiert, z.B. „Kannst du mir den N-Pass geben“.“ (B11, S.17)*

Die Verwendung von diskriminierenden und abwertenden Bezeichnungen ist (re)traumatisierend für Schwarze Menschen. Außerdem führt die Reproduktion rassistischer Sprache dazu, dass Rassismus in einer Gesellschaft weiterlebt (Initiative N-Wort Stoppen, 2023). Zudem wirkt sich das Festhalten an kolonialer bzw. diskriminierender Sprache auf die psychische Gesundheit der Betroffenen in Form von Traumata aus und kann ihr Selbstwertgefühl nachhaltig beeinflussen (vgl. Kapitel 2.3). Worauf ich in Abschnitt 6.2.2 näher eingehen werde. Ein weiteres Beispiel für Anti-Schwarzen Rassismus ist folgendes:

„Sie erzählt, dass sie seit der ersten Klasse von den Jungs in ihrer Klasse geärgert wird und zwei weiße Jungen sie rassistisch beleidigt haben. Einer sagte: „Schwarze Menschen sind alle kriminell“.“ (B9, S.12)

Neben Anti-Schwarzem Rassismus habe ich auch Anti-Asiatischen¹⁷ Rassismus beobachtet. Dies verdeutlicht das folgende Zitat.

„Plötzlich kommt ein Mädchen aus der 6. Klasse weinend zu uns ins Büro. Sie erzählt, dass sie von einer Gruppe von Kindern aus einer anderen Klasse verfolgt, bedroht und beleidigt wurde, weil sie ihre Freundin in Schutz nehmen wollte. Dabei wurde sie aufgrund ihres asiatischen Aussehens rassistisch beleidigt.“ (B12, S.17)

Auch im Unterricht erleben Schüler*innen of Color Rassismus, wie dieses Zitat von zwei Schwarzen Schülerinnen verdeutlicht:

*„Im Geschichtsunterricht, als das Thema Sklaverei besprochen wurde, haben sie sich unwohl gefühlt. Sie wurden von anderen Schüler*innen angeschaut. Aufgrund ihres Aussehens (Hautfarbe) wurden sie mit Sklaverei in Verbindung gebracht. In dieser Situation hätten sie sich von der Lehrkraft gewünscht, dass diese sensibler mit dem*

¹⁶ Es handelt sich um einen Neologismus aus dem Kolonialismus. Dieser abwertende Begriff diente damals nicht nur der Kategorisierung der Afrikaner*innen, sondern wurde strategisch genutzt, um Entrechtung, Unterwerfung und Ausbeutung der Schwarzen Menschen unter der *weißen* kolonialen Herrschaft zu legitimieren (vgl. Kilomba in Melter/Mecheril 2011, 141).

¹⁷ Anti-Asiatischer Rassismus ist gruppenspezifisch. Asiatisch gelesene Menschen in Deutschland sind in widersprüchlicher Weise von Rassismus betroffen. „Einerseits werden sie vielfach als "Vorzeigemigrant*innen" beschrieben (...) andererseits werden sie als homogene Masse dargestellt, von der eine Gefahr für die Weiße Mehrheitsgesellschaft ausgehe. Antiasiatischer Rassismus in Deutschland umfasst unterschiedliche Formen von Gewalt. Diese reichen von verbalen Mikroaggressionen über strukturelle Diskriminierung bis hin zu körperlichen Angriffen und Morden.“ (Suda, Mayer, Nguyen, 2020).

*Thema umgegangen wäre und das die Lehrkraft sich vorher damit auseinandergesetzt hätte, wie sie das Thema sensibel auch für Schwarze Schüler*innen darstellen und umsetzen könnte.“ (B11, S.16)*

Diese Erfahrungen der Schülerinnen bestätigen, dass Rassismus und Kolonialismus im Unterricht nach wie vor kaum und nur sehr einseitig thematisiert werden – oft mit stark problemorientierter Perspektive auf den Kontinent Afrika und der Realität der Migration (Kapitel 2.4). Auch zeigt sich darin die strukturelle, bzw. institutionelle Ebene von Rassismus. Schüler*innen of Color sind in der Schule nach wie vor vielfach rassistisch-stereotypisierenden Darstellungen in Schulbüchern und Lehrmaterial ausgesetzt oder erst gar nicht repräsentiert (vgl. ebd.).

Rassismus durch Lehrkräfte

Das vorangegangene Zitat ist eine gute Überleitung zu Rassismus durch Lehrkräfte. Die Schüler*innen äußern, dass sie sich von der Lehrkraft einen sensibleren Umgang mit dem Thema Kolonialismus und Sklaverei gewünscht hätten. Bei Rassismus durch Lehrkräfte handelt es sich selten um rassistische Beleidigungen, sondern eher um die Reproduktion von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber Jugendlichen of Color.

„Ich habe die Vermutung, dass insbesondere Jungen of Color von einigen weißen Lehrkräften „in Schubladen gesteckt“ und stereotypisiert werden. Dadurch wird ihnen der Schulalltag und Unterricht erschwert. Sie haben das Gefühl von Lehrkräften benachteiligt und schneller bestraft zu werden.“ (B7, S.10)

So berichten Schüler zum Beispiel, dass *„die Lehrkraft diskriminierende Wörter für die Schüler verwendet und sie fühlten sich marginalisiert aufgrund ihrer nicht europäisch klingenden Namen.“ (B16, S.22-23)*. Auch wird von Jugendlichen of Color über Ungleichbehandlung von Lehrkräften berichtet aufgrund von Migrationsbiografie, was sich in folgendem Zitat zeigt.

*„Einer der Jungen of Color fängt an zu erzählen, dass er in den letzten vier Jahren schlechte Erfahrungen mit seiner Klassenleitung gemacht hat. (...) Er äußert die Vermutung, dass ein „deutsch aussehender“ Junge oder Mädchen oder ein*europäisch gelesene*r Schüler*in bei gleichem Verhalten oder ähnlichen Meinungsäußerungen von der Lehrerin anders behandelt werden würde als er. Er würde schneller aus dem Unterricht rausgeschickt als andere Schüler*innen.“ (B7, S.9)*

Wie in Kapitel 2.4.1 beschrieben, wirkt sich Rassismus negativ auf die Lern- oder Kooperationsbereitschaft sowie das Leistungsniveau von Schüler*innen of Color aus. Im Gegensatz zu *weißen* Schüler*innen müssen sie nicht nur lernen und dem Leistungsstand entsprechen, sondern sie müssen sich zusätzlich noch gegen Vorurteile wehren. In Gesprächen mit Jugendlichen of Color zeigt sich, dass sie sich über die Stereotypisierung durch Lehrkräfte bewusst sind und sich dadurch Ungleichbehandlung erklären. Dies bekräftigen die folgenden zwei Zitate von einem Schüler of Color.

„In dem Gespräch wird deutlich, dass einige Jungen aus der Gruppe mehr Ärger bekommen als andere. Ich frage deshalb die Jungen, was ihre Vermutung ist. Warum

denken sie, bekommt ihr Freund mit italienischer Migrationsbiografie weniger Ärger als die anderen? Der Junge mit pakistanischer Herkunft antwortet sofort: „Ich denke, der kriegt keinen Ärger, weil er kein Kanake ist. In der Vergangenheit hat er nicht viel Scheiß gemacht. Aber er sagt seine Meinung.“ Seine Aussage richtet sich an den Jungen mit italienischem Hintergrund.“ (B17, S.24)

Außerdem sagt er:

„Ja, ja, siehst du, genau weil du ein Italiener bist, deshalb wirst du bevorzugt und ich nicht. Sie denken direkt von mir, dass ich Taliban bin, oder?“ (B16, S.23)

In Kapitel 2.2.4 habe ich ausgiebig die Auswirkungen von Anti-Muslimischen Rassismus dargestellt. Darunter fallen unter anderem Terrorismus-Anspielungen und weitere kulturrassistische sprachliche Diskriminierungen, insbesondere im Hinblick auf muslimische Männlichkeit und den damit verknüpften Stereotypen. Auch weisen die vorangegangenen Zitate auf das Erleben von „Stereotype-Threat“ hin. Die Jungen befürchten aufgrund von negativen Stereotypen von Lehrkräften beurteilt zu werden bzw. befürchten durch ihr eigenes Verhalten negative Stereotype bezüglich ihrer Gruppe in unbeabsichtigter Weise zu bestätigen (Keller, 2020, S.90). Auch wird von Schüler*innen of Color über Erfahrungen von Anti-Muslimischen Rassismus berichtet.

„Vier Jungs haben den Islam als Religion und der andere das Christentum. Sie erzählen, dass eine Lehrkraft im Unterricht zu einem den Jungen gesagt habe, dass muslimische Männer alles entscheiden würden und die Frauen im Islam zu Hause nichts zu sagen hätten. Er hätte geantwortet, dass es bei ihm zuhause nicht so sei. „Bei uns hat meine Mama mehr was zu sagen als mein Vater.“ (B14, S.19)

Anti-Muslimischer Rassismus hat an der Schule eine Auswirkung auf viele Jugendliche of Color, da wie oben beschrieben davon auszugehen ist, dass sich die Mehrheit der Schüler*innen der Schule als Muslim*innen identifizieren. Es ist nachgewiesen, dass die Verhaltens- und Leistungsbeurteilung von muslimisch markierten Schüler*innen durch Lehrkräfte negativ verzerrt ist (vgl. Kapitel 2.4).

Die oben beschriebenen Beispiele für stereotypisierendes und vorurteilsbehaftetes Verhalten gegenüber Jugendlichen of Color durch Lehrkräfte sind mit einem Mangel an Wissen über Lebensrealität von BIPoC Schüler*innen verbunden. Dieser Mangel an Wissen führt zu weniger Verständnis und Empathie für Jugendliche of Color und kann Ungleichbehandlung von Schüler*innen begünstigen (vgl. Kapitel 3.3).

„Zudem denke ich, dass einige Lehrkräfte weit entfernt sind von der Lebensrealität der Jugendlichen of Color. Sie haben dadurch wenig Verständnis für die Jugendlichen und ihre Lebenslagen und können schwer empathisch mit Jugendlichen of Color umgehen.“ (B8, S11)

Meine Beobachtung deckt sich mit Dieckmann (2020, S.188). Sie beschreibt Lehrkräfte als überwiegend weiße Akademiker*innen, die selbst über keine Rassismuserfahrung verfügen.

Weißer Pädagog*innen fehlt daher oft das Verständnis für die Lebenswelten und die Erfahrungen der Jugendlichen (Tran 2020, S. 69).

Intersektionalität

Während meiner Beobachtungen an der Schule konnte ich Intersektionalität in verschiedenen Situationen erkennen, z.B. durch das Zusammenwirken von Rassismus und Sexismus, in einer Situation, in der ein Schwarzes Mädchen von zwei Jungen zu Boden geschubst und geärgert wird (B9, S.12) oder Rassismus und Klassismus, wie das folgende Zitat zeigt.

*„Der Junge mit italienischem Hintergrund meint, dass er auch Rassismus und Diskriminierung erfahre. Ich höre aus den Erfahrungen des Jungen auch Klassismus heraus, da seine Eltern aus dem Arbeiter*innen-Milieu kommen und verstärkt von Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen Herkunft betroffen sind.“* (B16, S.23)

Bei Klassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color spielen auch Sprachbarrieren der Eltern eine Rolle (B10, S.15). So können Eltern mit wenig Deutsch-Kenntnissen ihre Kinder kaum bei deren Hausaufgaben unterstützen. Auch erschwert es das elterliche Engagement an der Schule, z.B. in Form von Teilnahme an Elternabenden oder Eltern-Kind Gesprächen. Dadurch entsteht für die Jugendlichen eine Benachteiligung in Vergleich zu Schüler*innen, deren Eltern keine Sprachbarriere haben. Die Intersektionalität von verschiedenen Diskriminierungsformen verdeutlicht auch das folgende Zitat:

*„Wenn ich die Erfahrungen der Jungen intersektional betrachte, sind die anderen Jungen mit anderen Migrationshintergründen zudem von Anti-Muslimischen Rassismus und Klassismus betroffen, im Gegensatz zu dem Schüler italienischer Herkunft. Zudem haben alle Familien der anderen Jungen Fluchterfahrung. Keiner der Eltern der Jungen sind Akademiker*innen.“* (B16, S.23)

6.2.2 Auswirkungen von Rassismus

Nachdem ich in den bisherigen Ausführungen zahlreiche Formen von Rassismus an der Schule und Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color aufgezeigt habe, sollen nun kurz die Auswirkungen von Rassismus auf sie dargestellt werden. Rassismus wirkt sich auf das psychische, körperliche und gesundheitliche Wohlergehen von Betroffenen aus (vgl. Kapitel 2.3). Eine BIPOC-Schülerin beschreibt, wie Rassismus starke und andauernde Stressreaktionen (in der Fachliteratur als *race related stress* bezeichnet) bewirkt (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4.1).

„Das Nicht-Handeln der Schulsozialarbeiterin und Lehrkräfte hätten bei dem Mädchen Wut und Ohnmacht-Gefühle ausgelöst, was zu psychischer Belastung geführt hätte.“ (B20, S.28f). Sie beschreibt weiterhin Gefühle von Wut und Aggression. *„Als Ventil für ihre Wut und Aggression durch Rassismuserfahrungen hat sie sich bei einem Kick Boxing Verein angemeldet. Dort lernt sie auch, sich selbst zu verteidigen. Seitdem erfahre sie Respekt von anderen Schüler*innen, insbesondere Jungen.“* (B20, S.29)

Diese Stressreaktionen wirken sich bei Betroffenen emotional aus u.a. in Form von Wut und Aggression, Macht- und Hilflosigkeit sowie Frustration (vgl. Kapitel 2.4.1). Dass die Nicht-The-

matisierbarkeit von Rassismuserfahrungen sowie mangelnde Unterstützung der Pädagog*innen Folgen bei BIPOC-Jugendlichen haben (von Resignation und Rebellion bis hin zur Abwendung von der Dominanzgesellschaft oder „aggressivem Aktionismus“), bestätigt auch El-Mafaalani (2022, S.104). Ebenso sind Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit typische Reaktionen von Kindern und Jugendlichen (ebd.), die Rassismus erfahren.

Auch im folgenden Zitat eines Jugendlichen of Color spiegeln sich emotionale Auswirkungen von Rassismus wider. Laut Yeboah (2017, S.10) werden auf psychisch-gesundheitlicher Ebene neben der Entstehung von Depressionen, Substanzmissbrauch und Angststörungen, auch Trauma begünstigt (vgl. Kapitel 2.3).

„Laut seiner Aussage wurde er seit der 7.Klasse von der Klassenleitung traumatisiert. Wenn er seine Meinung kundgetan hat und seine Rechte eingefordert hat, würde er schnell von ihr bestraft.“ (B7, S.8)

Die Internalisierung von Rassismus ist auch eine Auswirkung, wie es das folgende Zitat einer Schwarzen Schülerin beschreibt. Die Schülerin hat psychische Verletzungen erfahren, die sich negativ auf ihre Psyche und ihr Selbstbewusstsein auswirken. (vgl. Kapitel 2.3)

„Eine der beiden erzählt, dass sie nicht mehr gerne Englisch rede, weil ihre Grundschullehrerin ihr ein schlechtes Gefühl gegeben hätte, aufgrund ihres nigerianischen Akzents. Das habe sie verletzt, da Englisch ihre Muttersprache sei und sie zuhause nur Englisch mit ihrer Mutter spreche, die aus Nigeria komme.“ (B11, S.16)

Laut Terkessidis (zit. im IAQ-Report 2022-02, S.3) erzeugt sich Rassismus auf Grundlage gesellschaftlicher (rassistischer) Wissensbestände fortwährend selbst, was sich in der Internalisierung zeigt (vgl. Kapitel 2.2). Die Internalisierung von Rassismus im frühen Kindesalter, bestätigt auch das sog. Projective Doll-Play Interview (Auma, 2018, S.5). Zudem zeigt sich Internalisierung von Rassismus in der Selbstbezeichnung von Jugendlichen of Color durch Fremdbezeichnung. Dies kann sich negativ auf die Identität und das Selbstwertgefühl von Jugendlichen of Color auswirken.

„Der Junge benutzt als Selbstbezeichnung „dunkelhäutig“. Ich habe das so stehen lassen und nicht thematisiert. Es ist eine Fremdbezeichnung, die von vielen Schwarzen Menschen und Menschen of Color abgelehnt wird.“ (B3, S.4)

6.2.3 Macht und Adulthood

Nachdem ich umfassend Rassismus und seine Auswirkungen thematisiert habe, möchte ich nun auf die Wechselwirkungen von Macht und Adulthood im Kontext Schule eingehen. An der Schule ist Adulthood in Form von ungleichen Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen allgegenwärtig (vgl. Kapitel 2.4.2). Schüler*innen of Color beschreiben zahlreiche Situationen, in denen sie Adulthood und Macht durch Pädagog*innen erfahren.

„Dabei beschreiben sie den machtvollen Umgang von Lehrenden ihnen gegenüber in verschiedenen Situationen. So wurden sie zum Beispiel im Matheunterricht von einer Lehrkraft nicht beachtet, wenn sie sich im Unterricht beteiligen wollten.“ (B16, S.22)

„Die Jungs haben das Gefühl, dass Lehrkräfte sich schnell genervt fühlten und sie schlechter benoteten, wenn sie im Unterricht zu viel diskutierten oder Dinge anders sehen würden als die Lehrkraft. Dadurch wäre die Beziehung zwischen ihnen und einigen Lehrenden sehr schwierig.“ (B16, S.23)

In diesen Zitaten zeigen sich die Macht durch Lehrende, welche sich auch in der Benotung von Schüler*innen ausdrückt, bzw. welche die Benotung negativ beeinflussen kann. Zudem habe ich Adulthood und Macht in folgender Situation beobachtet: Eine Gruppe von Jugendlichen of Color hält sich in der Pause im Schulgebäude auf, obwohl sie die Pause draußen verbringen sollten. Nachdem ich die Schüler*innen informiert hatte und sie gerade nach draußen gehen wollten, mischt sich eine weiße männliche Lehrkraft ein und ruft mit lautem Ton, dass sich die Jugendlichen rausgehen sollten.

„Einer der Jungen weigert sich rauszugehen. Er antwortet dem Lehrer, dass er nicht rausgehen wolle. Darauf wird er vom Lehrer vor der gesamten Gruppe und vor mir angeschrien. Er schreit den Namen des Jungen und fordert ihn auf, sofort rauszugehen. Der Junge fragt den Lehrer, warum er ihn gerade angeschrien habe und auf so eine Art und Weise mit ihm reden würde. Die Lehrkraft geht nicht auf die Frage des Schülers ein.“ (B8, S.11)

Danach gehen alle Jugendlichen auf den Schulhof. Später frage ich den Schüler, wie er die Situation empfunden hat.

„Er erzählt mir, dass er es nicht gut fand, wie der Lehrer mit ihm umgegangen sei und er fand es nicht in Ordnung, dass er von ihm angeschrien wurde. Er habe nicht weiter mit dem Lehrer diskutiert und sei ruhig geblieben, um weiteren Ärger zu vermeiden und um keinen Tadel zu bekommen. (vgl. B8, S.11)

In diesem Beispiel spiegeln sich verschiedene Dimensionen von Adulthood und Macht wider. Zum einen schreit der Lehrer den Schüler an, was eine Form von emotionaler Gewalt ist. Obwohl der Schüler den Lehrer fragt, warum er ihn angeschrien habe, antwortet dieser nicht. Auch hier zeigt er seine Macht in der Nichtbeantwortung. Dass der Schüler nicht weiter mit der Lehrkraft diskutiert, begründet er damit, Ärger vermeiden zu wollen. Auch hier zeigt sich die Machtposition des Lehrers und die Angst seitens des Schülers. Denn die Lehrkraft hätte die Macht, dem Schüler einen Tadel für sein Verhalten erteilen; umgekehrt gilt dies nicht. Dass sich die Schüler*innen durchaus über die Macht der Lehrenden bewusst sind, zeigt auch das folgende Zitat, ein Auszug eines Gespräches mit fünf Jugendlichen of Color.

*„Zudem sagt er, dass er gegenüber Lehrkräften alles machen würde, was ihm gesagt würde. Er habe oft das Gefühl, dass er etwas falsch mache und das der Fehler bei ihm liege. Daraufhin kommt es zur Einschätzung von Seiten der Jugendlichen, dass Lehrende immer die Macht haben, auch wenn sie selbst etwas Falsches gemacht hätten. Ich frage, wie sie mit diesem ungleichen Machtverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrkräften umgehen würden. Ein Junge mit irakischer Herkunft antwortet, dass er versuche, nicht zu diskutieren. Manchmal werde er wütend und wirklich sauer. Aber immer würden die Schüler*innen Ärger von den Lehrenden bekommen, auch wenn sich die Lehrenden falsch verhalten hätten.“ (B17, S.24)*

Macht zeigt sich darin, dass Schüler*innen Fehler seitens Lehrenden erkennen und benennen, dies aber nicht wahrgenommen wird und Schüler*innen keine Handlungsmacht haben. Stattdessen liegt die Deutungshoheit bei den Lehrenden. Schüler*innen passen daher ihre Strategien an die bestehende Machtungleichheit an. So wird z.B. „Gehorsam-sein“ als Strategie genannt, aus Angst bestraft zu werden. Ein Schüler beschreibt sogar, dass er die Fehler bei sich suche, auch wenn er eigentlich wisse, dass die Lehrkraft den Fehler gemacht hätte. Dies deutet auf einen negativen Einfluss auf Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein von Jugendlichen of Color hin.

Adulthood und Macht zeigen sich zudem im Kodex der Schule.

*„Zudem ist Gewalt von Schüler*innen gegen andere Mitschüler*innen, Lehrer*innen und Schulsozialarbeit verboten. Nicht explizit verboten ist hingegen die Gewalt von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen, z.B. in Form von Anschreien oder Ungleichbehandlung.“ (B21, S.30)*

6.3 Empowerment-Orientierung an der Schule

Zunächst ist festzuhalten, dass ich während der Beobachtung an der Schule wenig Empowerment-Orientierung feststellen konnte und kein Empowerment in der Schulsozialarbeit mit Blick auf Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color. Dies deckt sich mit den Forschungsergebnissen von Nguyen (2020, S.62), welcher in Befragungen mit Jugendlichen of Color nur selten innerschulische Beispiele von strukturellem herausfand (vgl. Kapitel 3.2).

Hervorzuheben ist jedoch eine rassismuskritische Haltung des Schulleiters. Er ist sich über den Bedarf der Schule bewusst, sich ganzheitlich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen und beabsichtigt, zukünftig dementsprechend handeln.

*„In dem Gespräch mit der Schulleitung wird noch einmal deutlich, dass er erst seit einer kurzen Zeit an der Schule tätig ist (ca. zwei Jahre). Er erzählt mir, dass es zu Beginn seiner Zeit einige Meldungen über Rassismussvorfällen von Schüler*innen gab. Diese wolle er ernst nehmen und ihm ist bewusst, dass Bedarf an der Schule herrscht, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen. Allerdings ist er nicht dafür, ein Plakat „Schule ohne Rassismus“ aufzuhängen, ohne sich gezielt mit dem Thema Rassismus auseinander gesetzt zu haben. Er verfolgt das Ziel, das Thema ganzheitlich an der Schule zu behandeln.“ (B21, S.30)*

Zudem kann ich die Wertschätzung von religiöser Vielfalt beobachten, welche sich darin zeigt, dass muslimische Schüler*innen bei muslimischen Festen (z.B. Ramadan- oder Opfer Fest) die Möglichkeit haben, einen Tag freizubekommen. (B5, S.7)

6.3.1 Schulsozialarbeit

Im Rahmen der Schulsozialarbeit ist das Engagement im Bereich Anti-Rassismus und Diskriminierung einer Schulsozialarbeiterin hervorzuheben. Meine Anleiterin setzt sich für eine rassismuskritische und diversitätssensible Bildungsarbeit in der Schule ein. Zudem ist sie aktiv in

der Themengruppe Anti-Rassismus und Diskriminierung unter Schulsozialarbeiter*innen im Sachgebiet Schulsozialarbeit. (B1, S.2f)

Die Angebote der Schulsozialarbeit an der Schule umfassen:

- Beratung, Unterstützung, Anbindung an externe Hilfen, Vermittlung, Krisengespräche
- Bildungsangebote: Drogenprävention, Bildung zu Geschlechtlicher Vielfalt/Queerness
- Klassentrainings, Anti-Mobbing Training, Durchführung vom Klassenrat
- Mediation und Streitschlichtung zwischen Schüler*innen und Lehrenden/Mediation zwischen Schüler*innen

Wenn ich diese Angebote der Schulsozialarbeit im Hinblick auf Empowerment-Orientierung von Jugendlichen of Color betrachte, gibt es nur einzelne wenige Beispiele mit Blick auf Rassismuserfahrungen von BIPoC. So konnte ich z.B. ein Beratungsgespräch meiner Kollegin mit zwei Schwarzen Schülerinnen beobachten. Diesem stimmte sie auf Anfrage der Schülerinnen zu, obwohl sie sich noch nicht mit dem Thema Rassismus auseinandergesetzt hatte (vgl. B11, S.16). Vor dem Beratungsgespräch mit den Schülerinnen habe ich meine Kollegin darauf aufmerksam gemacht, dass das Thema Rassismus sehr komplex ist und empfahl ihr entsprechende Bücher, um sich auf kommende Beratungen besser vorzubereiten. Sie hat nach meiner Empfehlung ein Buch von Madubuko bestellt (B11, S.16).

6.3.2 Empowerment-Prozesse von Jugendlichen of Color

Wie geschildert kann ich zwar kaum Empowerment oder Empowerment-Orientierung in Bezug auf Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color durch Pädagog*innen beobachten. Jedoch dafür umso mehr Empowerment- und Selbstermächtigungsprozesse von Schüler*innen of Color selbst. Auch dies bestätigt Nguyens Studie. Genau wie Nguyen (2020, S.62ff.) konnte auch ich persönliches Empowerment von BIPoC Schüler*innen sowie Widerstandsstrategien gegen Rassismus beobachten. Im Folgenden möchte ich verschiedene Empowerment-Prozesse sowie Umgangs-, Bewältigungsstrategien und Widerstandsstrategien von Jugendlichen of Color aufzeigen.

Einige BIPoC-Jugendliche berichten von Unterstützung und Bestärkung durch die Familie in Zusammenhang mit Rassismuserfahrungen. Dies beschreibt Nguyen (2020, S. 63) als Familienkapital. Hier wird Familienwissen über vielfältige Widerstandsstrategien und -ressourcen genutzt (vgl. Kapitel 4).

*„Sie meint, dass sie von ihren Eltern zu Hause bestärkt würde und ihre Eltern ihr beigebracht hätten, blöde Sprüche von anderen zu ignorieren. Außerdem sagten die Eltern, dass sie zu Schulsozialarbeiter*innen gehen solle, wenn ihr etwas passiere.“ (...) Sie hat eigene Umgangsstrategien entwickelt und wird von ihren Eltern bestärkt und unterstützt. Das macht sie stark.“ (B12, S.18)*

Eine andere Schülerin erzählt, dass sie Gespräche mit Familienmitgliedern (Mutter und Bruder) führt. Diese

*„hätten ihr zugehört und ihre Rassismuserfahrungen ernstgenommen. Die Mutter begrüße das Engagement ihrer Tochter im Kick Boxing Verein und fände gut, dass sie sich selbst verteidigen könne. Zugleich sage sie, dass sie keine Gewalt gegen Mitschüler*innen anwenden solle.“ (B20, S.29)*

Das Zuhören und Beratung durch Familienmitglieder, ebenso wie Bestärkung und Austausch über Bewältigungsstrategien begünstigt Empowerment-Prozesse bei Jugendlichen of Color. Als Empowerment-Strategie kann auch ein Hobby, wie z.B. Sport dienen. Zudem können Sport und körperliche Bewegung eine Bewältigungsstrategie bei negativen Gefühlen und Emotionen darstellen. So nannte eine Schwarze Schülerin als Ventil für ihre Wut und Aggression Kick Boxing (vgl. Kapitel 6.2.2).

„Auch hatte sie weitere Sportarten Fußball, Joggen begonnen zu praktizieren, um sich selbst zu bestärken und positive Gefühle von sich selbst zu entwickeln.“ (B20, S.29)

Ein anderer Empowerment-Prozess richtet sich mehr auf das Durchbrechen von Zuschreibungsprozessen durch Selbstbezeichnungen von BIPoC-Jugendlichen und das Aneignen von antirassistischem Wissen, wie das nächste Zitat verdeutlicht (vgl. Kapitel 4.2).

„Beim Gespräch merke ich, dass beide Schülerinnen sicher in ihrer Identität sind und sich als Schwarz positionieren. Sie haben bereits Wissen zu Anti-Schwarzen Rassismus.“ (B11, S.17)

Wenn sich Schüler*innen sicher über ihre eigene Identität sind und umso mehr Wissen sie über Rassismus und seine Auswirkungen haben, umso besser können sie mit Rassismuserfahrungen umgehen. Sie treten selbstbewusster auf und können Rassismus benennen. Dadurch gewinnen sie Handlungsmacht. Zudem weist das Zitat auf die Bedeutung von Identität für Empowerment-Prozesse hin. Wie bereits in Kapitel 6.2.1 zur „Wo-Kommst-du-her“-Frage beschrieben, stellen Identität und Zugehörigkeit wichtige Themen für Jugendliche of Color dar. identifizieren sich mit ihrem Herkunftsland (falls sie selbst migriert sind) oder dem Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern (vgl. B4, S.5; B14, S.19). Sie alle verbindet „nicht Deutsch-sein“. Herkunft ist ein wichtiger Bestandteil ihrer Identität. Wissen über ihre Identität gibt ihnen Sicherheit. Das Erfahren von Akzeptanz und selbstverständlicher Zugehörigkeit ist eine bedeutende Erfahrung für rassistisch markierte Menschen (vgl. Kapitel 4.2).

Eine weitere bedeutende Empowerment-Strategie stellt für BIPoC-Jugendliche gegenseitige Unterstützung unter Schüler*innen dar, verbunden mit Solidarität, Allyship und klare Positionierung gegen Rassismus und Diskriminierung. So berichten zwei Schwarze Schüler*innen, wie sie von einer anderen Schülerin unterstützt wurden.

*„Im Geschichtsunterricht hat sich jemand über Sklaverei lustig gemacht. Dann meinte eine andere Schülerin zu der Person, dass durch Sklaverei Menschen gestorben sind und das verletzt, wenn man das nicht ernst nimmt.“ (B11, S.16f.) Sie erzählen zudem „dass sich beide Schüler*innen gegenseitig in der Klasse bestärken. Zudem positionieren sich einige Mitschüler*innen aus der Klasse mit ihnen bei rassistischen Aussagen.“ (B11, S.16)*

Auch positionieren sich Schüler*innen aktiv gegen die Diskriminierung ihrer Freund*innen (B16, S.23). Das folgende Zitat beschreibt die Wichtigkeit von verbündeten Schüler*innen für rassismuserfahrene Jugendliche, um sich über Rassismus auszutauschen.

*„Zudem habe sie sich an der Schule Freund*innen als Verbündete gesucht, mit der sie sich über ihre Rassismuserfahrungen austauschen könne und die unterstützen würden.“ (B20, S.29)*

Die Jugendlichen weisen zahlreiche Umgangsstrategien auf: 1) Lösungsorientierung, 2) Mit Freund*innen sprechen, 3) Keine Diskussion, Ignorieren, Ruhe bewahren, Gleichgültigkeit, 4) Gehorsam-sein, 5) Kooperation, 6) Antworten, Erklärung, Spiegelung, Diskussion, 7) Keine Gefühle zeigen, 8) Ablenkung, 9) Rebellion, Wut und Gewalt.

Diese Umgangsstrategien sind erstaunlich, wenn man die negativen Auswirkungen von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen auf Jugendliche of Color bedenkt. Die absolute Mehrheit der Umgangsstrategien (Strategien 1-8) sind nicht aggressiv oder gewaltvoll, sondern „lösungsorientiert, ruhig, gleichgültig, kooperativ, gehorsam, erklärend, usw“. Zudem ist Jugendlichen of Color Lösungsorientierung bei der Auswahl ihrer Strategien wichtig (B7, S.9).

Abschließend möchte ich noch ein Zitat eines Jugendlichen of Color teilen, welches die große Bedeutung von Selbstermächtigungsprozessen für BIPoC Schüler*innen aufzeigt in Hinblick auf Bewältigung von Rassismuserfahrungen sowie Umgang mit Macht und Adulthood.

„Allerdings meint er, dass er sich im Laufe der Jahre selbst ermächtigt habe und eigene Strategien entwickelt hätte, um mit dem Verhalten der Klassenleitung besser umgehen zu können. Dazu gehöre, dass er sich von ihr nicht mehr „runtermachen“ ließe. Der Junge wirkt mit seinen Erzählungen und seinem Auftreten selbstbewusst und empowert auf mich.“ (B7, S.9)

6.4 Anknüpfungspunkte für Empowerment

Im Folgenden möchte ich Anknüpfungspunkte für Empowerment aufzeigen. Während meiner Praktikumszeit konnte ich zahlreiche Anknüpfungspunkte für Empowerment innerhalb der Schulsozialarbeit und der Institution Schule beobachten sowie selbst erproben. Wie in Kapitel 4.4 beschrieben, unterscheidet Nkechi Madubuko (2021, S.145 ff.) Empowerment und Empowerment-Orientierung. Diese beiden Begrifflichkeiten nutze ich für die folgende Auswertung. Zunächst zeige ich Anknüpfungspunkte für Empowerment-Orientierte Angebote im Rahmen der Schulsozialarbeit auf und anschließend Anknüpfungspunkte für Empowerment-Angebote für Jugendliche of Color. Dabei will ich noch einmal betonen, dass Empowerment-Orientierte Angebote sowohl von *weißen* als auch von BIPoC-Pädagog*innen umgesetzt werden können, während Empowerment-Angebote ausschließlich von Pädagog*innen of Color angeleitet werden sollten bzw. können (ebd.).

6.4.1 Empowerment-Orientierte Angebote

Um Empowerment-Orientierte Angebote an der Schule umsetzen zu können, stellt eine rassismuskritische Haltung seitens Pädagog*innen eine Grundvoraussetzung dar.

*Rassismuskritische Haltung von Pädagog*innen*

Madubuko (2023, S. 147) beschreibt antirassistisches Wissen von Pädagog*innen als eine Schlüsselkompetenz, ebenso wie das Praktizieren einer rassismuskritischen Grundhaltung (vgl. Kapitel 3.3). Diese Haltung stellt eine Grundvoraussetzung für Empowerment-Orientierte Angebote dar. Eine unzureichende rassismuskritische Haltung führt zu mangelnder Wahrnehmung von Rassismus seitens Pädagog*innen, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

*„Bisher ist sie dadurch aufgefallen, dass sie öfter andere Schüler*innen tritt. Bis jetzt wurde also das „Fehlverhalten“ des Mädchens thematisiert. Sie wurde nicht gefragt, was der Auslöser für ihr Verhalten war. Deshalb wurde nicht beachtet, dass ihr Verhalten zum größten Teil eine Reaktion auf Provokationen, rassistisches Verhalten und Aussagen von Mitschüler*innen ihr gegenüber ist. Das Mädchen erlebt Rassismus an der Schule in Form von Mikroaggressionen.“ (B9, S13)*

Bisher war der Auslöser für das aggressive Verhalten der Schülerin nicht erkannt. Durch meine rassismuskritische Haltung sowie meine eigenen Rassismuserfahrungen konnte ich die Mikroaggressionen wahrnehmen, denen die Schülerin ausgesetzt war – im Gegensatz zu meinen *weißen* Kolleginnen. Ich habe meiner Anleiterin die Reaktion des Mädchens erklärt und die Bedeutung von Mikroaggressionen. Während der gesamten Beobachtung vertieft sich mein Eindruck, dass die Schulsozialarbeiterinnen über eine unzureichende rassismuskritische Haltung sowie unzureichendes Wissen über Rassismus verfügen. Dadurch erkennen sie Rassismus vermehrt nicht und können folglich Schüler*innen of Color in der Bewältigung von Rassismuserfahrungen nur unzureichend unterstützen und begleiten. Eine Sensibilität zu Rassismus und Diskriminierungen im Allgemeinen ist laut Madubuko notwendig, um Chancengleichheit und Diskriminierungsschutz von Jugendlichen of Color an Schulen gewährleisten zu können (Madubuko, 2023, S.147).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt für Empowerment-Orientierung stellt das aktive Eingreifen und Unterstützen von Jugendlichen of Color dar, in Situationen, in denen sie von Mitschüler*innen oder von Pädagog*innen diskriminiert werden (Madubuko, 2023, S.148). Das folgende Beispiel zeigt ein solches aktives Handeln gegen Rassismus meinerseits. Auf dem Schulhof ereignet sich ein Rassismus-Vorfall, bei welchem ein Schwarzes Mädchen von zwei *weißen* Jungen rassistisch beleidigt wird und an ihren Afro-Haaren gezogen wird. Nachdem ich den akuten Streit geschlichtet habe, führe ich ein klärendes Gespräch mit dem betroffenen Mädchen und den beiden Jungen, als Verursacher. Durch meine rassismuskritische Haltung stellt für mich *„das Afrohaare-Ziehen und Anfassen einen Indikator für rassistische Gewalt dar. Ich möchte herausfinden, ob sie noch weiteren Rassismus in ihrer Klasse oder in der Schule erlebt“*. (B9,

S. 12) In diesem Gespräch werden von der Schülerin mehrere rassistische Erlebnisse berichtet (vgl. B9 S12f.).

„Ich sage, dass die Aussage rassistisch ist und dass solche Aussagen nicht geduldet werden. (...) Daraufhin signalisiere ich beiden Jungen nochmals klar und deutlich, dass Rassismus nicht in die Schule gehört und nicht geduldet wird. Zukünftig sollten sich die zwei weißen Jungen in ihrer Klasse positionieren, wenn sie rassistischen Sprüche oder Handlungen beobachten. Sie sollten schnellstmöglich Lehrkräfte und Schulsozialarbeit über Vorfälle informieren und mit einbeziehen.“ (B9, S.13)

Neben der Unterstützung und der Begleitung von Betroffenen, kann so den Verursacher*innen nachhaltig gezeigt werden, welches Verhalten angemessen ist und vermittelt werden, was respektvoller Umgang ist (Madubuko, 2023, S.102). Dass sich auch Schüler*innen of Color eine rassismuskritische Haltung von Pädagog*innen an der Schule wünschen, verdeutlicht das folgende Zitat.

„Die Schülerin wünscht sich, von allen Beteiligten in der Schule gehört zu werden und ein schnelles Handeln gegen Rassismus an der Schule.“ (B20, S.29)

Diese Aussage ist zugleich eine gute Überleitung zu einem weiteren Anknüpfungspunkt für Empowerment-Orientierung: Enttabuisierung und Thematisierung von Rassismus.

Enttabuisierung und Thematisierung von Rassismus

Nur wenn Pädagog*innen an der Schule über eine rassismuskritische Haltung sowie ausreichendes Wissen zu Rassismus und seine Wirkungsweisen verfügen, ist es ihnen möglich, Rassismus zu erkennen und zu thematisieren. Auch das folgende Zitat einer Schülerin bestätigt, dass sich rassismuserfahrene Jugendliche eine Thematisierung von Rassismus, ebenso wie eine Begleitung und Unterstützung durch Schulsozialarbeiter*innen wünschen.

„Ich frage sie, ob sie sich wünscht, dass wir den Rassismus-Vorfall mit den besagten Jungen aus ihrer Klasse klären. Sie freut sich über meinen Vorschlag und stimmt sofort zu.“ (B9, S.12f).

Dass Schulsozialarbeiter*innen bisher unzureichend Rassismus an der Schule thematisieren, bestätigt auch das folgende Zitat einer Schülerin, in welchem sie schildert, dass sie sich bezüglich ihrer Rassismuserfahrungen an die (ehemalige) Schulsozialarbeiterin wandte in der Hoffnung auf Unterstützung und Begleitung.

„Über ihre Erfahrung mit der Schulsozialarbeiterin erzählt die Schülerin, dass sie zunächst dachte, dass ihr die Schulsozialarbeiterin helfen könne, da sie selbst eine Schwarze Frau war. Sie hatte das Gefühl, dass die Schulsozialarbeiterin ihr zuhörte. Die Sozialarbeiterin sagte „Wir werden das klären und wir werden zu Schulleitung gehen“. Aber dies sei nie in die Tat umgesetzt worden. (B20, S.28).“

Derselbe Wunsch nach Thematisierung und Enttabuisierung richtet sich von Schüler*innen explizit an Lehrkräfte.

„Von einigen Lehrenden wünscht sie sich, eine klare und stärkere Positionierung gegen Rassismus und Offenheit über Rassismus zu sprechen.“ (B20, S.29)

In Gesprächen mit meiner Anleiterin habe ich den Bedarf geäußert für eine stärkere Thematisierung und Auseinandersetzung der Schulsozialarbeit, Lehrenden und Schüler*innen mit Rassismus. Daraus wurde die Idee seitens der Schulsozialarbeiterinnen entwickelt, ab dem kommenden Schuljahr Workshops zum Thema Rassismus in den Stufen sieben anzubieten. Dies soll in Kooperation mit der Schule und verschiedenen Trägern umgesetzt werden. Meine Einschätzung ist aber, dass das Thema bereits früher, ab der fünften Stufe, behandelt werden sollte (vgl. B9, S.14).

Ein anderer Anknüpfungspunkt für Empowerment-Orientierung liegt in der Einführung und der Umsetzung von Maßnahmen gegen Rassismus in der Schule. In Kapitel 6.2.1 zu institutionellem Rassismus an der Schule, hatte ich bereits darauf hingewiesen, dass im Verhaltenskodex der Schule, welcher für Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern gilt, Rassismus nicht genannt wird. *„So sind z.B. Beschimpfungen verboten, jedoch nicht explizit rassistische Beleidigungen.“* (B21, S.30). Eine Schülerin schlägt deshalb Strafmaßnahmen und Sanktionierungen vor, welche bei rassistischen Handlungen und Beleidigungen angewendet werden.

*Die Schülerin ist der Meinung, dass es eine Strafe für Jugendliche geben sollte, die bei rassistischen Äußerungen oder Handeln eingesetzt werden solle. Ebenso wie es bei anderem Fehlverhalten von Schüler*innen, wie z.B. Schlagen, Treten, Beschimpfungen, Aufhalten in der Pause im Schulgebäude, Stören im Unterricht, usw. (B20, S.29).*

Das Einführen von Maßnahmen, Regeln und Sanktionierungen gegen Rassismus an Schulen, z.B. im Leitbild oder Schulkodex, kann zum Abbau von institutionellem Rassismus beitragen (vgl. Kapitel 2.4). Zudem haben Schüler*innen of Color die Idee, einen Beschwerde-Raum in der Schulsozialarbeit zu installieren (B11, S.17). Da könnten sich BIPoC Schüler*innen hinwenden, bei Rassismuserfahrungen. Schulsozialarbeiter*innen könnten hier als Unterstützer*innen und Verbündete fungieren (vgl. Kapitel 4.4).

Bildungsarbeit der Schulsozialarbeit

Empowerment-Orientierte Angebote im Rahmen der Schulsozialarbeit können auch durch Bildungsarbeit umgesetzt werden. Im Folgenden möchte ich daher zwei Beispiele für Bildungsarbeit aufzeigen: Zum einen Bildungsarbeit im Bereich Rassismus- und Diskriminierungskritik und zum anderen Bildungsarbeit zu Islam.

Während eines Klassentrainings mit einer 6. Klasse wird mir von einem Jugendlichen of Color die Frage gestellt, woher ich komme. Meine Anleiterin und ich erklären, dass es rassistisch ist, eine Person zu fragen, woher sie komme, insbesondere wenn man die Person noch nicht kennt. Der Junge ist mit der Antwort nicht einverstanden. Daraufhin fängt eine Diskussion an.

*„Ich habe bei der Diskussion das Gefühl, dass die Lehrerin das Thema schnell beenden will, weil es für sie unangenehm ist. Das finde ich schade, weil ich das Gefühl habe, dass das Thema sowohl für die Schüler*innen, als auch für uns Pädagog*innen sehr lehrreich hätte sein können. Die Schüler*innen beteiligten sich rege an der Diskussion und waren interessiert. Im Nachhinein hätte ich mir gewünscht, dass wir flexibel mit der Situation umgehen und das Klassentraining verschieben. Stattdessen könnten wir dem Thema mehr Raum geben und mit einem kurzen Anti-Rassismus-Input verbinden.“ (B2, S.3)*

In diesem Zitat spiegelt sich eine Möglichkeit für rassismuskritische Bildungsarbeit von Schulsozialarbeit in Kooperation mit Lehrkräften wider. Ein Beispiel für diskriminierungskritische Bildungsarbeit in Bezug auf Macht und Adultismus zeigt das folgende Zitat.

Ich gehe am Ende des Gesprächs nochmals auf verschiedene mögliche Umgangsstrategien ein, welche die Jungs in diskriminierenden Situationen in der Schule mit Lehrkräften anwenden könnten. Ich bekräftige den Schüler in seiner Haltung, dass er immer kommunizieren und äußern dürfe, wenn er sich ungerecht behandeln fühle. (B7, S.9)

Rassismus- und diskriminierungskritische Bildungsarbeit habe ich während meiner Praktikumszeit umgesetzt sowohl in Einzel- als auch in Gruppengesprächen mit Jugendlichen of Color. So habe ich bereits in Kapitel 6.1.1 beschrieben, wie ich das Basketballspiel genutzt habe, um mit Jugendlichen of Color ins Gespräch zu kommen über den Islam (B5, S.6-7).

„Im Gespräch merke ich, dass ein Bedarf seitens der Jungen vorhanden ist, mehr Information, Wissen und Orientierung über Islam zu erhalten. Ich habe die Befürchtung, dass einige Jungs durch Soziale Medien in ihrem Glauben negativ beeinflusst werden könnten durch falsche Informationen, z.B. von Salafisten oder anderer extremistischer Ideologie. Nach einem erfolgreichen Korbwurf macht einer der Jungen eine Pose, welche ich mit dem Islamischen Staat in Verbindung bringe. Ich spreche ihn darauf an, was für ihn diese Pose bedeutet. Er erklärt mir, dass es für ihn „Allah ist der Einzige“ bedeute. Er ist sich über keine Verbindung zum Islamischen Staat bewusst. Ich versuche, ihn und die anderen Jungs zu sensibilisieren und mache sie darauf aufmerksam, worauf sie beim Gebrauch von Sozialen-Medien achten sollten, insbesondere in Bezug auf Soziale Medien und Islam. (B6, S.7)

Bildungsarbeit zu Islam ist auch vor dem Hintergrund bedeutend, dass sich die Mehrheit der Schüler*innen of Color an der Schule als Muslim*innen identifizieren und Religionszugehörigkeit für die Jugendlichen of Color ein wichtiges Thema ist (vgl. Kapitel 6.1.1 und Kapitel 6.2.1). Somit wäre Begleitung und Orientierung für junge Muslim*innen seitens Schulsozialarbeit eine Möglichkeit, BIPOC Jugendliche zu unterstützen ihre Religion (Islam) besser kennenzulernen, entsprechendes Wissen anzueignen und sie für Respekt und Akzeptanz anderer Religionen zu sensibilisieren. Eine Maßnahme seitens der Schule wäre Islamischen Fachunterricht einzuführen. Auch wäre Bildungsarbeit zu Islam eine Möglichkeit Präventionsarbeit zu leisten um

Radikalisierung von jungen Muslim*innen zu verhindern. In Kapitel 2.2.4 habe ich die Auswirkungen von Anti-Muslimischen Rassismus auf Jugendliche of Color aufgezeigt. Auch deshalb sind Empowerment-Orientierte Angebote in Form von Bildungsarbeit zu Islam bedeutend.

Beratung in Bezug auf Rassismuserfahrungen

Ein zusätzliches bedeutendes Angebot der Empowerment-Orientierung stellt Beratung in Bezug auf Rassismuserfahrungen seitens Schulsozialarbeiter*innen dar. Während meiner Praktikumszeit konnte ich nur ein Beratungsgespräch einer Schulsozialarbeiterin beobachten, in welchem der Umgang mit Rassismuserfahrungen mit zwei Schwarzen Schülerinnen besprochen wurde (B11, S.15f.). Dies hatte ich bereits in Kapitel 6.3.1 geschildert. Daraus schließe ich, dass bisher zu wenig diskriminierungssensible Beratung in Bezug auf Rassismuserfahrungen in der Schulsozialarbeit stattfindet.

Im Praktikum konnte ich Beratung vielfach als empowerndes Instrument einsetzen, sowohl für Einzelne als auch für Gruppen von Jugendlichen of Color. So habe ich z.B. im Rahmen meines Erlebnispädagogik-Projekts mit Zehntklässlern of Color gezielt Beratungsgespräche eingesetzt, um mit ihnen über Diskriminierung und Rassismus zu sprechen.

„In unserem heutigen Gespräch geht es um Empowerment-Strategien im Umgang mit Alltagsrassismus. Ich frage die Jungen gezielt, wie sie mit diskriminierenden und rassistischen Situationen umgehen.“ (B17, S.24)

Ein weiteres Zitat zeigt, wie ich Beratung genutzt habe, um eine Schwarze Schülerin besser kennenzulernen und im Gespräch nachzufragen, ob sie Rassismus an der Schule erlebt.

*„In Gesprächen von Schulsozialarbeiter*innen bekomme ich mit, dass über eine Schwarze Schülerin (10. Klässler*in) meist negativ berichtet wird. Im Team wird über ihr aggressives Verhalten und Wutausbrüche informiert und es wurde die Vermutung geäußert, dass sie ADHS habe. Um sie besser kennenzulernen und ihr Verhalten zu verstehen, bitte ich sie um ein gemeinsames Gespräch.“ (B20, S.28).*

In Kapitel 6.2.2 habe ich die emotionalen Auswirkungen von Rassismus auf Jugendliche of Color beschrieben u.a. in Form von Wut und Aggression. Somit habe ich in dem Verhalten der Schülerin Hinweise auf das Erleben von Rassismus erhalten. Mein Verdacht hat sich im Beratungsgespräch bestätigt und die Schülerin berichtet mir von ihren alltäglichen Rassismuserfahrungen an der Schule, ebenso wie Wut, Ohnmacht und psychische Belastung (B20, S.28f.). Die Schulsozialarbeiterin hatte die Hinweise auf Rassismuserfahrungen nicht erkannt, sondern vermutete ADHS als Grund für ihr Verhalten. Somit bietet Beratung als Methode für Empowerment-Orientierung die Möglichkeit Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color herauszufinden und zu thematisieren.

Dass Beratung in Bezug auf Rassismuserfahrungen eine empowernde Wirkung auf Schüler*innen of Color hat, bestätigt auch die folgende Beobachtung.

„Es scheint mir, dass sie das Gespräch mit mir als empowernd erleben, denn sie kommen zwei Tage hintereinander zu mir ins Büro, um sich mit mir auszutauschen“. (B11, S.17)

Möglichkeiten des Empowerments entstehen in alltäglichen Einzel- und Gruppengesprächen mit Schüler*innen of Color. Artikulierte Rassismuserfahrungen nehme ich ernst und erkenne sie als solche an. So können Schüler*innen of Color erleben, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht allein sind, was Prozesse der Selbstermächtigung begünstigen kann.

Sicheres Beratungssetting

Dabei ist es wichtig, ein sicheres Beratungssetting zu schaffen, damit Jugendliche of Color sich öffnen können und über ihre Rassismuserfahrungen sprechen können.

„Als angehender Sozialarbeiter mit eigener Rassismuserfahrung habe ich den Prozess begleitet. Ich habe darauf geachtet, dass das Schwarze Mädchen sich gut und sicher fühlt. Deshalb hatte ich ihre beste Freundin mit zum Gespräch gebeten. So fühlte sie sich nicht allein und in der Unterzahl mit den beiden Jungen“. (B9, S.13f.)

Eine Möglichkeit ist also, das Rassismuserfahrene befreundete Schüler*innen mit ins Beratungsgespräch bringen, die ihnen ein Gefühl von Sicherheit geben (B18, S.28). Zu einem sicheren Beratungssetting, gehört zudem Sicherheit und Vertrauen zu Pädagog*innen. Nur wenn dies gegeben ist, können sich Schüler*innen of Color im Gespräch öffnen und über ihre Rassismuserfahrungen sprechen. Die bekräftigt das folgende Zitat.

„Im Gespräch habe ich das Gefühl, dass sich die Schwarze Schülerin in meiner Anwesenheit traut, über ihre Erfahrungen in der Schule zu sprechen. Ich frage sie, wie sie sich in ihrer Klasse fühlt“. (B9, S.12)

Im nächsten Zitat kommuniziert eine Schülerin of Color ihr Bedürfnis und ihren Bedarf nach vertrauensvollen Pädagog*innen.

„Sie erzählt mir, dass sie an der Schule regelmäßig Alltagsrassismus erlebe. Sie benötige Personen an der Schule, denen sie vertrauen könne, um sich öffnen und über rassistische Erlebnisse sprechen zu können“. (B12, S.17f.)

Rassismuserfahrenen Zuhören

Laut Almeida (2020, S.76) ist es nötig an Schulen Sprechorte zu schaffen, an denen rassismusbetroffenen Schüler*innen zugehört wird. *„Indem wir fragen, was sie dagegen tun wollen. Indem wir nicht für sie sprechen, sondern sie sprechen lassen. So kann Empowerment entstehen!“* In dieser Aussage spiegelt sich die große Bedeutung wider, welche das Zuhören für Empowerment-Orientierung hat. Ich habe das aktive Zuhören im Praktikum oftmals praktiziert, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

„Als Schulsozialarbeiter mit eigener Rassismuserfahrung kann und will ich solche Sprüche nicht einfach so stehen lassen. Deshalb suche ich im Anschluss an die offizielle Streitschlichtung nochmals das Gespräch mit der Schülerin. Ich möchte ihr in einem Zweiergespräch mehr zuhören und Aufmerksamkeit geben. Ich frage sie, wie sie sich

nach der Streitschlichtung fühlt und ob ihrerseits der rassistische Vorfall zufriedenstellend geklärt wurde. Sie erzählt mir, dass sie an der Schule regelmäßig Alltagsrassismus erlebe“. (B12, S.17)

Das folgende Beispiel zeigt, die große Bedeutung des Zuhörens für das Verständnis und die Beziehung zu Jugendlichen of Color.

*„Während meiner Praktikumszeit tausche ich mich öfter mit dem Jungen aus. Er hat es in der Schule nicht einfach und fällt bei Lehrkräften oft negativ auf. Allerdings nimmt er regelmäßig und engagiert an meinem Erlebnispädagogik-Projekt teil und fällt mir in diesem Kontext positiv auf. Ich lerne den Jungen in meiner Praktikumszeit anders kennen, als er mir in Berichten der Schulsozialarbeiterinnen vorgestellt wird. Während des Erlebnispädagogik-Projekts spricht er mit mir über seine Rassismuserfahrungen mit einigen Lehrkräften in der Schule. Zudem beobachte ich, dass er eigenes Fehlverhalten gegenüber anderen Schüler*innen aus der Vergangenheit reflektiert hat und etwas daraus gelernt hat“.* (B10, S.15)

Erst durch mein Zuhören öffnet sich der Schüler of Color und teilt mit mir seine Rassismuserfahrungen an der Schule. Zudem ist der Wunsch, gehört zu werden bei BIPoC Schüler*innen groß und wurde des Öfteren von rassismuserfahrenen Schüler*innen geäußert (B9, S.12). In einem Gruppengespräch berichten mir Jungen of Color von ihren Diskriminierungserfahrungen an der Schule.

„Auch erschien es mir, dass sie mit mir ihre Vorgeschichte und Erfahrungen der letzten sechs Jahre teilen wollten. Sie fühlten sich oft missverstanden von Lehrkräften und in einigen Situationen diskriminiert“. (B7, S.10)

Diese Beobachtung weckt in mir die Annahme, dass den Schülern in den letzten sechs Schuljahren weder Lehrkräfte noch Schulsozialarbeit zuhörten. Am Ende des Gesprächs, bedankt sich einer der Schüler bei mir, dass ich ihm zugehört habe (vgl. B7, S.10). Diese Geste bekräftigt nochmals, wie wichtig das Zuhören rassismuserfahrener Schüler*innen ist, insbesondere als Instrument der Empowerment-Orientierung.

6.4.2 Empowerment-Angebote

Im Folgenden stelle ich Anknüpfungspunkte für Empowerment-Angebote für Jugendliche of Color vor.

Empowerment-Räume/ Safer Spaces

Es ist dringend notwendig, Orte zu schaffen, in denen rassismuserfahrene Schüler*innen über ihre Erfahrungen sprechen können und sich mit Anderen, die ähnliche Erfahrungen machen, auszutauschen (Almeida, 2020, S.75). *„Empowerment-Treffen können BIPoC Schüler*innen dabei unterstützen, Angst, Wut, Zweifel aufzulösen, Ärger und Frustration zu benennen, Bedürfnisse sichtbar zu machen, Lösungen zu finden, die ihnen gut tun und ihr Selbstvertrauen erhöhen, Strategien anzuwenden, die bereichernd wirken, Verantwortung für die eigenen Gefühle und für das Wohlbefinden zu übernehmen.“* (Almeida, 2020, S.78)

Solche „geschützteren Räume“ werden ausschließlich von und für von Rassismus Betroffene angeboten (vgl. Kapitel 4.4). In verschiedenen Situationen im Praktikum wird mir bewusst, wie groß der Bedarf für Empowerment-Räume an der Schule für Jugendliche of Color tatsächlich ist (B11, S.17; B17, S.25). Dieser Wunsch nach Safer Spaces und Austausch unter rassistischerfahrenen Schüler*innen wird des Öfteren von Jugendlichen of Color geäußert.

*„Die Schüler*innen bekräftigen meine Wahrnehmung, indem sie sagen, dass sie sich einen Safer Spaces für Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen wünschen. Das würden sie in der Schule gut finden, damit sie sich miteinander austauschen, andere Strategien entwickeln und sich besser vernetzen können.“ (B11, S.17)*

Auch das folgende Zitat bekräftigt den Bedarf eines Safer Spaces an der Schule für Jugendliche of Color. Da sich die Schüler of Color einen geschützteren Austauschraum im Rahmen des Erlebnispädagogik-Projekts gewünscht haben, habe ich einen Safer Space eröffnet.

„Sie wünschen sich, dass wir zum Ende jeder Einheit einen geschützten Raum für Austausch miteinander haben. Also eröffne ich einen Safer Spaces, in dem die Jugendlichen über eigenen Biografien, Empowerment-Strategien und Erleben von Alltagsrassismus sprechen können.“ (B16, S.22)

Weiterhin finde ich das Angebot von Empowerment-Räumen in Form von Safer Spaces für BIPOC Jugendliche als ein bedeutendes Instrument der Schulsozialarbeit.

*„Ich fühle es auch so wie die Jugendlichen. Ich nehme wahr, dass dieser Empowerment-Raum für Schüler*innen of Color ein besonderer Raum ist im Ort Schule. Meine Einschätzung ist, dass es ein wichtiges Instrument der Schulsozialarbeit sein sollte.“ (B17, S.25)*

Auch wenn das Angebot nicht von *weißen* Schulsozialarbeiter*innen umgesetzt werden kann, könnten externe Pädagog*innen of Color für das Gestalten von Empowerment-Räumen engagiert werden. Zudem zeigt sich in dem großen Bedarf an Safer Spaces die Bedeutung von mehr Pädagog*innen of Color an der Schule (vgl. Kapitel 3.3).

*Einstellung von Pädagog*innen of Color*

Während meiner Zeit an der Schule konnte ich schwierige Zugänge zu Jugendlichen of Color seitens der Schulsozialarbeiterinnen beobachten, wie das folgende Zitat zeigt.

*„Sie antwortet, dass sie zu den Jungen in der 10. Klasse leider gar keine Beziehung aufgebaut hätte, da sie erst seit zwei Jahren hier in der Schule tätig sei und dadurch die Entwicklungsphase der Jungen verpasst habe. Deswegen sehe sie 10 Klässler*innen nicht oft im Büro. (...) Es scheint mir, dass der Zugang zu Jugendlichen of Color für die Schulsozialarbeiterinnen erschwert wird, aufgrund ihrer *weißen* Positionierung. Der Zugang scheint sich bei Jungs und Mädchen der 9. und 10. Klassen schwieriger zu gestalten als bei jüngeren Schüler*innen.“ (B1, S.2)*

Gründe dafür liegen zum einen darin, dass die Angebote der Schulsozialarbeit auf Freiwilligkeit beruhen und die Motivationsarbeit eine Herausforderung darstellt (vgl. Kapitel 3.1). Zum an-

deren liegt es meiner Meinung nach an der *weißen* Positionierung der Schulsozialarbeiterinnen. Zugänge zu BIPoC Schüler*innen können erleichtert werden durch eigene Migrationsbiografien von Pädagog*innen (vgl. Kapitel 6.1.1).

„Bis zum letzten Jahr wäre ihre ehemalige Kollegin als Schulsozialarbeiterin an der Schule tätig gewesen. Sie war Schwarz positioniert. Zu dieser Zeit wären mehr Schwarze Mädchen ins Büro der Schulsozialarbeit gekommen. Sie erzählt, dass ihre ehemalige Kollegin besseren Zugang zu den Schülerinnen gehabt habe, weil sie sie schon lange kannte.“ (B1, S.2)

Die unzureichende Diversität von Pädagog*innen an Schulen ebenso wie die dadurch resultierenden negativen Auswirkungen auf Jugendliche of Color habe ich umfassend in Kapitel 3.3 thematisiert. Ebenso habe ich die große Bedeutung von Pädagog*innen of Color als Role Models für BIPoC Schüler*innen aufgezeigt (vgl. 6.1.2, Kapitel 4.4). Im idealen Fall sollten die Pädagog*innen an einer Schule die vorherrschende gesellschaftliche Diversität widerspiegeln, damit sich BIPoC Schüler*innen selbst im pädagogischen Personal repräsentiert sehen. Diesen Wunsch nach Pädagog*innen of Color haben auch BIPoC Schüler*innen mehrfach geäußert.

*„Zum Abschluss sagen beide Schüler*innen nochmals, dass sie sich mehr Fachkräfte of Color in der Schulsozialarbeit und als Lehrkräfte wünschen, die sich aktiv engagieren und einsetzen gegen Rassismus.“* (B20, S.30)

Positiv hervorzuheben ist, dass der neue Schulleiter den Mangel an Diversität im Kollegium der Schule erkennt und bei der Einstellung von neuen Lehrkräften und MPT-Kräften bevorzugt Pädagog*innen of Color auszuwählen will (B21, S.30). Jedoch möchte ich an dieser Stelle erwähnen, dass es nicht ausreicht, Pädagog*innen of Color einzustellen. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass der/die BIPoC-Pädagog*in über eine rassismus- und diskriminierungskritische Haltung verfügt. Dies beinhaltet auch, Rassismus bei Lehrkräften, Schulleitung, Schüler*innen und Schulsozialarbeit zu thematisieren. In Kapitel 6.4.1 zu Enttabuisierung und Thematisierung von Rassismus habe ich über die Erfahrung einer Schwarzen Schülerin berichtet, die ihre Rassismuserfahrungen mit einer Schwarzen Schulsozialarbeiterin teilte, jedoch keine ausreichende Unterstützung und Begleitung durch die Sozialarbeiterin erhielt (B20, S.28). Obwohl es sich um eine BIPoC-Schulsozialarbeiterin handelte, wurde Rassismus nicht mit der Schulleitung thematisiert.

Empowerment durch Erlebnispädagogik

Im Folgenden möchte ich Erfahrungen und Beobachtungen aus meinem eigenständigen Projekt im Bereich Erlebnispädagogik teilen. Dieses habe ich während meines Praktikums für ca. 3 Monate mit 8 Teilnehmenden Jungen of Color aus verschiedenen 10. Klassen durchgeführt. Erlebnispädagogik stellt einen Zugang zu Jugendlichen of Color dar und eine Empowerment-Methode (vgl. Kapitel 4.3). Durch Erlebnisse und Abenteuer sollen Lernen und die persönliche Entwicklung gefördert, sowie Vertrauen und Gruppenzusammengehörigkeit gestärkt werden

(Birnthaler, 2014, S.7). Inhalte der Praxisarbeit sind unter anderem Abenteuer- und Kooperationsspiele, Gewaltprävention, Vertrauen und Kommunikation. Dass die Jungen of Color im Laufe des Projekts eine vertrauensvolle Beziehung zu mir aufgebaut haben, bezeugt das folgende Zitat.

„Durch diesen Besuch der ehemaligen teilnehmenden Jungen des Erlebnispädagogik-Projekts wird mir bewusst, dass das Projekt bei den Jungen etwas nachhaltig bewirkt hat. Innerhalb kurzer Zeit haben sie mit mir eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut. Ich denke, dass bei den Jungen durch das Erlebnispädagogik-Projekt Empowerment-Prozesse angestoßen wurden, welche sie weiter begleiten werden.“ (B19, S.28)

Während des gesamten Erlebnispädagogik-Projekts erlebe ich die teilnehmenden Schüler als sehr motiviert und sie partizipieren aktiv in den verschiedenen Methoden, Spielen und Übungen. Ihre Motivation zeigen sie unter anderem durch das Herausragen von Materialien (B15, S.19) und die regelmäßige Teilnahme am Projekt.

„Die Jungen sind motiviert und freuen sich auf die Erlebnispädagogikeinheit. Als Erwartungen nennen sie, etwas Neues kennenzulernen und Lust sich zu bewegen. Auch wollen sie sich untereinander besser und anders kennenlernen.“ (B15, S.20)

Das folgende Zitat eines Schülers am Ende einer Empowerment-Einheit beschreibt seine positive Erfahrung im Projekt.

„Man kann hier vom Alltag abschalten. Man fühlt sich hier wohl. Also es macht Spaß und es ist was anderes, weil sie uns so anders behandeln und sie uns andere Möglichkeiten anbieten.“ (B17, S.25)

Meine Beobachtungen und Eindrücke decken sich mit denen der Schüler:

„Sie fühlen sich mit mir sehr wohl, sind offen und benennen einen Unterschied, wie ich mit ihnen umgehe im Vergleich zu Lehrkräften. Sie meinen, dass Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiterinnen (meine Kolleginnen) so etwas in der Art noch nie mit ihnen gemacht hätten. Der Raum mit mir sei anders als die Räume, die sie in der Vergangenheit erlebt hätten, z.B. im Unterricht oder beim Sport.“ (B16, S.22)

Kollektives Empowerment

Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, stellt ein Ziel von Empowerment-Räumen dar, dass rassismusbetroffene Menschen Akzeptanz und Zugehörigkeit erfahren und sich kollektiv mit den gemachten Erfahrungen auseinandersetzen. Auch hier eignet sich Erlebnispädagogik als Methode um Empowerment-Prozesse auf Gruppenebene anzustoßen. Im Rahmen des Projektes wurden positive Erlebnisse für die Jugendlichen of Color geschaffen. Das folgende Zitat fasst die positive Gruppenerfahrung der Jungen während einer erlebnispädagogischen Übung gut zusammen.

„Da die Jungen beim ersten Spiel eine positive Gruppenerfahrung gesammelt haben, nehmen sie diese positive Dynamik mit in die nächste Übung. Ich bemerke bei dem Spiel, dass sie geduldig sind und sich gegenseitig helfen. Die Kommunikation untereinander ist konstruktiv und wertschätzend und ich erkenne ihre Freude und Lust, gemeinsam ans Ziel zu kommen. Ich merke, dass ihnen bewusst ist, dass Teamgeist und Konzentration bei diesem Spiel sehr wichtig sind. Sie nutzen diese, um ans Ziel zu kommen. Auch die Koordination funktioniert gut.“ (...) „Die Jungen haben beim dritten Versuch nicht individuell gespielt, sondern als Kollektiv agiert, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. (B15, S.21)

Im folgenden Zitat zeigt sich zudem, dass die Schüler of Color durch erlebnispädagogische Methoden und die Gruppenerfahrung das eigene Selbstbewusstsein stärken.

„Sie haben das Gefühl, dass die verschiedenen Übungen ihnen dabei helfen können, neue Eigenschaften bei sich zu entdecken und weiterzuentwickeln. Es war eine gute Möglichkeit, sich selbst auszuprobieren und dadurch das Selbstbewusstsein zu stärken. Einige dachten vor der Übung, dass sie sie nicht meistern könnten. Die Zusammenarbeit im Team hätte ihnen geholfen, Lösungen für die Aufgaben in den einzelnen Übungen zu finden.“ (B15, S.22)

Die große Bedeutung der kollektiven Erfahrung verdeutlicht auch die folgende Aussage eines Teilnehmenden aus der Abschlussreflexion.

„Das Projekt hat mir beigebracht, im Team zu arbeiten und nicht als Einzelner. Denn schwierige Aufgaben kann man nicht allein schaffen. Egal wie schwer oder langsam, schlau oder dumm. Man kann es trotzdem alles schaffen im Team.“ (B18, S.26)

In Kapitel 6.4.2 zu Safer Spaces, habe ich bereits beschrieben, dass sich die Schüler of Color einen geschützteren Austauschraum im Rahmen des Erlebnispädagogik Projekts gewünscht haben. Deshalb habe ich am Ende jeder Erlebnispädagogik Einheit einen Safer Space eröffnet, *„in dem die Jugendlichen über eigenen Biografien, Empowerment-Strategien und Erleben von Alltagsrassismus sprechen können.“ (B16, S.22)*. Diese Austauschräume bilden eine weitere Möglichkeit für kollektives Empowerment.

Positiven Auswirkungen / Veränderungsimpulse

Während des Erlebnispädagogik-Projektes sowie zum Abschluss, habe ich weitere zahlreiche positive Auswirkungen und Veränderungsimpulse bei den Jungen of Color in Bezug auf ihr Empowerment wahrgenommen. Neben der Steigerung der Teamfähigkeit, der gegenseitigen Solidarität und des Selbstbewusstsein der einzelnen Teilnehmenden wurde die Fähigkeit im strategischen Denken gesteigert ebenso wie die Wertschätzung verschiedener Fähigkeiten und Individuen. Auch wurden Konkurrenz und Macht unter den Jungen abgebaut (vgl. B18, S.25-27). So sagt z.B. ein Schüler in der Abschlussreflexion: *„Ich kann die Stärken und Strategien von Anderen lernen.“ (B18, S.26)*. Die Frage, welche Erfahrung die Schüler aus dem Projekt mit in die Zukunft nehmen würden, beantworteten die Mehrheit mit positiven Teamerfahrungen:

„Dass ich anderen im Team vertrauen kann.“ „Lieber im Team arbeiten als allein.“ „Sich gegenseitig vertrauen und im Team arbeiten und sich gegenseitig helfen.“ (B18, S.27)

Zwei Schüler berichten, dass die Teilnahme am Erlebnispädagogik-Projekt bei ihnen zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Pädagog*innen beigetragen hat, bzw. dass sie nun ein deutlich positiveres Bild von Pädagog*innen haben als zuvor.

„Es hat mir geholfen zu sehen, dass auch viele Lehrer sehr nett sind. Wenn man mit ihnen etwas unternimmt oder so ein neues Projekt wie mit Ihnen macht, kann man sich besser kennenlernen.“ (B18, S.26) „Die Stimmung in der Gruppe war immer lustig. Man konnte immer Witze machen und Herr Mbaye hat mit uns gelacht, was man nicht so oft in dieser Schule erlebt.“ (B18, S.27)

Rahmenbedingungen

Abschließend möchte ich kurz auf die Rahmenbedingungen von Empowerment-Angeboten eingehen, am Beispiel der Methode Erlebnispädagogik. Es sollten gemeinsame Regeln für Empowerment-Räume formuliert und festgelegt werden (vgl. B15, S.20). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Räume sind nie zu 100 Prozent sicher sind, sondern dass es unsere Aufgabe ist, diese sicherer zu gestalten (vgl. Kapitel 4.4). Eine weitere Bedingung für gelingende Empowerment-Arbeit stellt Kommunikation auf Augenhöhe mit Jugendlichen of Color dar. Die folgenden zwei Zitate von Teilnehmenden des Erlebnispädagogik-Projektes verdeutlichen, wie wichtig den Jugendlichen ein respektvoller Umgang auf Augenhöhe ist.

„Der Umgang mit Herrn Mbaye war lustig und respektvoll. Man konnte sich gut mit ihm unterhalten, egal um welche Themen es ging.“ „Ich fand den Umgang von Herrn Mbaye mit uns allen gut. Er sagt uns, was man besser machen kann und nicht immer, dass es unsere Schuld ist.“ (B18, S.27)

7. Fazit und Ausblick

Abschließend möchte ich die bedeutendsten Erkenntnisse meiner Beobachtungen wiedergeben und Handlungsperspektiven für die Schulsozialarbeit in Bezug auf Empowerment von Jugendlichen of Color aufzeigen.

Trotz menschenrechtlicher Vorgaben und Gesetze auf zahlreichen politischen Ebenen ist Rassismus in Schulen auf struktureller, institutioneller sowie interpersonaler Ebenen äußerst wirksam (vgl. Kapitel 2.4). Gleichzeitig werden Rassismuserfahrungen von Schüler*innen of Color von Pädagog*innen zumeist tabuisiert und seitens der Lehrkräfte oft irrelevant gesetzt. So erfahren Schüler*innen gleich doppelten Rassismus (El-Mafaalani, 2022, S.104). Dazu kommt ein deutliches Ungleichgewicht in Bezug auf Diversität: Während beispielsweise an der beobachteten Schule die deutliche Mehrheit (95%) der Schüler*innenschaft of Color ist, liegt der Anteil von Pädagog*innen of Color an der Schule bei nur ca. sechs Prozent (vgl. Kapitel 6.1.2). Dadurch besteht ein Mangel an Wissen über die Lebensrealität von BIPOC Schüler*innen. *Weiß*e Pädagog*innen *als* Akademiker*innen, die selbst über keine Rassismuserfahrung verfügen, fehlt oft das Verständnis für die Lebenswelten und die Rassismuserfahrungen der Jugendlichen (Tran 2020, S. 69; Dieckmann, 2020, S.188). Interpersonalen, bzw. Alltagsrassismus erleben Jugendliche of Color in der Schule häufig in Form von Mikroaggressionen, welche sowohl durch Mitschüler*innen, als auch durch pädagogisches Personal selbst ausgeübt werden. Dies geschieht häufig in Form von (kolonial-)rassistischen Beleidigungen, Abwertungen oder weiteren Formen der Stereotypisierung und des „Othering“ (vgl. Kapitel 6.2.1). Auch auf institutioneller und struktureller Ebene erleben Schüler*innen of Color Rassismus, so z.B. in Lehrbüchern, wie auch bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten und -medien allgemein. Oftmals werden hier stereotype Darstellungen reproduziert (vgl. Kapitel 2.4).

Die Auswirkungen von Rassismus auf Schüler*innen of Color sind verheerend. Wie in Kapitel 2.4.1 beschrieben, wirkt sich Rassismus zum einen negativ auf die Lern- oder Kooperationsbereitschaft sowie das Leistungsniveau von Schüler*innen of Color aus, darüber hinaus – insbesondere durch Mechanismen auf struktureller und institutioneller Ebene – ebenso auf ihre Lebenschancen. Außerdem wirkt sich Rassismus auf das psychische, körperliche und gesundheitliche Wohlergehen von Betroffenen aus (vgl. Kapitel 2.3). So berichten BIPOC Schüler*innen von starken und andauernden Stressreaktionen (*race related stress*) oder Ängsten wie sie in der sog. *stereotype threat theory* beschrieben werden (vgl. Kapitel 6.2.1). Diese Stressreaktionen erzeugen bei Betroffenen u.a. Frustrationen, Wut und Aggression, sowie Macht- und Hilflosigkeit (vgl. Kapitel 6.2.2). Zudem existiert im Kontext Schule eine Verschränkung von Rassismus, Macht und Adulthood (vgl. Kapitel 6.2.3), die an der Schule kontinuierlich reproduziert werden (vgl. Kapitel 2.4.2).

In diesem Zusammenhang ist die Erfahrung von Empowerment im Sinne kollektiver Selbstermächtigung für Jugendliche of Color von großer Wichtigkeit (vgl. Kapitel 4.1). Zur Erinnerung: Im Rahmen von Empowerment im Sinne u.a. Barbara Solomons kommt der Frage nach der sozialen Positionierung von Pädagog*innen eine besondere Bedeutung zu: Empowerment-orientiertes Handeln bildet die Grundvoraussetzung für Empowerment und kommt als Aufgabe sowohl *weißen* Pädagog*innen als auch Pädagog*innen of Color zu. Antirassistisches Wissen sowie eine rassismuskritische Grundhaltung, die im Handeln der entsprechenden Pädagog*innen zum Ausdruck kommt, bilden dessen Fundament. In Abgrenzung hierzu sollten sog. Empowerment- bzw. „geschütztere Räume“, also Räume kollektiven Empowerments für Rassismuserfahrene, ausschließlich von ebenfalls rassistisch markierten Pädagog*innen gestaltet werden (vgl. Kapitel 4.4). Auch hier sieht die gelebte Realität in deutschen Schulen und in der beobachteten Schule anders aus.

Meine Beobachtung an der Schule hat die Untersuchungsergebnisse zu existierenden Empowerment-Prozessen u.a. von Nguyen (2020, S. 62ff.) bestätigt: Auch ich konnte wenig Empowerment-Orientierung und keinerlei institutionalisierte Empowerment-Angebote in der Schulsozialarbeit mit Blick auf Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color feststellen. Zwar sind in den Bereichen Anti-Rassismus und Diskriminierungskritik das Engagement einer Schulsozialarbeiterin und der Schulleitung durchaus anzuerkennen (vgl. 6.3 und 6.3.1). Dennoch ist es den Jugendlichen of Color oft selbst überlassen, sich entsprechende Bewältigungsstrategien im Umgang mit Rassismus zu suchen (vgl. Kapitel 6.3.1; vgl. auch Kelly, 2021, S.67). So konnte ich tatsächlich zahlreiche Empowerment- und Selbstermächtigungsprozesse sowie Umgangs- und Widerstandsstrategien von Schüler*innen of Color beobachten. Dabei ist erstaunlich, dass fast alle Umgangsstrategien *„lösungsorientiert, ruhig, gleichgültig, kooperativ, gehorsam, erklärend sind und nicht aggressiv oder gewaltvoll“* (vgl. Kapitel 6.3.2). Als bedeutende Strategien zur Bewältigung von Rassismus genannt werden z.B. Unterstützung und Bestärkung durch die Familie, Sport und körperliche Bewegung, Durchbrechen von Zuschreibungsprozessen durch Selbstbezeichnungen, Aneignen von antirassistischem Wissen, gegenseitige Unterstützung-Solidarität-Allyship unter Schüler*innen und klare Positionierung gegen Rassismus und Diskriminierung.

Dennoch muss klar sein: Wenn es den Kindern und Jugendlichen selbst überlassen bleibt, Umgangsstrategien im Umgang mit dem Rassismus zu finden, den sie erleben, kann es nicht überraschen, dass hier auch weniger konstruktive Wege gefunden werden. Auch wenn ich sie nur äußerst selten beobachten konnte, werden in der Fachliteratur durchaus verschiedene Risiken aufgeführt: von Resignation und zunehmendem Stör-Verhalten, über aggressives Verhalten bis hin zu teilweise destruktiven Prozessen der (Re-)Ethisierung und Orientierung an entsprechenden Gruppierungen (vgl. Kapitel 6.2.2).

Doch nicht nur im Hinblick auf die Gefahren, die mit einer solchen Verschiebung der Verantwortung auf die betroffenen Jugendlichen einhergeht, sollte es nicht alleinige Aufgabe der BI-PoC Schüler*innen selbst sein, sich geeignete und dazu noch möglichst konstruktive Bewältigungsstrategien zu suchen. Vielmehr stellt sich durch zahlreiche gesetzliche Beschlüsse und Vorgaben der Auftrag für Pädagog*innen, Jugendliche of Color vor Diskriminierungen zu schützen (Kultusministerkonferenz, 2013, S.3). Diesem Anspruch wird Schule auch elf Jahre nach der Veröffentlichung des entsprechenden Beschlusses, wie die geschilderten Beobachtungen zeigen, noch immer nicht gerecht (vgl. Kapitel 2.4).

Dabei können die Bewältigungsstrategien, die Schüler*innen bereits nutzen, und die hiermit verbundenen Ressourcen durchaus als äußerst hilfreiche Anknüpfungspunkte für Empowerment bzw. Empowerment-Orientierung verstanden werden. Darüber hinaus konnte ich weitere Anknüpfungspunkte innerhalb der Schulsozialarbeit und der Institution Schule herausfinden und z.T. selbst erproben.

So äußerten Schüler*innen of Color z.B. die Idee, einen Beschwerde-Raum in der Schulsozialarbeit zu installieren. Dorthin, so der Vorschlag, könnten sich BI-PoC-Schüler*innen wenden, wenn sie Unterstützung mit erlebten Rassismuserfahrungen bräuchten. Rassismuskritische Schulsozialarbeiter*innen könnten hier als Unterstützer*innen und Verbündete fungieren (vgl. Kapitel 4.4). Außerdem werden vonseiten der Schulsozialarbeit bereits Bildungsangebote (Anti-Drogen, Anti-Mobbing, etc.) durchgeführt. Auch hier sehe ich Anknüpfungspunkte für Empowerment-orientierte Angebote, z.B. im Bereich Rassismus- und Diskriminierungskritik oder Bildungsarbeit zu Islam (vgl. Kapitel 6.4.1). Ein weiteres bedeutendes Angebot der Empowerment-Orientierung stellt Beratung in Bezug auf Rassismuserfahrungen dar. Im Praktikum habe ich vielfach Beratung als empowerndes Instrument eingesetzt, sowohl für einzelne als auch für Gruppen von Jugendlichen of Color. Dabei ist es wichtig ein sicheres Beratungssetting zu schaffen und Rassismuserfahrenen zuzuhören (vgl. ebd).

Der große Bedarf nach geschützteren bzw. Empowerment-Räumen in der Schule für Jugendliche of Color wurde mir im Rahmen meiner Beobachtungen immer wieder deutlich und wurde auch von Jugendlichen selbst mehrfach geäußert (vgl. Kapitel 6.4.2). Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, stellt ein Ziel von Empowerment-Räumen dar, dass rassismusbetroffene Menschen Akzeptanz und Zugehörigkeit erfahren und sich kollektiv mit den gemachten Erfahrungen auseinandersetzen. Hier eignet sich beispielsweise die Erlebnispädagogik als Methode, um Empowerment-Prozesse auf Gruppenebene anzustoßen (vgl. Kapitel 6.4.2). Insgesamt ist die Bandbreite methodischer Zugänge in Empowerment-Räumen überaus groß: Neben dem Austausch von Erfahrungen, spielt z.B. die Aneignung von rechtlichem, historischem, anti-rassistischem und widerständigem Wissen eine große Rolle, aber auch, Theater- und kreative An-

gebote wie Malen oder Kreatives Schreiben, Tanz oder Meditationen können erfolgreich eingesetzt werden (vgl. Kapitel 4.3). Entsprechende Safer Spaces für BIPOC-Jugendliche stellen ein bedeutendes Instrument für die Schulsozialarbeit dar, welche bisher in der Praxis jedoch unzureichende Beachtung erhalten. Hierzu ist es notwendig, Pädagog*innen of Color auszubilden und einzustellen, die als Role Models und Identifikationsmöglichkeiten für Jugendliche of Color dienen und erleichterte Zugänge zu ihnen herstellen können (vgl. Kapitel 6.1.1, Kapitel 6.1.2).

Die zu Beginn der Arbeit gestellte Forschungsfrage lautete: Wo finden im Kontext der Schulsozialarbeit Empowerment-Prozesse statt mit Blick auf Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color und wo gibt es Anknüpfungspunkte für Empowerment? Die ernüchternde Antwort muss an dieser Stelle lauten: Tatsächlich gibt es an der Schule, an der ich meine Beobachtungen angestellt habe, keine institutionalisierten Empowerment-Prozesse für von Rassismus betroffene Schüler*innen. Dies deckt sich mit weiteren Forschungserkenntnissen. Höchstens kann im Kontext der konkreten Schule von vereinzelt Engagement bzw. der Bereitschaft zur Veränderung gesprochen werden – einerseits seitens einer Schulsozialarbeiterin, aber auch vonseiten des Schulleiters. Bewältigungsstrategien im Umgang mit dem allgegenwärtigen Rassismus im Schulalltag zu finden, scheint derzeit vor allem in der Verantwortung der von Rassismus betroffenen Schüler*innen selbst zu liegen, wobei sie für Versuche, sich zu wehren z.T. noch weiter sanktioniert werden. Auch das Angebot geschützterer Empowerment-Räume wird derzeit nicht nur nicht bedacht, sondern scheitert auch an der (in Bezug auf Rassismus) wenig diversen Zusammensetzung des pädagogischen Personals.

Im Idealfall sollten die Pädagog*innen an einer Schule, die vorherrschende gesellschaftliche Diversität widerspiegeln. Laut Tran (2020, S.72) sind grundsätzliche Veränderungen notwendig, um ein Empowerment an der Schule zu ermöglichen. Dabei reichen nicht vereinzelte Empowerment-Workshops mit Pädagog*innen of Color von außerhalb. Dies stelle nur einen Anfang dar für einen „*längeren Prozess der Veränderungen, um Ressourcen und Privilegien umzuverteilen und mehr soziale Gerechtigkeit innerhalb der Bildung zu erreichen.*“ (ebd.) Tran (2020, S.71) beschreibt die Notwendigkeit einer generellen Veränderung des Schulsystems: Ziel von Bildung sollte es sein, Ungerechtigkeiten zu vermindern und die Chancengleichheit zu fördern statt – wie es derzeit nachweislich geschieht – soziale Ungleichheiten zu reproduzieren und zu verstärken. Hierfür stellen eine an den Schüler*innen ausgerichtete angemessene Unterstützung und Förderung aller Schüler*innen eine Grundvoraussetzung dar.

*„Mit Empowerment wird Transformation angestrebt. Die Rolle der Schule als Sozialisationsort besteht darin, zu erkunden und zu lernen, wie eine rassismuskritische Haltung vermittelt werden kann. Die Kritik am Rassismus soll innerhalb der Schule passieren. Dazu gehört die kritische Beobachtung, die Übernahme von Verantwortung für das Wohlergehen der Schüler*innen, Schaffung von Inklusionsmethoden und Schutzräumen.“* (Almeida, 2020, S.77).

Diese Aufgabe kann weder den betroffenen Schüler*innen allein zukommen, noch einzelnen Pädagog*innen of Color. Gomis (2020, S.83) fordert eine diskriminierungskritische Professionalisierung als eine angemessene Maßnahme gegen Diskriminierungen in Schule. Sie beschreibt dies als eine Querschnittsaufgabe

„und dies nicht allein in allen Fächern, sondern in der Schulentwicklung ebenso wie in Verwaltungen, in Jugendämtern, auf rechtlicher und politischer Ebene und benötigt für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit eine diskriminierungskritische Professionalität in all diesen Bereichen.“ (ebd., S.84).

Um es mit Natasha Kellys Worten auf den Punkt zu bringen: *„Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen.“* Ich hoffe, ich konnte die Notwendigkeit dieser Forderung anhand der Zusammenführung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und meinen eigenen Beobachtungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit verdeutlichen und einen Teil zu einer rassismuskritischen pädagogischen Professionalität beitragen.

Literaturverzeichnis

Ahrens, Petra-Angela (2018): Islam und Muslim*innen in Deutschland: Die Sicht der Bevölkerung und ihre Erwartungen an die Kirche zum christlich-islamischen Dialog. In: *SI Kompakt* 5., S. 2–3. Online verfügbar unter <https://www.siekd.de/islam-und-musliminnen-in-deutschland-die-sicht-der-bevoelkerung-und-ihre-erwartungen-an-die-kirche-zum-christlich-islamischen-dialog/>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Aikins, Muna AnNisa; Bremberger, Teresa; Aikins, Joshua (Hg.) (2021): Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Each One Teach One (EOTO) e.V. und Citizens For Europe gUG. Berlin (Report). Online verfügbar unter <https://afrozensus.de/reports/2020/Afrozensus-2020.pdf>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Almeida, Ely (2020): Rassismus »mit freundlichen Grüßen«. In: Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt (Hg.): BILDUNG - FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Dresden (Dossier), S. 73–78.

Andrés, Nader (2020-2021): "Was ist institutioneller Rassismus?". "Was möchtest du werden, wenn du groß bist?" – institutioneller Rassismus an einem Beispiel erklärt. Hg. v. Bundesprogramm "Demokratie leben!". Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter <https://www.demokratie-leben.de/was-ist-institutioneller-rassismus>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Ethnische Herkunft / Rassismus. Regelmäßig machen Anfragen zur Diskriminierung aus rassistischen Gründen oder wegen der ethnischen Herkunft bei den Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes den größten Anteil aus. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/service/Impressum/impressum_node.html, zuletzt aktualisiert am 2021, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020): Bausteine für einen systematischen Diskriminierungsschutz an Hochschulen. 2. Aufl. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). Berlin (Publikation). Online verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/bausteine_f_e_systematischen_diskriminierungsschutz_an_hochschulen.pdf?__blob=publicationFile&v=5, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis. Berlin: RAA e.V. Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e.V.

Attia, Iman (2011): Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. (Politik und Bildung, 47), S. 146–162.

Barskanmaz, Cengiz (2019): Recht und Rassismus. Das Menschenrechtliche Verbot der Diskriminierung Aufgrund der Rasse. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin / Heidelberg.

Behrning, Kim (2022): Rassismus – eine Einführung. Unter Mitarbeit von Gilbertz, Lisa, Gilson, Brenda und Groevius, Ryane. In: Matthias Böhmer und Georges Steffgen (Hg.): Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer, S. 1–56.

Bhattacharjee, Rana (2023): Handreichung zur Prävention von und zur Intervention nach Rassismussvorfällen an Schulen. Wie Rassismus an Schule begegnen? Hg. v. Landeshauptstadt

Düsseldorf, Amt für Migration und Integration. Kommunales Integrationszentrum. Düsseldorf (Handreichung).

Birnthaler, Michael (2013): Teamspiele. Die 100 besten Gruppenspiele. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Böhmer, Matthias; Steffgen, Georges (Hg.) (2022): Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer.

Boldaz-Hahn, Stefanie (2001) (2021): Rassismuserleben von afrodeutschen Kinder. In: Madubuko, Nkechi (2021) (Hg.): Praxishandbuch Empowerment - Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen: 1. Aufl., S. 84.

Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Frontiers in Psychology* (481), S. 1–13. Online verfügbar unter <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00481/full>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).

Bryant-Davis, Thema; Ocampo, Carlota (2005a): Racist Incident–Based Trauma. In: *The Counseling Psychologist*, 2005a (33), S. 479–500. Online verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0011000005276465>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Bryant-Davis, Thema; Ocampo, Carlota (2005b): The Trauma of Racism. Implications for Counseling, Research, and Education. In: *The Counseling Psychologist*, 2005b (33), S. 574–578. Online verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0011000005276581>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Bundesminister der Justiz: Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) § 13a Schulsozialarbeit. Fundstelle: Bundesamt für Justiz. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___13a.html.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023): Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz. Hg. v. Bundesministerium des Innern und für Heimat. Online verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/BMI23006-muslimfeindlichkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=18, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2020): (Anti-)Rassismus. Unter Mitarbeit von Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn (Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 45). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antirassismus-2020/>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Bundeszentrale für politische Bildung (2015): Rechts in der Mitte? Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn (Aus Politik und Zeitgeschichte, 40). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/212371/rechts-in-der-mitte/>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Chehata, Yasmine; Sinoplu, Ahmet; Himmen, Thivitha; Harrach-Lastfaghi, Asmae (2023): Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft. Theorien - Praktiken - Akteur*innen. 1. Auflage 2023. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe (Diversität in der Sozialen Arbeit).

Clark, B., Kenneth; Clark, P., Mamie (1961): Racial identification and preference in Negro children. In: Newcomb, M., Theodore, Hartley, L., Eugene und Maccoby, E., Eleanor (Hg.): Readings in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Decker, Oliver; Brähler, Elmar (Hg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Originalausgabe. Giessen: Psychosozial-Verlag. Online verfügbar unter https://www.boell.de/sites/default/files/leipziger_autoritarismus-studie_2018_-_flucht_ins_autoritaere_.pdf?dimension1=ds_leipziger_studie, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Deffner, Carmen (2020): Psychische Gesundheit und Resilienzförderung im Kontext Schule. Hg. v. Deutsches Rotes Kreuz e.V. Berlin. Online verfügbar unter drk-wohlfahrt.de/veroeffentlichungen/buch-gesundheit-bildungsgerechtigkeit, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Dieckmann, Julianne (2020): Reflexion zur Reproduktion von Diskriminierung und Rassismus in Schule und Schulsozialarbeit. In: Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt (Hg.): BILDUNG - FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationssgesellschaft. 1. Aufl. Dresden (Dossier), S. 188–194.

Dixson, D., Adrienne; Rousseau, K. Celia (Hg.) (2006): Critical race theory in education. All God's children got a song. New York: Taylor & Francis.

Drinck, Barbara (2023): Schule und ihre Macht. In: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener (Hg.): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Unter Mitarbeit von Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Stuttgart utb GmbH, S. 127–138.

Eisinger, Thomas (2016): Erlebnispädagogik kompakt. 2., überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL (Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik).

El-Mafaalani, Aladin (2022): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung, #Bd #10851).

Elverich, Gabi (Hg.) (2009): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Unter Mitarbeit von Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier. 2. Aufl. Münster: Unrast.

Enggruber, Ruth (2020): Empowerment, ein Konzept für Soziale Arbeit im transformierten Sozialstaat? In: Birgit Jagusch und Yasmine Chehata (Hg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte - Positionierungen - Arenen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz; Beltz Juventa (Diversität in der Sozialen Arbeit), S. 44–53.

Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Annita Kalpaka und Nora Rätzzel (Hg.): Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses "Migration und Rassismus in Europa", Hamburg, 26. bis 30. September 1990. Hamburg: Argument (Argument-Sonderbände, 201), S. 373–387.

Fereidooni, Karim; El, Meral (Hg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. [Wiesbaden]: Springer VS (Research).

Fereidooni, Karim; Hößl, E. Stefan (Hg.) (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Fereidooni, Karim; Hößl, E. Stefan (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen "Königsweges". Eine Einführung. In: Karim Fereidooni und E. Stefan Hößl (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 7–12.

Fereidooni, Karim; Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Lehrerbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Rechts in der Mitte? Bonn (Aus Politik und Zeitgeschichte, 40), S. 38–43. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/212371/rechts-in-der-mitte/>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Gomis, Saraya (2020): Fragen pädagogischer und institutioneller Professionalität im Kontext von Migration, Rassismen, Antisemitismus, weiteren Diskriminierungen und Schule. In: Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt (Hg.): BILDUNG - FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationssgesellschaft. 1. Aufl. Dresden (Dossier), S. 82–87.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Grada, Kilomba (2011): Das N-Wort und Trauma. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. (Politik und Bildung, 47), S. 140–145.

Graevskaia, Alexandra; Menke, Katrin; Rumpel, Andrea (Hg.) (2022): Institutioneller Rassismus in Behörden – Rassistische Wissensbestände in Polizei, Gesundheitsversorgung und Arbeitsverwaltung. Duisburg, Essen: Universität Duisburg-Essen (IAQ-Report, Bd. 2022, H. 02). Online verfügbar unter https://migrant-integration.ec.europa.eu/system/files/2022-02/IAQ-Report_2022_02.pdf, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Grünheid, Irina; Nikolenko, Anna; Schmidt, Bozzi (Hg.) (2020): BILDUNG - FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationssgesellschaft. Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V. 1. Aufl. Dresden (Dossier). Online verfügbar unter <https://www.pokubi-sachsen.de/media/49/Dossier.pdf>, zuletzt geprüft am 17.12.2023.

Heitmeyer, Wilhelm; Müller, Joachim; Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Kultur und Konflikt).

Herriger, Norbert (2010): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., erw. und aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Sozialpädagogik).

Herriger, Norbert (2011): Empowerment in der Sozialen Arbeit. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. (Politik und Bildung, 47).

Hinnenkamp, Volker (2013): Rassismus und Diskriminierung in Alltagsdiskursen. Vortrag zur Ringvorlesung: Rassismus, Nationalismus und Antisemitismus im heutigen Deutschland: Rolle und (Politik und Bildung). Online verfügbar unter https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/Leseproben/Hinnenkamp_Sprache_und_Diskriminierung_in_Alltagsdiskursen.pdf, zuletzt geprüft am 14.08.2023.

Hocke, Norbert; Kleff, Sanem (2017): Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechts-erziehung. 1. Aufl. Berlin: Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage (Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage).

Initiative N-Wort Stoppen (2023): Verflechtungen von Sprache, Macht und Rassismus: Wie Sprache Wirklichkeit schafft. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin (Analyse). Online verfügbar

unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2023/04/28/verflechtungen-von-sprache-macht-und-rassismus-wie-sprache-wirklichkeit-schafft>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Jäger, Margarete; Kauffmann, Heiko (Hg.) (2002): *Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland*. Duisburg: DISS (Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung).

Jäger, Siegfried; Jäger, Margarete (2002): Das Dispositiv des Institutionellen Rassismus. Eine diskurstheoretische Annäherung. In: Margarete Jäger und Heiko Kauffmann (Hg.): *Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland*. Duisburg: DISS (Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung), S. 15–29. Online verfügbar unter <https://www.diss-duisburg.de/wp-content/uploads/2017/01/diss-leben-unter-vorbehalt-institutioneller-rassismus-2002.pdf>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hg.) (2020): *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte - Positionierungen - Arenen*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz; Beltz Juventa (Diversität in der Sozialen Arbeit).

Jordan, Phillip; Hernandez-Reif, Maria (2009): Reexamination of Young Children's Racial Attitudes and Skin Tone Preferences. In: *Journal of Black Psychology* 35 (3), S. 388–403. DOI: 10.1177/0095798409333621.

Just, Annette (2020): *Handbuch Schulsozialarbeit*. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Münster, New York: Waxmann (utb-studi-e-book, 8663).

Kalpaka, Annita (2009): „Hier wird Deutsch gesprochen“ - Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Gabi Elverich (Hg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Unter Mitarbeit von Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier. 2. Aufl. Münster: Unrast, S. 263–295, zuletzt geprüft am 20.12.2023.

Kalpaka, Annita; Rätzzel, Nora (Hg.) (1992): *Rassismus und Migration in Europa*. Beiträge des Kongresses "Migration und Rassismus in Europa", Hamburg, 26. bis 30. September 1990. Institut für Migrations- und Rassismusforschung. Hamburg: Argument (Argument-Sonderbände, 201).

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15).

Keller, Johannes (2020): Stereotype als Bedrohung. In: Lars-Eric Petersen und Bern Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlagsgruppe, S. 90–98.

Kelly, Natasha A. (2021): *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* 2. Auflage. [Ort nicht ermittelbar]: [Verlag nicht ermittelbar].

Keskinkilic, Ozan Zakariya (2019): Was ist antimuslimischer Rassismus? Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus – viele Begriffe für ein Phänomen? Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/infodienst/302514/was-ist-antimuslimischer-rassismus/#node-content-title-1>, zuletzt aktualisiert am 17.12.2019, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Keskinkiliç, Ozan Zakariya (2019): *Die Islamdebatte gehört zu Deutschland. Rechtspopulismus und antimuslimischer Rassismus im (post-)kolonialen Kontext*. Berlin: AphorismA.

Khalil, Zami (2023): *Psyche und Rassismus: „Wenn du etwas werden willst, musst du doppelt so viel leisten“*. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung. *Heimatkunde Migrationsportal (Analyse)*. Online verfügbar unter [https://heimatkunde.boell.de/de/2023/03/23/psyche-und-rassismus-wenn-du-etwas-werden-willst-musst-du-doppelt-so-viel-leisten#\(9\)](https://heimatkunde.boell.de/de/2023/03/23/psyche-und-rassismus-wenn-du-etwas-werden-willst-musst-du-doppelt-so-viel-leisten#(9)), zuletzt geprüft am 28.12.2023

Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ((Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz (Qualitative Sozialforschung).

Landesintegrationsrat Nordrhein-Westfalen (08.12.2023): Gerechte Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler in NRW!“. Pressemitteilung des Landesintegrationsrates NRW zum Tag der Bildung 2023. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://landesintegrationsrat.nrw/gerechte-bildungschancen-fuer-schuelerinnen-und-schueler-in-nrw/>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

LeFrançois, Brenda A. (2014): Adulthood. In: Thomas Teo (Hg.): Encyclopedia of critical psychology. New York: Springer, S. 47–49.

Leonhardt, Nico; Goldbach, Anne; Staib, Lucia; Schuppener, Saskia (Hg.) (2023): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Unter Mitarbeit von Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Stuttgart utb GmbH.

Leonhardt, Nico; Goldbach, Anne; Staib, Lucia; Schuppener, Saskia (2023): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Text in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn [S.l.]: VERLAG JULIUS KLINKHARDT.

Liebel, Manfred; Meade, Philip (2023): Schule ohne Adulthood? Die Macht über Kinder herausfordern. In: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener (Hg.): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Unter Mitarbeit von Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Stuttgart utb GmbH, S. 203–217.

Madubuko, Nkechi (2011): Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Akzeptanzenerfahrungen und angewandte Bewältigungsstrategien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Verlagsgruppe.

Madubuko, Nkechi (2021) (Hg.) (2021): Praxishandbuch Empowerment - Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen: 1. Aufl.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Studium Paedagogik).

Mediendienst Integration: Rassismus (Politik und Bildung). Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/desintegration/rassismus.html>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. (Politik und Bildung, 47).

Mohseni, Maryam (2020): Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis. 1st ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Newcomb, M., Theodore; Hartley, L., Eugene; Maccoby, E., Eleanor (Hg.) (1961): Readings in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Nguyen, Quoc Toan (2013): »Was heißt denn hier Bildung?« - Eine PoC- Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des »Community Cultural Wealth«-Konzepts. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung (Heimatkunde). Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/05/01/was-heisst-denn-hier-bildung-eine-poc-empowerment-perspektive-auf-schule-anhand-des>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Nguyen, Toan Quoc (2020): What 's Empowerment go to do with it? - Schulentwicklung in Hinblick auf Empowerment von Schüler*innen of Color. In: Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt (Hg.): BILDUNG - FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Dresden (Dossier), S. 62–66.

Nimindé-Dundadengar, Tebogo; Fajembola, Olaolu (2021): "Gib mir mal die Hautfarbe". Mit Kindern über Rassismus sprechen. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Verlag (Onleihe. E-Book).

Njiabi Bolla-Bong, Navina (2015): Empowerment. Hg. v. Angar Drücker, Karin Reindlmeier, Ahmet Sinoplu und Eike Totte. IDA e.V. Düsseldorf (Politik und Bildung). Online verfügbar unter https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2015_IDA_Diversitaetsbewusste__internationale__Jugendarbeit.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2023.

OECD (PISA) (2022): PISA 2022 Country Notes. Deutschland. Online verfügbar unter https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GER-MANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Ogette, Tupoka (2020): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. 7. Aufl. Münster: UN-RAST Verlag.

Osterkamp, Ute; Holzkamp, Klaus (1996): Rassismus als Selbstentmündigung. Texte aus dem Arbeitszusammenhang. 1. Aufl. Berlin, Hamburg: Argument-Sonderband.

Paffrath, Fritz Hartmut (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL (Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik).

Petersen, Lars-Eric; Six, Bern (Hg.) (2020): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlagsgruppe.

Piezunka, Anne (2023): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener (Hg.): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Unter Mitarbeit von Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Stuttgart utb GmbH, S. 218–230.

Pötter, Nicole (2018): Schulsozialarbeit - Soziale Arbeit am Lebensort Schule. 2., aktualisierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Riegel, Christine (2023): Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit. Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven. In: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener (Hg.): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Unter Mitarbeit von Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Stuttgart utb GmbH, S. 71–84.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. (Politik und Bildung, 47), S. 25–38.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5., aktualisierte und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte der Soziologie).

Schleck, Oliver (2017): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Zur Notwendigkeit einer gelingenden Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext einer sich verändernden Lebensphase Jugend. Bochum, Freiburg: projektverlag (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 51).

Schouler-Ocak, Meryam; T. Graef-Calliess, Iris (2020): Auswirkungen von Rassismus auf die psychische Gesundheit von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund sowie ethnische Minderheiten und „People of Colour“. Hg. v. DGPPN. Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie. Berlin (Positionspapier). Online verfügbar unter https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/bd5dcfd115e682fd4647822b9e93c754d1f81548/2020-11-12_DGPPN-Positionspapier_Rassismus%20und%20psychische%20Gesundheit_final.pdf, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Solomon, Barbara Bryant (1976): Black empowerment. Social work in oppressed communities. New York: Columbia University Press.

Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. überarb. und erw. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 2929).

Stadt Köln (2022): Schulsozialarbeit Köln. Konzeption der Kölner Schulsozialarbeit. Hg. v. Amt für Schulentwicklung. Köln. Online verfügbar unter https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf40/konzeption_koelner_schulsozialarbeit.pdf, zuletzt geprüft am 23.12.2023.

Stichs, Anja; Pfündel, Katrin (2023): Diskriminierungserfahrungen von Menschen aus muslimisch geprägten Herkunftsländern. Wahrnehmungen in Bezug auf Alltagssituationen, die Benotung in der Schule, die Arbeits- und die Wohnungssuche. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Forschungsbericht, 48).

Suda, Kimiko; Mayer, J. Sabrina, Nguyen, Christoph (2020): Antiasiatischer Rassismus in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): (Anti-)Rassismus. Unter Mitarbeit von Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn (Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 45), S. 39–44. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antirassismus-2020/316771/antiasiatischer-rassismus-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Tank, Gün Gabriele (2013): Ein etwas anderes Vorwort. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung (Empowerment). Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/05/01/ein-etwas-anderes-vorwort>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Teo, Thomas (Hg.) (2014): Encyclopedia of critical psychology. New York: Springer.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript (Kultur und soziale Praxis).

Torres, Andrea Meza; Can, Halil (2013): Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung e.V. (Heimatkunde). Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/04/01/empowerment-und-powersharing-als-rassismuskritik-und-dekolonialitaetsstrategie-aus-der>, zuletzt geprüft am 28.12.2013.

Tran, Lihn (2020): Handeln in Widersprüchen: Erfahrungen als Pädagogin of Color in der Schule. In: Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt (Hg.): BILDUNG - FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Dresden (Dossier), S. 68–72.

Weis, Michael (2017): Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg: Würzburg University Press. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1149510293/34>, zuletzt geprüft am 28.12.2023.

Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Karim Feridooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. [Wiesbaden]: Springer VS (Research), S. 143–161.

Yosso, J. Tara (2006): Whose Culture has capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. In: Dixson, D., Adrienne und K. Celia Rousseau (Hg.): Critical race theory in education. All God's children got a song. New York: Taylor & Francis, S. 167–188.

Internetquellen

<https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/people-of-color-poc/> , Zugriff am 28.12.2023

<https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/prefix:w/> , Zugriff am 28.12.2023.

<https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/prefix:s/> , Zugriff am 28.12.2023.

<https://www.migrationsrat.de/glossar/bipoc/> , Zugriff am 28.12.2023.

<https://www.vielfalt-mediathek.de/critical-whiteness> , Zugriff am 28.12.2023.

<https://www.vielfalt-mediathek.de/intersektionalitaet> , Zugriff am 28.12.2023

<https://inklumat.de/methoden/vertrauensuebung> , Zugriff am 28.12.2023

<https://www.empoca.org/> , Zugriff am 28.12.2023

<https://www.eoto-archiv.de/> , Zugriff am 28.12.2023

<https://twm-bibliothek.de/> , Zugriff am 28.12.2023

Anhang

A) Erklärung.....	II
B) Codesystem	III
C) Beobachtungsprotokolle.....	VI

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

A) Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

„Rassismus-Macht-Schule: eine teilnehmende Beobachtung zur Möglichkeiten des Empowerments mit Jugendlichen of Color im Kontext der Schulsozialarbeit“

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autor*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

B) Codesystem

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	62
Meine Präsenz an der Schule	2
Neugierde und Wunsch nach Kennenlernen	3
Zugänge zu Schüler*innen of Color	6
Zugang als Muslim	9
Zugang als Mann	6
Zugang durch Sport	3
Zugang als Pädagoge of Color	23
Positives Vorbild und Identifikation	26
Rassismus und Macht	0
Ebenen von Rassismus	0
Institutionell	0
Tabuisierung von Rassismus	6
Priorisierung von anderen Diskriminierungsformen	4
Mangel an Pädagog*innen of Color	18
Fehlende Sanktionierung/Regeln bei Rassismus	1
Interpersonal	0
Mikroaggressionen	6
Rassismus durch Lehrkräfte	9
Mangel an Wissen über Lebensrealität von Schüler*innen	1
Rassismus durch Schüler*innen	9
Stereotype und Vorurteile gegenüber Schüler*innen of Color	6
Rassistische Beleidigungen	9
Mangelnde Rassismuskritische Haltung von Pädagog*innen	16
Rassismuserfahrungen Pädagog*innen of Color	2
Abwehrreaktionen	4
Formen von Rassismus	0
Anti-Schwarzer Rassismus	5
Anti-Asiatischer Rassismus	1
Anti-Muslimischer Rassismus	2
Intersektionalität	15
Auswirkungen von Rassismus	0

Psychische Belastung und Trauma	20
Mangel an Vertrauen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen	11
Internalisierter Rassismus	4
Macht und Adulthood	0
Adulthood durch Pädagog*innen	4
Machtausübung durch Lehrende	24
Empowerment-Orientierung an der Schule	0
Rassismuskritische Haltung Schulleitung	1
Wertschätzung von religiöser Vielfalt	1
Schulsozialarbeit	0
Engagement im Bereich Anti-Rassismus und Diskriminierung	1
Angebote	0
Beratung	2
Bildungsangebote	5
Mediation zwischen Schüler*innen und Lehrenden	1
Streitschlichtung	4
Empowerment-Prozesse/Selbstermächtigung Jugendliche of Color	0
Familiäre Unterstützung und Empowerment	3
Empowerment durch Sport/Hobby	2
Selbstbezeichnung	2
Identität und Zugehörigkeit	12
Allyship und Solidarität durch Mitschüler*innen	6
Umgangsstrategien mit Rassismus und Macht	0
Umgangsstrategie: Lösungsorientierung	1
Umgangsstrategie: Mit Freund*innen sprechen	4
Umgangsstrategie: Keine Diskussion/ignorieren/Ruhe	8
Umgangsstrategie: Antworten, Erklärung, Spiegelung, Diskussion	4
Umgangsstrategie Rebellion, Wut und Gewalt	5
Strategien im Umgang mit Alltagsrassismus	9
Umgangsstrategie: Gehorsam, Kooperation	1
Umgangsstrategie: keine Gefühle zeigen	1
Umgangsstrategien mit Adulthood	10
Umgangsstrategie: Ablenkung	1
Anknüpfungspunkte für Empowerment	0
Empowerment-Orientierte Angebote	0

Schwieriger Zugang zu Jugendlichen of Color	5
Rassismuskritische Haltung Pädagog*innen	20
Enttabuisierung und Thematisierung von Rassismus	10
Sanktionierung/Regeln bei Rassismus	1
Bildungsarbeit der Schulsozialarbeit	0
Bildungsarbeit Diskriminierungs/-Rassismuskritik	13
Bildungsarbeit und Austausch über Islam	8
Beratung als Empowerment	24
Sicheres (Beratungs-) Setting schaffen	8
Sicherheit und Vertrauen zu Pädagog*innen	23
Rassismuserfahrenen Zuhören	21
Austauschräume	13
Beschwerderraum einrichten	1
Förderung von Strafmaßnahmen gegen Rassismus	1
Empowerment-Angebote/ Empowerment-Räume schaffen	5
Einstellung von Pädagog*innen of Color	1
Safer Spaces	8
Austausch über Rassismuserfahrungen	3
Empowerment durch Erlebnispädagogik	10
Motivation und Partizipation	12
Zugang durch Erlebnispädagogik	12
Empowerment auf Gruppenebene/kollektives Empowerment	21
Positive Auswirkungen/Veränderungsimpulse	0
Positive Erlebnisse schaffen	6
Steigerung Teamfähigkeit und Solidarität	24
Strategisches Denken/Entwickeln von Strategien	2
Wertschätzung verschiedener Fähigkeiten und Individuen	5
Abbau von Konkurrenz und Macht unter Schüler*innen	2
Stärkung Selbstbewusstsein	6
Aufbrechen von Stereotypen/negativen Bildern	2
Rahmenbedingungen	0
Reflexion und Partizipation	3
Gemeinsame Regeln für Empowerment-Spaces	2
Kommunikation mit Jugendlichen auf Augenhöhe	9

C) Beobachtungsprotokolle

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokoll 1: Die ersten Tage in der Schule und erste Begegnungen mit Jugendlichen of Color.

Heute beginnt mein Praktikum an der Schule. Ich werde herzlich empfangen von meiner Praktikumsanleiterin im Büro der Schulsozialarbeit. Zunächst werde ich der Schulleitung und im Lehrer*innen-Zimmer und dem Hausmeister vorgestellt. In der Schule gibt es ca. 54 Lehrkräfte, fünf Sonderpädagog*innen, drei MPT-Kräfte (Multiprofessionelles Team)¹ und drei Schulsozialarbeiterinnen.

Auch habe ich erste Begegnungen mit Jugendlichen of Color beim Laufen durch die Schulgänge. Mein erster Eindruck ist, dass die Schüler*innen der Schule zu über 90% Jugendliche of Color sind. Für einige Jugendliche ist es eine Verwunderung und Freude mich als Schwarz positionierten Schulsozialarbeiter zu sehen. Einige drücken dies durch Fragen an mich aus, wie z.B. „*Bist du ein Lehrer?*“ „*Endlich mal, dass ein Mann hier ist!*“ Das bedeutet nicht, dass es in der Schule keine männlich positionierten Lehrkräfte gibt, sondern es gibt keine männlichen Lehrer oder Schulsozialarbeiter*innen of Color.

Ich antworte den Schüler*innen, dass ich kein Lehrer bin, sondern Praktikant in der Schulsozialarbeit, und dass ich für sechs Monate an der Schule mitarbeiten werde. Dabei erkenne ich Freude und Interesse in vielen Gesichtern. Obwohl die Schule überwiegend von Jugendlichen mit internationaler Biografie besucht wird, ist das Lehrerkollegium und die Schulsozialarbeit überwiegend *weiß* positioniert. Lehrer*innen of Color gibt es an der Schule ca. vier. Das Team der Schulsozialarbeit ist ausschließlich *weiß* und weiblich positioniert.

Bei einigen Jugendlichen of Color habe ich das Gefühl, dass sie sich erst noch nicht trauen, mich anzusprechen. Aber ich höre und fühle, dass sie neugierig sind und wissen wollen (direkt oder indirekt), was ich hier in der Schule mache.

Am zweiten Tag scheint es mir so, dass sich die Schüler*innen die Informationen über mich weitergegeben haben. Die meisten wissen nun über meine Präsenz sowie meine Positionierung als „Schwarz“ und „männlich“. Es kommen unterschiedliche Jugendgruppen in den Pausen im Büro vorbei und möchten mich kennenlernen. Im Büro der Schulsozialarbeiter*innen steht ein Korb mit Süßigkeiten. Diesen nutzen die

¹ Zur Unterstützung der Lehrkräfte wirken Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen im Rahmen von Multiprofessionellen Teams an Grundschulen und weiterführenden Schulen bei der Erziehung, Unterrichtung und Beratung der Schülerinnen und Schüler mit (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S.1).

Schüler*innen oft als Vorwand, um ins Büro zu kommen und ein Gespräch mit den Sozialarbeiter*innen anzufangen. Heute kommen einige Jugendliche (Jungen und Mädchen) ins Büro und fragen, ob wir Süßigkeiten haben. Ich vermute dabei bei vielen als versteckten Grund die Neugier, mich kennenlernen zu wollen. Ich komme dadurch mit einigen langsam ins Gespräch. Dabei kommen von den Jugendlichen folgende Fragen: „*Wie heißen Sie?*“ „*Wie lange bleiben Sie noch in der Schule?*“ „*Warum sind sie nicht früher gekommen? Für uns 10. Klässler*innen sind es die letzten Schulwochen. Wir hätten Sie gern seit der 5. Klasse in der Schule gehabt.*“ Ich antworte, dass ich bis zum nächsten Schuljahr in der Schule sein werde und wir noch Zeit hätten uns besser kennenzulernen. Sie könnten gerne wieder im Büro vorbeischaun.

Ich frage meine Praktikumsanleiterin, ob das immer so ist, dass Jugendliche of Color öfter ins Büro kommen, auch vor meiner Anwesenheit. Sie antwortet, dass sie zu den Jungen in der 10. Klasse leider gar keine Beziehung aufgebaut hätte, da sie erst seit zwei Jahren hier in der Schule tätig sei und dadurch die Entwicklungsphase der Jungen verpasst habe. Deswegen sehe sie 10 Klässler*innen nicht oft im Büro. Bis zum letzten Jahr wäre ihre ehemalige Kollegin als Schulsozialarbeiterin an der Schule tätig gewesen. Sie war Schwarz positioniert. Zu dieser Zeit wären mehr Schwarze Mädchen ins Büro der Schulsozialarbeit gekommen. Sie erzählt, dass ihre ehemalige Kollegin besseren Zugang zu den Schülerinnen gehabt habe, weil sie sie schon lange kannte. Die Schwarze Schulsozialarbeiterin sei in ihre Heimat, ins Sauerland, zurückgekehrt und arbeite dort als MPT-Kraft.

Theoretische Notizen: Ich vermute also, dass die Verwunderung und Freude der Schüler*innen über meine Präsenz nicht in erste Linie an meiner männlichen Positionierung liegen, sondern auf meine Positionierung of Color zurückzuführen ist. Denn in der Schule gibt es derzeit keine*n Schulsozialarbeiter*innen of Color. An der Schule fehlt es Schüler*innen of Color an positiven Vorbildern.

Es scheint mir, dass der Zugang zu Jugendlichen of Color für die Schulsozialarbeiterinnen erschwert wird, aufgrund ihrer *weißen* Positionierung. Der Zugang scheint sich bei Jungs und Mädchen der 9. und 10. Klassen schwieriger zu gestalten als bei jüngeren Schüler*innen. Auch das Sachgebiet Schulsozialarbeit beim Amt für Schulentwicklung ist *weiß* dominiert. Nach meinen Beobachtungen bei Schulungen sowie Klausurtagungen und Treffen der gesamten Schulsozialarbeiter*innen beim Amt für Schulentwicklung, gibt es ca. drei Personen of Color unter ca. 70 Mitarbeiter*innen. Meine Praktikumsanleiterin setzt sich für eine rassismuskritische und diversitätssensible Bildungsarbeit in der Schule ein. Zudem ist

sie aktiv in der Themengruppe Anti-Rassismus und Diskriminierung unter Schulsozialarbeiter*innen im Sachgebiet Schulsozialarbeit.

Beobachtungsprotokoll 2: Die Frage: „Woher kommen Sie?“

Am nächsten Tag bin ich in der ersten Stunde in einer 5. Klasse zur Hospitation. Als ich reinkomme, meldet sich ein Schwarzer Junge und fragt, ob ich neben ihm sitzen kann. Er sitzt an dem Tag allein. Ich stimme zu und setze mich neben ihn. Ich frage ihn, wie er heißt. Er sagt mir seinen Namen und ich nenne ihm meinen Nachnamen. Danach fragt er mich, aus welchem Land ich komme. Ich antworte Senegal und stelle ihm danach dieselbe Frage. Er antwortete Ghana. Ich bemerke, dass er sich Mühe gibt, im Unterricht mitzuarbeiten. Er meldet sich und gibt gute Antworten.

Nach der Stunde gehen wir in die Stufe 6, wo meine Anleiterin und ich ein Klassentraining² durchführen wollen. Als ich reinkomme, ruft ein Junge of Color laut: „*Der ist der Beste Mann.*“. Das sagt er, obwohl er mich zum ersten Mal sieht. Meine Anleiterin und die weiße Lehrkraft sind dabei. Danach stellt er mir die Frage: „*Woher kommen Sie?*“ Ich antworte ihm, dass ich diese Frage gerade nicht beantworten möchte. Er fragt mich warum. Ich will es ihm erklären, aber die Lehrerin mischt sich ein und sie meint, dass es egal ist, wo man herkommt, und man sollte diese Frage nicht mehr stellen. Meine Anleiterin und ich erklären, dass es rassistisch ist, eine Person zu fragen, woher sie komme, insbesondere wenn man die Person noch nicht kennt. Der Junge ist mit der Antwort nicht einverstanden. Ein Mädchen meldet sich und meint, dass sie Schwarz ist, aber kein Problem mit der Frage hat. Ich antworte dem Mädchen, dass es jede Person für sich selbst entscheiden kann, ob sie ihre Herkunft mitteilen möchte oder nicht. Für sie kann die Frage in Ordnung sein, für mich war die Frage in dem Moment unpassend und ich wollte sie nicht beantworten. Daraufhin fängt eine Diskussion an. Ich habe bei der Diskussion das Gefühl, dass die Lehrerin das Thema schnell beenden will, weil es für sie unangenehm ist. Das finde ich schade, weil ich das Gefühl habe, dass das Thema sowohl für die Schüler*innen, als auch für uns Pädagog*innen sehr lehrreich hätte sein können. Die Schüler*innen beteiligten sich rege an der Diskussion und waren interessiert. Im Nachhinein hätte ich mir gewünscht, dass wir flexibel mit der Situation umgehen und das Klassentraining verschieben. Stattdessen könnten wir dem Thema mehr Raum geben und mit einem kurzen Anti-Rassismus-Input verbinden. Aber es ist meine erste Woche in der Schule und es fehlt mir die Sicherheit, meinen Wunsch

² Das Ziel von Klassentrainings ist die Erlangung sozialer Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Wahrnehmung, Umgang mit Konflikten, Grenzen und Regeln, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Umgang mit Aggression und Gewalt. (Speck, K. (2014). Schulsozialarbeit. Eine Einführung (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Ernst Reinhardt).

einzubringen. Zudem bin ich im Raum gemeinsam mit zwei *weiß* positionierten Pädagog*innen, die das Thema schnell wechseln wollen. Die Lehrerin will die Zeit lieber nutzen, um Organisatorisches mit den Schüler*innen zu besprechen.

Beobachtungsprotokoll 3: Schulhofgespräche

Während ich heute gemeinsam mit meiner Anleiterin auf dem Schulhof unterwegs bin, ist uns eine Gruppe von Jungs begegnet. Es ist eine gemischte Gruppe mit *weißen* Jungs, Jungen of Color sowie zwei Schwarze Jungen. Einer der Schwarzen Jungen ist aus einer 6. Klasse. Er stellt mir und meiner Anleiterin die Frage: „*Warum gibt es keine dunkelhäutigen Lehrer hier in der Schule?*“ Er fügt hinzu, dass er bis jetzt keine gesehen habe, sowohl in der Grundschule als auch an der weiterführenden Schule. Er sagt, dass er sich wünsche, dass mehr Schwarze Lehrkräfte in den Schulen tätig seien.

Meine Antwort ist, dass es Schwarze Lehrer*innen gäbe, jedoch ganz wenige. Ich habe ihm erklärt, dass wir Schwarze Menschen eine Minderheit in Deutschland bilden und dass er zu der Generation gehört, die durch einen guten und erfolgreichen Abschluss in der Schule z.B. Lehramt oder Sozialpädagogik, studieren kann. Wenn er seine Ziele verfolgt und an sich glaubt, kann er alles im Leben erreichen, was er sich wünscht. Der Junge schaut mich mit großen Augen an. Der Junge benutzt als Selbstbezeichnung „*dunkelhäutig*“. Ich habe das so stehen lassen und nicht thematisiert. Es ist eine Fremdbezeichnung, die von vielen Schwarzen Menschen und Menschen of Color abgelehnt wird. Ich lehne diese Bezeichnung auch ab. In dieser Situation entsteht bei mir der Eindruck, dass den Jugendlichen of Color (männliche) BiPoC³ Bezugspersonen viel bedeuten und ihnen Vorbilder und Identifikationsmöglichkeiten im Bildungssystem fehlen.

Beobachtungsprotokoll 4: Identität, Herkunft und das Projekt Starke Jungs.

Heute hospitiere ich beim Projekt „Starke Jungs“ mit Sechstklässlern. Sechs Schüler nehmen teil. Das Projekt wird an der Schule durch einen männlichen *weiß* positionierten Trainer umgesetzt.

Zu Beginn der Hospitation fragt mich wieder ein Junge of Color, woher ich komme. Die anderen Jungs sind auch neugierig und wollen wissen, aus welchem Land ich komme. Ein Tag davor ist mir dasselbe in einer anderen Klasse passiert und wir hatten keinen Raum, uns auszutauschen. Deshalb schlage ich dem Trainer vor, dass wir mit einer

³ Black, Indigenous and People of Color

Vorstellungsrunde starten, bevor wir das Training beginnen. Zu Beginn der Vorstellungsrunde sage ich deutlich, dass es freiwillig ist, sein Herkunftsland zu nennen. Den Namen zu nennen würde ausreichen.

Der eine Junge of Color, der mir die Frage zu Beginn gestellt hat, beginnt mit der Vorstellung. Er nennt seinen Namen und als Herkunftsland Marokko. Zwei Jungs identifizieren sich als Polen. Der nächste Junge sagt, er sei Deutscher und einer anderer Junge Türke. In der Runde gibt es zwei Schwarz positionierte Schüler. Der eine identifiziert sich als Kenianer und der andere Junge sagt nur sein Name. Damit ist er der Einzige, der kein Herkunftsland nennt. Es ist in Ordnung für alle und keiner fragt weiter nach. Am Ende stelle ich mich mit Nachnamen und Herkunftsland (Senegal) vor. Ich habe mich dazu entschieden heute anders zu handeln als am Tag zuvor.

Theoretische Notizen: Starke Jungs ist ein externes Projekt, welches Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen und gesunden Entwicklung stärken soll. Schüler sollen dadurch ihre Fähigkeiten im sozialen Miteinander erweitern und ein wertschätzendes und partizipatives Miteinander in der Gesellschaft üben. Dem Konzept liegt die Annahme zu Grunde, dass Jungen für ihre Entwicklung Reibung, Wettkampf und positive männliche Vorbilder brauchen, die an Schulen und in Familien oft fehlen. Deshalb wird das Training von einem männlichen Trainer angeleitet, welcher überwiegend bewegungs- und sportorientiert mit den Jungen arbeitet. Themen des Trainings sind z.B. Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, Setzen eigener Grenzen und die der anderen zu erkennen und akzeptieren, Entwicklung von Vertrauen: wem und warum kann ich jemanden trauen sowie Steigerung von Team- und Kooperationsfähigkeiten.

Beobachtungsprotokoll 5: Muslimische Religionszugehörigkeit, Schwarze Positionierung und Zugang zu Jugendlichen of Color

Es fällt mir immer wieder auf, dass Gruppen- und/ oder Religionszugehörigkeit für die Jugendlichen of Color ein wichtiges Thema sind. Ich habe den Eindruck, dass sich die Mehrheit der Schüler*innen dieser Schule als Muslime identifizieren. Ich habe das Gefühl, dass man leichteren Zugang zu den Jugendlichen bekommt, wenn man sich als muslimisch identifiziert. Durch mein Muslimisch-Sein habe ich leichteren Zugang und schnelles Vertrauen gewonnen. Heute zeigt ein Junge of Color aus der 10. Klasse Interesse an mir. Mir scheint es, dass er mich kennenlernen will. Deshalb spreche ich ihn an und stelle mich mit meinem Nachnamen vor. Ich erzähle ihm, dass ich im Rahmen meines Praxissemesters in der Schulsozialarbeit für die nächsten sechs Monate an der Schule sein werde. Ich sage ihm, dass er bei Fragen, Beratungsbedarf oder für ein näheres Kennenlernen gerne bei uns im Büro vorbeikommen könnte. Am nächsten Tag

in der Pause kommt er mit seinen Jungs vorbei. Im Gespräch stellen mir die Jungs mal wieder die Frage, woher ich komme und ob ich Muslim sei. Sie erklären ihre Frage damit, weil ein Schwarzer Junge in ihrer Gruppe Muslim sei, hatten sie sich gedacht, dass ich vielleicht Muslim wäre. Nach meinen Erfahrungen in den vergangenen Tagen habe ich mich entschieden, etwas lockerer mit der Frage umzugehen und mich den Jugendlichen etwas mehr zu öffnen. Außerdem habe ich mich entschieden die Frage „Woher kommen Sie?“ anders wahrzunehmen, wenn sie mir von Jugendlichen of Color gestellt wird. Es ist ein anderer Kontext, als wenn mir die Frage von *weißen* Menschen gestellt wird. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich das Vertrauen der Jugendlichen besser gewinnen kann, indem ich ehrlich und offen meine Herkunft mit ihnen teile. Ebenso verhält es sich mit der Frage zu meiner Religionszugehörigkeit. Auch hier habe ich mich entschieden offen mit den Schüler*innen darüber zu sprechen und mich als Muslim zu positionieren, wenn sie mich danach fragen. Nachdem ich den Jungs bestätige, dass ich Muslim bin, habe ich das Gefühl, dass mein Zugang zu den Jungs leichter wird. Fast alle Jungs der Gruppe sind Muslime, mit einer Ausnahme, einem Jungen italienischer Herkunft. Die anderen Jungen sind kosovarischer-, irakischer, türkischer-, pakistanischer und togolesischer Herkunft. Aber auch der Junge italienischer Herkunft erzählt, dass er sich für den Islam interessiert und dass er überlege zum Islam zu konvertieren. In dem ich meine muslimische Religionszugehörigkeit preisgebe, kann ich nicht nur leichter Zugang und das Vertrauen der Jugendlichen gewinnen, sondern auch besser herausfinden, wie und was sie denken, welche Einstellungen sie zu verschiedenen Themen haben und inwieweit sie ihre Religion (Islam) kennen und leben.

Dass ich schnell den Zugang zu Jugendlichen of Color in der Schule bekomme, ist meiner Meinung nach nicht nur auf meine muslimische Religionszugehörigkeit zurückzuführen, sondern auch begründet in meiner Positionierung als Schwarzer Sozialarbeiter in der Schule mit Migrationsgeschichte und als Role-Modell für einige. Die Klassenlehrerin der Jungs erzählt mir einige Zeit später, dass ihr der Schwarzer Schüler mit togolesischer Herkunft aus ihrer Klasse berichtet hatte, dass er sich über mein Dasein an der Schule, als männlicher Schwarzer Schulsozialarbeiter, sehr freue.

Nach dem Unterricht verabrede ich mich mit ein paar Jungen of Color zu einer Basketball-Session auf dem Schulhof, um sie besser kennenzulernen. Dabei höre ich, wie sie über Islam und Familie reden. Ein Junge fragt mich, ob ich bete. Diese Frage kommt auf, da ein anderer Junge berichtet, dass er fünfmal am Tag bete und gut Koran lesen könne. Der Junge ist hier in Deutschland geboren und seine Eltern sind aus dem Irak migriert.

Zudem höre ich das Wort „Haram“ in Bezug darauf, eine Freundin zu haben oder mit Klassenkamerad*innen tanzen zu gehen. Ich habe das Gefühl, dass die Jugendlichen viele Inhalte des Koran anders interpretieren als ich sie gelernt habe und praktiziere. Ich nutze das Basketballspiel und ihre Nachfragen, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen über Islam. Durch meine Fragen an sie, rege ich sie zum Nachdenken an. Im Gespräch merke ich, dass ein Bedarf seitens der Jungen vorhanden ist, mehr Information, Wissen und Orientierung über Islam zu erhalten. Ich habe die Befürchtung, dass einige Jungs durch Soziale Medien in ihrem Glauben negativ beeinflusst werden könnten durch falsche Informationen, z.B. von Salafisten oder anderer extremistischer Ideologie. Nach einem erfolgreichen Korbwurf macht einer der Jungen eine Pose, welche ich mit dem Islamischen Staat in Verbindung bringe. Ich spreche ihn darauf an, was für ihn diese Pose bedeutet. Er erklärt mir, dass es für ihn „Allah ist der Einzige“ bedeute. Er ist sich über keine Verbindung zum Islamischen Staat bewusst. Ich versuche, ihn und die anderen Jungs zu sensibilisieren und mache sie darauf aufmerksam, worauf sie beim Gebrauch von Sozialen-Medien achten sollten, insbesondere in Bezug auf Soziale Medien und Islam.

Zwei Jungen fragen mich, ob ich den Koran gelernt habe und wollen was von mir hören. Ich rezitiere zwei Suren aus dem Koran, worauf hin ein Junge sagt, dass sie ihn so berührt haben, dass er Gänsehaut habe. Ein anderer hat Tränen in den Augen. Danach frage ich die Jugendlichen, ob sie auch für mich eine Sure rezitieren können. Sie können es nicht. Ihr Interesse am Islam ist da, vielleicht wegen der Familie und der ethnischen Zugehörigkeit, aber die meisten praktizieren nicht aktiv Islam oder besuchen nicht regelmäßig Moscheen.

Als positiv an der Schule nehme ich wahr, dass muslimische Schüler*innen bei muslimischen Festen (z.B. Ramadan- oder Opfer Fest) die Möglichkeit haben, einen Tag freizubekommen. Hierfür müssen die Eltern einen Antrag beim Schulsekretariat stellen.

Beobachtungsprotokoll 6: Erlebnispädagogik Projekt Teil 1

Im Rahmen meines Praktikums soll ich ein Projekt umsetzen. Ich habe die Idee, ein Projekt für Schüler*innen der zehnten Klassen anzubieten zum Thema Erlebnispädagogik. Mein Angebot richtet sich an Schüler*innen verschiedener 10. Klassen. Ich habe mich für die 10. Klassen entschieden, da ich bemerkt habe, dass es innerhalb der Schule mehr Angebote für jüngere Schüler*innen gibt und wenige für die Abschlussklassen. Zudem habe ich von meiner Anleiterin erfahren, dass wenig Kontakte zwischen Schulsozialarbeit und 10. Klässler*innen bestehen. Das Projekt wird wöchentlich für je 90 Minuten stattfinden. Inhalte der Praxisarbeit werden Abenteuer-

und Kooperationsspiele, Gewaltprävention, Vertrauen und Kommunikation sein. Eine Praxiseinheit dauert ca. 90 Minuten und findet im Kellerraum und auf dem Schulhof statt. Sie beginnt jeweils mit einem Warm-Up, gefolgt von einem Hauptteil und endet mit einer Gruppen-Reflexion und empowernden Gesprächen. Mein Konzept habe ich mit meiner Anleiterin und der Schulleitung abgestimmt. Ich bin in alle fünf 10. Klassen gegangen und habe Werbung für mein Projekt gemacht. Es haben sich einige interessierte Mädchen und Jungen gemeldet. Der Zeitpunkt des Projekts ist für einige Schüler*innen ungünstig, da gerade die zentralen Abschlussprüfungen stattfindet.

Heute findet die erste Einheit meines Projekts statt. Es kommen sechs Jungen of Color und nehmen aktiv und engagiert teil. Die Jungen sind miteinander befreundet, bzw. kennen sich. Ziele der ersten Einheit sind Kennenlernen, Vertrauen und Austausch. Die Stimmung ist gut und ich freue mich auf die nächste Einheit.

Beobachtungsprotokoll 7: Beratungsgespräch mit Jungen zu Rassismus im Unterricht

Heute ist eine Gruppe von vier Jungen aus einer 10. Klasse spontan zu mir ins Büro gekommen. Mein Eindruck ist, dass sie ein Gespräch mit mir suchen oder einen Wunsch nach Beratung haben. Ich bin gemeinsam mit meiner Anleiterin im Büro. Aber die Jungs sprechen explizit mich an. Ich sage ihnen, dass sie sich setzen können. Meine Anleiterin geht danach raus und lässt mich mit den Jungs allein im Büro. Sie hat zur selben Zeit einen Termin und nimmt diesen in einem anderen Raum wahr.

Unter den Jungen sind drei Jungs of Color und ein weiß positionierter Junge. Einer der Jungen of Color fängt an zu erzählen, dass er in den letzten vier Jahren schlechte Erfahrungen mit seiner Klassenleitung gemacht hat. Zu Beginn regt er sich auf, dass seine Klasse keinen besonderen Klassenausflug z.B. ins „Phantasialand“ machen würde, obwohl alle anderen 10. Klassen bereits etwas Großartiges mit ihren Klassenleitungen unternommen hätten. Ihre zuständige Lehrkraft hingegen wolle sich nicht kümmern. Seiner Meinung nach ist der Grund dafür, dass die Klassenleitung ihrer Klasse nicht vertrauen würde und Angst hätte, dass die Schüler*innen bei einem Ausflug nicht mit ihr kooperieren würden. Der Junge sagt, dass ihm gerade eine vertrauensvolle Ansprechperson, beziehungsweise ein männlicher Pädagoge fehle, mit dem er darüber sprechen kann. Laut seiner Aussage wurde er seit der 7. Klasse von der Klassenleitung traumatisiert. Wenn er seine Meinung kundgetan hat und seine Rechte eingefordert hat, würde er schnell von ihr bestraft. Er erzählt weiter über einen Vorfall in der 7. Klasse. Damals hatte ein Klassenkamerad einen gefährlichen Gegenstand in die Schule mitgebracht. Er war mit dem Jungen nicht richtig befreundet gewesen. Als die

Klassenleitung den Gegenstand bemerkte, hatte sie ihn zur Rede gestellt und ihn beschuldigt, dass er beteiligt war und dass er gewusst hätte, wie das Ding in die Schule gelangt sei. Das fand er sehr unfair, da er nichts mit der Sache zu tun hatte. Daraufhin wurde seine Mutter zu einem Gespräch mit der Klassenleitung gerufen. In weiteren Gesprächen mit der Lehrerin zu demselben Thema fühlte er sich von ihr unter Druck gesetzt, weil sie wollte, dass er verrät, wer den Gegenstand mit in die Schule gebracht hatte. Zudem sollte er zugeben, dass er beteiligt gewesen war. Seit diesem Vorfall hat sich die Beziehung zwischen beiden nicht mehr positiv entwickelt und war immer angespannt. Er hat das Gefühl, dass die Klassenleitung ihn nicht mögen würde. Zudem fühlt er sich ungerecht behandelt. Außerdem erhält er schlechte Noten im Schulfach (Mathe) der Lehrerin. Er äußert die Vermutung, dass ein „deutsch aussehender“ Junge oder Mädchen oder ein*e europäisch gelesene*r Schüler*in bei gleichem Verhalten oder ähnlichen Meinungsäußerungen von der Lehrerin anders behandelt werden würde als er. Er würde schneller aus dem Unterricht rausgeschickt als andere Schüler*innen. Allerdings meint er, dass er sich im Laufe der Jahre selbst ermächtigt habe und eigene Strategien entwickelt hätte, um mit dem Verhalten der Klassenleitung besser umgehen zu können. Dazu gehöre, dass er sich von ihr nicht mehr „runtermachen“ ließe. Der Junge wirkt mit seinen Erzählungen und seinem Auftreten selbstbewusst und empowert auf mich.

Ich frage daraufhin die anderen Jungen, welches Verhältnis sie zu derselben Lehrerin hätten. Der zweite Junge of Color meint, dass er mit ihr klar komme. Er sei aber auch nicht auffällig und hielte sich zurück. Er würde nicht mit ihr diskutieren, weil sie keine Diskussionen mag. Der dritte Schüler of Color sagt, dass die Lehrerin nicht nett zu ihm sei und dass er auch schon Probleme mit ihr hatte. Aber er fände immer eine Strategie, durch welche er nicht oft mit ihr diskutieren müsse. Der *weiße* Junge äußert sich nicht dazu, aber die anderen erzählten, dass die Lehrerin einmal zu ihm gesagt habe, dass sie noch nie so einen Schüler wie ihn erlebt habe, der nie reden würde.

Ich gehe am Ende des Gesprächs nochmals auf verschiedene mögliche Umgangsstrategien ein, welche die Jungs in diskriminierenden Situationen in der Schule mit Lehrkräften anwenden könnten. Ich bekräftige den Schüler in seiner Haltung, dass er immer kommunizieren und äußern dürfe, wenn er sich ungerecht behandeln fühle. Dabei ist es den Jungen wichtig, Strategien zu finden und zu entwickeln, bei welchen sie nicht von Lehrkräften bestraft werden. Ihnen ist also wichtig, dass die Strategien nicht in Konflikten mit Lehrkräften enden, sondern in Lösungen. Folgende Strategien tragen wir zusammen:

1. Nicht laut mit Lehrkräften diskutieren.
2. Eigene Meinung sagen, in ruhigem Ton, ohne Beleidigungen.
3. Lehrkräfte um einen respektvollen Umgang miteinander bitten.
4. Frühzeitig Kontakt zur Schulsozialarbeit aufnehmen und Hilfe suchen (Mediation).

Dennoch schlage ich dem Jungen vor, dass wir ein gemeinsames Gespräch mit der besagten Lehrerin vereinbaren könnten und ich in einem Gespräch zwischen ihm und der Lehrerin vermitteln könnte. Aber er lehnt ein Gespräch ab, aus dem Grund, dass es seine letzten Tage an dieser Schule seien und es zu diesem Zeitpunkt keinen Sinn mehr für ihn ergeben würde. Er bedankt sich bei mir, dass ich ihm zugehört habe.

Theoretische Notizen:

Ich hatte bei dem Gespräch mit den Jungen das Gefühl, dass sie eine männliche Person gesucht haben, um mit ihr ihre Sorgen zu besprechen. Meine Präsenz als Schwarzer Praktikant in der Schulsozialarbeit bot ihnen die Möglichkeit für ein vertrauensvolles Gespräch mit einem Mann of Color. Auch erschien es mir, dass sie mit mir ihre Vorgeschichte und Erfahrungen der letzten sechs Jahre teilen wollten. Sie fühlten sich oft missverstanden von Lehrkräften und in einigen Situationen diskriminiert. Zudem wurden am Beispiel des Vorfalls in der 7. Klasse vorherrschende Machtverhältnisse zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beschrieben. Ich habe die Vermutung, dass insbesondere Jungen of Color von einigen *weißen* Lehrkräften „in Schubladen gesteckt“ und stereotypisiert werden. Dadurch wird ihnen der Schulalltag und Unterricht erschwert. Sie haben das Gefühl von Lehrkräften benachteiligt und schneller bestraft zu werden.

Zudem habe ich in dem Gespräch verschiedene Umgangs- und Empowerment-Strategien der Jungen mit Diskriminierungserfahrungen wahrgenommen. Die Jungen wenden unterschiedliche Strategien an. Auch ist mir bewusst geworden, dass die Jugendlichen Lösungen ohne Konflikte wünschen. Das gestaltet sich schwierig in Verbindung mit Gefühlen wie Wut und Trauer, die Diskriminierungserfahrungen bei Betroffenen auslösen.

Beobachtungsprotokoll 8: Adulthood und Macht von Lehrkräften

Einige Jugendliche of Color (ca. zehn Jungen) halten sich während der Pause im Flur neben unserem Büro auf. In den Pausen gilt die Regel, dass alle Schüler*innen nach draußen gehen müssen. Deshalb gibt es eine Aufsicht von Lehrenden in den Fluren, um Schüler*innen bei Bedarf drauf hinzuweisen. Die Jungs sind sehr laut und Türen knallen.

Daraufhin gehe ich raus. Meine Kollegin und ich bitten sie, damit aufzuhören. Sie erklärt den Jungen, dass sie ein Gespräch habe und Ruhe benötigt, und bittet sie, ihre Pause auf dem Schulhof zu verbringen. Einige Jungs reagieren nicht. Deshalb gehe ich ein zweites Mal zu ihnen. Ich bitte die Jungen nochmals darum, sofort rauszugehen. Ich will verhindern, dass sie Ärger bekommen. Ich kenne einige der Jungs, da sie bereits an Tagen zuvor bei mir im Büro waren. Ich habe den Eindruck, dass sie meine Bitte wahrnehmen und verstehen. Die Gruppe macht sich gerade auf den Weg nach draußen, als plötzlich eine männliche *weiße* Lehrkraft auftaucht. Er ruft mit lautem Ton, dass die Jungen sich nicht drinnen aufhalten dürften und sofort rausgehen sollten. Dies geschieht genau in dem Moment, als ich alles mit den Jungen geregelt hatte und sie bereits mit mir kooperieren. Einer der Jungen weigert sich rauszugehen. Er antwortet dem Lehrer, dass er nicht rausgehen wolle. Darauf wird er vom Lehrer vor der gesamten Gruppe und vor mir angeschrien. Er schreit den Namen des Jungen und fordert ihn auf, sofort rauszugehen. Der Junge fragt den Lehrer, warum er ihn gerade angeschrien habe und auf so eine Art und Weise mit ihm reden würde. Die Lehrkraft geht nicht auf die Frage des Schülers ein.

In der zweiten großen Pause spreche ich den Jungen nochmals auf die Situation mit dem Lehrer an und frage ihn, wie er sich in dem Moment gefühlt hat. Er erzählt mir, dass er es nicht gut fand, wie der Lehrer mit ihm umgegangen sei und er fand es nicht in Ordnung, dass er von ihm angeschrien wurde. Er habe nicht weiter mit dem Lehrer diskutiert und sei ruhig geblieben, um weiteren Ärger zu vermeiden und um keinen Tadeln zu bekommen. Der Junge ist schockiert vom Verhalten des Lehrers, da er ihn in der Vergangenheit immer als nett empfunden hatte. Dieses Verhalten ist für ihn überraschend. Ich habe in dem Zweiergespräch mit dem Schüler das Gefühl, dass er erkannt hat, dass er einen Fehler gemacht hatte, indem er in der Pause im Gebäude geblieben ist.

Theoretische Notizen:

In diesem Erlebnis hat sich für mich Adulthood widergespiegelt. Ich habe das Gefühl, dass einige Lehrkräfte ihre eigene Machtposition ausnutzen, um Respekt bei den Jugendlichen zu erlangen und sie zur Kooperation zu bewegen. Zudem denke ich, dass einige Lehrkräfte weit entfernt sind von der Lebensrealität der Jugendlichen of Color. Sie haben dadurch wenig Verständnis für die Jugendlichen und ihre Lebenslagen und können schwer empathisch mit Jugendlichen of Color umgehen. Zudem wird gegenseitiger Vertrauensaufbau erschwert.

Beobachtungsprotokoll 9: Streitschlichtung mit 6. Klässler*innen und Anti-Schwarzer Rassismus

Ich sitze gerade im Büro und beobachte aus dem Fenster eine Gruppe von drei Jungen aus der 6. Klasse, die ein Mädchen bedrängen. Zwei von den Jungs sind of Color und der andere ist *weiß*. Das Mädchen ist Schwarz positioniert und sie ist zusammen mit einer Freundin of Color. Ich beobachte, wie das Schwarze Mädchen von einem der Jungen of Color geschubst wird und auf den Boden fällt. Sie liegt am Boden und versucht, sich mit ihren Beinen zu verteidigen. Die Freundin sagt, dass die Jungs aufhören sollen. Ich gehe aus meinem Büro nach draußen zu den Schüler*innen. Als ich draußen ankomme, ist das *Mädchen bereits wieder aufgestanden. Ich spreche die Jugendlichen an und bitte sowohl das Schwarze Mädchen als auch den Jungen of Color, der sie geschubst hatte, in mein Büro mitzukommen. Ich möchte mit beiden in einem Gespräch klären, was los war.*

Während des Streitlichtens erzählt das Mädchen, dass einer der Jungen of Color an ihren geflochtenen Haaren gezogen habe, als sie nach dem Unterricht schnell rausgehen wollte. Sie hatte die Erlaubnis der Klassenlehrkraft früher aus dem Unterricht zu gehen. Sie erzählt, dass derselbe Junge ihr immer wieder an den Haaren ziehen würde, und das tue ihr weh. Sie hat den Fall bis jetzt niemandem erzählt außer ihrer Freundin. Ihre Klassenlehrkraft und die Schulsozialarbeiterinnen wissen nicht Bescheid.

Der Junge of Color schildert, dass das Mädchen noch nie Stopp gesagt hätte. Deswegen denkt er, dass es ihr nicht weh tut. Den Streit habe ich mit beiden geklärt. Ich mache den Jungen aufmerksam, dass er nicht so mit Mitschüler*innen umgehen darf, vor allem wenn die Person am Boden liegt. Zudem darf er ihr nie wieder in die Haare fassen ohne ihre Erlaubnis. Beide Schüler*innen wollen sich zukünftig aus dem Weg gehen.

Nachdem wir den Streit zwischen beiden geklärt haben, setze ich das Gespräch mit dem Mädchen fort. Der Junge bleibt im Raum. Für mich stellt das Afrohaare-Ziehen und Anfassen einen Indikator für rassistische Gewalt dar. Ich möchte herausfinden, ob sie noch weiteren Rassismus in ihrer Klasse oder in der Schule erlebt. Im Gespräch habe ich das Gefühl, dass sich die Schwarze Schülerin in meiner Anwesenheit traut über ihre Erfahrungen in der Schule zu sprechen. Ich frage sie, wie sie sich in ihrer Klasse fühlt. Sie erzählt, dass sie seit der ersten Klasse von den Jungs in ihrer Klasse geärgert wird und zwei *weiße* Jungen sie rassistisch beleidigt haben. Einer sagte: „*Schwarze Menschen sind alle kriminell*“. Der Junge stimmt der Erzählung des Mädchens durch Nicken zu. Die Schülerin hat den Vorfall bisher weder bei ihrer Lehrerin noch mit der Schulsozialarbeit besprochen. Ich frage sie, ob sie sich wünscht, dass wir den Rassismus-Vorfall mit den besagten Jungen aus ihrer Klasse klären. Sie freut sich über

meinen Vorschlag und stimmt sofort zu. Ich sage ihr, dass ich bei ihr in der Klasse vorbeikommen werde und die Jungs abholen werde.

Nach dem Gespräch mit beiden Schüler*innen berichte ich meiner Anleiterin von dem Vorfall auf dem Schulhof, der Streitschlichtung und dem anschließenden Gespräch mit dem Mädchen über ihre rassistischen Erlebnisse. Meine Anleiterin kennt das Mädchen. Sie ist eine „gute“ Schülerin und hat eine Gymnasialempfehlung erhalten. Bisher ist sie dadurch aufgefallen, dass sie öfter andere Schüler*innen tritt. Bis jetzt wurde also das „Fehlverhalten“ des Mädchens thematisiert. Sie wurde nicht gefragt, was der Auslöser für ihr Verhalten war. Deshalb wurde nicht beachtet, dass ihr Verhalten zum größten Teil eine Reaktion auf Provokationen, rassistisches Verhalten und Aussagen von Mitschüler*innen ihr gegenüber ist. Das Mädchen erlebt Rassismus an der Schule in Form von Mikroaggressionen. Ich habe meiner Anleiterin die Reaktion des Mädchens erklärt und die Bedeutung von Mikroaggressionen.

Einen Tag später komme ich zum Stundenende in den Unterricht der Schülerin. Ich spreche zunächst kurz mit dem zuständigen Lehrer und nenne ihm den Grund für meinen Besuch. Anschließend bitte ich die zwei *weißen* Jungs, das Schwarze Mädchen und ihre beste Freundin für ein klärendes Gespräch mit mir ins Büro zu kommen. Ich starte das Gespräch und moderiere die Diskussion. Einer der beiden Jungen negiert den Rassismusvorwurf. Er versichert, dass er so etwas niemals sagen würde. Ich bemerke in diesem Moment ein Schamgefühl bei ihm. Er macht sich klein und ich spüre, dass ihm die Situation unangenehm ist. Die beste Freundin der Schülerin bestätigt, dass der Junge die rassistische Aussage gemacht hat. Ich sage, dass die Aussage rassistisch ist und dass solche Aussagen nicht geduldet werden. Dann belasse ich es zunächst dabei und führe das Gespräch mit dem zweiten Jungen fort. Ihm wird eine rassistische Äußerung in einem Gruppenchat vorgeworfen. Hier soll er sich über die Hautfarbe der Schwarzen Schülerin lustig gemacht haben. Der Junge bestätigt, dass es so passiert war. Als Grund für seine Aussage nennt er, dass sich beide vor etwa einem Jahr gegenseitig geärgert hätten. Daraufhin signalisiere ich beiden Jungen nochmals klar und deutlich, dass Rassismus nicht in die Schule gehört und nicht geduldet wird. Zukünftig sollten sich die zwei *weißen* Jungen in ihrer Klasse positionieren, wenn sie rassistischen Sprüche oder Handlungen beobachten. Sie sollten schnellstmöglich Lehrkräfte und Schulsozialarbeit über Vorfälle informieren und mit einbeziehen.

Theoretische Notizen:

Als angehender Sozialarbeiter mit eigener Rassismuserfahrung habe ich den Prozess begleitet. Ich habe darauf geachtet, dass das Schwarze Mädchen sich gut und sicher fühlt. Deshalb hatte ich ihre beste Freundin mit zum Gespräch gebeten. So fühlte sie

sich nicht allein und in der Unterzahl mit den beiden Jungen. Dieses Gespräch hat mir nochmals verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass sich Pädagogische Fachkräfte mit Rassismus auseinandersetzen. Ich habe den Eindruck, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus an der Schule nicht höchste Priorität hat, bzw. im Vergleich zu anderen Diskriminierungsformen wie Queerfeindlichkeit weniger thematisiert wird. So wurde zum Beispiel von der Schulsozialarbeit ein Verein in die Schule eingeladen, welcher Aufklärungs-Workshops mit Schüler*innen zu geschlechtlicher Vielfalt durchgeführt hat. An der Bürotür der Schulsozialarbeit hängt ein Plakat mit Regenbogenflagge gegen Homophobie. Eine Positionierung gegen Rassismus hängt hingegen nicht an der Bürotür. Ich habe das Gefühl, dass meine Anleiterin schneller und engagierter reagiert bei queerfeindlichen Vorfällen als bei Rassismus Vorfällen. Ich habe in zwei Situationen beobachtet, dass sie sehr schnell und engagiert gehandelt hat bei Queerfeindlichkeit. Da kontaktierte sie in ganz Nordrhein-Westfalen Beratungsstellen. An der Schule gibt es Ablehnung und Widerstand von Schüler*innen gegen das Thema Queerness. So wurde zum Beispiel das Anti-Homophobie Poster an der Bürotür mehrmals abgerissen. Als Erklärungen für das Verhalten der Schüler*innen of Color werden meist kulturelle Unterschiede, Werte und Zugehörigkeit zu Islam oder Christentum genannt.

In Gesprächen mit meiner Anleiterin habe ich den Bedarf geäußert für eine stärkere Thematisierung und Auseinandersetzung der Schulsozialarbeit, Lehrenden und Schüler*innen mit Rassismus. Daraus ist die Idee entstanden in Kooperation mit der Schule und verschiedenen Trägern, Workshops zum Thema Rassismus in den Stufen sieben anzubieten. Das ist für das nächste Schuljahr geplant. Meine Einschätzung ist aber, dass das Thema bereits früher, ab der fünften Stufe, behandelt werden sollte.

Beobachtungsprotokoll 10: Abschlussfeier und Klassismus

Die Schule organisiert die Abschlussfeier mit Zeugnisvergabe für die Jahrgangsstufe Zehn. Viele Jugendliche sind entweder mit einem oder mit beiden Elternteilen und/oder Geschwistern da. Meine drei Kolleginnen und ich stehen an der Eingangstür, um die Schüler*innen und Eltern zu begrüßen. Auch die Jungen aus meinem Erlebnispädagogik Projekt kommen mit ihren Familien vorbei. Wir begrüßen die Jungen und machen ihnen Komplimente, dass sie heute sehr schick aussehen. Da ich zu den Jungen durch ihre Teilnahme am Erlebnispädagogik Projekt eine besondere Beziehung habe, rede ich mit ihnen und ihren Familien und sie stellen mich ihren Eltern und Geschwistern vor. Dabei fällt mir auf, dass einer der Jungen (mit pakistanischem Hintergrund), ohne Begleitung bei der Feier ist. Auch er ist sehr schick gekleidet. Ich frage ihn, ob er allein gekommen ist oder ob seine Eltern noch kommen werden. Er antwortet, dass seine Familie nicht

kommen werde. Der Grund sei, dass er keine guten Noten habe und nicht wolle, dass seine Eltern enttäuscht auf ihn werden. Derselbe Junge hatte mir bereits im Erlebnispädagogik Projekt erzählt, dass seine Mutter nicht gut Deutsch spräche und der Vater auf dem Markt arbeite und keine Zeit hätte in die Schule zu kommen. Ich hatte ihn bei dem Gespräch nach seinen Vorstellungen für seine Zukunft gefragt; ob er eine Ausbildung machen wolle, oder studieren und was er später arbeiten wolle. Für ihn war schon klar, dass er eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann machen wolle und genauso wie sein Vater im Einzelhandel arbeiten werde. Bei der Abschlussfeier habe ich das Gefühl, dass er sich etwas unwohl fühlt, dass er ohne Eltern da ist. Aber er hat sich nicht dazu geäußert, warum seine Eltern oder keine andere Person aus der Familie gekommen ist. Ich habe auch das Gefühl, dass er seine Eltern nicht belasten möchte. Aus vergangenen Gesprächen mit ihm weiß ich, dass er früh Verantwortung für sich und seine Familie übernommen hat. Sein Vater ist selbstständig und ist viel unterwegs, die Mutter ist Hausfrau und hat wenig Deutsch-Kenntnisse.

Während meiner Praktikumszeit tausche ich mich öfter mit dem Jungen aus. Er hat es in der Schule nicht einfach und fällt bei Lehrkräften oft negativ auf. Allerdings nimmt er regelmäßig und engagiert an meinem Erlebnispädagogik Projekt teil und fällt mir in diesem Kontext positiv auf. Ich lerne den Jungen in meiner Praktikumszeit anders kennen, als er mir in Berichten der Schulsozialarbeiterinnen vorgestellt wird. Während des Erlebnispädagogik Projekts spricht er mit mir über seine Rassismuserfahrungen in der Schule mit einigen Lehrkräften. Zudem beobachte ich, dass er eigenes Fehlverhalten gegenüber anderen Schüler*innen aus der Vergangenheit reflektiert hat und etwas daraus gelernt hat. Im Erlebnispädagogik Projekt entwickle ich mit ihm die Strategie, sich selbst zu schützen, indem er sich nicht in Konflikte anderer einmischt.

Beobachtungsprotokoll 11: Klassentraining und Gespräch mit zwei Schülerinnen aus der 8. Klasse über Anti-Schwarzen Rassismus

Eine meiner Kolleginnen in der Schulsozialarbeit und ich bieten einmal pro Woche ein Klassen Training draußen auf dem Schulhof oder im Kellerraum an. Dies geschieht immer auf Wunsch der Klassenlehrkraft. Wir haben die zusätzliche Info erhalten, dass ein weißes Mädchen von ein paar anderen Mädels gemobbt wird. Deshalb führen wir heute den "No Blame Approach" als Anti-Mobbing Training durch. Ich hospitiere bei ihr. In diesem Setting komme ich ins Gespräch mit zwei Schwarzen Mädchen. Die Mädchen sind die einzigen Schwarzen Schüler*innen in der Klasse. Ich beobachte, wie ein Junge of Color das N-Wort benutzt, um die Schülerinnen zu ärgern. Die zwei Mädels erleben, wie meine Kollegin sich gegen Mobbing einsetzt und deswegen wollen sie ein Gespräch

mit ihr. Sie fragen meine Kollegin, ob sie sie beraten könne, im Umgang mit Rassismuserfahrungen. Die beiden Mädchen wirken auf mich zunächst unsicher in dem Gespräch. Eine der beiden erzählt, dass sie nicht mehr gerne Englisch rede, weil ihre Grundschullehrerin ihr ein schlechtes Gefühl gegeben hätte, aufgrund ihres nigerianischen Akzents. Das habe sie verletzt, da Englisch ihre Muttersprache sei und sie zuhause nur Englisch mit ihrer Mutter spreche, die aus Nigeria komme.

Meine Kollegin hat dem Beratungsgespräch mit den Schwarzen Schüler*innen zugestimmt, obwohl sie sich noch nicht mit dem Thema Rassismus auseinandergesetzt hat. Ich habe sie nach dem Gespräch mit den Mädchen darauf aufmerksam gemacht, dass das Thema Rassismus sehr komplex ist und habe ihr Bücher empfohlen, um sich aufkommende Beratungen besser vorzubereiten. Sie hat ein Buch von Madubuko⁴ bestellt.

Einige Tage später begegne ich denselben Mädchen nochmal auf dem Schulgelände. Wir kommen ins Gespräch und machen ein gemeinsames Beratungsgespräch im Büro aus. Im Gespräch kommt heraus, dass sich beide Schüler*innen gegenseitig in der Klasse bestärken. Zudem positionieren sich einige Mitschüler*innen aus der Klasse mit ihnen bei rassistischen Aussagen. Die Mehrheit der Schüler*innen der Klasse sind of Color, zum Teil muslimisch- oder muslimisch-gelesen⁵. Die Schüler*innen of Color reproduzieren aber auch oft Rassismen. Die beiden Mädchen wollen in dem Gespräch über Anti-Schwarzen Rassismus sprechen.

Die Mädchen erzählen mir, wenn sie Rassismuserfahrungen im Unterricht oder in der Schule machen und sie sie die Lehrkräfte informieren, fühlen sie sich nicht ernst genommen. Sie sagen, es gibt einzelne Lehrkräfte oder die Schulsozialarbeit, die sie ansprechen könnten, aber nicht alle Lehrkräfte. Im Geschichtsunterricht, als das Thema Sklaverei besprochen wurde, haben sie sich unwohl gefühlt. Sie wurden von anderen Schüler*innen angeschaut. Aufgrund ihres Aussehens (Hautfarbe) wurden sie mit Sklaverei in Verbindung gebracht. In dieser Situation hätten sie sich von der Lehrkraft gewünscht, dass diese sensibler mit dem Thema umgegangen wäre und das die Lehrkraft sich vorher damit auseinandergesetzt hätte, wie sie das Thema sensibel auch für Schwarze Schüler*innen darstellen und umsetzen könnte.

Dann erzählen mir die beiden über ihre Erfahrungen mit Alltagsrassismus. Sie gehen damit um, indem sie Aussagen und Handlungen ansprechen und sagen, dass sie es nicht lustig finden. Als Beispiel nennen sie: *„Im Geschichtsunterricht hat sich jemand*

⁴ Madubuko: Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen.

⁵ Unter den Jungen of Color, gibt es einige die als Muslime wahrgenommen werden, aber keine sind.

über Sklaverei lustig gemacht. Dann meinte eine andere Schülerin zu der Person, dass durch Sklaverei Menschen gestorben sind und das verletzt, wenn man das nicht ernst nimmt“. Zudem werden beide Mädchen des Öfteren von Mitschüler*innen mit dem N-Wort konfrontiert, z.B. „Kannst du mir den N-Pass geben“. Eines der Mädchen findet manche Aussagen nicht nett aber sie sagt, es sei ihr manchmal egal.

Beim Gespräch merke ich, dass beide Schülerinnen sicher in ihrer Identität sind und sich als Schwarz positionieren. Sie haben bereits Wissen zu Anti-Schwarzen Rassismus. Es scheint mir, dass sie das Gespräch mit mir als empowernd erleben, denn sie kommen zwei Tage hintereinander zu mir ins Büro, um sich mit mir auszutauschen. Dennoch wird mir auch in diesen Gesprächen wieder bewusst, wie groß der Bedarf für Empowerment-Workshops an der Schule für Jugendliche of Color ist. Die Schüler*innen bekräftigen meine Wahrnehmung, indem sie sagen, dass sie sich einen Safer Spaces für Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen wünschen. Das würden sie in der Schule gut finden, damit sie sich miteinander austauschen, andere Strategien entwickeln und sich besser vernetzen können. Sie haben zudem die Idee, einen Beschwerde-Raum in der Schulsozialarbeit zu installieren. Die Schulsozialarbeiterinnen empfinden sie als offen und sie fühlen sich von ihnen ernst genommen und gehört. Meine Anwesenheit im Team der Schulsozialarbeit finden sie sehr gut. *„Dass jemand wie Sie in der Schule arbeitet finden wir gut. Sie verstehen uns.“*

Beobachtungsprotokoll 12: Gespräch mit einer 6. Klässlerin über Anti-Asiatischen Rassismus.

Plötzlich kommt ein Mädchen aus der 6. Klasse weinend zu uns ins Büro. Sie erzählt, dass sie von einer Gruppe von Kindern aus einer anderen Klasse verfolgt, bedroht und beleidigt wurde, weil sie ihre Freundin in Schutz nehmen wollte. Dabei wurde sie aufgrund ihres asiatischen Aussehens rassistisch beleidigt.

Am nächsten Tag wollen wir mit verschiedenen Akteuren (Klassenleitung, Schulsozialarbeiter*in, MPT) und den Kindern der Klasse den Vorfall besprechen und klären. Im Gespräch wird das rassistische Erlebnis nur kurz erwähnt. Die anderen Konflikte nehmen mehr Raum ein. Das ärgert mich. Als Schulsozialarbeiter mit eigener Rassismuserfahrung kann und will ich solche Sprüche nicht einfach so stehen lassen. Deshalb suche ich im Anschluss an die offizielle Streitschlichtung nochmals das Gespräch mit der Schülerin. Ich möchte ihr in einem Zweiergespräch mehr zuhören und Aufmerksamkeit geben. Ich frage sie, wie sie sich nach der Streitschlichtung fühlt und ob ihrerseits der rassistische Vorfall zufriedenstellend geklärt wurde. Sie erzählt mir, dass sie an der Schule regelmäßig Alltagsrassismus erlebe. Sie benötige Personen an

der Schule, denen sie vertrauen könne, um sich öffnen und über rassistische Erlebnisse sprechen zu können. Sie hätte einige Freundinnen, mit denen sie das bespricht, aber nicht mit allen. Sogar von ihrem engsten Freundeskreis höre sie auch mal rassistische Sprüche ihr gegenüber. Sie sagten dann, dass es Humor sei und nicht ernst gemeint. Manchmal würde sie es ihnen auch nicht übelnehmen. Wenn allerdings rassistische Sprüche von fremden Schüler*innen über ihre Herkunft, Haare, Augen etc. gemacht würden, ignoriere sie es einfach und ginge weg. Sie meint, dass sie von ihren Eltern zu Hause bestärkt würde und ihre Eltern ihr beigebracht hätten, blöde Sprüche von anderen zu ignorieren. Außerdem sagten die Eltern, dass sie zu Schulsozialarbeiter*innen gehen solle, wenn ihr etwas passiere.

Beim Gespräch habe ich den Eindruck, dass die Schülerin nicht gerne mit mir über ihre alltäglichen Rassismuserfahrungen sprechen will. Sie hat eigene Umgangsstrategien entwickelt und wird von ihren Eltern bestärkt und unterstützt. Das macht sie stark.

Beobachtungsprotokoll 13: Ignoranz von einer Lehrerin

Ich sitze heute allein in unserem Büro. Zwei Schüler*innen kommen zu mir als Sanitäter*innen und bitten mich um Hilfe. Sie erzählen mir, dass ein paar Schüler*innen gerade im Sanitätsraum sitzen und stören, obwohl sie keine Verletzungen hätten, und sie weigerten sich rauszugehen. Der Sanitätsraum befindet sich neben unserem Büro der Schulsozialarbeit. Ich begleite die zwei Schüler*innen in den Sanitätsraum. Zuerst frage ich, wer Sanitäter*innen sind und dass alle anderen, die keine Sanitäter*innen sind, den Raum verlassen sollen. Nun fangen die Schüler*innen an, rauszugehen. Plötzlich kommt eine Lehrkraft in den Raum, ohne mich zu begrüßen oder zu fragen was hier los ist. Sie beginnt jede*r einzelne Person im Raum zu zählen. Mich zählt sie als Schüler mit dazu. Danach stellt sie in unfreundlichem Ton fest, dass es zu viele Sanitäter*innen hier im Raum gäbe. Deshalb sollten sofort alle raus gehen. Zuvor hatte ich beobachtet, wie die Lehrkraft am Sanitätsraum vorbeiging, während ich die Schüler*innen rausholte. Sie hatte mich wahrscheinlich dabei beobachtet und gesehen, wie voll der Raum war. Dabei hatte sie nicht bemerkt, dass ich kein Schüler war, sondern dass ich als Schulsozialarbeiter gerade dabei war, die Situation mit den Schüler*innen zu lösen. Sie hatte mich zuvor bereits als Praktikant der Schulsozialarbeit kennengelernt und wusste, dass ich mein Praktikum an der Schule mache. Ich ärgere mich über die Verwechslung und ihr ignorantes Verhalten. Ich antworte, dass ich kein Schüler bin, sondern in der Schulsozialarbeit tätig. Sie antwortet kurz: „Ah Entschuldigung.“

Beobachtungsprotokoll 14: Biographiearbeit im Erlebnispädagogik Projekt

In den letzten Wochen hat das Erlebnispädagogik Projekt regelmäßig stattgefunden. Das Projekt hat sich insbesondere bei Jungen of Color herumgesprochen. So wollen auch jüngere Jugendliche (6.-9. Klasse) am Projekt teilnehmen. Dies ist nicht möglich, da sich das Projekt ausschließlich an 10. Klässler*innen richtet. In den ersten Wochen gab es ein paar Wechsel, aber inzwischen hat sich eine feste Gruppe von Teilnehmenden etabliert. Es sind sieben Jungen of Color.

Wir sprechen heute in der Runde über die verschiedenen Biografien der Jungen. Zuerst erzähle ich den Jungen über meine eigene Biografie und danach erzählen die Jungs nacheinander weiter. Der erste Junge mit italienischem Hintergrund, ist mit seinen Eltern von Italien nach Deutschland migriert. Die Eltern wollten ihrem Kind eine bessere Zukunft ermöglichen. Der zweite ist aus dem Kosovo und er und seine Eltern sind auf Grund des Krieges nach Deutschland geflüchtet. Die Eltern des dritten Jungen sind aus Pakistan, aber er ist in Deutschland geboren. Sein Vater hatte zuerst in Deutschland gelebt und danach kamen seine Mutter im Rahmen der Familienzusammenführung. Das vierte Junge ist in Deutschland geboren. Seine Eltern sind aus der Türkei, aus wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland migriert. Der fünfte ist in Deutschland geboren, beide Eltern sind aus dem Irak geflüchtet. Vier Jungs haben den Islam als Religion und der andere das Christentum. Sie erzählen, dass eine Lehrkraft im Unterricht zu einem den Jungen gesagt habe, dass muslimische Männer alles entscheiden würden und die Frauen im Islam zu Hause nichts zu sagen hätten. Er hätte geantwortet, dass es bei ihm zuhause nicht so sei. *„Bei uns hat meine Mama mehr was zu sagen als mein Vater“*.

Zum Abschluss des Gespräches sagen die Jungen, dass sie es wichtig fänden, diesen Empowerment-Raum hier in der Schule zu haben mit einer männlichen Fachkraft of Color. Dieser Raum ermögliche ihnen, sich über rassistische Erfahrungen austauschen zu können, Lösungen gemeinsam zu finden. Auch könnten sie gemeinsam besprechen, wie sie in konkreten Situationen umgehen könnten, die sich immer wiederholten.

Beobachtungsprotokoll 15: Methoden und Übungen im Erlebnispädagogik Projekt

Nach dem Schulunterricht kommen die sieben teilnehmenden Jungen zu mir ins Büro und wir tragen gemeinsam die Materialien für die heutige Stunde nach draußen. Die Einheit findet draußen auf dem Schulgelände statt. Zu Beginn der Stunde, stelle ich den Jungen die Frage: *„Wie geht es euch heute und welche Erwartungen habt ihr an unsere heutige Stunde?“* Diese Frage eignet sich gut als Einstieg und für das Ankommen der Jungen in der Gruppe. Dadurch kann ich besser einschätzen, wie sich die Jugendlichen

am heutigen Tag fühlen, wie die Stimmung bei ihnen ist. Auch kann ich besser auf ihre Bedürfnisse eingehen. Die Jungen sind motiviert und freuen sich auf die Erlebnispädagogikeinheit. Als Erwartungen nennen sie, etwas Neues kennenzulernen und Lust sich zu bewegen. Auch wollen sie sich untereinander besser und anders kennenlernen. Nach dem Ankommen und der Erwartungsabfrage, bespreche ich mit den Schülern die Regeln für den heutigen Tag. Diese sind: Grenzen und „Stopp-Zeichen“ von anderen akzeptieren, sich nicht übereinander lustig machen, wertschätzende Kommunikation sowie einander vertrauen. Diese gemeinsamen Regeln sind wichtig für die heutigen Erlebnispädagogik-Methoden. Anschließend starten wir mit der ersten Übung „Wo ist mein Schatz?“ Dies ist ein Kooperationsspiel, bei welchem die Jungen zusammenarbeiten sollen, um eine Lösung zu finden. Ich spiele auch mit. Meine Rolle ist dabei, „den Schatz“ zu beschützen, welcher vor mir liegt. Auf der anderen Seite des Spielfeldes steht die Jungengruppe. Sie haben das Ziel, den Schatz über ihre eigene Startlinie zu bringen. Ich drehe mich immer wieder weg und stehe mit dem Rücken zu ihnen. Dabei frage ich laut: „Wo ist mein Schatz?“ Solange ich meinen Blick abgewandt habe, dürfen die Jungen Richtung Schatz laufen. Drehe ich mich wieder zu ihnen, müssen die Jungen sofort einfrieren. Wer sich noch bewegt, muss zurück hinter die Startlinie. Sobald der Schatz nicht mehr vor mir liegt, kann ich jede Runde von einer Person verlangen ihre Hände hochzuhalten. Ist der Schatz in den Händen der Person, beginnt das Spiel komplett von vorne. Ist dies nicht der Fall, dürfen die Hände wieder heruntergenommen werden und es geht weiter. Halten mehrere Jungen den Schatz fest und wird eine der Personen von mir ausgewählt, gewinne ich den Schatz zurück.

Bevor wir mit dem Spiel beginnen, gebe ich den Jungen zwei Minuten Zeit, um Strategien als Gruppe zu besprechen. Als sie bereit sind, mit dem Spiel zu starten, stehen sie auf der Start-Linie und warten auf mein Kommando. Sie rennen alle nach vorne. Dabei bemerke ich bei jeder Drehung, dass die Jungen schneller sind. Es gibt einzelne, die schnellstmöglich nach vorne wollen, ohne auf die anderen zu achten. Ich habe das Gefühl, dass sie das Spiel als Wettbewerb untereinander wahrnehmen, anstatt eine gemeinsame Strategie zu entwickeln. Der erste Junge, der vorne angekommen ist, hat den Schatz in den Händen, aber er steht allein. Ich habe ihn erwischt. Er lacht über sich selbst und auch die anderen Jungen beginnen zu lachen. Ich habe das Gefühl, es ist ein Zeichen von Unsicherheit und Scham. Die gesamte Gruppe soll wieder zurück und neu starten. Bevor wir erneut starten, frage ich die Schüler, ob sie untereinander eine Strategie abgesprochen haben, um mir den Schatz wegzunehmen. Sie sagen, sie hätten eine Strategie. Ich denke aber, dass in der letzten Runde jeder für sich gespielt hat und sie vorher nicht richtig miteinander kommuniziert haben. Ich gebe ihnen deshalb ein paar Tipps. Ich sage ihnen, dass es der Gruppe nichts bringt, wenn einzelne nach vorne

rennen und den Schatz allein holen wollen. Sie könnten ausprobieren langsamer zu gehen, ohne Hektik und dabei Ruhe bewahren. Auch sollten sie sich nicht von meinem Umdrehen provozieren lassen. Dann gebe ich den Jungen nochmals drei Minuten, um sich untereinander abzusprechen. Auch der zweite Durchgang funktioniert nicht und die Jungen können den Schatz nicht befreien. Beim dritten Durchlauf funktioniert es besser. Sie arbeiten nun als Team zusammen. Sie haben gemeinsam den Schatz weggenommen, ohne dass ich einen von ihnen erwisch habe. Alle Jungen sind mit dem Schatz ans Ziel gekommen und haben somit das Spiel gewonnen. In einer kurzen Reflexion der Übung sagen die Schüler, dass die gemeinsame Kommunikation hätte besser funktionieren können. Sie hätten sich im Vorhinein absprechen können, welcher Junge, welche Rolle im Spiel übernimmt. Die Jungen haben beim dritten Versuch nicht individuell gespielt, sondern als kollektiv agiert, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Insgesamt hat das Spiel 40 Minuten gedauert.

Danach starten wir mit dem Hauptteil der heutigen Einheit: „Stringball“. Es ist ein Strategiespiel, welches unter anderem Konzentration, Kommunikation, Koordination und Teamwork fördert. Für das Spiel benötigen wir als Material einen Metallring (ca. 4 cm), viele Tennisbälle, zwei Eimer, eine Schnur pro Spieler (mind. 2,5 m lang). Der Ablauf des Spiels ist folgendermaßen: Mithilfe einer Schnurkonstruktion soll die Gruppe möglichst viele Tennisbälle aus einem Eimer in andere Gefäße in 10 – 20 m Entfernung bringen. Dabei dürfen die Tennisbälle lediglich auf dem Metallring, an dem pro Spieler eine Schnur befestigt ist, transportiert werden. Es stehen 20 Minuten dafür zur Verfügung. Die Jungen dürfen die Schnüre nur mit der Hand und nur am Ende der Schnur (mindestens zwei Meter vom Metallring entfernt) berühren. Alle Bälle, die unterwegs herunterfallen, sind verloren.

Da die Jungen beim ersten Spiel eine positive Gruppenerfahrung gesammelt haben, nehmen sie diese positive Dynamik mit in die nächste Übung. Ich bemerke bei dem Spiel, dass sie geduldig sind und sich gegenseitig helfen. Die Kommunikation untereinander ist konstruktiv und wertschätzend und ich erkenne ihre Freude und Lust, gemeinsam ans Ziel zu kommen. Ich merke, dass ihnen bewusst ist, dass Teamgeist und Konzentration bei diesem Spiel sehr wichtig sind. Sie nutzen diese, um ans Ziel zu kommen. Auch die Koordination funktioniert gut. Die Tennisbälle sind schnell im Eimer. Kein Ball fällt herunter.

Da die Übung „Stringball“ bereits beim ersten Durchlauf gut funktioniert, erweitern wir das Spiel und führen eine andere Variante durch „Stringball mit Hindernissen“. Zunächst muss dabei die ganze Gruppe schweigen, dann werden einzelnen Jungen die Augen verbunden, später kann die halbe Gruppe nur noch auf einem Bein springen. Für dieses

Spiel hat die Gruppe nochmals 20 Minuten Zeit. Die Jungen sind motiviert und engagiert. Sie bringen sich ein und haben Spaß. Auch diese Variante des Spiels funktioniert gut. Die Hindernisse überwinden sie als Gruppe und helfen sich gegenseitig. Sie achten darauf, dass der Ball nicht herunterfällt, und zeigen Körpereinsatz und Gleichgewichtssinn. Sie kommunizieren miteinander und treffen Absprachen. Positiv fällt mir auf, dass sich die Jungen gegenseitig ermutigen, wenn ein Ball herunterfällt und sich nicht gegenseitig auslachen.

Zum Abschluss der heutigen Stunde führen wir eine zehnmündige Reflektion der letzten beiden Methoden durch. Die Jungen sind zufrieden damit, was sie als Gruppe geschafft und erreicht haben. Sie haben das Gefühl, dass die verschiedenen Übungen ihnen dabei helfen können, neue Eigenschaften bei sich zu entdecken und weiterzuentwickeln. Es war eine gute Möglichkeit, sich selbst auszuprobieren und dadurch das Selbstbewusstsein zu stärken. Einige dachten vor der Übung, dass sie sie nicht meistern könnten. Sie meinen, dass es ein guter Umgang miteinander war. Die Zusammenarbeit im Team hätte ihnen geholfen, Lösungen für die Aufgaben in den einzelnen Übungen zu finden.

Beobachtungsprotokoll 16: Veränderungsimpulse bei Jugendlichen durch das Erlebnispädagogik Projekt

Im Rahmen meines Projekts Erlebnispädagogik bewegt sich bei einigen der Jugendlichen of Color einiges. Sie wünschen sich, dass wir zum Ende jeder Einheit einen geschützten Raum für Austausch miteinander haben. Also eröffne ich einen Safer Spaces, in dem die Jugendlichen über eigenen Biografien, Empowerment-Strategien und Erleben von Alltagsrassismus sprechen können. Die Jugendlichen haben unterschiedliche Migrationsgeschichten. Sie fühlen sich mit mir sehr wohl, sind offen und benennen einen Unterschied, wie ich mit ihnen umgehe im Vergleich zu Lehrkräften. Sie meinen, dass Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiterinnen (meine Kolleginnen) so etwas in der Art noch nie mit ihnen gemacht hätten. Der Raum mit mir sei anders als die Räume, die sie in der Vergangenheit erlebt hätten, z.B. im Unterricht oder beim Sport.

Im Anschluss an das Erlebnispädagogik Projekt gebe ich einen Empowerment Input mit Jungen of Color aus der zehnten Klasse. Sie öffnen sich und erzählen, wie sie sich gerade in der Schule fühlen. Dabei beschreiben sie den machtvollen Umgang von Lehrenden ihnen gegenüber in verschiedenen Situationen. So wurden sie zum Beispiel im Matheunterricht von einer Lehrkraft nicht beachtet, wenn sie sich im Unterricht beteiligen wollten. Zudem hat die Lehrkraft diskriminierende Wörter für die Schüler verwendet und sie fühlten sich marginalisiert aufgrund ihrer nicht europäisch klingenden

Namen. Ein Junge mit italienischer Migrationsgeschichte erzählt, dass nach einem Elterngespräch mit der Lehrkraft, diese ihn viel öfter im Unterricht drangenommen habe, als zum Beispiel den Jungen pakistanischer Herkunft. Der Junge mit italienischem Hintergrund empfindet das Verhalten der Lehrkraft gegenüber seinen Freunden als unfair. Der Junge mit pakistanischem Hintergrund sagt dazu: *„Ja, ja, siehst du, genau weil du ein Italiener bist, deshalb wirst du bevorzugt und ich nicht. Sie denken direkt von mir, dass ich Taliban bin, oder?“* Der Junge mit italienischem Hintergrund meint, dass er auch Rassismus und Diskriminierung erfahre. Ich höre aus den Erfahrungen des Jungen auch Klassismus heraus, da seine Eltern aus dem Arbeiter*innen Milieu kommen und verstärkt von Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen Herkunft betroffen sind. Wenn ich die Erfahrungen der Jungen intersektional betrachte, sind die anderen Jungen mit anderen Migrationshintergründen zudem von Anti-Muslimischen Rassismus und Klassismus betroffen, im Gegensatz zu dem Schüler italienischer Herkunft. Zudem haben alle Familien der anderen Jungen Fluchterfahrung. Keiner der Eltern der Jungen sind Akademiker*innen.

Weiterhin zeigt das Gespräch, dass die Jungen of Color sich stärker diskriminiert fühlen, aufgrund ihrer Migrationserfahrung in Verbindung mit Männlichkeit. Sie haben das Gefühl, dass sie bei der Notenverteilung meistens schlechter bewertet werden, im Vergleich zu Mädchen oder Jungen mit europäischem Migrationshintergrund.

Im Anschluss an unsere letzte Erlebnispädagogik Einheit ergibt sich ein sehr interessantes Gespräch mit den Jungen über eine Lehrkraft. An dem Gespräch beteiligen sich drei Jungen mit unterschiedlichen Herkünften: pakistanisch, italienisch und irakisch. Alle drei wollen sich freiwillig äußern. Der eine Junge mit italienischem Hintergrund positioniert sich zuerst gegen die Benachteiligung seiner Freunde im Unterricht. Er erzählt, dass er die lehrende Person gefragt hätte, warum seine Freunde nicht drangenommen würden, obwohl sie teilweise zuerst aufzeigten. Wie die Lehrkraft auf die Frage reagiert hat, erzählt er nicht. Die Jungs haben das Gefühl, dass Lehrkräfte sich schnell genervt fühlten und sie schlechter benoteten, wenn sie im Unterricht zu viel diskutierten oder Dinge anders sehen würden als die Lehrkraft. Dadurch wäre die Beziehung zwischen ihnen und einigen Lehrenden sehr schwierig. Sie sagen, dass sei nicht bei allen so, aber bei bestimmten Lehrkräften schon. Außerdem fänden sie einige insbesondere ältere Lehrkräfte nicht so passend zu dieser Schule.

Beobachtungsprotokoll 17: Erlebnispädagogik Projekt: Empowerment-Strategien im Umgang mit Rassismus

In unserem heutigen Gespräch geht es um Empowerment-Strategien im Umgang mit Alltagsrassismus. Ich frage die Jungen gezielt, wie sie mit diskriminierenden und rassistischen Situationen umgehen.

Die Jungen of Color mit pakistanischen, togolesischen und kosovarischen Hintergründen meinen, dass sie meist mit Gewalt reagieren. Sie können nicht so gut ruhig bleiben. Ein anderer Junge mit türkischer Herkunft sagt, dass er ruhig bleibe, denn er wolle nicht seine Gefühle zeigen. Der Junge mit irakischem Hintergrund meint, dass seine Strategie ist, cool zu bleiben und dennoch zu sagen, dass er so nicht behandelt werden möchte. Zudem sagt er, dass er gegenüber Lehrkräften alles machen würde, was ihm gesagt würde. Er habe oft das Gefühl, dass er etwas falsch mache und das der Fehler bei ihm liege. Daraufhin kommt es zur Einschätzung von Seiten der Jugendlichen, dass Lehrende immer die Macht haben, auch wenn sie selbst etwas Falsches gemacht hätten. Ich frage, wie sie mit diesem ungleichen Machtverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrkräften umgehen würden. Ein Junge mit irakischer Herkunft antwortet, dass er versuche, nicht zu diskutieren. Manchmal werde er wütend und wirklich sauer. Aber immer würden die Schüler*innen Ärger von den Lehrenden bekommen, auch wenn sich die Lehrenden falsch verhalten hätten.

Ich gebe ihnen den Tipp, dass sie ihre Gefühle zeigen dürfen, wenn sie sich von Lehrkräften ungerecht behandelt oder verletzt fühlen. Diese Wut könne benannt werden, damit die Lehrkraft besser darauf eingehen könne.

Ein Junge pakistanischer Herkunft berichtet, dass es wegen ihm eine Teilkonferenz gegeben hatte, weil er wütend geworden war. Seine Wut und sein aggressives Verhalten begründet er damit, dass er sich von einer Gruppe von Lehrenden unfair behandelt fühlte. Nicht er hätte begonnen, sondern ein anderer Junge hätte ihn zuerst am Schulhof angegriffen und er hätte sich deshalb verteidigt. Das hätten die Lehrkräfte nicht wahrgenommen und er hätte die Schuld bekommen.

In dem Gespräch wird deutlich, dass einige Jungen aus der Gruppe mehr Ärger bekommen als andere. Ich frage deshalb die Jungen, was ihre Vermutung ist. Warum denken sie, bekommt ihr Freund mit italienischer Migrationsbiografie weniger Ärger als die anderen? Der Junge mit pakistanischer Herkunft antwortet sofort: *„Ich denke, der kriegt keinen Ärger, weil er kein Kanake ist. In der Vergangenheit hat er nicht viel Scheiß gemacht. Aber er sagt seine Meinung.“* Seine Aussage richtet sich an den Jungen mit italienischem Hintergrund. Der Schüler mit irakischem Hintergrund fügt hinzu: *„Mit der*

Lehrerin zu diskutieren, ist komplett unnötig und so. Sie nimmt sich extra wichtig. Einmal habe ich sie gefragt: Warum sind Sie so genervt von mir?“

Kurz vor Ende der heutigen Empowerment Einheit beschreibt einer der Jungen seine Erfahrung im Erlebnispädagogik Projekt so: *„Man kann hier vom Alltag abschalten. Man fühlt sich hier wohl. Also es macht Spaß und es ist was anderes, weil sie uns so anders behandeln und sie uns andere Möglichkeiten anbieten.“* Ich fühle es auch so wie die Jugendlichen. Ich nehme wahr, dass dieser Empowerment Raum für Schüler*innen of Color ein besonderer Raum ist im Ort Schule. Meine Einschätzung ist, dass es ein wichtiges Instrument der Schulsozialarbeit sein sollte.

Beobachtungsprotokolle 18: Abschlussreflexion im Erlebnispädagogik Projekt

Heute haben wir die Abschlussreflexion im Rahmen des Erlebnispädagogik Projekts. Zur Abschlussreflexion lade ich meine Anleiterin ein. Ich hatte die teilnehmenden Jungen vorher gefragt, ob es in Ordnung für sie sei und sie hatten zugestimmt. Ich bereite für die Reflexion sieben Fragen an die Jungen vor, welche sie zunächst schriftlich auf Moderationskarten beantworten sollen. Anschließend haben wir ausreichend Zeit, um ihre Antworten mündlich zu besprechen. Im Folgenden sind die Antworten der Jungen auf meine Fragen aufgelistet.

Frage 1: Wie hast du das Projekt Erlebnispädagogik in der Schule erlebt oder wahrgenommen?

- *Ich finde das Projekt sehr gut, weil man einen Lehrer hat, mit dem man alles erzählen kann und ein besseres Verhältnis aufbauen kann.*
- *Es hat Spaß gemacht, man hat viele Sachen erlebt.*
- *Ich habe das Projekt sehr positiv wahrgenommen.*
- *Ich fand das Projekt sehr gut. Ich habe Teamwork erlebt und man musste sehr konzentriert sein.*
- *Ich fand das Projekt sehr schön und hatte sehr viel Spaß.*
- *Es hat mir Spaß gemacht und ich freue mich, dass ich in meinem letzten Schuljahr sowas erleben konnte.*

Frage 2: Wie hast du dich dabei gefühlt?

- *Ich habe mich frei und offen gefühlt, weil man normalerweise nicht über alles mit einem Lehrer sprechen kann.*
- *Es war lustig und man hat sich wohl gefühlt.*
- *Ich habe mich sehr gut aufgenommen und gut gefühlt.*

- *Ich habe mich sehr gut gefühlt.*
- *Ich habe mich dabei wohl gefühlt.*
- *Ich habe mich gefreut, dass man sowas nicht mit besten Freunden macht und das kommt selten vor.*

Frage 3: Was haben die Übungen mit dir gemacht? Hast du Veränderungen bei dir gespürt?

- *Es hat mir geholfen zu sehen, dass auch viele Lehrer sehr nett sind. Wenn man mit ihnen etwas unternimmt oder so ein neues Projekt wie mit Ihnen macht, kann man sich besser kennenlernen.*
- *Ich habe gelernt, wie man Aufgaben gut im Team ausüben kann.*
- *Ich habe vertrauen kennengelernt und Teamarbeit geleistet.*
- *Die Übungen haben mir gezeigt, dass man im Leben viel schlauer sein muss.*
- *Die Übungen haben mir gezeigt, dass man im Team besser arbeiten kann als allein.*
- *Das Projekt hat mir beigebracht, im Team zu arbeiten und nicht als Einzelner. Denn schwierige Aufgaben kann man nicht allein schaffen. Egal wie schwer oder langsam, schlau oder dumm. Man kann es trotzdem alles schaffen im Team.*

Frage 4: Was konntest du von dir selbst oder von anderen lernen oder neu entdecken?

- *Wenn man nett im Team arbeitet und alle mitdenken, kommt man zum Ziel.*
- *Ich habe entdeckt, dass ich gut im Team arbeiten kann und dass ich gut mit den anderen zurechtkomme.*
- *Ich kann die Stärken und Strategien von Anderen lernen.*
- *Dass ich anderen Menschen vertrauen kann.*
- *Deren Verhalten und Sprache.*
- *Dass jeder seine eigenen Fähigkeiten hat.*

Frage 5: Wie war die Stimmung in der Gruppe?

- *Alle haben sich gut versanden und gut kommuniziert.*
- *Die Stimmung war gut, lustig und respektvoll.*
- *Die Stimmung in der Gruppe war lustig.*
- *Die Stimmung war locker und gut.*
- *Sehr fröhlich, aufgeregt und wohlgefühlt.*

- *Die Stimmung in der Gruppe war immer lustig. Man konnte immer Witze machen und Herr Mbaye hat mit uns gelacht, was man nicht so oft in dieser Schule erlebt.*

Frage 6: Was nimmst du aus dem Projekt als Erfahrung mit für deine Zukunft?

- *Offen und netter mit den Mitmenschen zu sein.*
- *Dass man durch verschiedene Übungen den Teamgeist stärkt und man Leute dadurch besser kennenlernen kann.*
- *Als Erfahrung nehme ich mit, dass man immer mit einer guten Strategie vorangehen muss.*
- *Dass ich anderen im Team vertrauen kann.*
- *Lieber im Team arbeiten als allein.*
- *Sich gegenseitig vertrauen und im Team arbeiten und sich gegenseitig helfen.*

Frage 7: Wie war der Umgang zwischen euch und mir?

- *Der Umgang war gut, weil Herr Mbaye etwas anderes gemacht hat und netter mit uns umgeht. Was kein Lehrer mit uns macht.*
- *Der Umgang mit Herrn Mbaye war lustig und respektvoll. Man konnte sich gut mit ihm unterhalten, egal um welche Themen es ging.*
- *Ich fand den Umgang von Herrn Mbaye mit uns allen gut. Er sagt uns, was man besser machen kann und nicht immer, dass es unsere Schuld ist.*
- *Nicht so streng, aber respektvoll und locker.*

Nach der Reflexion lade ich die Jungen zum Pizza essen ein. So können wir das Erlebnispädagogik Projekt mit einem gemeinsamen Essen abschließen. Die Stimmung ist sehr gut und die Teilnehmenden bedanken sich bei mir für die Einladung.

Beobachtungsprotokoll 19: Besuch von drei Teilnehmenden des Erlebnispädagogik Projektes nach den Sommerferien

Drei Jungen des Erlebnispädagogik Projektes besuchen mich nach den Sommerferien im Büro, obwohl sie nicht mehr an der Schule sind. Sie begrüßen mich und wir gehen auf den Schulhof, um uns zu unterhalten. Die Jungen erzählen mir von ihrer Ferienzeit und was ihre aktuellen Pläne sind. Der Junge irakischer Herkunft erzählt uns über seine ersten Tage und Erfahrungen im Berufskolleg, wo er eine Ausbildung zum Informatiker begonnen hat. Danach möchte er studieren. Der ehemalige Schüler italienischer Herkunft hat derzeit noch frei. Bald wird er seinen Bundesfreiwilligendienst für ein Jahr

an seiner alten Grundschule beginnen. Nach dem Freiwilligendienst will er sich bei der Bundespolizei bewerben. Der Junge pakistanischer Herkunft erzählt, dass er bis Oktober frei hat. Es wäre das erste Mal, dass er so lange frei habe und es wisse nicht, was er in dieser Zeit tun solle. Er meint, dass er vielleicht einen Mini-job sucht. Außerdem erzählt er, dass er Bücher für die Ausbildung kaufen müsse, die sehr teuer seien.

Durch diesen Besuch der ehemaligen teilnehmenden Jungen des Erlebnispädagogik Projekts wird mir bewusst, dass das Projekt bei den Jungen etwas nachhaltig bewirkt hat. Innerhalb kurzer Zeit haben sie mit mir eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut. Ich denke, dass bei den Jungen durch das Erlebnispädagogik Projekt Empowerment Prozesse angestoßen wurden, welche sie weiter begleiten werden.

Beobachtungsprotokoll 20: Gespräch mit zwei Jugendlichen of Color (weiblich und männlich) über Rassismuserfahrungen

In Gesprächen von Schulsozialarbeiter*innen bekomme ich mit, dass über eine Schwarze Schülerin (10. Klässler*in) meist negativ berichtet wird. Im Team wird über ihr aggressives Verhalten und Wutausbrüche informiert und es wurde die Vermutung geäußert, dass sie ADHS habe. Um sie besser kennenzulernen und ihr Verhalten zu verstehen, bitte ich sie um ein Gemeinsames Gespräch.

Zum heutigen Gespräch bringt sie einen Freund of Color mit. Beide Jugendlichen scheinen mir Muslim*innen zu sein. Ich stelle ihr Fragen zu den Gründen ihrer Wutausbrüche. Die Schülerin erzählt mir daraufhin von ihren alltäglichen Rassismuserfahrungen in der Schule. Sie sagt, dass sie aufgrund ihrer Hautfarbe in der Klasse und in der Schule geärgert wird. Während der Corona Zeit, als sich alle Schüler*innen testen sollten und wenn ihr Test negativ war, wurde sie von Schüler*innen mit dem Spruch geärgert „*Bist du N-E-G-E-R-T-I-V?*“. Sie musste oftmals das N-Wort hören. Die Schüler*innen machten sich über dieses Wortspiel lustig. Sie hatte sich an die Lehrkräfte gewendet. Diese meinten zu ihr, sie solle es selbst klären oder sie hätten gerade keine Zeit. Ein anderer Vorschlag war, sie solle zur Schulsozialarbeit gehen, um den Vorfall zu klären. Das tat sie auch. Über ihre Erfahrung mit der Schulsozialarbeiterin erzählt die Schülerin, dass sie zunächst dachte, dass ihr die Schulsozialarbeiterin helfen könne, da sie selbst eine Schwarze Frau war. Sie hatte das Gefühl, dass die Schulsozialarbeiterin ihr zuhörte. Die Sozialarbeiterin sagte „*Wir werden das Klären und wir werden zu Schulleitung gehen*“. Aber dies sei nie in die Tat umgesetzt worden. Die Schülerin äußert die Vermutung, dass die Schulsozialarbeiterin Angst hatte, mit der Schulleitung über Rassismus zu sprechen, da die Schulleitung zu dieser Zeit neu an der Schule war. Das Nicht-Handeln der Schulsozialarbeiterin und Lehrkräfte hätten bei dem

Mädchen Wut und Ohnmacht-Gefühle ausgelöst, was zu psychischer Belastung geführt hätte. Dann hätte sie sich entschieden, das selbst zu klären durch Schlagen und andere Formen von Gewalt. Damit wolle sie sich selbst schützen. Seitdem fällt sie in der Schule negativ auf bei Lehrkräften und Schulsozialarbeit. Sie bekommt durch ihr aggressives Verhalten des Öfteren Ärger. Als Ventil für ihre Wut und Aggression durch Rassismuserfahrungen hat sie sich bei einem Kick Boxing Verein angemeldet. Dort lernt sie auch, sich selbst zu verteidigen. Seitdem erfahre sie Respekt von anderen Schüler*innen, insbesondere Jungen.

Zudem habe sie Gespräche mit ihrer Familie geführt. Ihre Mutter und ihr Bruder hätten ihr zugehört und ihre Rassismuserfahrungen ernstgenommen. Die Mutter begrüße das Engagement ihrer Tochter im Kick Boxing Verein und fände gut, dass sie sich selbst verteidigen könne. Zugleich sage sie, dass sie keine Gewalt gegen Mitschüler*innen anwenden solle. Die Schülerin wünscht sich, von allen Beteiligten in der Schule gehört zu werden und ein schnelles Handeln gegen Rassismus an der Schule. Die Schülerin ist der Meinung, dass es eine Strafe für Jugendliche geben sollte, die bei rassistischen Äußerungen oder Handeln eingesetzt werden solle. Ebenso wie es bei anderem Fehlverhalten von Schüler*innen, wie z.B. Schlagen, Treten, Beschimpfungen, Aufhalten in der Pause im Schulgebäude, Stören im Unterricht, usw. Von einigen Lehrenden wünscht sie sich, eine klare und stärkere Positionierung gegen Rassismus und Offenheit über Rassismus zu sprechen. Zudem habe sie sich an der Schule Freund*innen als Verbündete gesucht, mit der sie sich über ihre Rassismuserfahrungen austauschen könne und die unterstützen würden. Auch hatte sie weitere Sportarten Fußball, Joggen begonnen zu praktizieren, um sich selbst zu bestärken und positive Gefühle von sich selbst zu entwickeln.

Ich stelle der Schülerin die Idee von einem Empowerment-Raum in der Schule vor als Schutz- und Austauschraum für Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen. Diese Idee findet die Schülerin sehr gut und die Schülerin und der Schüler ergänzen die Idee um eine Anti-Rassismus Gruppe. In dieser Gruppe könnten die Jugendlichen gemeinsam mit einer pädagogischen Fachkraft alle Themen rund um das Thema Rassismus besprechen.

Der Junge of Color positioniert sich auch für die Schülerin und andere Freund*innen, die von Rassismus betroffen sind. Er erfährt auch Diskriminierung aufgrund seiner kurdischen Herkunft. Er wird mit Sprüchen geärgert wie „*Du hast kein Land*“. Er wird aufgrund seiner Herkunft, aber nicht aufgrund seines Aussehens geärgert. Er fällt in multi-ethnischen Setting der Schule nicht auf. Er fühlt sich dennoch oft verletzt durch

Sprüche und Aussagen seiner Mitschüler*innen. Der Junge erzählt, dass er sich versuche abzulenken durch Medien, Kochen und Freunde treffen.

Zum Abschluss sagen beide Schüler*innen nochmals, dass sie sich mehr Fachkräfte of Color in der Schulsozialarbeit und als Lehrkräfte wünschen, die sich aktiv engagieren und einsetzen gegen Rassismus.

Beobachtungsprotokoll 21: Abschlussgespräche mit meiner Anleiterin und Schulleitung

In meinen letzten Tagen an der Schule habe ich Abschlussgespräche mit meiner Anleiterin und dem Schulleiter. In dem Gespräch mit der Schulleitung wird noch einmal deutlich, dass er erst seit einer kurzen Zeit an der Schule tätig ist (ca. zwei Jahre). Er erzählt mir, dass es zu Beginn seiner Zeit einige Meldungen über Rassismussvorfälle von Schüler*innen gab. Diese wolle er ernst nehmen und ihm ist bewusst, dass Bedarf an der Schule herrscht, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen. Allerdings ist er nicht dafür, ein Plakat „Schule ohne Rassismus“ aufzuhängen, ohne sich gezielt mit dem Thema Rassismus auseinander gesetzt zu haben. Er verfolgt das Ziel, das Thema ganzheitlich an der Schule zu behandeln. Auch möchte er bei der Einstellung von neuen Lehrkräften und MPT-Kräften darauf achten, bevorzugt Pädagog*innen of Color auszuwählen.

Beim Gespräch mit meiner Anleiterin und den anderen Kolleginnen der Schulsozialarbeit sprechen wir über den Verhaltenskodex der Schule. Dieser gilt für Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern. Ihnen fällt auf, dass im gesamten Verhaltenskodex Rassismus nicht genannt wird. So sind z.B. Beschimpfungen verboten, jedoch nicht explizit rassistische Beleidigungen. Zudem ist Gewalt von Schüler*innen gegen andere Mitschüler*innen, Lehrer*innen und Schulsozialarbeit verboten. Nicht explizit verboten ist hingegen die Gewalt von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen, z.B. in Form von Anschreien oder Ungleichbehandlung. Von allen drei Kolleginnen erhalte ich positive Rückmeldungen zu meinem Praktikum und Engagement an der Schule. Sie bedanken sich bei mir, dass ich ihnen neue Perspektiven von Schüler*innen eröffnet habe, welche ihnen bisher nicht bekannt oder bewusst waren, insbesondere im Kontext von Rassismuserfahrungen.