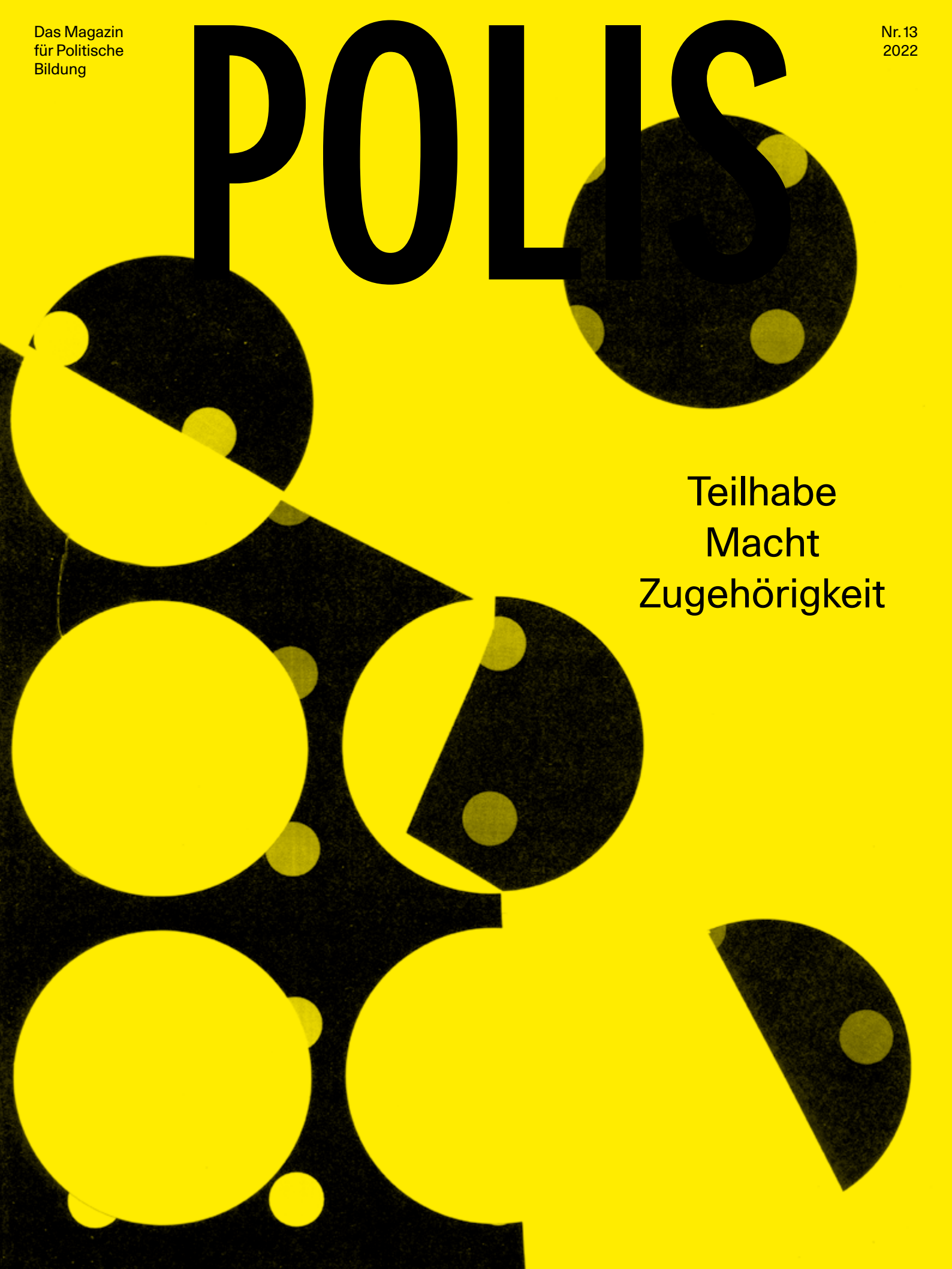
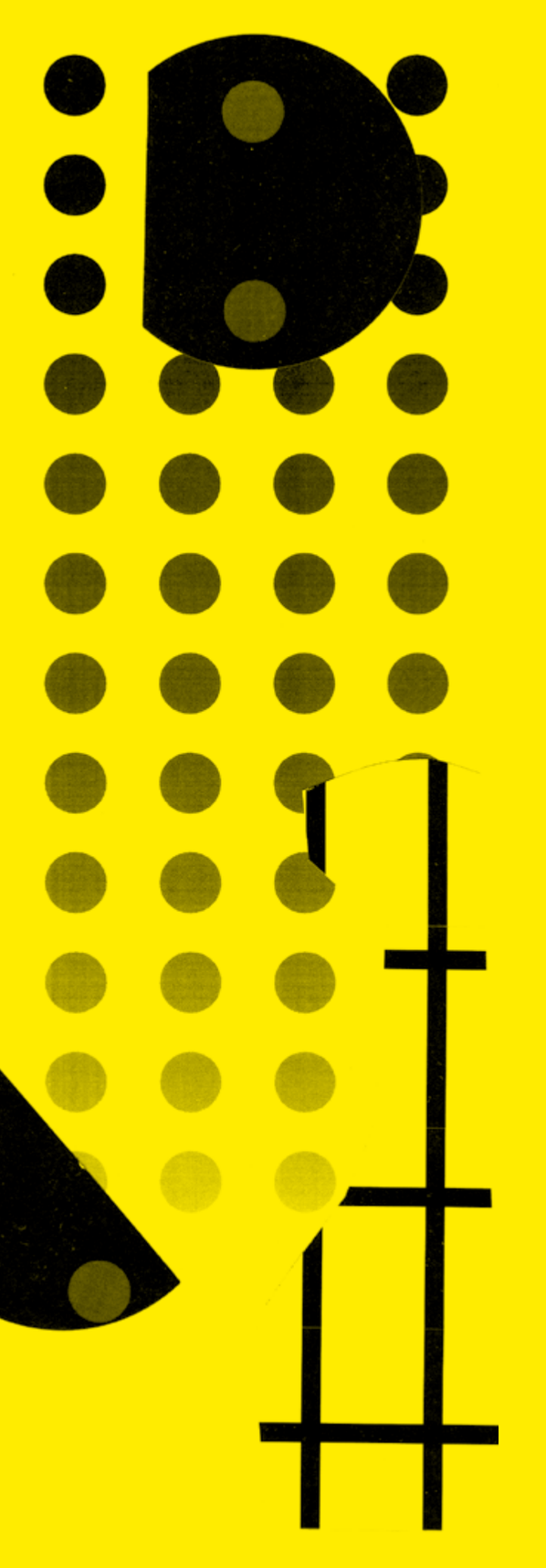
Das Magazin
für Politische
Bildung

POLIS

Nr. 13
2022



Teilhabe
Macht
Zugehörigkeit



«Was hat Zugehörigkeit mit Ungleichheit zu tun? Und mit Rassismus [→ Glossar]? Und mit Nationalität? Warum sind dabei Gefühle wichtig? Wie hängt das alles zusammen?» Diese Fragen formulierte ein Schüler am Ende zweier intensiver Projekttage, welche wir gemeinsam mit einer Partnerschule bestritten hatten. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts «Zugehörigkeit Reconsidered. Teilhabe neu denken» hatten wir mit Schüler*innen der Sekundarstufe I an der Entwicklung und Testung von didaktischen Konzepten und Unterrichtsmaterialien gearbeitet. Alle Themen und Zugänge lagen auf dem Tisch – aber es war uns (noch) nicht gelungen, die Puzzleteile zu einem Ganzen zusammenzufügen. Dies wurde zur Hauptaufgabe des vorliegenden POLIS Nr. 13. Ziel war es, eine diversitäts- und rassismuskritische Didaktik für die Politische Bildung zu erarbeiten, welche aus unterschiedlichen Elementen und Perspektiven besteht, die sich aufeinander beziehen. Sie soll als Ganzes bestehen und trotzdem weiterentwickelbar und bewegbar bleiben. Die vorliegenden Texte wurden in Co-Autor*innenschaft von der POLIS-Redaktion (Simon Affolter und Vera Sperisen) verfasst. Ohne die wichtigen Inputs aus der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen und Lehrpersonen an unseren Partnerschulen wäre das Verfassen der Texte nicht möglich gewesen. Ein grosses Merci an alle beteiligten Schüler*innen und Lehrpersonen. An den Zugängen mitgedacht und mitgestaltet haben zudem auch Thierry Gnahoré, Katharina Reidy und Christoph Frei. Herzlichen Dank euch für die wertvollen Gespräche, die Zusammenarbeit und die neuen Perspektiven.

Die Redaktion
Vera Sperisen und Simon Affolter

Die didaktischen Ansätze wurden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts «Zugehörigkeit Reconsidered. Teilhabe neu denken» entwickelt.

4
Frag mich, wo ich zu Hause bin
Schulgeschichten der postmigrantischen Schweiz

8
Was hat das mit mir zu tun? Ein Prolog
Die eigene Positioniertheit reflektieren lernen

11
Vom Wissen zum Handeln und zurück
Warum wir sind, wer wir sind. Und was das mit Stereotypen und Vorurteilen zu tun hat

GRUNDLAGE

WISSENSORDNUNGEN – HANDLUNGSEBENE

[online] Was ist hier wichtig zu wissen?
Kolonialismus und postkoloniale Schweiz, Intersektionalität, Schule und Ungleichheit, Zugehörigkeit und (politische) Teilhabe

GRUNDLAGE

WISSEN

14
«So habe ich das noch nie gesehen»
Irritation als Anlass, um Bekanntes neu zu denken

FACHDIDAKTISCHER ZUGANG

IRRITATION

18
Hinschauen – und zwar genau
Mit der Politik-Brille den Blick für politische Perspektiven schärfen

FACHDIDAKTISCHER ZUGANG

POLITIK-BRILLE

23
Es schmerzt!
Diskriminierungserfahrungen nachvollziehen lernen

FACHDIDAKTISCHER ZUGANG

SPIEGELUNGSERFAHRUNGEN

[online] «Ich bin kein Rassist, aber …»
Zum Umgang mit diskriminierenden Aussagen im schulischen Unterricht

PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSSTRATEGIE

RASSISMUS IM UNTERRICHT

26
Alle andersgleich
Schüler*innen als Gleiche anerkennen – zur Teilhabe Differenzen berücksichtigen

PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSSTRATEGIE

DIFFERENZIERUNG ZUR TEILHABE

28
Glossar

32
Werkstoff für die Praxis

Kinder, Jugendliche und auch Lehrpersonen machen an Schulen immer wieder Diskriminierungserfahrungen. Viele betroffene Schüler*innen und Lehrpersonen fühlen und wissen für sich, was an den gesellschaftlichen Verhältnissen und den Alltagssituationen verändert werden müsste. Weil diese Kinder und Erwachsenen mit ihren Erlebnissen selten Gehör finden, hat das Institut Neue Schweiz INES zu Erzählcafés und Schreibwerkstätten eingeladen. Sie haben die Erfahrungen von Schüler*innen, ehemaligen Schüler*innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten zusammengetragen und ermöglichen mit deren Geschichten einen Perspektivenwechsel. Einige der Texte können mit Schulklassen der Sekundarstufe I besprochen werden. Dazu stehen für Lehrpersonen didaktische Anregungen bereit. Andere Texte sind eher an erwachsene Leser*innen gerichtet und können in Aus- und Weiterbildungen für Lehrpersonen eingesetzt werden. Eine Auswahl dieser Texte ist hier abgedruckt.

Eine Schule, wie wir sie brauchen

Liebe Lehrer*innen,
liebe Schuldirektor*innen,
liebe Gesellschaft

Wir wissen, dass es nicht leicht ist, ein*e Lehrer*in zu sein oder eine Schule zu führen. Aber wir sehen, dass es möglich ist. Es ist möglich, eine Schule zu haben, an der die Schüler*innen sich sicher fühlen können. Manche von uns besuchen bereits eine Schule, an der solche Ansätze gelten, andere nicht. Wir wenden uns an euch, weil wir euch wissen lassen möchten, was uns wichtig ist.

Liebe Lehrer*innen, es reicht nicht, wenn das Thema Rassismus nur mit dem zweiten Weltkrieg und auf nur zwei Seiten abgehandelt wird. Wir müssen darüber diskutieren und wir müssen auch über den Sklav*innenhandel sprechen und die Bedeutung von Rassismus in der heutigen Welt. Wir wünschen uns einen Unterricht, der uns auch noch nach Schulschluss darüber nachdenken lässt, worüber wir gesprochen haben, und der uns dazu verführt, weiter zu diskutieren. Es braucht mehr Schulen, an denen über Rassismus gesprochen wird, an denen wir das Gefühl haben, dass wir wahrgenommen und ernst genommen werden, und an denen Lehrpersonen sich einmischen, wenn sie einen diskriminierenden Vorfall beobachten. An denen die Lehrpersonen mit den Eltern sprechen und die Ursache solcher Vorfälle suchen. Eine Schule, die Toleranz achtet und Rassismus, Sexismus und Homophobie nicht nur «beobachtet». Wir wünschen uns eine Schule, die jede sexuelle Orientierung respektiert. Eine Schule, die Mobbing sofort thematisiert.

Wir brauchen Schulen, an denen auch Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte und Schwarze oder PoC-Lehrpersonen unterrichten, weil sie uns als Personen eher verstehen, unsere Erfahrungen zu deuten wissen, sich für uns interessieren. Wir wünschen uns mehr Personen, die unsere Erfahrungen teilen. Wir erleben das fast nie. Wir wünschen uns eine Schule, an der man «einfach normal» sein kann, ohne irgendwelche blöden Sprüche über unsere Herkunft, Hautfarbe oder unser Haarstyling hören zu müssen! Wir wünschen uns eine Schule, zu der Leute von überall herkommen.

Es ist wichtig, dass wir respektvoll miteinander umgehen. Denn wir möchten in der Schule nach dem Kodex leben: Sei respektvoll und behandle die anderen, wie du selbst behandelt werden möchtest.

Fünf Schüler*innen einer
3. Sekundarklasse

Teamzimmer

Ich habe aufgehört, ins Teamzimmer zu gehen. Es ist ein Ort, der sich für mich nicht sicher anfühlt. Es ist ein Ort, an dem mit Stereotypen um sich geworfen wird, ein Ort, an dem mir meine Erfahrung und jene meiner Lernenden abgesprochen wird.

Ich habe aufgehört, ins Teamzimmer zu gehen, weil ich mir dort anhören muss, dass diese Einstellung zum Lernen halt typisch sei für Lernende aus «XY». Dass Lernende aus diesem Land halt einfach keine Disziplin hätten, dass ihnen das schon in die Wiege gelegt worden sei.

Ich habe aufgehört, ins Teamzimmer zu gehen, weil mir dort gesagt wird, dass alle Frauen mit Kopftuch unterdrückt oder minderbemittelt seien.

Ich habe aufgehört, ins Teamzimmer zu gehen, weil mein Schulleiter sich sonst mit mir über die Hinrichtungen in diesem Schurkenstaat unterhalten möchte, aus dem ich «komme».

Ich habe aufgehört, ins Teamzimmer zu gehen, denn der Beruf, den ich ausübe, ist anstrengend genug. Ich kann nicht schweigen, wenn ich mit diesen Stereotypen konfrontiert werde, doch ich kann auch nicht in jeder Pause gratis Aufklärungsarbeit leisten.

*Simin, Lehrperson

INES
INSTITUT NEUE SCHWEIZ
INSTITUT NOUVELLE SUISSE
ISTITUTO NUOVA SVIZZERA

Bewerbung ohne Bild – Collage

Manche Leute schicken eine Bewerbung ohne Bild, weil sie Angst haben, sonst nicht zum Schnuppern eingeladen zu werden. Ich habe mich mal beworben und bekam eine Absage, weil sie meinten, «Dein Aussehen entspricht nicht unserem Verkaufstyp». Ich habe dann nachgefragt, was denn genau ihr Verkaufstyp sei, und die Person druckste herum und wollte mir den genauen Grund nicht nennen. Ich kann mir denken, dass sie mich nicht haben wollten, weil ich andere Haare und eine dunkle Hautfarbe habe.

*Omar, Sekundarschüler, 16 Jahre alt

Farben und Gefühle

Ich fange an, einen Baum zu malen, einen Baum voller Früchte, jede Frucht mit einer anderen Farbe: Rot ist die Wut, wenn der Bruder jedes Mal von der Polizei angehalten wird und einen Ausweis oder ein Reisedokument vorzeigen muss. Gelb ist die Farbe eines sprachlosen Vaters, der sich verloren fühlt und sich dafür schämt, wenn meine Lehrerin sagt: «So läuft das bei uns nicht». Grün ist die Hoffnung, dass eine Mutter ihre kranke Mutter weit weg in ihrem Land besuchen kann. Hellblau ist meine Energie am Anfang eines Tages, wenn ich wieder mit der Migrationsbehörde sprechen muss. Es muss Blau sein, da meine Gefühle aus Grün und Gelb gemacht sind.

Aresu, Studentin, 24 Jahre alt

Mein Haar

Ich wurde in der sechsten Klasse oft ausgeschlossen, weil ich anderes Haar als die anderen Kinder hatte. Es gab niemanden mit Locken. Oft wurde ich anders behandelt, auch von Lehrpersonen: Ich wurde gebeten, mein Haar zusammenzubinden, weil ich die Kinder vom Unterricht ablenken würde. Ich verstehe nicht, was an meinem Haar störend sein soll. Ich weiss nicht, ob es rassistisch war oder nicht, aber ich fühlte mich diskriminiert.

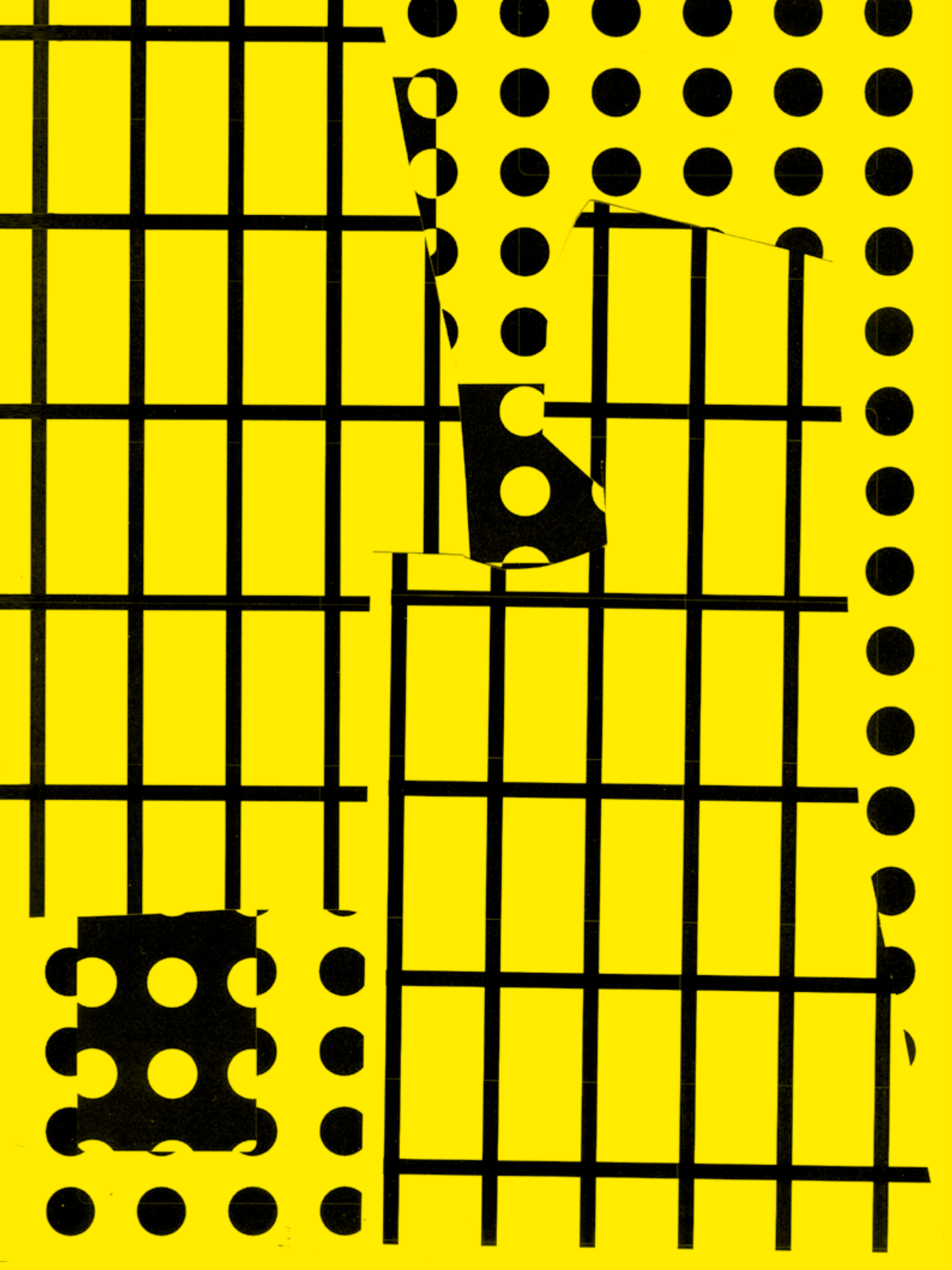
Manchmal sagten mir die Kinder: «Geh zurück in dein Land.» Aber wie denn? Ich bin doch hier geboren! Was soll das?! Eine Freundin und ich waren die einzigen Kinder nicht-weisser Hautfarbe. Wenn ich mit Zöpfchen in die Schule ging, kamen Sprüche wie: «Ah, das ist ja so eine lustige Frisur, wie komisch!» Für mich ist das kein Kompliment. Darf ich nicht mal so frei sein, mit Zöpfchen rauszugehen, ohne angemacht zu werden? In der Schule war es für mich täglich eine Entscheidung gewesen: Soll ich nun die Blicke in Kauf nehmen oder soll ich das Haar zusammenbinden?

Christina, Sekundarschülerin, 15 Jahre alt

Ich bin «Halb/Halb» – Collage

Wenn ich neue Klassen übernehme, dann mache ich zu Beginn immer eine Vorstellungsrunde. Sogar wenn ich die Fragen explizit vorgebe und «Herkunft» dort nicht vorkommt, kommen viele der Lernenden trotzdem darauf zu sprechen. Dabei sind die meisten von ihnen in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Diejenigen, die Eltern mit unterschiedlichen Nationalitäten haben, bezeichnen sich oft als «ich bin halb dies und halb das». Sie reproduzieren, was ihnen in der Schule beigebracht wurde: Identität als Kuchendiagramm. Wenn ich mich am Schluss selbst vorstelle, habe ich daher angefangen, explizit zu erwähnen, dass ich ganz das eine und ebenfalls ganz das andere und noch viel mehr sein kann. Ich setze mich nicht aus Prozentsätzen zusammen.

Mani Owzar, Lehrperson



WAS HAT DAS MIT MIR ZU TUN? EIN PROLOG

Die eigene Positioniertheit reflektieren lernen

Die Welt ist von Ungleichheit geprägt: Menschen haben ungleiche Zugänge zu Informationen und Wissen. Reichtum ist ungleich verteilt, so dass Menschen an Hunger leiden, während andere sich um die Neugestaltung ihrer Küche im Zweitwohnsitz kümmern. Menschen erledigen einer vermögenden Person die Hausarbeiten, um den eigenen Kindern im ‹Herkunftsland› den Schulbesuch zu ermöglichen. Menschen wird die Adoption von Kindern verweigert, weil sie gleichgeschlechtlich* lieben. Während Menschen von Vielfliegerrabatten profitieren, werden Menschen in Auffang- und Rückkehrlagern festgehalten. In demokratischen Stimm- und Wahlverfahren können Menschen ihre Meinung kundtun und anderen ist die Beteiligung verwehrt. Zusammengefasst: Menschen haben ungleiche Rechte, ungleiche Möglichkeiten der Entfaltung und ungleiche Ressourcen zur Verfügung.

Vergangenes im Jetzt

Jede Art von Ungleichheit hat Entstehungshintergründe und wird während ihres Fortbestehens immer wieder gesellschaftlich, politisch, religiös oder ökonomisch legitimiert. Ungleichheit entsteht also nicht spontan und auch nicht einzig aus dem individuellen Handeln heraus. Ungleichheit hat eine (vielfach komplexe) Geschichte und wirkt strukturell. Und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen lebt die Menschheit in einer globalen Ungleichheit. Reichtum und Vermögen sind sehr ungleich verteilt, viele Staaten aus dem globalen Süden sind stark verschuldet. Zum anderen sind auch Gesellschaften von einer sozialen Ungleichheit geprägt: Nicht alle Menschen haben dieselben Möglichkeit am sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Leben teilzuhaben. So spielt es eine bedeutende Rolle, aus welchem ‹Elternhaus› ein Mensch stammt. Nicht nur Vermögensverhältnisse sind unterschiedlich, sondern beispielsweise auch Bildungschancen. Der Handlungsspielraum eines Menschen in der Gesellschaft ist davon beeinflusst, aus welcher sozialen Schicht er kommt. Eine Zugehörigkeit oder Zugehörigkeitszuschreibung bestimmt somit über die unterschiedlichen Hürden, welche den Menschen im Laufe des Lebens begegnen. Beispielsweise das Geschlecht: Frauen* sind von Lohnungleichheit betroffen, sie verrichten die Mehrheit unbezahlter Arbeit wie Kinderbetreuung und Hausarbeiten und werden weitaus häufiger Opfer sexualisierter Gewalt.

Solchen Ungleichheitsverhältnissen sind sich viele Menschen durchaus bewusst. Und sie laufen den grundsätzlichen Vorstellungen von Gleichheit und Gerechtigkeit zuwider. Die Meinungen bezüglich Ursachen und Lösungsansätzen zur Veränderung von Ungleichheitsverhältnissen allerdings sind verschieden. Der grundsätzliche Bildungsauftrag hier ist klar: Die Schule orientiert sich an Werten wie Chancengleichheit, Gleichheit der Geschlechter*, soziale Gerechtigkeit und Demokratie. Zudem gehört es zum Auftrag der Schule, sich gegen alle Formen der Diskriminierung [→ Glossar] zu wenden und in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt beizutragen (D-EDK 2016: 20–21).

Ungleiche Verhältnisse betreffen alle – aber unterschiedlich

Eine kritische Auseinandersetzung mit Ungleichheit kann in vielerlei Formen stattfinden. Auch im schulischen Unterricht. So können Themenschwerpunkte vertieft werden wie die Auseinandersetzung mit Kolonialismus [→ Glossar] in Geschichte, mit Rohstoffhandel und Landraub in Geografie oder mit Goethes Rollenbilder im Deutschunterricht. Doch eine zentrale Fragestellung bleibt eine Herausforderung und zwar sowohl im schulischen Unterricht als auch privat: Was hat das alles mit mir zu tun?

Ungleichheit prägt die Gesellschaft. Und wir alle sind Teil dieser Gesellschaft. Das bedeutet auch, dass wir alle von Ungleichheit in vielerlei Formen betroffen sind. Das kann auch bedeuten, dass wir davon teilweise (ungewollt) profitieren. Eine kritische Auseinandersetzung mit Ungleichheit bedeutet deshalb, auch die eigene Positioniertheit zu reflektieren. Ich kann in einer privilegierten Position sein, da ich aus einer ökonomisch gut situierten Familie stamme und mir jegliche finanzielle Unterstützung zuteil kommt. Ich kann Ausgrenzung und rassistische Diskriminierung erleben. Und es kann auch sein, dass ich nicht von rassistischer Diskriminierung betroffen bin, meine Familie aber von Armut betroffen ist und mir deshalb mein gewünschter Bildungsweg verwehrt bleibt. Oder er ist mit erheblichen Hürden verbunden. Durch einzelne Positionen in der Ungleichheitsmatrix lässt sich ein Mensch nicht umfänglich erklären. Alle machen eigene Erfahrungen, bekommen individuelle (familiäre) Prägungen mit auf den Weg und leben mit ihrer persönlichen Biografie. Es handelt sich beim Phänomen der Ungleichheit und Diskriminierung um eine Verzahnung von struktureller Fortschreibung und individuellem Erleben.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Positioniertheit ist nicht einfach. Und gerade deshalb ist ein Blick auf gesellschaftliche und politische Fragen wichtig, der die eigene Rolle in der Gesellschaft miteinbezieht. So können einerseits die Strukturen untersucht werden, welche unterschiedliche Formen der Ungleichheit und Diskriminierung ermöglichen und reproduzieren. Andererseits ist zu klären, welche Rolle diese Strukturen im eigenen Leben spielen. Aus der Perspektive der Politischen Bildung stellen sich hier eine Vielzahl von Fragen. Wie entstehen Ungleichheitsverhältnisse und damit verbundene Diskriminierungsformen? Wie werden diese Verhältnisse legitimiert? Wie können sie sich fortschreiben? Wie erleben Menschen Alltagssituationen, wenn sie gesellschaftlich anders positioniert sind als ich? Und was ist meine Rolle? Wo liegt der (politische) Handlungsspielraum von Einzelpersonen und Gruppen, um sich zu Ungleichheitsphänomenen zu verhalten? Sprich: Was hat das alles mit mir zu tun?

Um auf diesen sehr unterschiedlichen inhaltlichen und didaktischen Ebenen eine Hilfestellung zu bieten, wurden für dieses POLIS Zugänge einer Politischen Bildung erarbeitet, welche sowohl auf die Auseinandersetzung mit Wissen, als auch auf die Auseinandersetzung mit Gefühlen, mit eigenen Erfahrungen und mit inneren Widerständen abzielt. Die Leser*innen werden hierzu von den Kunstfiguren Tarik und Louise durchs Magazin begleitet. Die beiden liefern immer mal wieder kurze Gedanken und Beispiele aus ihrem Leben. Diese Statements von Tarik und Louise sind verdichtete Gedanken und Gefühle, welchen wir im Austausch mit Lehrpersonen, Schüler*innen und Didaktiker*innen der Politischen Bildung begegnet sind [→ Infobox].

Das Bildungsziel im Lehrplan 21 ist gesetzt: Eine demokratische, pluralistische Gesellschaft ohne Diskriminierung. Es geht also auch um eine visionäre Arbeit mit den Kindern. Wie kann eine pluralistische Gesellschaft ohne Diskriminierung politisch ausgestaltet werden? Was braucht es dazu? Was muss sich ändern? Und wie lässt es sich ändern? Es ist die Generation der Zukunft, die in den Schulzimmern sitzt. Für und mit Ihnen gilt es, diese Antworten zu erarbeiten und zu verhandeln.

LITERATUR

D-EDK (2016): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.

PROJEKT ZUGEHÖRIGKEIT RECONSIDERED

Teilhabe neu denken / Rassismuserfahrungen und antirassistische Bildung (Laufzeit 2021–2022)

In zahlreichen Forschungsprojekten wird festgestellt, dass es in der schulischen Praxis an Zugängen und Materialien fehlt, um eine kritische Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen [→ Glossar] anzuregen. Pädagogische Fachpersonen der Sekundarstufe I sind auf innovative Modelle und Umsetzungsvorschläge angewiesen, um stereotype Kulturalisierungen, rassistische Diskriminierungen und exkludierende Zuschreibungen im schulischen Unterricht kritisch bearbeiten zu können. Im Projekt ‹Zugehörigkeit Reconsidered› wird das Ziel verfolgt, gemeinsam mit Schüler*innen, Lehrpersonen und weiteren Bildungsexpert*innen entsprechende didaktische Grundlagen zu erarbeiten.

Unter der Leitung von Vera Sperisen und Simon Affolter fand im Projekt eine Zusammenarbeit mit zwei Partnerschulen statt. Es wurden didaktische Zugänge mit den Schüler*innen erprobt, reflektiert und weiterentwickelt. Dabei spielten die individuellen Erfahrungen aller Beteiligten sowie deren Expertisen eine bedeutende Rolle. Im vorliegenden POLIS sind die zentralen Ergebnisse des Projektes zu einem didaktischen Gerüst zusammengefasst.

Das Projekt wird von Citoyenneté (EKM), von der Fachstelle Rassismusbekämpfung FRB und von Mercator Schweiz unterstützt.

GRUNDLAGE WISSENSORDNUNGEN – HANDLUNGSEBENE

Warum wir sind, wer wir sind. Und was das mit Stereotypen und Vorurteilen zu tun hat

Wer bin ich? Wer bist du? Gehöre ich zu ihnen? Und gehörst du zu uns? Diese Fragen beschäftigen Kinder und Jugendliche schon in frühem Alter und sie begleiten Menschen ein Leben lang. Auf den ersten Blick geht es dabei um ‹selbstgewählte› Individualität und um Gruppenzugehörigkeiten. Aber dieser Blick trügt. Es geht genauso um die eigene Position in der Gesellschaft und damit um die Frage, wie ich in der Gesellschaft wahrgenommen werde. «Wer bin ich?», bedeutet also auch: «Wie bin ich, durch das was ich erlebe, zu dem geworden, was ich jetzt gerade bin?».

Wir alle kennen das: Es ist uns kaum möglich, einen ‹unvoreingenommenen› Blick auf andere Menschen zu richten. Stets werden Merkmale und Handlungen mit den eigenen Vorstellungen abgeglichen und auf die Menschen projiziert, welche uns umgeben. Um dieses Zusammenspiel von Wissen und Handeln zu verdeutlichen, unterscheiden wir zwischen den Wissensordnungen und der Handlungsebene:

WISSENSORDNUNGEN

Mit Wissensordnungen ist das eigene Wissen wie auch das in der Gesellschaft gefestigte Wissen gemeint.

Wissensordnungen sind Kategorien- und Sinnsysteme, die Auskunft darüber geben, wie die Welt geordnet und gedacht wird. Diese Systeme sind historisch gewachsen und verstetigen sich in Institutionen, in Gesetzen, in sozialen Praktiken und in den Köpfen der Menschen. Wir interessieren uns hier für eine spezifische Form von Wissensordnungen: Die Zugehörigkeitsordnungen. Diese sind für die eigene Identität von grosser Bedeutung. Es handelt sich dabei um alle Wissensbereiche, welche uns eine Orientierung dafür geben, zu «wem oder was» wir uns und andere Menschen dazuzählen. Ob jemand (sich) zu den ‹Frauen› zählt, oder zu den ‹Männern›. Zu den ‹Einheimischen› oder zu den ‹Migrant*innen›. Zur ‹oberen Mittelschicht› oder zu den ‹Armen›. Zu den ‹Gesunden›, den ‹Kranken› oder den ‹Menschen mit Behinderung›. Diese Kategorien – Geschlecht, soziale Herkunft, Körper (Hautfarbe, Behinderung, ...) etc. – nutzen wir, um uns zu orientieren. Wir anerkennen [→ Glossar] unsere Mitmenschen im Rahmen dieser Kategorien und erleben, wie auch wir im Rahmen dieser Kategorien eingeordnet werden.

Dieser Prozess nennt sich Subjektivierung. Ab Geburt erlernen wir diese Zugehörigkeitsordnungen: Wir lernen unsere eigene Position (Geschlecht, Nationalität, soziale Klasse, ...) innerhalb dieses kategorialen Systems kennen, wir erlernen die Stereotype, die subtilen Lesemuster zur Einstufung von Menschen und die mit den Zugehörigkeitsordnungen verbundenen Hierarchien. Es ist eine komplexe kategoriale Matrix. Wir erlernen diese Matrix in jedem Moment unseres Daseins. Während unzähliger, alltäglicher Momente, durch das, was uns umgibt, was wir erzählt bekommen und was wir erleben. Diese Matrix manifestiert sich auch in zahlreichen Erzeugnissen wie (Kinder-)Geschichten, in der Werbung, in Schulbüchern und vielem mehr. So wird die Matrix zwar stets etwas verändert, aber auch über Generationen weitergegeben.

Männlich/weiblich, gebürtig/fremd oder jung/alt – oft sind solche Kategorien binär gegliedert. In dieser zweiteiligen Unterscheidung stellt eine Kategorie in aller Regel implizit die Abweichung der Vorstellung von ‹Normalität› dar. Symptomatisch ist hier die Kategorie ‹Behinderung›, da sie explizit die Abweichung einer Normalitätsvorstellung von Menschsein festschreibt. Damit wird deutlich, wie eng Zugehörigkeitsordnungen mit Privilegien [→ Glossar] und Diskriminierung und schliesslich mit gesellschaftlicher Ungleichheit verschränkt sind. Zugehörigkeitsordnungen tragen dazu bei, Ungleichheit als Normalität zu verstehen. Wissensordnungen sind somit für die individuelle Wahrnehmung der Welt bedeutsam, aber auch für gesellschaftliche Verhältnisse insgesamt. Sie prägen das Zusammenleben auch unabhängig davon, wie ein Individuum sich ideologisch dazu positioniert. Sie prägen das Denken der Menschen, denn es ist nicht möglich, sich dazu nicht zu verhalten.

Wie wirken sich diese Zugehörigkeitsordnungen auf das soziale Leben aus? Beispielsweise das gesamte Wissen, das wir uns angeeignet haben, um Menschen, welchen wir begegnen, in Gruppen wie ‹Männer›, ‹Leute von hier›, ‹Hipster›, ‹Ausländerin›, ‹Schöne›, ‹Alte› etc. einzuteilen? Um diese Fragen zu klären, bewegen wir uns nun auf die Handlungsebene:

HANDLUNGSEBENE

Unter Handlungsebene lassen sich alltägliche Interaktionen von Menschen fassen. Solche Interaktionen sind stets vom Wissen über Zugehörigkeiten geprägt. Beispielsweise begrüssen wir enge Freunde in der Regel anders als unsere*n Arbeitgeber*in. Schon allein anhand des Begrüssungsrituals haben wir gelernt, wie man je nach Situation das Verhältnis, wie man zueinander steht, subtil und gleichzeitig präzis ausdrückt – und von anderen deuten kann. Verhältnisse von Menschen sind nicht statisch, sondern verändern sich über die Zeit. Aus Arbeitskolleg*innen können Freund*innen werden – und im Laufe dieser Entwicklung verändert sich auch die Art und Weise, wie sich die beiden begrüssen und damit die Zugehörigkeit zueinander ausdrücken.

Um Handlungen eines Gegenübers einordnen zu können, greifen Menschen stets auf Wissensordnungen zurück. Wissen, das dazu dient, andere Menschen einzuordnen. Wissen, wie man in welchen Situationen mit welchen Menschen agiert und was dies zu bedeuten hat. Wissen, wie die Handlungen von anderen einzuordnen sind. Wissensordnungen und Handlungen sind dabei stets in einem Wechselspiel: Menschen nehmen ihre Mitmenschen vor dem Hintergrund der Wissensordnungen war und handeln diesen entsprechend auch. Damit wiederum werden die bestehenden Wissensordnungen bestärkt.

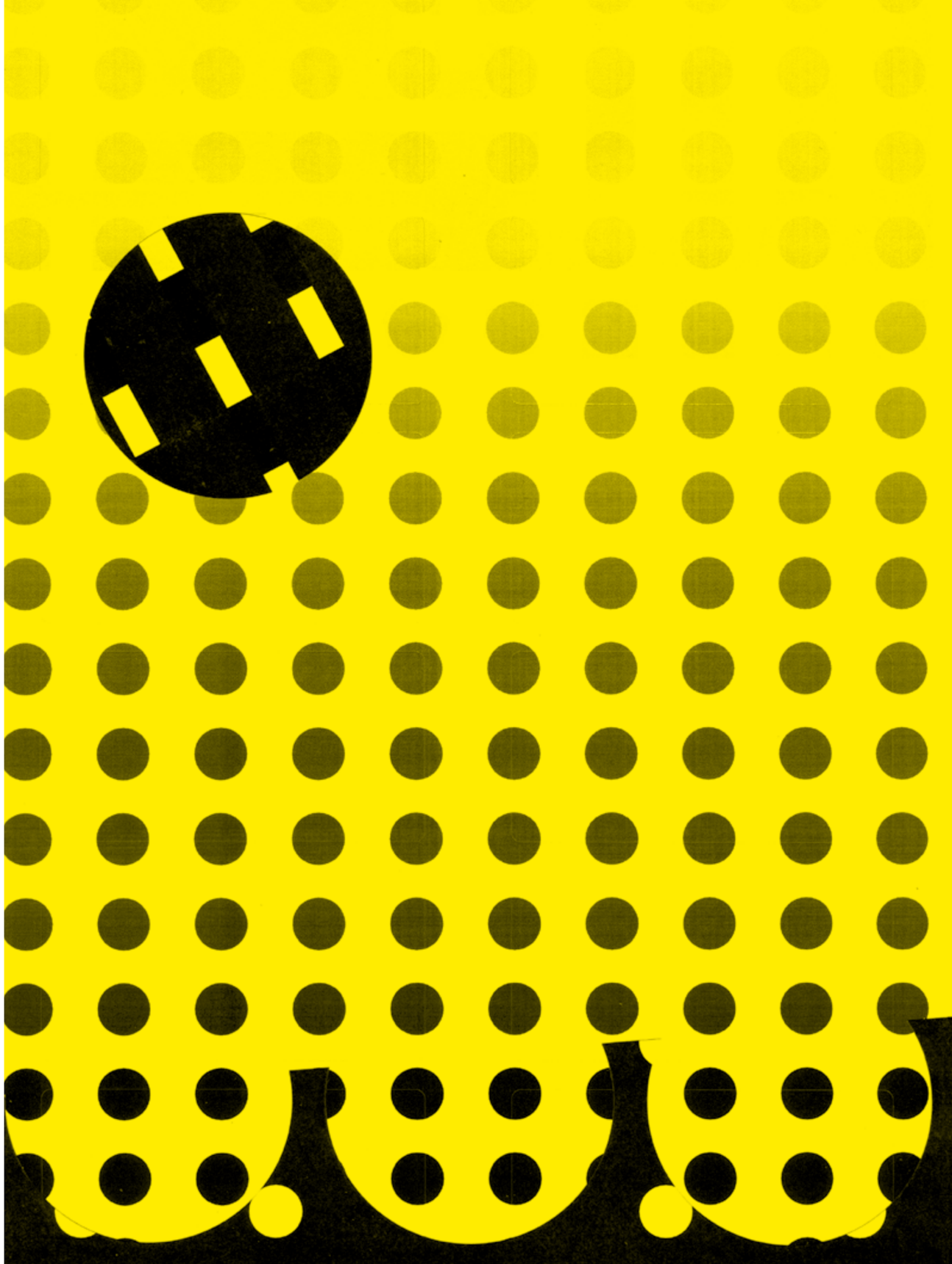
Aufgrund dieser Verschränkung werden Zugehörigkeitsordnungen auf der Handlungsebene wirkmächtig. Das bedeutet auch, dass Machtverhältnisse, die in die Zugehörigkeitsordnungen eingeschrieben sind, sich auf der Handlungsebene manifestieren. So hat sich beispielsweise der europäische Kolonialismus nicht nur in der wirtschaftlichen und politischen Ordnung der Welt, sondern auch in der individuellen Wahrnehmung der Welt verstetigt: Auf Weltkarten ist Europa ins Zentrum gesetzt. Weltregionen werden aus der Perspektive von Europa beschrieben, mit Europa verglichen und beurteilt.

So folgt beispielsweise auch die Geschichtsschreibung einer Strukturierung in Epochen, welche sich an den historischen Veränderungen in Europa orientiert. Damit entsteht eine Sicht auf die Welt, welche von einem ‹Eigenen› und einem ‹Fremden› ausgeht. In der sozialen Interaktion zeigt sich dies in diversen Formen, wie Menschen als ‹Fremde› oder als ‹Nicht-Zugehörige› markiert werden. Sei es durch den wiederkehrenden Herkunftsdialog («Wo kommst du her?»), durch stereotype Zuschreibungen («Bei euch ..., oder?»), durch körperliche Ausgrenzung (von übergriffigen Berührungen bis zu Gewalt), durch institutionalisierte Formen der Diskriminierung (beispielsweise Racial Profiling) oder durch strukturell-politische Diskriminierung (fehlende/eingeschränkte Rechte hinsichtlich Bewegungsfreiheit, Anerkennung von ausländischen Diplomen oder Stimm- und Wahlrecht). Diese Liste mit Beispielen soll nicht als abgeschlossen angesehen werden. Sie soll einzig verdeutlichen, wie stark die Handlungsebene mit den Wissensordnungen verbunden ist und wie stark Ungleichheit und Ungleichbehandlung durch Zugehörigkeitsordnungen strukturiert und legitimiert sind.

Es gilt deshalb einen Weg zu finden, wie wir uns mit Wissensordnungen auseinandersetzen können. Wissensordnungen, welche im Laufe des Lebens angeeignet wurden als implizite, verdeckte Schemen des Denkens. Erst eine Auseinandersetzung mit diesen Wissensordnungen ermöglicht es, Handlungen zu lesen, zu interpretieren und schliesslich auch zu verändern.

LOUISE «Seit ich denken kann, wird mir durch die Welt ringsum versichert und gespiegelt, wer ich bin. Ich bin weiblich – danach wurde ich benannt, danach wurde ich am Geburtstag jeweils beschenkt, danach wurde ich in der Schule gruppiert und danach entwickelte ich in meinem Umfeld meine Interessen. Meine Hautfarbe ist hell und ich habe eine Schweizer Staatsbürgerschaft. Ich entspreche der Normvorstellung einer Schweizerin. So sieht mein Körper aus, so klinge ich (Dialekt) und so steht es in meiner Identitätskarte. Und deshalb spreche ich auch mit niemandem über meine Herkunft, meinen Körper, meinen Dialekt oder meine Staatsbürgerschaft. Dieses ‹nicht darüber sprechen (müssen)› ist für mich eine Versicherung, dass bei mir alles normal ist. Dass ich mit diesen Merkmalen nicht auffalle, bedeutet auch, dass ich unausgesprochen als Zugehörige anerkannt werde. Niemals fragt jemand nach meiner ‹wirklichen› Herkunft.»

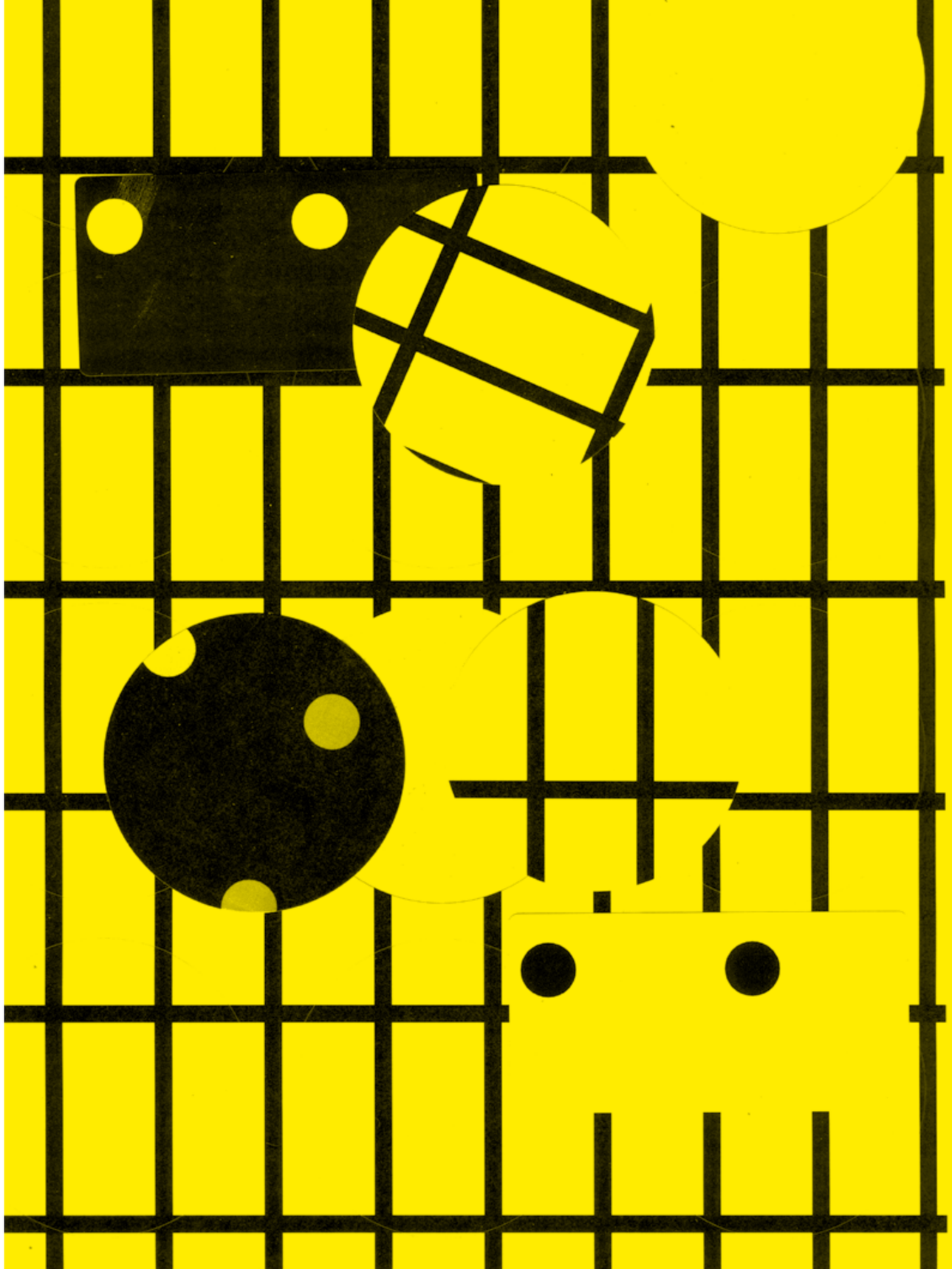
TARIK «Louise und ich sind in demselben Spital geboren, in demselben Dorf aufgewachsen und zur Schule gegangen und haben in demselben Verein Leichtathletik gemacht. Und trotzdem galt ich an diesem Ort nie als gleich zugehörig wie sie. Wenn mich jemand fragt, woher ich komme, sage ich Albanien. Warum? Als Kind und auch heute wird mir vermittelt, dass ich ‹nicht von hier› bin: Wenn mich Menschen fragen, woher ich komme, wenn mein Name nicht korrekt ausgesprochen wird, wenn mir gesagt wird: ‹Ja bei euch in Albanien ist das mit dem Temperament halt anders›. Ich gelte maximal als Schweizer unter Vorbehalt. Warum? Mein Gesicht, mein Dialekt und besonders mein Name entsprechen nicht dem, was als ‹schweizerisch› wahrgenommen wird. Meine islamische Religion schon gar nicht. Daran ändert auch der Personalausweis nichts, in welchem steht, dass ich Schweizer bin. Ich bekomme immer wieder aufs Neue aufgezeigt, dass ich als nicht wirklich von hier gelte, nicht wirklich als Zugehöriger anerkannt bin. Und praktisch jedes Mal, wenn ich jemanden neu kennenlerne, werde ich nach meiner ‹wirklichen› Herkunft gefragt. Deshalb Albanien – zumindest, solange ich in der Schweiz bin.»



FACHDIDAKTISCHER ZUGANG IRRITATION

«SO HABE ICH DAS NOCH NIE GESEHEN»

Irritation als Anlass, um Bekanntes neu zu denken



Wissensordnungen [→ S. 11] dienen den Menschen zur Orientierung in einer komplexen Welt. Überall dort, wo aber Wissen zur Legitimation ungleicher Verhältnisse dient, gilt es die Dinge neu betrachten zu lernen. Wie kann der Mensch also aus dem Stillstand der eigenen Sichtweisen, welcher auch Sicherheit bietet, herausgeholt werden? Mit einer Situation, in der die eigene Denkweise nicht ausreicht, um das Erlebte vollumfänglich zu durchdringen. Eine Situation der Irritation.

Konstruktiv und zugetan irritieren

Irritation, welche auch als Krise der eigenen Wissensordnung verstanden werden kann, führt zu einer «Destabilisierung jener Verharrungskräfte», wie Hans-Christoph Koller treffend beschreibt. Wenn in der Schule also «transformatorische Bildungsprozesse» in Gang gesetzt werden sollen, dann können Irritationen ein didaktisches Mittel sein. Die schulische Auseinandersetzung mit (struktureller) Diskriminierung und Ungleichheiten bedeutet in erster Linie, dass Schüler*innen lernen, sich mit Denkfiguren zu beschäftigen, welche vertraut erscheinen und als «normal» gelten. Die pädagogische Intervention muss sich mit der Frage beschäftigen, wie diese Sichtweisen aufgebrochen werden können, so dass bisher unreflektierte Zusammenhänge sichtbar werden und das Verständnis für Gleichheit in der Verschiedenheit überhaupt entsteht. Der Blick auf Ungewohntes kann sich nur entwickeln, wenn das Gewohnte irritiert wird. Wichtig ist, dass diese Form der Irritation nicht Ablehnung und Erschütterung auslöst, sondern auf konstruktive Art neue Blickwinkel eröffnet. Bekannte gesellschaftliche Phänomene sollen aus bisher unbekannten Perspektiven betrachtet werden können.

Lernen durch Irritation – Vorschläge

Zwei Lernsettings, welche Irritation zur Reflexion beabsichtigen, sollen hier beispielhaft vorgestellt werden.

1 «Reality-Check»

Wissensordnungen mit Fakten irritieren

In Form eines Quiz können Schüler*innen mit Fragen konfrontieren werden, welche aufgrund hegemonialer Normalitätsvorstellungen intuitiv oft falsch beantwortet werden. Und dies ist das Ziel. Es geht bei dieser Form des «Reality-Check» nicht primär darum, Wissen abzufragen. Wichtig sind viel mehr die Diskussionen, welche im Anschluss an das Quiz geführt werden können.

Beispiel Nationalismus und nationale Identität

Es können Fragen zur Geschichte und Herkunft regionaler und nationaler Bräuche gestellt werde. Zwei Beispiele: Wann wurden die traditionellen Edelweisshemden («Sennenhemd») erfunden? (1960er Jahre). Wie kamen die Geranien in die Schweiz? (Berner Söldner, welche in der niederländischen Kolonialarmee dienten, brachten sie aus Südafrika in die Schweiz). Anhand solcher Quizfragen wird deutlich, dass Traditionen eine Entstehungsgeschichte haben und häufig jünger als gedacht sind. Und dass ihre geschichtlichen Hintergründe transnational verwoben sind.

Beispiel Politische Teilhabe

Ein anderes Beispiel sind Quizfragen, welche sich um politische Partizipation drehen. So kann beispielsweise anhand der letzten Volksabstimmung erfragt und anschliessend gemeinsam untersucht werden, wie viele Menschen «das Volk» waren, welche über die jeweilige Vorlage entschieden hat. Wie viele dürfen mitentscheiden? Welche Menschen dürfen nicht mitentscheiden? Und wie viele haben sich überhaupt beteiligt?

2 Sehgewohnheiten

Mit Bildern das gewohnte Sehen irritieren

Unsere Sehgewohnheiten – und die damit verbundenen Vorstellungen von Normalität – können mit geeigneten Bildern unmittelbar irritiert werden.

Wenn die Welt in einer Peters-Projektion oder einer Eckert-Projektion dargestellt wird, also einer flächentreuen Darstellungsform, ist Europa beispielsweise deutlich kleiner dargestellt als gewöhnlich [→ QR-Code 1]. Dies wirft unter anderem auch die Frage auf, warum die allermeisten Weltdarstellungen so sind wie sie sind?

Ein anderes Beispiel ist die normierte Vorstellung von Körpern und Hauttönen. Bilder von Heftpflastern und Make-up in unterschiedlichen Hauttönen helfen darüber nachzudenken, dass die Vorstellung einer «normalen Hautfarbe» überhaupt nicht der Realität entspricht [→ QR-Code 2]. Hier kann kritisch diskutiert und es können Erfahrungen ausgetauscht werden, welche Konsequenzen diese vorherrschenden Vorstellungen für unterschiedliche Menschen haben. Ein letztes Beispiel: Der Fotograf Chris Buck hat Bilder arrangiert, welche Spiegelungserfahrungen [→ S. 23] anschaulich inszenieren. Beispielsweise indem ein Mädchen mit heller Hautfarbe in einem Spielzeugladen vor einer Wand mit Puppen steht, die alle eine dunkle Hautfarbe haben. Die Bilder helfen darüber nachzudenken und zu diskutieren, welche Privilegien und Rollenbilder als «normal» gedeutet werden und welche Machtverhältnisse sich hinter diesen Bildern verbergen.

LOUISE «Als Kind der 1990er Jahre bin ich im Glauben aufgewachsen, dass Menschen aufgrund äusserer Merkmale als ‹nicht von hier› identifiziert werden können. Und so kam es vor vielleicht fünfzehn Jahren zu folgender Situation: Es war ein warmer Sommerabend mit Freunden, wir waren in einem Gartenrestaurant und ich plauderte mit einem Freund von Freund*innen. Wir unterhielten uns gut und schon bald stellte ich ihm folgende Frage: ‹Woher kommst du eigentlich?›. Mir schien die Frage drängend und logisch. Warum? Er hatte eine dunklere Hautfarbe als ich. Seine Antwort kam freundlich und zugleich abschliessend: ‹Bärau. Kennsch?› Das irritierte mich. Die Antwort entsprach nicht meinen Erwartungen. Und: Sie entsprach auch nicht meinen Erfahrungen. Bis anhin war der übliche Ablauf eines solchen Gesprächs, dass mein Gegenüber mir seine ‹fremden Wurzeln› verriet, so dass ich diesen Menschen in ein fernes Land verorten konnte – im Glauben, jetzt mehr über ihn zu wissen. Diesmal war es anders. Mein Gegenüber teilte mir mit, wo er seine Kindheit verbracht hatte. Er antwortete genau so, wie auch ich es an seiner Stelle getan hätte. Mit dem Unterschied, dass ich von ihm eine andere Antwort erwartet hatte.

Heute weiss ich, dass meine Frage ihn in eine sich ständig wiederholende Situation brachte. Eine Situation, die ihm unter anderem auch regelmässig signalisiert, dass er als ‹nicht wirklich von hier› wahrgenommen wird. Man nennt dies den wiederkehrenden Herkunftsdialog. Offensichtlich hat er sich einen bewussten Umgang mit dieser Frage angeeignet, denn auch er wusste, dass ich eine andere Antwort erwartet hätte. Unmittelbar war seine tatsächliche Antwort für mich irritierend. Mir war die Situation peinlich und schliesslich blieb sie lehrreich. Ich bin ihm für dieses ‹Bärau. Kennsch?› bis heute dankbar.»

1

2

PB-Tools: Irritation

LITERATUR

I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (2019). Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken (S. 3–39). Springer Fachmedien.

H.-C Koller (2012). Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Verlag Kohlhammer.

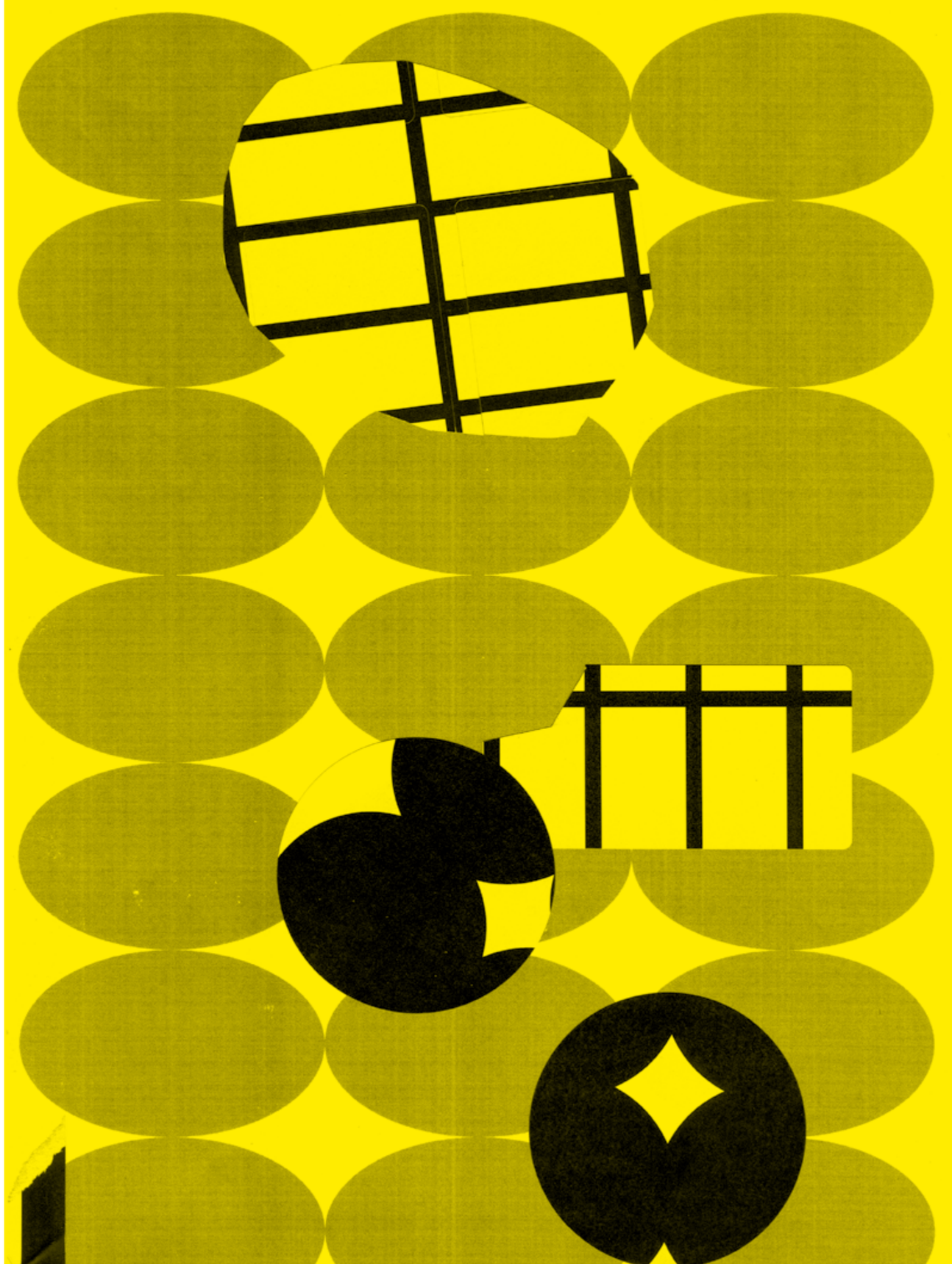
P. Bourdieu, (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

TARIK «Ich interessiere mich mässig für Fussball. An den Fussballeuropameisterschaften wird mir immer die Frage gestellt, wem ich denn nun eigentlich helfe. Den Schweizern? Den Albanern? Niemandem? Ich weiss es nicht. Was ich weiss: Auf dem Platz spielen real elf junge Männer gegen elf andere junge Männer. Es stehen keine Nationen auf dem Platz. Das Nationale wird dazu imaginiert, es entsteht im Kopf. Und trotzdem empfinden genau das viele Menschen als real. Sie freuen sich, sie leiden, sie fiebern, sie jubeln. Es sind ihre Vorstellungen und ihre Emotionen, welche die Idee des Nationalen real machen. Beim Fussball scheint mir das soweit in Ordnung. Für die Nation im Krieg zu töten – spätestens hier wäre für mich Schluss. Manchmal frage ich mich, welche Teams die Menschen wohl unterstützen würden, wenn an den Weltmeisterschaften einfach die besten Spieler*innen der Welt mit unterschiedlichen Trikotfarben spielen würden. So eine Art Grümpelturnier. Und die nationale Zugehörigkeit bliebe unerwähnt.»

FACHDIDAKTISCHER ZUGANG POLITIK-BRILLE

HINSCHAUEN UND ZWAR GENAU

Mit der Politik-Brille den Blick für politische Perspektiven schärfen



Zugehörigkeit ist für die Politische Bildung ein aktuelles, demokratisch bedeutsames und politisch brisantes Thema. Die schulische Auseinandersetzung damit ist allerdings anspruchsvoll. Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass bei Themen wie ‹Migration›, ‹Heimat›, ‹Geschlecht› oder ‹Religion› die Schüler*innen häufig in den Fokus des Unterrichtsgeschehens gerückt werden. Die Schüler*innen präsentieren auf Karten, in Collagen und in Gruppenübungen ‹ihre Herkunftsländer›, ‹ihre Kultur›, ‹ihre Religion› und ‹ihr typisches Essen› – sofern diese ausserhalb der Schweiz liegen. Während des Unterrichts stehen sie als Landesvertreter*innen Rede und Antwort – falls Fragen zu den jeweiligen ‹Staaten› oder ‹Kulturen› auftauchen. Grundsätzlich ist es wichtig, nach den lebensweltlichen Bezügen der Schüler*innen zu fragen. Solche didaktischen Ansätze werden allerdings schnell problematisch, wenn Hybridität, Veränderbarkeit und Unschärfe von Identitäten aus dem Blick geraten. Die Schüler*innen erfüllen in solchen Momenten Erwartungen, antizipieren gängige Wissensordnungen und stellen in ihren Präsentationen und Collagen häufig verknappte Stereotypen der ‹eigenen Kultur› oder ‹Nation› dar. Diese Art des Unterrichts stösst keine Auseinandersetzung mit gängigen Wissensordnungen [→ S. 11] an, sondern reproduziert und verstetigt diese.

POLITIK-BRILLE

WIE also kann eine Auseinandersetzung stattfinden, welche die Lebenswelt nicht aus dem Blick verliert und trotzdem bisherige Wissensordnungen hinterfragbar macht? Eine Auseinandersetzung, die auf den politischen Kern von Themen abzielt? Die Politik-Brille ist hierzu ein nützliches Hilfsmittel. Sie kann bei der Vorbereitung des Unterrichts, bei der Unterrichtspraxis sowie bei den Lernaktivitäten der Schüler*innen genutzt werden. Indem durch verschiedene Brillengläser (Basiskonzepte) auf ein Thema geblickt wird, lassen sich politische Fragen identifizieren.

Wobei hilft die Politik-Brille?

Die Politik-Brille hilft, den genuin politischen Kern eines Sachthemas herauszuarbeiten. Ausgehend von einem Unterrichtsthema oder einer Alltagssituation an der Schule werden politische Perspektiven erkannt und mit den Schüler*innen bearbeitet. Die Inhalte können sehr unterschiedlich gelagert sein: Beispielsweise eine bevorstehende Fussballweltmeisterschaft, ein aktueller kriegerischer Konflikt oder ein historisches Thema wie der europäische Kolonialismus. Alle diese Themen enthalten auch politische Dimensionen, welche die Nutzer*innen der Politik-Brille bewusst erkennen und konzeptuell benennen können.

Die Basiskonzepte der Politischen Bildung, welche unten erklärt werden, dienen als austauschbare «Brillengläser» der Politik-Brille. Sie helfen, mit passenden Fragen den politischen Kern oder die politische Dimension von Fachinhalten sichtbar zu machen und so eine Auseinandersetzung damit zu ermöglichen.

Was sind Basiskonzepte?

Basiskonzepte sind ein Instrument, um den politischen Kern von Sachthemen zu erkennen und zu reflektieren. Sie lassen sich als «Knotenpunkte» in einem «Wissensnetz» darstellen, welche stetig differenziert und weiter verknüpft werden können. Diese Knotenpunkte – also die Vorstellung von «Macht», «System», «Recht», «Öffentlichkeit», «Gemeinwohl» und «Knappheit» – helfen uns, (politische) Erfahrungen, Ereignisse und neu gewonnenes Wissen einordnen und interpretieren zu können. Es handelt sich bei Basiskonzepten somit nicht um Unterrichtsinhalte, sondern um Wissen, welches Lehrpersonen und Lernenden hilft, das genuin Politische an den Unterrichtsinhalten zu erkennen, zu verallgemeinern und in ein Verhältnis mit anderen Sachverhalten zu setzen.

Bereits kleine Kinder verfügen über politische Vorstellungen und Erklärungsmodelle. So haben Kinder beispielsweise früh eine Vorstellung davon, was Recht und was gerecht ist. Natürlich würden sie ihre Gedanken niemals als Basiskonzept «Recht» bezeichnen. Trotzdem haben diese Vorverständnisse von «Recht» und «Gerechtigkeit» einen Einfluss darauf, wie die Kinder Gesetzesbrüche gesellschaftlich einordnen, wie sie den Umgang mit Straffälligen beurteilen oder wie sie im eigenen Alltag mit Regelbrüchen umgehen. Solche Vorverständnisse prägen die Art und Weise, wie die Schüler*innen neues Wissen im Unterricht wahrnehmen und einordnen. Lehrpersonen müssen deshalb die Konzepte der Schüler*innen kennen, um daran anknüpfend deren Konzepte mit fachlichem Wissen irritieren, erweitern und differenzieren zu können.

Was ist bei der Politik-Brille ein ‹Thema›?

Grundsätzlich kann die Politik-Brille auf zahlreiche Themen gerichtet werden, welche im Unterricht behandelt werden. Bedeutsam dabei ist, dass es sich beim ‹Thema› um einen möglichst konkreten Sachverhalt handelt. Die verschiedenen Brillengläser wiederum helfen, politische Fragestellungen an das ‹Thema› zu richten. Ein ‹Thema› kann nie in seiner ganzen Breite im Unterricht behandelt werden. Es braucht einen Fokus – eine didaktische Reduktion – welche im Unterricht vertieft wird.

So ist beispielsweise denkbar, das Thema ‹Grenzen› im Unterricht zu behandeln. Als Einstieg kann in der Umgebung des Schulhauses ein Grenzstein gesucht werden. Durch die verschiedenen Brillengläser der Politik-Brille stellen sich dabei zahlreiche Fragen an diesen konkreten Sachverhalt: Welche Funktion hat ein Grenzstein und wozu werden Grenzen gezogen (‹System›)? Wie werden Grenzen festgelegt und wer entscheidet darüber (‹Macht›)? Welche Funktion haben Grenzziehungen auf das Zusammenleben von Menschen in Gemeinschaften (‹Gemeinwohl›)?

Mit dem Blick auf den Grenzstein beim Schulhaus eröffnen sich Fragen zur politischen Relevanz von Grenzziehungen. Didaktisch fokussiert dieser Blick auf die Perspektive der Zugehörigkeiten. Dies entspricht einer diversitäts- und rassismuskritischen Politischen Bildung:

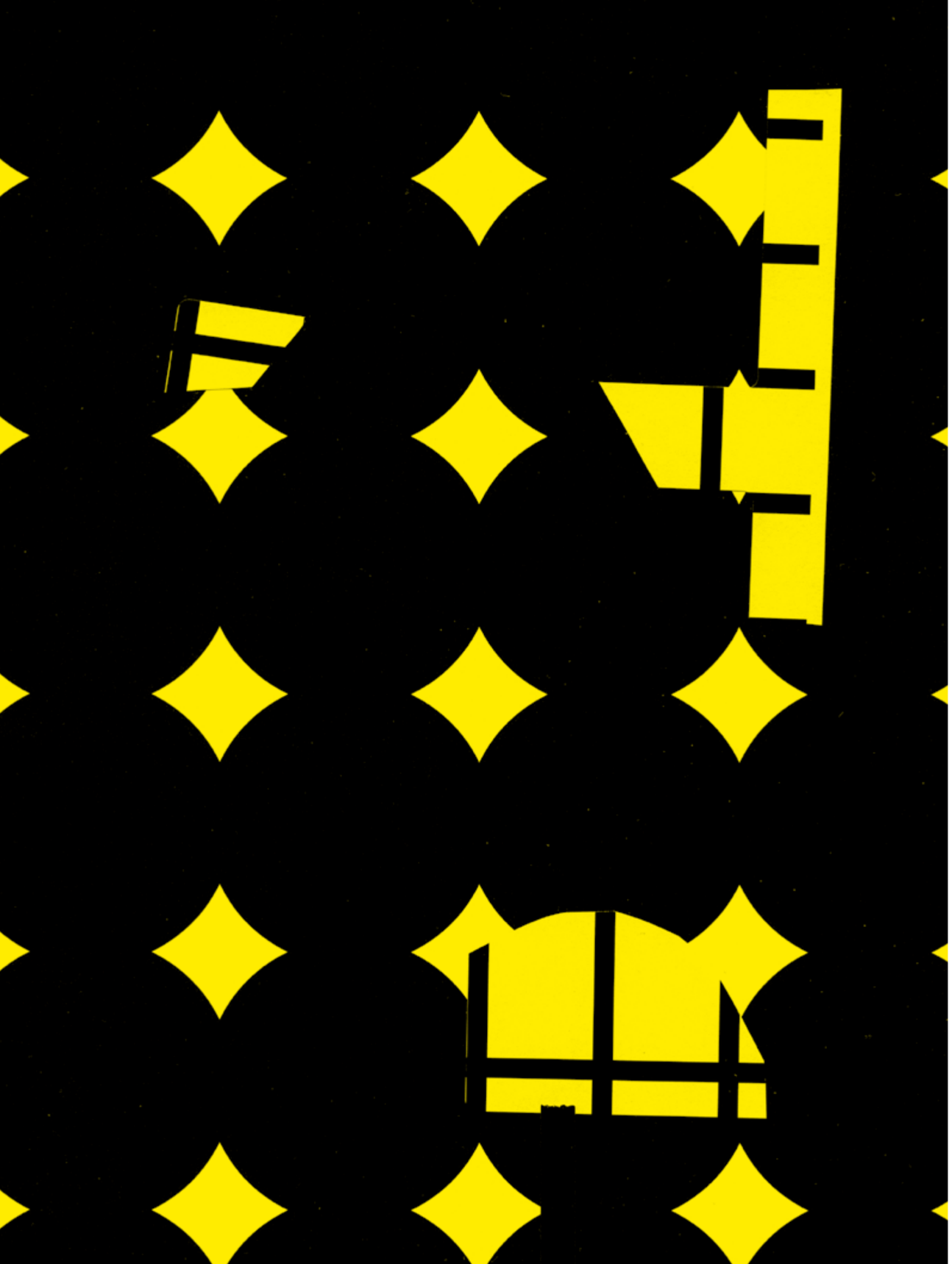
Zahlreiche Grenzziehungen strukturieren die Welt bis in den unmittelbaren eigenen Lebensraum. Sie sind historisch gewachsen, waren und sind umkämpft und müssen stets politisch legitimiert werden. Sie markieren den Anfang und das Ende von Territorien und legen dabei fest, wo Herrschaft, Recht oder Verwaltung anfängt und endet. Doch Grenzen haben einen weit dynamischeren Einfluss auf Menschen und Gemeinschaften, als dies die territorialen Grenzen vermuten lassen. Es gibt stets Menschen, die auf der einen Seite der Grenze leben und solche, die auf der anderen Seite leben. Dürfen nun die Menschen diese Grenzen überschreiten? Markieren die Grenzen den Anfang und das Ende von Gemeinschaften? Werden mit Grenzen Zugehörigkeiten festgelegt? Mit Blick auf den Nationalstaat bedeuten Grenzen, dass der jeweilige Staat für das Gemeinwohl der Bevölkerung zuständig ist. Das bedeutet auch, dass durch die Festlegung der Grenze definiert wird, wer Teil dieser Bevölkerung ist. Doch mit Blick auf die Lebensrealitäten und die Gesellschaft ist diese Festlegung nicht mehr so deutlich: Nicht alle Bewohner*innen im Territorium eines Nationalstaats haben auch die jeweilige Staatsbürgerschaft. Und es leben immer auch Menschen mit ebendieser Staatsbürgerschaft nicht innerhalb dieser staatlichen Grenzen sondern ausserhalb. Wie ist es dann mit der Zuständigkeit geregelt? Wer gehört zu dieser Bevölkerung, für dessen Gemeinwohl der Staat zuständig ist?

Diese Fragen treffen in den politischen Kern von Zugehörigkeitsordnungen. Sie machen deutlich, dass strukturelle wie auch soziale Aushandlungen von Zugehörigkeit einen immensen Einfluss darauf haben, welche Position ein Mensch in der Gesellschaft einnehmen kann. Es ist nicht allein die Staatsbürgerschaft, welche Teilhabe ermöglicht. Aber für eine soziale, politische und wirtschaftliche Teilhabe ist Zugehörigkeit eine Voraussetzung.

PB-Tools: Politik-Brille

PB-Tools: Basiskonzepte

PB-Tools: Grenzen



FACHDIDAKTISCHER ZUGANG SPIEGELUNGSERFAHRUNGEN

ES SCHMERZT!

Diskriminierungserfahrungen nachvollziehen lernen

«Jetz' tue doch nid so empfindlich!» oder «Ah, du Opfer!». So werden Menschen oft verurteilt, wenn sie von ihren Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung im Alltag berichten. Auch in der Schule kann dies eine Reaktion von Mitschüler*innen sein, wenn über Rassismuserfahrungen gesprochen wird. Warum ist das so und was bedeutet das für eine thematische Auseinandersetzung in der Schule?

Diskriminierung hat mit uns allen zu tun

Robin diAngelo beschreibt dieses Verhalten als «White Fragility»: Wenn Betroffene über ihre Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung im Alltag sprechen, dann rücken sie den Rassismus und seine Auswirkungen in die Mitte der Gesellschaft. Menschen, die nicht von Rassismus betroffen sind, fühlen sich dadurch häufig angegriffen. Durch die Kritik an strukturellem Rassismus werden auch ihre eigenen Verhaltensmuster zur Disposition gestellt. Alle sind angesprochen, nicht nur Neonazis und explizite Rassist*innen. Darauf wiederum können zwei Reaktionen folgen, entweder eine Auseinandersetzung und Selbstreflexion – oder eine Ablehnung.

Grundsätzlich gilt, dass je nach Unterrichtsthema Kinder emotional unterschiedlich angesprochen sind. Gerade bei Themen wie Sexismus und Rassismus bedeutet dies, dass für betroffene Schüler*innen immer auch die Möglichkeit eines geschützten Rahmens (Safe Space) berücksichtig werden muss. Dies betrifft insbesondere Situationen, in welchen es zu rassistischen und menschenrechtsfeindlichen Äusserungen im Unterricht kommen kann.

Für die Auseinandersetzung mit (eigenen) diskriminierenden Wissensordnungen braucht es sowohl einen rationalen wie auch einen emotionalen Zugang zum Phänomen. Dabei muss auch die jeweilige Positioniertheit der einzelnen Schüler*innen berücksichtigt werden. Grundsätzlich gilt: Angst, Schmerz, Demütigung, Scham, Wut – jeder Mensch kennt diese Gefühle. Insofern scheint ein Nachvollzug problemlos möglich. Schwieriger ist es, bei den entsprechenden Situationen das diskriminierende Momentum zu erkennen und zu verstehen. Also nachempfinden zu können, dass eine Situation, welche von Nichtbetroffenen allenfalls als «harmlos» gelesen wird, für den von der Diskriminierung betroffenen Menschen schmerzhaft ist. Wer dies versteht, lernt auch eigene Handlungen zu reflektieren und neu zu beurteilen.

Warum ist empathischer Nachvollzug schwierig?

Wer nicht täglich mit Formen von Othering [→ Glossar] konfrontiert ist, dem fällt es schwer, den verletzenden Charakter von vermeintlich unscheinbaren Ausgrenzungshandlungen zu verstehen. Das Zersetzende daran ist die Tatsache, dass sich solche Erfahrungen sehr regel-

mässig wiederholen. Darin liegt ein wichtiger Unterschied zwischen Diskriminierungserfahrungen und anderen negativen Erlebnissen, welche in Erinnerung bleiben können. Diese Art von Erinnerung tragen alle Menschen mit sich. Und auch diese Erfahrungen können prägend sein. Im Unterschied dazu sind Diskriminierungserfahrungen aber abhängig von «äusseren Merkmalen» – und nicht von individuellen, situativen Begegnungen mit Menschen. Sie wiederholen sich in einer verlässlichen Regelmässigkeit, gesamtgesellschaftlich und empirisch messbar.

Der empathische Nachvollzug solcher Momente – und damit verbundener Gefühle – ist oft dann schwierig, wenn Menschen von dieser spezifischen Form der Diskriminierung (Rassismus, Sexismus, Klassismus [→ Glossar], etc.) selbst nicht betroffen sind. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, dass (strukturelle) Diskriminierung in aller Regel subtil abläuft. Wenn sich für die einen ein schmerzhafter Korridor aus Demütigung und Wut öffnet, kann dieselbe Situation für Nichtangesprochene unschuldig und harmlos erscheinen. So kann es sein, dass ein junger Mann im Alltag regelmässig mit Diskriminierungen aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung konfrontiert ist, gleichzeitig aber Berichte über sexistische Diskriminierung als übertriebenes Geschwätz von Frauen abtut. Oder eine ältere Frau, die gegenüber ihrem Pflegepersonal im Altenheim einen offenen Rassismus auslebt und selbst zeitlebens von tiefgreifender sexistischer Diskriminierung betroffen war. Schwierigkeiten beim empathischen Nachvollzug können auch Menschen haben, die wegen ihrer Mehrfachprivilegiertheit in praktisch jeder Lebenssituation als Individuum angesprochen und anerkannt werden – und Gefühle der Herabwürdigung und Ausgrenzung aufgrund äusserer Merkmale praktisch nicht kennen.

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Gerechtigkeit und Gleichheit in der Politischen Bildung bedingt, dass die emotionale Dimension von Ungleichheit und Diskriminierung ergründet und nachvollzogen wird.

Emotionen nachzuvollziehen ist am ehesten möglich, wenn man «das Gleiche» auch erlebt. Zur Herstellung inverser Situationen wie zum Beispiel Sexismus-Erfahrungen von Männern oder Rassismus-Erfahrungen von weissen Menschen müssten aber auch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse komplett auf den Kopf gestellt werden. Und dies beginnend bei der Globalgeschichte. Es bräuchte einen jahrhundertelangen Kolonialismus aus Afrika, bei welchem die Menschen aus Europa versklavt und geknechtet würden. Erst danach wäre die gesellschaftliche Ausgangslage gegeben, um Rassismus invers zu denken und zu erleben. Und dies kann niemand wollen. Deshalb braucht es andere Wege des empathischen Nachvollzugs.

Wo beginnt der empathische Nachvollzug?

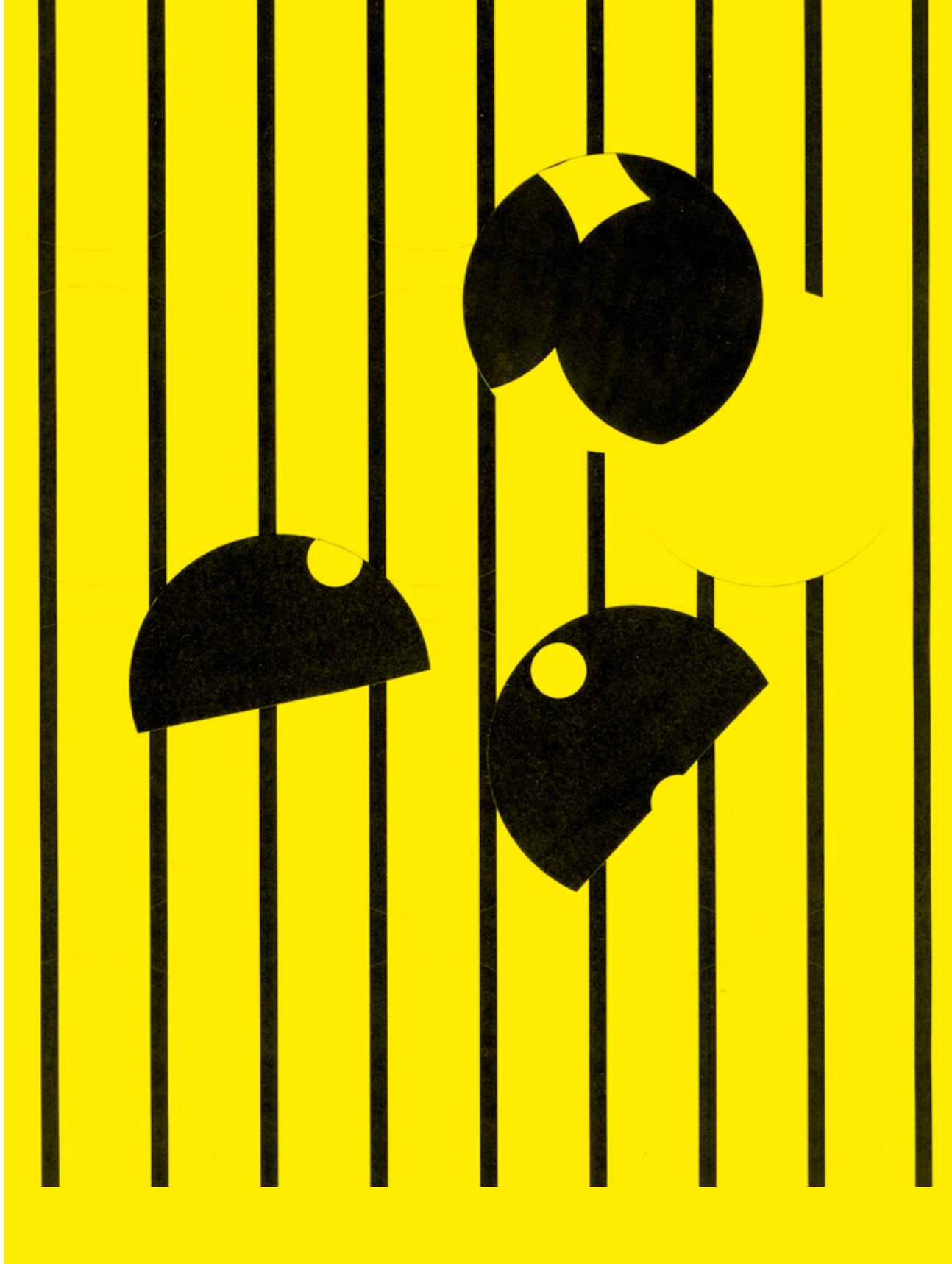
Wie emotional prägend Erfahrungen der Anerkennung, der Zugehörigkeit oder der Ausgrenzung sein können, erleben alle Menschen im Laufe ihrer Existenz. Diese Erfahrungen sind abhängig davon, wie andere Menschen mich wahrnehmen, wie ich mich selbst sehe und wie ich von meiner Umwelt behandelt werde.

Erfahrungen der Nichtanerkennung und Ausgrenzung werden von Gefühlen wie Ohnmacht, Traurigkeit oder Wut begleitet. Um Situationen zu begreifen, von welchen man nicht selbst betroffen ist, muss man Erlebnisse und damit verbundene Gefühle des Gegenübers erkennen – und dieses Gegenüber als «sich selbst gleich» verstehen. Beispielsweise geschieht dies mit Figuren in einem Film oder einem Buch: Wenn ich in den Handlungen, Gefühlen und Gedanken etwas von mir selbst erkenne, kann ich diesen Figuren nahe sein. Es sind also Verknüpfungen mit den eigenen Erfahrungen und Gefühlen, welche den Nachvollzug ermöglichen. Eine Möglichkeit, solche Verknüpfungen im Rahmen schulischen Unterrichts zu erleben, sind didaktisch initiierte Spiegelungserfahrungen. Solche didaktischen Settings wurden während eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes (ZuRe) gemeinsam mit Schüler*innen der Sekundarstufe I entwickelt.

Dabei wird zum Beispiel in der Form eines Spontantheaters eine Alltagssituation nachgespielt, bei welcher diskriminierende Kommunikationselemente eingebaut sind. Die Situation ist so weit verändert, dass sie an die Erlebniswelt des Gegenübers direkt anschliesst. Die involvierten Schüler*innen werden mit Normalitätsvorstellungen konfrontiert, welchen sie selber nicht entsprechen können oder wollen. Das Ziel dieser Technik ist es, in einem pädagogisch begleiteten Setting eine emotionale Erfahrung zu ermöglichen, welche den empathischen Nachvollzug von Diskriminierung erleichtert.

Diese Erfahrung muss deshalb in einem nachvollziehbaren Verhältnis zu alltäglichen Diskriminierungserfahrungen stehen und im Anschluss gemeinsam reflektiert und verortet werden können.

PB-Tools: Spiegelungserfahrungen



PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSSTRATEGIE DIFFERENZIERUNG ZUR TEILHABE

ALLE ANDERS-GLEICH

Schüler*innen als Gleiche anerkennen – zur Teilhabe Differenzen berücksichtigen

Schüler*innen sollen alle als ‹Gleiche› behandelt werden. Und: Schüler*innen sollen gerecht behandelt werden. Wenn man diese beiden Ansprüche ernst nimmt, die auch in den kantonalen Schulgesetzen und Lehrplänen festgehalten sind, kann dies im (Schul-)Alltag zu Widersprüchen führen. So fragen Lehrpersonen in Weiterbildungen: «Wenn ich die Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft als ‹Andere› anspreche, ist das diskriminierend. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler aber spezifische Unterstützung oder besonderen Schutz braucht, dann kann ich die Herkunft nicht einfach ignorieren. Alles andere wäre diesem Kind gegenüber doch ungerecht?»

Das Konzept der ‹Differenzierung zur Teilhabe› stellt eine pädagogische Orientierungshilfe dar, um in dieser Frage handlungsfähig zu bleiben. Der Richtwert des Ansatzes ist: Was braucht es, damit die Schüler*innen an einem pädagogischen Setting teilhaben können? Dabei wird nicht das ‹Anderssein› einzelner Schüler*innen, sondern es werden die Zugehörigkeitsverhältnisse und Zugehörigkeitserfahrungen aller Anwesenden in den Blick genommen, um ein passendes pädagogisches Setting zu entwickeln.

Was sind Dilemmata der Differenz
im Schulalltag?

Nachfolgend werden zwei Schulsituationen beschrieben, für die am Ende des Textes mögliche Handlungsstrategien entlang des Ansatzes der ‹Differenzierung zur Teilhabe› angeboten werden.

Beispiel 1
Rassistische Äusserungen im Unterricht

Ich führe mit meinen Schüler*innen eine Unterrichtssequenz zum Thema ‹struktureller und interpersonaler Rassismus› durch. Dabei steht Rassismus gegenüber Schwarzen im Zentrum. In meiner Klasse von 25 Schüler*innen gibt es nur einen Schüler mit Rassismuserfahrung. Im Laufe des Unterrichts kommt es zu lebhaften Diskussionen, wobei sich einzelne Schüler*innen rassistisch äussern. Der Schüler mit Rassismuserfahrung, ansonsten in Diskussionen stets sehr engagiert, wird in dieser Situation zunehmend schweigsam und wirkt emotional aufgewühlt.

Wie nehme ich die Situation wahr? Wenn ich in dieser Situation die Schüler*innen konsequent und in jeder Hinsicht als ‹Gleiche› wahrnehmen würde, führte dies dazu, dass ich in diesem Moment den gesamten Erfahrungshorizont des Schwarzen Schülers missachte. Und auch nicht pädagogisch adäquat mit der Positioniertheit der restlichen Schüler*innen – und deren Erfahrungsräume – umgehen würde. Erst durch die differenzierte Wahrnehmung des Kontextes werde ich pädagogisch handlungsfähig. Dies impliziert aber auch: Zur differenzierten Wahrnehmung – und situativen Handlung – muss ich die Kinder in diesem Moment auch aufgrund physiognomischer Merkmale differenzieren. Die Schüler*innen haben ungleiche Erfahrungen mit rassistischen Diskriminierungen und sind von den Aussagen im Unterricht ungleich betroffen.

Beispiel 2
Freie Sicht an die Wandtafel

Eine Schülerin aus meiner achten Klasse kann Texte an der Wandtafel praktisch nicht entziffern. Sie hat eine Sehschwäche und ist deshalb auf Hilfsmittel wie etwa das Tafellesesystem angewiesen. Immer wieder kommt es zu Situationen, in welchen sie aufgrund ihrer Sehschwäche dem Unterricht nicht folgen kann.

Wie nehme ich die Situation wahr? Wenn ich in dieser Situation die Schüler*innen konsequent und in jeder Hinsicht als ‹Gleiche› wahrnehmen würde, führte dies dazu, dass meiner Schülerin das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht in diesen Situationen verwehrt bliebe. Und auch die Positioniertheit aller Schüler*innen würde aus dem Blick geraten – beispielsweise dass viele der Anwesenden bezogen auf die Sehschärfe reichlich Ressourcen haben. Es macht also Sinn, dass ich die Sehschwäche situativ als Differenzierungsmerkmal wahrnehme und die Schülerin aufgrund dessen anders behandle. Eine Gleichbehandlung würde der Schülerin je nach Kontext die Teilhabe am pädagogischen Setting verunmöglichen.

Wie funktioniert Differenzierung zur Teilhabe?

Die beschriebenen Dilemmasituationen, mit welchen sich Lehrpersonen auseinandersetzen müssen, lassen sich als Widerspruch zwischen Gleichbehandlung (equal treatment) und Differenzsetzung (doing difference [→ Glossar]) verstehen [→ Abb. S. 26]. Dabei stellt die Differenzierung zur Teilhabe eine pädagogische Handlung dar, welche sich dieser Widersprüchlichkeit nicht entziehen kann. Vielmehr geht es darum, eine bewusste Praxis zu entwickeln, welche kontextabhängig eine Differenzsetzung vornimmt, um die Teilhabe aller Schüler*innen am pädagogischen Setting zu ermöglichen. Wenn hier von Differenzierung die Rede ist, dann ist damit sowohl das differenzierte Wahrnehmen der Schüler*innen wie auch das Differenzieren in und durch pädagogische Handlungen angesprochen. Dies impliziert immer auch eine performative – das heisst durch Handlungen (Adressierungen, Blickregime, etc.) hervorgebrachte – (Re-) Produktion von Differenz.

Der zentrale Orientierungspunkt bildet die Frage nach der gleichen Teilhabemöglichkeit aller an einem pädagogischen Setting. Damit bezieht sich der Ansatz auf die Gerechtigkeitstheorie der Philosophin Nancy Fraser und dem Anspruch, dass allen Schüler*innen der «Status eines vollberechtigten Partners» zugesprochen und es gleichzeitig nicht versäumt wird, «ihnen ihre Besonderheit zuzubilligen» (Fraser 2003: 15). Mit Besonderheit sind hier primär die subjektivierten familiären, sozialen, geschlechtlichen und politisch-rechtlichen Erfahrungen der Schüler*innen gemeint, welche sich wiederum auf deren im Alltag erfahrbare Lebensrealität auswirken.

Für die eingangs beschriebenen Praxisbeispiele könnte dies folgendes bedeuten:

Beispiel 1
Rassistische Äusserungen im Unterricht

Grundsätzlich gilt, dass Wortmeldungen im Unterricht – auch wenn sie sich gegen den demokratischen und menschenrechtsorientierten Minimalkonsens richten – im Sinne einer Auseinandersetzung problematisiert werden sollten. Dies unter dem Vorbehalt, dass explizit betroffenen Schüler*innen ein schützender Rahmen geboten werden kann. Und deshalb braucht es hier auch eine differenzierte Wahrnehmung der Anwesenden. Im Beispiel zeigt sich: Ein Schüler im Klassenverband ist der Diskussion gerade sehr unmittelbar ausgesetzt. Es ist deshalb angezeigt, dass ich als Lehrperson eine deutliche Positionierung vornehme und das Gespräch im vorliegenden Setting beende («Diese Aussage ist inhaltlich unhaltbar und rassistisch. Ich beende das Gespräch an dieser Stelle. Ich bin gerne bereit sachlich zu diskutieren, aber nur, wenn die Würde der Menschen respektiert wird»).

Beispiel 2
Freie Sicht an die Wandtafel

Es gibt gute Strategien, um die Schülerin mit Sehschwäche am Unterricht teilhaben zu lassen, ohne dass sie als ‹hilfsbedürftig› und ‹anders› markiert wird. Dazu muss ich aber die Bedürfnisse dieser Schülerin kennen – und zwischen ihr und den anderen Schüler*innen differenzieren, um sie als Gleiche zu behandeln. So kann ich als Lehrperson beispielsweise den Text, welcher an der Wandtafel steht, jeweils auch vorlesen. Wenn ich Schüler*innen aus der Klasse aufrufe, mache ich das immer mit dem Namen und nicht mit nonverbalen Zeichen. So erfahren alle auch über das Ohr, wer als nächstes sprechen wird. Und schliesslich kann es in bestimmten Situationen wie bei einer detaillierten Bildbetrachtung auch bedeutsam sein, die Schülerin gezielt aufgrund ihrer Sehschwäche anders zu behandeln. Wichtig ist dabei, dass die Differenzierung darauf abzielt, sie am pädagogischen Setting teilhaben zu lassen und diese Differenzierung als Normalität zu sehen. Es gibt Aufgaben, die in einem solchen Setting von der Schülerin übernommen werden können. So beispielsweise das Festhalten der Beobachtungen.

Ob und wie Kinder voneinander differenziert werden, wird einzig und allein hinsichtlich ihrer Teilhabemöglichkeit entschieden. Beispielsweise müssen Lehrpersonen bei der Planung einer Klassenfahrt berücksichtigen, dass aufgrund eines prekären Aufenthaltsstatus die grenzüberschreitende Mobilität von Schüler*innen eingeschränkt sein kann. Oder dass die monolinguale Schule für Schüler*innen mit abweichender Erstsprache grundsätzlich einen ungleichen Zugang zu den Unterrichtsinhalten bedeutet. Der Ausgangspunkt jeder pädagogischen Handlung beginnt mit den Fragen: Was braucht es, damit alle Anwesenden an dem Lern-Setting gleichberechtigt teilhaben können? Und was braucht es, damit allen Schüler*innen derselbe Schutz und dieselbe Integrität zugesichert werden kann? Die Antworten darauf sind immer kontextabhängig. Sie hängen sowohl von den Lebensrealitäten der Schüler*innen ab, die an diesem Setting teilnehmen, wie auch von den Umständen und Inhalten der schulischen Situation. Falls die gleichberechtigte Teilhabe (parity of participation) nicht per se gegeben ist, muss im Sinne einer Güterabwägung der Weg der Differenzierung zur Teilhabe gewählt werden. Hier gilt die Leitfrage: Wie kann die maximale Teilhabemöglichkeit erreicht werden, die mit minimaler Fremdsetzung einhergeht? Die Besonderheiten der Schüler*innen berücksichtigen, bedeutet dabei die kulturellen Wertschemata in der Schule «durch Muster zu ersetzen, welche [Beteiligungs-]Chancen befördern» (Fraser 2003: 46).

In vielen Unterrichtssituationen ist die Möglichkeit zur Teilhabe aller gegeben – ganz unabhängig von den Besonderheiten der Kinder. Hier sind Differenzsetzungen pädagogisch unangebracht, für das Lernen kontraproduktiv und für die Schüler*innen oft auch verletzend. Generell soll in schulischen Kontexten der Fokus der Lehrpersonen bewusst auf der Nicht-Differenzierung der Schüler*innen – beispielsweise entlang natio-ethnokultureller Zugehörigkeitsordnungen – liegen. Das bedeutet für Lehrpersonen, dass auch die eigenen selektiven Wahrnehmungen (Allport/Graumann 1971) sowie die eigenen Stereotype und Vorurteile immer wieder befragt werden müssen. Insgesamt gilt: Das Nachdenken über die verschiedenen Handlungsvarianten im schulischen Alltag entspricht einer Fallarbeit und kann deshalb nicht zu einem Patentrezept verallgemeinert werden (Gomolla 2013: 56). Hinzu kommt, dass die pädagogische Praxis der Lehrpersonen auf Wissen beruht, welches weitgehend habitualisiert ist und auf das nicht ohne Weiteres selbst intentional zugegriffen werden kann. Ein rassismuskritischer und differenzsensibler Unterricht erfordert nicht nur gute Kenntnisse über die Lebensrealitäten der Schüler*innen und einen kreativen pädagogischen Zugang bei partizipatorischen Fragen, sondern auch ein breites Wissen über die strukturelle Bedingtheit von Ungleichheit. Dies ist eine voraussetzungsvolle, aber lohnende Aufgabe. Mit diesem Bewusstsein in der pädagogischen Praxis transformieren sich auch Ungleichheit- und Zugehörigkeitsverhältnisse in Schule und Gesellschaft.

LITERATUR

G. W. Allport / C. F. Graumann (1971). Die Natur des Vorurteils. Kiepenheuer u. Witsch.

N. Fraser (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In N. Fraser, A. Honneth, Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. (S. 13–128). Suhrkamp.

M. Gomolla (2013): Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen. In J. Budde (Hrsg.), Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld (S. 53–79). Springer VS.

PB-Tools: Diskriminierende Aussagen im schulischen Unterricht

Wer sich mit Diversität, Diskriminierung und Ungleichheit auseinandersetzt, muss auch die Sprache in den Blick nehmen. Gesellschaftliche Verhältnisse spiegeln sich in der Sprache und in der Auseinandersetzung um Sprache. Konflikte und Debatten über den Gebrauch von Begriffen sind Ausdruck der Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Diese Auseinandersetzung findet auch in Bezug auf die nachfolgenden Fachbegriffe statt. Das Glossar hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder Abgeschlossenheit. Es sind Begriffe aufgeführt, welche auch im POLIS verwendet werden.

ANERKENNUNG

Entgegen der alltagssprachlichen Verwendung ist in Bezug auf die Identität von Menschen und Gemeinschaften der Anerkennungsbegriff nicht ausschliesslich positiv zu verstehen. Vielmehr geht es dabei um die Frage der ‹Anerkennung als …›. Für das eigene Selbstverständnis und die Positionierung in der Gesellschaft ist der Mensch essenziell auf die Wahrnehmung seiner Mitmenschen angewiesen. Diese Anerkennung kann somit auch darin bestehen, dass ein Mensch als Nicht-Zugehörige, als Fremder oder auch als Nicht-Zurechnungsfähige wahrgenommen wird. So wird die Anerkennung zur Diskriminierung und zur Herausforderung, da sie nicht mit dem eigenen Selbstverständnis übereinstimmen muss. Oder sie wird zu einem Selbstverständnis ‹wider Willen›.

DISKRIMINIERUNG

Menschen können aufgrund verschiedener Merkmale benachteiligt werden. Dabei werden Menschen aufgrund von Merkmalen als minderwertig kategorisiert: Ethnizität, Religion, nationale oder soziale Herkunft, Sprache, physisches Äusseres, Abstammung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung, etc. Dabei kann die Diskriminierung in vielerlei Hinsicht erfolgen. Unterschieden wird zwischen interpersoneller, institutioneller und struktureller Diskriminierung. Diskriminierung ist strukturell in der Gesellschaft verankert und betrifft nicht nur Begegnungen im Alltag: Vorurteile dienen beispielsweise zur Legitimation von Ungleichbehandlungen, welche sich teilweise auch in verrechtlichten Ausgrenzungsmechanismen und Benachteiligung manifestieren. Zudem ist Diskriminierung auch institutionell wirksam, wenn Abläufe oder Regelungen in Organisationen und Institutionen dazu beitragen, dass Menschen ungleich beurteilt oder behandelt werden (beispielsweise bei schulischen Übertritten). Die Verschränkung von mehreren Diskriminierungsmerkmalen wird unter dem Begriff Intersektionalität gefasst und zum Teil auch als Mehrfachdiskriminierung bezeichnet. Wenn beispielsweise eine Mietwohnung ausschliesslich an ein Schweizer Ehepaar vergeben wird (Nationalität und Lebensform).

DOING DIFFERENCE

Mit dem Begriff wird die soziale Praxis der Differenzsetzung in den Fokus gerückt. Diese Praxis kann sich auf unterschiedliche Machtverhältnisse beziehen (Gender, Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Behinderung u.v.m.). Doing Difference findet alltäglich statt, wenn Menschen als Zugehörige einer bestimmten sozialen Gruppe adressiert werden: Sei es, dass sie wiederholt auf ‹ihre Herkunft› angesprochen werden, oder ihnen Eigenschaften aufgrund einer Selbst- oder Fremdzuschreibung nachgesagt werden [→ Othering].

KLASSISMUS

Ungleichheit prägt viele Dimensionen des Lebens eines Menschen und dessen Positionierung in der Gesellschaft. ‹Klassismus› benennt diese Ungleichheit mit dem Bezug auf Klassen (oft wird auch von ‹Schichten› gesprochen: Unterschicht, Mittelschicht, Oberschicht). Mit dem Begriff ‹Klassismus› wird dabei die Diskriminierung, Benachteiligung und Unterdrückung von Menschen aufgrund des vermuteten oder tatsächlichen sozioökonomischen Status bezeichnet. Die Zuschreibung zu einer bestimmten Klasse schränkt den Menschen in der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit sowie seiner Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben ein. ‹Klassismus› findet kaum isoliert von anderen Machtverhältnissen statt und ist vielfach eng verschränkt mit Diskriminierung [→ Diskriminierung].

KOLONIALES ERBE

Imperialismus und Kolonialismus haben die Welt nachhaltig verändert. Aus einer postkolonialen Perspektive verweist das ‹koloniale Erbe› auf Spuren des Kolonialismus, welche bis heute spürbar und sichtbar sind (koloniale Strukturen und Abhängigkeiten). Diese Spuren zeigen sich nicht nur in der globalen Wirtschaft, sondern auch in der mangelnden Repräsentation der Angehörigen ehemaliger Kolonien in Wissenschaft, Kunst und Alltag, in rassistischen Vorurteilen oder in der anhaltenden Unterdrückung von indigenen Sprachen zugunsten ehemaliger Kolonialsprachen.

NATIO-ETHNO-KULTURELLE ZUGEHÖRIGKEIT

Mit dem Begriff des Bildungswissenschaftlers Paul Mecheril wird das ‹Nationale›, die ‹Ethnizität› und das ‹Kulturelle› besonders betont. Die Zuschreibung von Menschen zu einer Gruppe, einer Gemeinschaft oder einer Gesellschaft erfolgt in vielen Zusammenhängen entlang dieser drei Bezugsgrössen. Dann gelten beispielsweise Menschen als ‹nicht richtige Schweizer*innen›, weil ihre Migrationsbiografien der Vorstellung einer homogenen Nation widersprechen. Gleiches gilt für die entsprechenden Konzepte von ‹Kultur› und ‹Ethnie›, welche mit stereotypen Eigenschaften verknüpft werden. Hybride, sich wandelnde und kontextabhängige Formen von nationaler, ethnischer oder kultureller Zugehörigkeit werden in dieser Vorstellung – aufgrund der Uneindeutigkeit – nicht anerkannt. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitszuschreibungen sind diffus und darin liegt deren Wirkmacht. Anerkennung, Zugehörigkeit, Ausschluss oder Diskriminierung finden entlang dieser unscharfen Kategorisierung statt.

OTHERING

Mit ‹Othering› wird eine spezifische Form des ‹Doing Difference› bezeichnet [→ Doing Difference]: Die Fremdsetzung von Menschen entlang der Vorstellung eines ‹Eigenen› und eines ‹Anderen/Fremden›. In dieser Vorstellung wird eine scharfe Grenze zwischen dem ‹Inneren› (Eigenen) und dem ‹Äusseren› (Fremden) gezogen. Erst durch diese Abgrenzung lässt sich eine gesonderte ‹Wir›-Gruppe gedanklich fassen.

PRIVILEGIERTHEIT

So wie Menschen durch Machtverhältnissen benachteiligt werden, können andere Menschen davon ausgenommen sein. Diese Nichtbetroffenheit wird als ‹Privilegiertheit› bezeichnet. Privilegien werden von Menschen kaum als solche wahrgenommen und es ist aus einer privilegierten Position auch schwer nachvollziehbar, wie Diskriminierung und Ausschluss sich auf das eigene Leben auswirken oder sich anfühlen. Für eine kritische Auseinandersetzung mit Ungleichheit und Diskriminierung ist es deshalb zentral, ‹Privilegiertheit› zu thematisieren und zu hinterfragen.

RASSISMUS

Es existieren unterschiedliche Definitionen von Rassismus. Der Begriff kann sich an der Strafrechtsnorm orientieren (Art. 261 bis StGB) und somit ausschliesslich auf ideologischen Rassismus fokussieren. Wird mit dem Begriff jedoch Bezug auf die internationalen Menschenrechte referiert, rücken Fragen der individuellen Freiheit sowie der persönlichen Verfolgung zusätzlich in den Fokus. Oft wird Rassismus zudem eng mit alltäglichen Diskriminierungen in Verbindung gebracht.

Dem POLIS liegt eine Rassismusdefinition zugrunde, welche gesellschaftliche Verhältnisse in den Fokus rückt. «Rassismus ist eines von mehreren gesellschaftlichen Machtverhältnissen, die moderne Gesellschaften strukturieren und hervorbringen», wie die Rassismusforscherin Iman Attia festhält. Dieses Machtverhältnis basiert auf historischen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Es schreibt sich in Diskursen, Wissen und Vorstellungen fort. Wesentlich ist die Unterscheidung in Zugehörige und Nicht(-ganz-)Zugehörige: Dabei werden in Abgrenzung zu einem ‹Wir› gewisse Menschen als ‹die Anderen› identifiziert. Diese Unterscheidung erfolgt aufgrund von Migrationsbiografien, äusserlichen Merkmalen, Namen, Religionszugehörigkeiten, (Nicht-)Staatsbürgerschaft oder anderem mehr. Wesentlich bei dieser Unterscheidung ist, dass sie zur Legitimierung von Ungleichheit dient.

LITERATUR

I. Attia (2018). Wer dazu gehört – und wer nicht. Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis. Tangram 42, 102–105.

P. Mecheril (2003). Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Waxmann.

WEITERE GLOSSAR

Glossar des ehemaligen Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste

Glossar des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. IDA

Glossar für diversitätssensible Sprache (Gleichstellungsbeauftrage der Universität Leipzig)

Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM)

Schweizer Migrationsgeschichte

Die Website migrationsgeschichte.ch bietet Hintergrundinformationen und Unterrichtsmaterialien zur Geschichte der Migration in der Schweiz. Auf einem Zeitstrahl können Schüler*innen Entwicklungen und Ereignisse der Schweizer Migrationsgeschichte anhand von historischen Bildern und kurzen Texten genauer erkunden. migrationsgeschichte.ch wurde von der PH Graubünden, der PH Zürich und dem Institut Unterstrass erarbeitet.

Materialien für alle Stufen, Schwerpunkt auf dem Zyklus 1 und 2.

migrationsgeschichte.ch

IdeenSet Postkoloniale Schweiz

Die Stiftung Cooperaxion hat in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Bern Unterrichtsmaterialien zum Kolonialismus entwickelt. Schüler*innen können sich mit den ökonomischen Verflechtungen von Schweizer Fabrikanten und Finanzunternehmen in den transatlantischen Waren- und Sklavenhandel auseinandersetzen, oder die Auswirkung kolonialer Denkweisen in der Schweiz bis in die Gegenwart erforschen und diskutieren.

Empfohlen für den Zyklus 3 und die Sekundarstufe II.

Zwischentöne

Die Webseite Zwischentöne bietet Lehrpersonen Unterrichtsmodule für die Fächer Geschichte, Geographie, Ethik/Religion und Politik. Die Webseite wird vom Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung betrieben und orientiert sich an Zuständen in Deutschland. Viele Materialen können aber auch für den Schulunterricht in der Schweiz übernommen werden – insbesondere die Module «Identitäten: Wer sind wir?» und «Religionen und Weltanschauungen: Woran glauben wir?».

Empfohlen für den Zyklus 3 und die Sekundarstufe II.

zwischentoene.info

Vielfalt Mediathek

Die Webplattform bietet eine reichhaltige Sammlung an Lernvideos, Unterrichtsmaterialien, Fachinformationen und weiteren Bildungsmaterialien. Die Plattform verfolgt einen intersektionalen Zugang und kümmert sich um Themen wie Rassismus; Homo-, Trans- und Inter*feindlichkeit; Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft und Rechtsextremismus. Die Plattform wird vom IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.) betrieben.

vielfalt-mediathek.de

UNTERRICHTSMATERIALIEN

WEBPLATTFORMEN WEITERBILDUNGEN

BabaNews

Die Macher*innen von BabaNews beschreiben sich als ein Sprachrohr der «multi-ethnische Community» in der Schweiz. Verhandelt werden in diesem Onlinemagazin unterschiedlichste Alltagsthemen und immer wieder auch das Feld Schule. Um in diesem Bereich Sensibilisierungsarbeit zu leisten, wurde auch die Baba-Academy ins Leben gerufen. Hier können Workshops für Schüler*innen (Content Creation / Medienkompetenz) und Lehrpersonen (Unconscius Bias) gebucht werden.

babanews.ch

#MIRSINDVODA

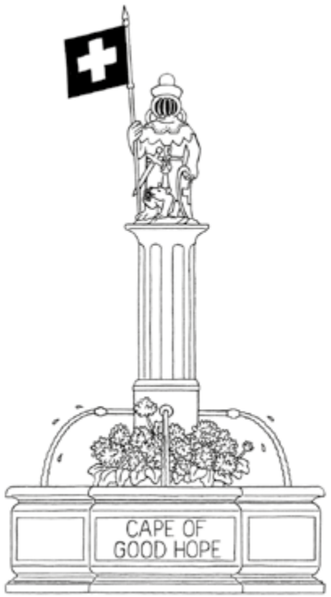
Das Kollektiv #MIRSINDVODA setzt sich mit Diskriminierung und Rassismus in der Schweiz auseinander. Neben historischen Abhandlungen und aktuellen Berichten arbeitet das Kollektiv auch an der Sammlung «Chas nüm ghöre!». Diese besteht aus Sätzen, welche Betroffene von Diskriminierung und Rassismus in ihrem Alltag immer und immer wieder hören.

mirsindvoda.ch

Weiterbildungsplattform auf network-racism.ch

Die Weiterbildungsplattform des Beratungsnetzes für Rassismusopfer informiert über die Angebote verschiedener Institutionen und Weiterbildungsveranstalter*innen in der Schweiz zum Thema Rassismus. Die buchbaren Kurse richten sich unter anderem auch an Lehrpersonen und Schüler*innen.

network-racism.ch



STADTRUNDGÄNGE

Seit einigen Jahren können in verschiedenen Schweizer Städten Rundgänge besucht werden, welche die koloniale Vergangenheit vor Ort sichtbar und nachvollziehbar machen. Diese Stadtrundgänge können selbständig (Audioguide, Apps und Onlinestadtpläne) begangen oder bei Anbieterinnen wie den Stiftungen Cooperaxion und Anny-Klawa-Morf gebucht werden.

Selbstständig begehbare Orte und Rundgänge:

Bern: Stadtplan mit Tourenvorschlägen und Audioguide:
bern-kolonial.ch

App der PH Bern zur Tour mit Schüler*innen des 3. Zyklus (Quiz, Aufträge)

Zürich: Digitaler Stadtplan, Informationen und Audioguide:
zh-kolonial.ch

Geführte Stadtrundgänge: Informationen und Buchungsmöglichkeiten unter
cooperaxion.org
anny-klawa-morf.ch/zh-kolonial

EINLESEN

exit RACISM

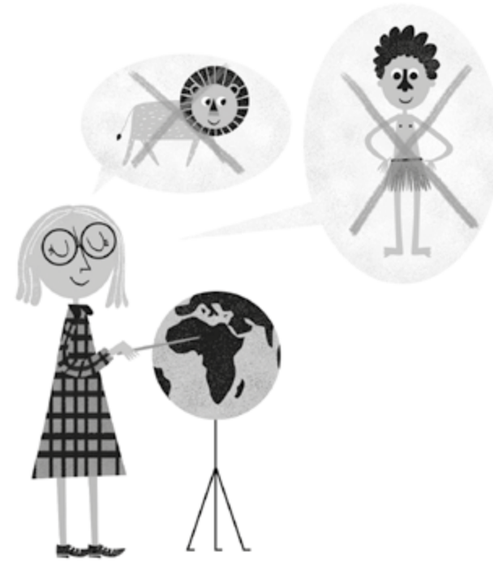
In exit RACISM erklärt die Autorin Tupoka Ogette auf verständliche Art und Weise und anhand von Beispielen und Gedankenexperimenten, warum es Rassismus gibt und wie Rassismus wirkt. Gleichzeitig liefert das Buch auch einen Boden für eine andere, rassismuskritische Denk- und Handlungsweise.

T. Ogette (2020). exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. UNRAST Verlag.
Auch als Hörbuch auf allen gängigen Plattformen.

Rassismuskritischer Leitfaden

Der Leitfaden richtet sich an Pädagog*innen und Lehrmittelautor*innen. Er dient dazu, den eigenen rassismuskritischen Blick auf Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien zu schärfen.

bildungsserver.de



KURZFILME

«Der Blick des Andern»

Das pädagogische Begleitmaterial «Der Blick des Andern» bietet Lehrpersonen Hintergrundinformationen und praktische Übungen für den Unterricht zum gleichnamigen Kurzfilm. Dieser wurde unter Mitwirkung von Schüler*innen der OS Bulle im Jahr 2018 konzipiert und gedreht. Er zeigt, wie sich Diskriminierung im Schulalltag auf das Wohlbefinden und die Selbstachtung von betroffenen Jugendlichen auswirkt. Das Unterrichtsmaterial wurde durch die Fachstelle für die Integration der Migrantinnen und Migranten und für Rassismusprävention IMR des Kantons Freiburg erstellt. Originalsprache des Films ist Französisch. Die deutschen Untertitel können in Vimeo online ausgewählt werden.

Empfohlen für Zyklus 3 und Sekundarstufe II.

fr.ch

«standhalten»: Unterrichtsmaterialien und Kurzfilm

Der Reader «standhalten» bietet eine lesenswerte Einführung in die rassismuskritische Didaktik, welche sich stark an Fragen und Herausforderungen der Praxis orientiert. Anhand des Kurzfilms «standhalten» und den Unterrichtsmaterialien, können sich Schüler*innen mit Antiislamismus, Mobbing, strukturellem Rassismus und Stigmatisierung auseinandersetzen.

Empfohlen für alle Fächer und alle Stufen, vieles ist fächerübergreifend konzipiert.

Film und Materialien downloadbar
li.hamburg.de

Impressum

Herausgeberin
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik
Zentrum für Demokratie Aarau

Redaktion
Vera Sperisen und Simon Affolter

Layout
Katharina Reidy COBOI, Bern

Illustration
Katharina Reidy & Meret Gschwend COBOI, Bern
Christoph Frei CHKY, Bern

Druck
Druckerei Herzog AG, Langendorf

Kontaktadresse
info@politischebildung.ch

Auflage
2500 Exemplare

Bezugsadresse
www.pb-tools.ch/polis-13

zda Zentrum für Demokratie Aarau

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule

Das Projekt «Zugehörigkeit Reconsidered» [→ S.9] wird von Citoyenneté (EKM), von der Fachstelle Rassismusbekämpfung FRB und von Mercator Schweiz unterstützt.

éducation21
Bildung für Nachhaltige Entwicklung
Education en vue d'un Développement Durable
Educazione allo Sviluppo Sostenibile

citoyenneté

Stiftung Mercator Schweiz

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB

Das Magazin
für Politische
Bildung

POLIS

Nr. 13
2022

Zugänge einer diversitäts- und rassismuskritischen Politischen Bildung