

Wie normiert ist unser Wissen? Zur Relevanz migrationsgesellschaftlicher Sensibilisierung im Kontext beruflicher Bildung

TATJANA KASATSCHENKO, OLGA ZITZELSBERGER (TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT)

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert bildungspraktische Möglichkeiten einer rassismus- und diskriminierungskritischen Sensibilisierung von pädagogischen Akteurinnen und Akteuren im Kontext beruflicher Bildung. Anknüpfend an den aktuellen Forschungsstand in Hinblick auf Differenzierungspraktiken und die (Re-)Produktion von Ungleichheit im (Berufs-)Bildungssystem wird ein Einblick in das seit 2020 bestehende Projekt „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“ an der TU Darmstadt geboten. Es handelt sich um ein partizipatives Bildungsprojekt, das wissenschaftliche Perspektiven und die Lehramtsausbildung an der Hochschule mit Perspektiven außeruniversitärer Bildungsträger, zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure sowie der Interessensvertretungen von Minderheiten verschränkt. Exemplarisch wird ein Projektangebot skizziert, das zum Ziel hat, dass Thema Antiziganismus stärker in das Feld beruflicher Bildung zu inkludieren.

1 Einleitung und Forschungsstand

Auch wenn in den letzten Jahren aufgrund des bestehenden und sich zunehmend verschärfenden Fachkräftemangel verstärkt berufliche Bildung und die Gewinnung von Fachkräften in bildungspolitischen Diskussionen fokussiert werden, führt dies noch lange nicht dazu, dass die Akteurinnen und Akteure im Handlungsfeld auch einen selbstkritischen Blick auf eigene Versäumnisse und strukturell verursachte Ausschlüsse bestimmter gesellschaftlicher Gruppen richten. Diesem Desiderat wird im folgenden Beitrag nachgegangen. Hierzu wird zunächst die Thematik im wissenschaftlichen Diskurs zu Ungleichheiten im (Berufs-)Bildungssystem verortet und der Forschungsstand hinsichtlich rassismusrelevanter Unterscheidungen und damit einhergehender Benachteiligung im Feld der beruflichen Bildung skizziert. Hieran schließen sich eine knappe Projektvorstellung und eine konkrete Maßnahme an, die aufzeigt, wie Benachteiligungen aufgrund von normiertem Wissen in beruflichen Schulen hinterfragt und sukzessiv verändert werden können. Dieser Beitrag ist als ein Impuls zur Selbstreflexion hinsichtlich normierten diskriminierenden Wissens innerhalb des Berufsbildungssystems zu verstehen. Im Zentrum steht die Reflexion benachteiligender

Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten Migrationshintergrund, eigener Fluchterfahrung und/oder als Angehörige von Minderheiten sowie für solche Schülerinnen und Schüler, die keine Migrationserfahrung aufweisen und dennoch als ‚Andere‘ und nicht Zugehörige konstruiert werden (deutsche Schwarze, deutsche Sinti*zze¹ u. v. m.).

1.1 Ausgangslage

Berufliche Bildung in Deutschland unterliegt nicht zuletzt aufgrund historischer Entwicklungsprozesse und der großen Einwirkung der Wirtschaft sehr unterschiedlichen Einflüssen und wird keineswegs zentral gesteuert. So richten einerseits der Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt- oder auch die Wirtschaftspolitik Forderungen an die Ausgestaltung der beruflichen Bildung und andererseits sind die Akteurinnen und Akteure im Handlungsfeld maßgeblich an der Ausgestaltung von Teilhabe und Ausschluss beteiligt. Der Blick richtet sich in diesem Beitrag insbesondere auf die Akteursebene, die in strukturell widersprüchliche Zielsetzungen und Entscheidungsprozesse involviert ist (vgl. Büchter 2013; Münk 2012; Eberhard/Ulrich 2010).

Das bundesrepublikanische (Berufs-)Bildungssystem ist durchzogen von sozialer Ungleichheit und trägt auch gegenwärtig zur Reproduktion selbiger bei, statt sie durch (Aus-)Bildungsmöglichkeiten zu reduzieren. Je geringer die Schul- und Berufsbildung, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, in geringer entlohnter Erwerbarbeit zu münden. Durch ungleiche Bildungsmöglichkeiten wird den Individuen sowohl die Aussicht auf das Verstehen gesellschaftlicher Lebensverhältnisse und rational begründete Entscheidungen in der Demokratie als auch gut bezahlte Erwerbsarbeit häufig verwehrt. Darüber hinaus gerät eine demokratische Gesellschaft in Gefahr, da sie auf die Mitgestaltung mündiger Bürgerinnen und Bürger angewiesen ist.

Dabei sind dies keine neuen Erkenntnisse: Bereits ab den 1960er-Jahren wurde innerhalb der kritischen Bildungstheorie (vgl. Adorno 1970; Heydorn 1970; Koneffke 1969) und durch empirische Forschung (Bourdieu/Passeron 1971) „die Illusion der Chancengleichheit“ konstatiert. Seit dieser Zeit wurden mit unterschiedlichen Akzentuierungen die Benachteiligungen und Diskriminierungen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen immer wieder fokussiert: Benachteiligung aufgrund (a) der Klassenzugehörigkeit, (b) Geschlecht, (c) (Dis-)Ability oder (d) aufgrund eines sogenannten Migrationshintergrunds, um nur einige zu nennen (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Artelt: PISA-Studien ab 2001; Becker/Lauterbach 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010; Bylinski/Rützel 2016). Das Bildungsparadox – den Schlüssel zu mehr gesellschaftlicher Gleichberechtigung in der Hand und trotzdem die Tür verschlossen zu halten – wird in der Berufsbildung aktuell darin sichtbar, dass formal viele Übergangsmöglichkeiten und eine prinzipielle Durchlässigkeit der unterschiedlichen Schulformen bestehen. Berufliche Bildung bietet damit also prinzipiell eine Chance des Zugangs zu besseren beruflichen und sozialen Positionen. Die empirischen Daten entkräften jedoch die Vermutung, dass die Potenziale, Diskriminierung abzubauen, in solcher Weise auch

¹ Die Verwendung einfacher Anführungszeichen soll sowohl auf ein distanzierendes Sprechen verweisen als auch den Konstruktionscharakter deutlich machen.

genutzt werden. Es kann letztlich von einem „Fahrstuhl-Effekt“ (Beck 1986, S. 122) gesprochen werden, der das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung betrifft, sowie von einer Verlagerung der Disparitäten, z. B. entlang bestimmter religiöser Zugehörigkeiten oder auch hinsichtlich der geschlechterspezifischen Arbeitsmarktsegregation. Es liegen zahlreiche Untersuchungen vor, die zum großen Teil unbeabsichtigte Diskriminierung in den Handlungen der Akteurinnen und Akteure und in den Routinen und Abläufen der (Bildungs-)Institutionen aufdecken (vgl. Riegel 2016; Randjelović et al. 2021).

1.2 Rassismusrelevante Unterscheidungen

Noch vor wenigen Jahren äußerte sich in der qualitativen Studie von Scheer, Janz und Müller (2015) ein Personalverantwortlicher eines größeren international ausgerichteten Unternehmens, das für sich in Anspruch nimmt, nicht zu diskriminieren, folgendermaßen: „Also wir haben hier definitiv Azubis mit Migrationshintergrund, machen durchaus positive Erfahrungen, das ist nicht zu bestreiten. Ein bisschen das Thema Multikulti. Allerdings machen wir es gezielt und in einer unkritischen Masse; das heißt pro Ausbildungsjahr maximal einer. Damit wir hier, und auch pro Beruf einer, damit wir keine Rudelbildung haben. Und das funktioniert gut [...]“ (ebd., S. 131). Das Zitat, dass hier nur als eines von vergleichbaren Beispielen angeführt wird, macht deutlich, wie stark das normierte Wissen über vermeintlich ‚Andere‘ dazu führt, diese in kulturalisierender Weise zu homogenisieren und ihnen damit Individualität abzusprechen. Zugleich zeigt sich eine problematisierende Sichtweise auf ‚kulturell Andere‘ bzw. eine eindeutige Hierarchisierung von Auszubildenden (Azubis) mit und ohne Migrationshintergrund. Das Anrecht auf Chancengerechtigkeit im Hinblick auf den Abschluss eines Ausbildungsvertrages und den Erwerb einer beruflichen Qualifikation wird dadurch verwehrt. Es dürfen nur sehr wenige Migrationsandere² sein, weniger als der reale Anteil an der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe, um eine Gruppenbildung zu vermeiden, die sich sowohl als per se problematisch als auch im Vergleich zu Tieren (Rudel) in abwertender Form artikuliert. Rassistisches Wissen als normalisiertes Alltagswissen in dieser Gesellschaft prägt und bildet³ sowohl Menschen mit als auch ohne Rassismuserfahrungen. Ulrike Hormel (2013) hält fest, dass sich das Berufsbildungssystem lange Zeit als unbeteiligt an der Reproduktion von Ungleichheit verstanden hat. Auch wenn ebenso vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine erfolgreiche Eimmündung in die Berufsausbildung gelingt (vgl. Eulenberger 2013), zeigen Forschungen der letzten Jahre auf, dass sich Personalverantwortliche u. a. bewusst gegen die Einstellung von ‚muslimischen Frauen mit Kopftuch‘ im Dienstleistungssektor entscheiden (Shooman 2014, S. 98) und eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber ‚Männern mit Migrationshintergrund‘ auf dem Arbeitsmarkt besteht (Leiprecht 2014; Gestring/Janßen/Polat 2016). In Hinblick auf Azubis mit Migrationshintergrund konnte eine erhöhte Wahrscheinlichkeit zur Vertrags-

2 Der Begriff Migrationsandere impliziert die Kritik der Pauschalisierungen, Festschreibungen und der Konstruktion einer Gruppe, die real keine homogene Gruppe darstellt (vgl. Mecheril 2010, S. 17)

3 Wie der Titel der Veröffentlichung „Rassismus bildet“ von Broden/Mecheril (2010) prägnant formuliert.

auflösung seitens der Betriebe verzeichnet werden. Die höhere Wahrscheinlichkeit, in einen berufsvorbereitenden Ausbildungsgang zu münden, wurde bei Menschen mit Migrationshintergrund in Forschungsergebnissen belegt (vgl. Scherr 2015). Weitere Untersuchungen zeigen die Benachteiligung aufgrund des nicht mehrheitsdeutsch klingenden Namens im Hinblick darauf, eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch zu erhalten, auf (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2014). Notwendig ist daher eine reflexive Auseinandersetzung mit Differenzierungspraktiken sowie die Entwicklung von diskriminierungskritischen Wissensbeständen, die Handlungsalternativen anbahnen, Benachteiligung in der Konsequenz reduzieren und folglich zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung vielfältiger Zugehörigkeiten beitragen.

Ins Berufsbildungssystem münden, im Vergleich zu Gymnasien und Hochschulen, deutlich mehr Jugendliche mit einem sogenannten Migrationshintergrund, eigener Fluchterfahrung oder als Angehörige von Minderheiten ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 130 f.; Deutscher Bundestag 2021). Aktuell gibt es in Deutschland acht unterschiedliche Bildungsgänge im Übergangsbereich. Die meisten führen zu keinem schulischen Abschluss. Sie stellen vielmehr eine Warteschleife für die Jugendlichen bis zur nächsten Maßnahme dar. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Informationslage bei den Jugendlichen und deren Eltern wird vielen erst im Laufe der Maßnahme klar, dass die besuchte Schulform keine Qualifikation und Anschlüsse für höhere Abschlüsse bietet. Maßnahmen werden in der Folge abgebrochen oder die Jugendlichen warten auf die nächste Möglichkeit zum Wechsel. Es handelt sich hier um eine Form der institutionellen Diskriminierung von Jugendlichen (Mesoebene). Auf der Makroebene finden wir darüber hinaus diskriminierende Aspekte hinsichtlich der Finanzierung von Ausbildungsgängen, der Einflussnahme der Wirtschaft auf Lehr- und Prüfungsinhalte und der Bereitstellung von Möglichkeiten der Erlangung von Berechtigungen zum Zugang zu Bildungsgängen und -institutionen.

In berufsbildenden Schulen und in Betrieben stoßen die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Ebenen auf Hürden und Ungleichbehandlungen. Durch die Perspektive auf die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung und/oder Migrationshintergrund sowie Angehörige von Minderheiten können wie durch ein Brennglas aktuelle Herausforderungen und notwendige Transformationen fokussiert werden.

Zuschreibungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einem sogenannten Migrationshintergrund, mit Fluchterfahrung und/oder als Angehörige einer Minderheit sind häufig mit der Kulturalisierung ihrer Person durch Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder oder auch Mitschülerinnen und Mitschüler und Kolleginnen und Kollegen konfrontiert, was erhebliche Auswirkungen auf schulische (Miss-)Erfolge und damit die weiteren Lebensverläufe hat (vgl. Georg/Dürr 2016). Insbesondere Mikroaggressionen im Schulalltag, die von Lehrerinnen und Lehrern bagatellisiert oder ignoriert werden (vgl. Fereidooni/El 2017), können zur Abwendung der Schülerinnen und Schüler von der Institution und den Lehrerinnen und Lehrern führen (Diskriminierung auf der Mikroebene). Die Schülerinnen und Schüler reduzieren

ihre Anstrengung und geraten in eine Abwärtsspirale von schlechten Leistungen, Resignation und weniger Anstrengung, die weitere mangelnde Leistungen zur Folge hat. Am Ende steht häufig das Verlassen der Schule mit schlechten Zeugnissen oder ohne qualifizierenden Abschluss. Die besondere Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen im Hinblick auf die Reproduktion von Ungleichheit rückt die Frage nach einer migrationsgesellschaftlichen Professionalisierung verstärkt in den Blick (vgl. Kasatschenko/Zitzelsberger 2019). Ebenso kann das besonders hohe Engagement von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im Hinblick auf die gezielte schulische Förderung von Jugendlichen konstatiert werden. Durch eine Hinterfragung des normierten Wissens kann professionelles Handeln der Lehrerinnen und Lehrer gestärkt werden.

Im Rahmen des Projekts „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten (Vibi!)“⁴ beschäftigen wir uns einerseits mit konkreten Bildungsangeboten und andererseits mit Impulsen zur strukturellen Verankerung von migrationsgesellschaftlichem Wissen und Handlungskompetenz in den Lehramtsstudiengängen. Insbesondere adressieren wir hierbei die Mikro- und Mesoebene.

2 Projekt: Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten

Das partizipative Bildungsprojekt setzt sich aus acht unterschiedlichen Akteuren sowohl aus dem Bildungsbereich als auch aus dem Bereich zivilgesellschaftlicher Organisationen und Interessensvertretungen von Minderheiten zusammen. Neben den Migrantenselbstorganisationen (MSO) Roza kurdischer Frauenrat e. V. und GinCo e. V. ist auch die Selbstorganisation Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e. V. (ISD) im Projekt beteiligt. Der Verband Deutscher Sinti und Roma – Landesverband Hessen ist eine Interessensvertretung von Sinti*zze und Rom*nja, die auch jahrelange Expertise in der Bildungsarbeit gegen Antiziganismus aufweist. Die Bildungsstätte Anne Frank als außeruniversitäre Bildungseinrichtung stellt sowohl durch ihre inhaltliche Expertise zu Antisemitismus als auch die etablierte pädagogische Praxis der Bildungsarbeit für unterschiedliche Zielgruppen (Kinder und Jugendliche, Lehrerinnen und Lehrer) eine bereichernde Ergänzung innerhalb der Projektkonstellation dar. Neben dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt sind zudem zwei Schulen am Projekt beteiligt: das Schuldorf Bergstraße, eine schulformbezogene Kooperative Gesamtschule, und die Heinrich-Emanuel-Merck Schule (HEMS), eine berufliche Schule in Darmstadt (Hessen, Deutschland). Zentrale Anliegen des Projekts sind zum einen eine rassismus-, antiziganismus- und antisemitismuskritische Sensibilisierung von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen und Lehrkräften. Dies geschieht durch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven al-

4 Gefördert vom deutschen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter: https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/projekte_1/projekt_vielfalt_bildet__/_index.de.jsp.

ler Projektbeteiligter bzw. die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Bildungsangeboten. Zum anderen steht die Öffnung der Hochschule für marginalisierte Positionierungen und außeruniversitäre Bildungseinrichtungen auf struktureller Ebene im Fokus.

2.1 Einblicke in die Projektpraxis: Antiziganismus und Schule

Vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag bereits skizzierten Ausgangslage sowie zurückliegender und aktueller Befunde zur Situation von Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma im Bildungssystem und hier insbesondere der Schule soll im Folgenden ein Einblick in die Projektpraxis entlang der Felder Schule und Antiziganismus erfolgen. Antiziganismus beschreibt die Diskriminierung von Sinti und Roma Angehörigen, die rassifizierend als sogenannte *Zigeuner*innen*⁵ konstruiert werden.

Bereits 2014 hält Daniel Strauß fest, dass für Sinti*zze und Rom*nja „[d]ie Erfahrungen in der Schule [...] in starkem Maße von offenen und verdeckten Diskriminierungen in Form von alltäglichen antiziganistischen Beschimpfungen und Vorurteilen seitens einzelner Schüler_innen bestimmt [sind]. Die Lehrer_innen scheinen hier nicht professionell einzuschreiten“ (Strauß 2014, S. 22 f.). Für jugendliche Sinti- und Roma-angehörige bzw. Schülerinnen und Schüler wird Antiziganismus auf unterschiedlichen Ebenen wirksam. Das 2021 vom Deutschen Bundestag veröffentlichte Gutachten der Unabhängigen Kommission Antiziganismus bestätigt die aktuelle Präsenz von Antiziganismus in vielen gesellschaftlichen Bereichen. „Viele Rom_nja und Sinti_ze haben ihre Schullaufbahn als belastend erlebt, berichten von Zurückweisungen und Demütigungen sowie von fehlender Unterstützung durch Lehrkräfte“ (Randjelović et al. 2021, S. 131ff.).

Neben der individuellen Ebene, die sich über verbale und physische Angriffe Einzelner äußert, lassen sich ebenfalls curriculare Leerstellen, häufigere Zuweisungen in niedrigere Bildungsgänge sowie mangelhafte bis fehlende Sanktionierungen in Fällen von Antiziganismus vorfinden. „Insbesondere die Praxis des Verweisens an Sonder-schulen ist immer noch verbreitet und hat fatale Folgen für die Bildungswege der davon Betroffenen“ (Deutscher Bundestag 2021, S. 192). Damit sind institutionelle und strukturelle Diskriminierungsmechanismen wirksam, die eine gerechte Bildungsteilhabe von Sinti*zze und Rom*nja erschweren und teilweise gänzlich verwehren. Gleichzeitig ist es oftmals für Betroffene nicht möglich, Rassismus/Antiziganismus an Schulen zu thematisieren, da dies als unangemessene Anschuldigung und Provokation verstanden und folglich abgewehrt wird. Der Aspekt der curricularen Leerstellen umfasst die geringe und teilweise gar nicht vorhandene Thematisierung der Verfolgungsgeschichte von Sinti und Roma bis hin zum Völkermord zur Zeit des Nationalsozialismus, die Folgen und Auswirkungen dieser Zeit auf die Gegenwart – aber auch die geringe Thematisierung von Widerstandsbewegungen und Versuchen

⁵ Die durchgestrichene Verwendung des Begriffs soll auf die Ablehnung rassistischer Bezeichnungen verweisen. Dennoch sind die mit dem Begriff einhergehenden Konstruktionen entscheidend, um Antiziganismus zu thematisieren, zu verstehen und gegen diesen zu arbeiten.

der Selbstermächtigung seitens Betroffener. Rassistische Repräsentationen in Schulbüchern und die Reproduktion dieser Bilder durch die unreflektierte Nutzung im Unterricht wirken und bilden nicht nur Betroffene, sondern auch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte ohne Rassismuserfahrungen. Antiziganismus als Ideologie wird ebenfalls kaum bis gar nicht in der Schule behandelt. Zwar kommt die Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma Angehörigen z. B. im Geschichtsunterricht vor, so als gegebener und vergangener Umstand – nicht thematisiert wird allerdings, wie antiziganistische Konstruktionen entstanden sind, welche gesamtgesellschaftliche Funktionsweise diese erfüllen, welchen Beitrag diese zur Reproduktion eines europäischen und deutschen Selbstbildes leisten u. v. m. Es ist allerdings notwendig, verstehen zu lernen, welche Konstruktionen und Fremdzuschreibungen dazu geführt haben, die Verfolgung und Vernichtung zu ‚legitimieren‘ und wie dieses normalisierte antiziganistische Wissen auch aktuell zu Diskriminierungen führt: eben auch in der Institution Schule.

2.1.1 Mobile Ausstellung und Vortrag zu Antiziganismus

Um das Thema Antiziganismus verstärkt in das Feld der beruflichen Schule einzubringen, war es Anliegen des Projekts, eine mobile Ausstellung des Hessischen Landesverbands Deutscher Sinti und Roma in den Räumlichkeiten der beruflichen Schule sichtbar zu machen. In der Aula der beruflichen Schule sollte die Ausstellung mit dem Titel „Der Weg der Sinti und Roma. Folgen und Wirkungen von Antiziganismus in Geschichte und Gegenwart“ ausgestellt werden. Diese umfasst 37 Roll-ups, die mit Bildern und Texten, zeitlich beginnend im Mittelalter bis zur Gegenwart, versehen sind. Zu Beginn der Ausstellung sollten mehrere Berufsschülerinnen und -schüler von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Landesverbands zu Guides ausgebildet werden, um ihre Mitschülerinnen und Mitschüler während der Ausstellungsdauer durch diese niederschwellig begleiten zu können. Ebenfalls sollte ein Vortrag zur Ausstellung erfolgen, an dem alle interessierten Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Lehramtsstudierende hätten teilnehmen können. Aufgrund der aufkommenden COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 und der damit einhergehenden Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen war dieses Vorhaben in der angedachten Form nicht umsetzbar. Es ergab sich daher eine Umorientierung hinsichtlich der Räumlichkeiten und damit auch eine Ausweitung der am Vorhaben beteiligten Akteurinnen und Akteure. Die MSO Roza e. V. erklärte sich bereit, die Ausstellung in ihren Vereinsräumen zu zeigen und damit stärker um die Zielgruppe der Mitglieder von MSO in Darmstadt zu erweitern. Im November 2020 war die mobile Ausstellung im Verein eine Woche lang für alle Interessierten frei zugänglich⁶. Die Schülerinnen und Schüler der HEMS sowie Lehramtsstudierende und Lehrkräfte konnten ebenfalls die Ausstellung besichtigen. In der Woche der Ausstellung hielt der stellvertretende Geschäftsführer des Landesverbands, Rinaldo Strauß, einen digitalen Vortrag mit dem Titel „Wie Zigeuner-Bilder einen Völkermord möglich machten“. Der digitale Vortrag zur Ausstellung wurde in

6 Unter Einhaltung der damals aktuellen Hygieneregelungen und Kontaktbeschränkungen.

eine Unterrichtseinheit des Fachs Geschichte der HEMS eingebunden. Es waren 21 Schülerinnen und Schüler digital oder in Präsenz anwesend sowie einige digital anwesende Lehramtsstudierende der TU Darmstadt. Die an den Vortrag anschließende gemeinsame Diskussion ermöglichte eine Auseinandersetzung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure mit den Inhalten. Lehramtsstudierende hatten die Möglichkeit, mit den Schülerinnen und Schülern über Antiziganismus zu sprechen und zudem die Perspektive der betroffenen Minderheit, vertreten durch den Landesverband, wahrzunehmen. Die Erreichung der beiden Zielgruppen (Schülerinnen und Schüler und Lehramtsstudierende) erfolgt oftmals nicht zeitgleich bzw. selten in einem direkten Austausch der Beteiligten. Die etablierte Lehrkraft des Fachs Geschichte konnte ebenso zur Selbstreflexion angeregt werden: Die eigene (De-)Thematisierung bzw. die Frage nach dem eigenen Umgang in der Lehre des Unterrichtsfachs Geschichte sowie grundsätzliche Differenzierungspraktiken standen hierbei im Fokus. Die Inhalte des Vortrags wurden von der Lehrkraft in einer darauffolgenden Unterrichtsstunde erneut aufgegriffen, mit den Schülerinnen und Schülern aufgearbeitet und reflektiert. Das Feedback der Schülerinnen und Schüler war durchwegs positiv. Durch das Angebot der Ausstellung konnten die Mitglieder von Roza e. V. sowie einige andere MSO aus Darmstadt nicht nur hinsichtlich der Inhalte der Ausstellung vor Ort profitieren, sondern auch bereits weitere Möglichkeiten der Zusammenarbeit formulieren bzw. konkretisieren.

3 Konklusion

Das beschriebene Projekt konnte dazu beitragen, Betroffenen von Diskriminierung Gehör zu verschaffen und Impulse geben, normiertes Wissen auf unterschiedlichen Ebenen zu irritieren und ggf. zu hinterfragen. Die Angehörigen der Minderheit wurden wertgeschätzt, die anhaltende Diskriminierung benannt und Optionen zur Veränderung adressiert. Dies kann in der Folge zu mehr Selbstbewusstsein, Empowerment, Mut zur Kritik und ggf. einem Zusammenschluss der von Rassismus Betroffenen auch mit dem Landesverband führen. Auf der Ebene der Lehrkraft kann durch die Bereitschaft zur Projektteilnahme, durch die Öffnung des Unterrichts für Gäste und einen externen Referenten bereits von einer Sensibilität ausgegangen werden. Die aktive Beschäftigung mit der Thematik führte gleichwohl zur Reflexion der eigenen Unterrichtsgestaltung und der Selbsterkenntnis, Antiziganismus bisher nicht thematisiert und die Lücke in den Schulbüchern nicht aktiv durch eigenes Material geschlossen zu haben. In der Konsequenz kann dies sowohl zu einer Veränderung der behandelten Themen im Unterricht als auch zu einer veränderten Haltung gegen Diskriminierung im Allgemeinen führen.

Roza e. V. und der Landesverband hatten durch das Projekt die Möglichkeit, sich wechselseitig kennenzulernen und sich mit den jeweiligen Diskriminierungsstrukturen gemeinsam auseinanderzusetzen, sich wechselseitig zu inspirieren und zukünftige Veranstaltungen zu planen. Aufgrund des Schul- und Universitätskontakte eröffnete

sich für beide die Möglichkeit, bisherige Erkenntnisse zu reflektieren und eine erweiterte Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler, Studierende) anzusprechen. Die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter der Universität waren aufgefordert, die eigenen Kenntnisse zu Diskriminierung zu erweitern, eigene Zuschreibungen zu hinterfragen und gewohnte Routinen universitärer Vermittlung von Wissen und Veranstaltungsorganisation zu verlassen. Insgesamt führt dies zu einer erhöhten wechselseitigen Wertschätzung der jeweiligen Zugänge und einer Relativierung der eigenen Souveränität hinsichtlich von Haltung und Handlung.

Auf einer Metaebene kann konstatiert werden, dass entsprechende Projekte dazu beitragen, die wechselseitige Sensibilität zu erhöhen, Mikroaggressionen nicht mehr zu ignorieren und die Leistungsfähigkeit von zu ‚Anderen‘ gemachten Schülerinnen und Schülern anzuerkennen (Mikroebene). Durch veränderte Inhalte im Schulunterricht und im Studium kann anderes Wissen generiert werden, das eine rassismuskritische/antiziganismuskritische Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte sowie Hochschuldozierender fördert.

Durch solche Projekte kann eine weitere, bislang wenig/nicht beachtete Ebene der Reflexion von normiertem Wissen, die den Institutionen/der Gesellschaft inhärent ist, zugänglich gemacht werden.

Den Rufen nach Integration geht nämlich der Umstand voraus, „[...] dass das, worin sich jemand integrieren soll, unter dem Integrationsparadigma immer als unproblematisch erscheint, seien es die Schulen oder die Weiterbildungs-Einrichtungen oder die Maßnahmen zur Qualifizierung von migrantischen Integrationsakteur_innen“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011, S. 79). „Jede Thematisierung von Migration aber auch als ‚fremd‘ konstruierter Minderheiten ohne Migrationserfahrung in Bildungszusammenhängen macht derartige unkritische integrative Vereinnahmungen potenziell möglich, solange dem nicht aktiv entgegengetreten wird. Es bedarf also einer expliziten Kritik der Thematisierungsformen von Migration, um einen Raum zu schaffen für eine rassismuskritische Perspektive, die die Konstitutionsprozesse von Gruppen, die nicht zum gesellschaftlichen Wir gehören sollen, untersucht. Dazu bedarf es eines machtanalytischen Zugangs, der affirmative Tendenzen auch dort herausarbeitet, wo die Akteur_innen von sich selbst meinen, auf der Seite der Kritik zu stehen“ (Messerschmidt 2016, S. 68).

Konkret heißt dies für angehende Lehrerinnen und Lehrer, dass innerhalb der pädagogischen Professionalisierung Fragen nach Privilegien bestimmter Akteur_innen und Akteure, rassistischen Wissensbeständen in der eigenen Disziplin und struktureller Diskriminierung im Schulsystem zu stellen sind. Hierzu bedarf es systematisch der Kritik und des Gehörtwerdens der von Diskriminierung Betroffenen und ihrer Organisationen.

Der Versuch des gleichberechtigten Zusammendenkens und Handelns unterschiedlicher Perspektiven und insbesondere auch der der Betroffenen wird auf struktureller Ebene des Vibi!-Projekts sichtbar. Das (Berufs-)Bildungssystem kann von solchen und anderen/weiteren Projekten profitieren und einen Beitrag dazu leisten, die

gesellschaftliche Realität einer diversen und vielfältigen Migrationsgesellschaft nicht auszublenden, sondern anzuerkennen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Frankfurt.
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Ekkehard et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin. Online: <https://www.oecd.org/germany/33684930.pdf> (17.08.2021).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.
- Büchter, Karin (2013): Soziale Ungleichheit und Berufsbildungspolitik – Oder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen fragmentierter Zuständigkeit in der beruflichen Bildung und sozialer Ungleichheit? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 25, S. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe25/buechter_bwpat25.pdf (09.08.2021).
- Büchter, Karin (2017): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: Schlägl, Peter et al. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Bielefeld, S. 21–43.
- Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (Hrsg.) (2016): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn.
- Deutscher Bundestag (2021): Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation. Drucksache 19/30310. Berlin. Online: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw25-de-antiziganismus-846976> (09.08.2021).
- Eberhard, Verena/ Ulrich, Joachim Gerd (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/ Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, S. 133–148.

- Eulenberger, Jörg (2013). Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle. Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim/El, Meral (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden.
- Freieck, Lisa/Kasatschenko, Tatjana /Zitzelsberger, Olga/Aygün, Derman (2021): Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten. Einblicke in ein partizipatives Bildungsprojekt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 42. Wien.
- Georg, Eva/Dürr, Tina (Beratungsnetzwerk Hessen, Hrsg.) (2016): „Was soll ich denn da sagen?!. Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag. Online: https://beratungsnetzwerk-hessen.de/wp-content/uploads/2020/10/BNWH_Schule_Rassismus_2018-neu.pdf (09.08.2021).
- Gestring, Norbert/Janßen, Andrea/Polat, Ayça (2006): Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation. Wiesbaden.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Hamburg.
- Hormel, Ulrike (2013): Ethnisierung von ‚Ausbildungsfähigkeit‘ – ein Fall sozialer Schließung in der Migrationsgesellschaft. In: Maier, Maya S./Vogel, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, S. 245–267.
- Kasatschenko, Tatjana/Zitzelsberger, Olga (2019): Zur Ent/täuschung pädagogischer Professionalität: Wie die eigene Bildung Professionalisierungsprozesse behindert. In: Geisen, Thomas/Iller, Carola/Kleint, Steffen/Schirrmacher, Freimut (Hrsg.): Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung. Münster, S. 53–66.
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument, 54/1969, S. 389–430.
- Konietzka, Dirk (2010): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Belege zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 277–304.
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a. M., New York.
- Leiprecht, Rudolf (2014): Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität und Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 143–161.
- Maier, Maja S./Vogel, Thomas (Hrsg.) (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 7–22.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011). Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Linz, S. 67–82.

- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Ayşun/Karakaoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, S. 59–70.
- Münk, Dieter (2012): Berufsbildungspolitik. In: Horn, Peter-Klaus (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 131–132.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheit. Wiesbaden.
- Randjelović, Isidora et al. (2021): Studie zu Rassismuserfahrungen von Sinti:ze und Rom:nja in Deutschland. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation. Drucksache 19/30310, Berlin. Online: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw25-de-antiziganismus-846976> (10.08.2021).
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven, Berlin. Online: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/03/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf (16.08.2021).
- Scherr, Albert (2015): „Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf“. Weinheim.
- Scheer, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden.
- Shooman, Yasemin (2014): „...weil ihre Kultur so ist“ Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld.
- Strauß, Daniel (2014): Zur Bildungssituation von deutschen Sinti und Roma. In: Detzner/Drücker/Manthe (Hrsg.): Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus. IDA e. V. Düsseldorf, S. 21–25.

Autorinnen

Tatjana Kasatschenko, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Technische Universität Darmstadt

Dr.in Olga Zitzelsberger

Wissenschaftliche Leitung des Praxislabors, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Technische Universität Darmstadt