

Das Kind beim Namen nennen

Religion und Sprache in der Bildungsarbeit

»Wo liegt der Unterschied zwischen Islamisierung und Islamisten?«
»Sagt man ›jüdischer Mitbürger‹ oder ›Mensch mit einem jüdischen Glaubenshintergrund‹? Soll ich Burka oder Hijab sagen? Und darf man von ›christlich-jüdisches‹ Abendland sprechen?« Im Zeitalter der political correctness sind Pädagoginnen und Pädagogen beim Sprachgebrauch zunehmend verunsichert. Es geht um die Frage, welche Begriffe im pädagogischen Raum nicht toleriert werden sollen. Aber auch darum, wie mensch sich informiert, reflektiert und nicht zuletzt verständlich ausdrücken kann.

Die Debatte zwischen Verfechter*innen und Gegner*innen der political correctness wird längst nicht nur im akademischen Milieu geführt. In den Medien, im Netz, in der Politik und auch in pädagogischen Diskursen wird über Erlaubtes und Nichterlaubtes heftig gestritten. Überall wird der Diskurs hochemotional und oft sehr persönlich geführt. Festzuhalten ist, worum es im Streit um sich stets verändernde Sprache geht: um die Grenze zwischen privat und öffentlich, zwischen Absicht und Wirkung und zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung. Wie können Pädagoginnen und Pädagogen eine eigene Haltung in dieser Debatte entwickeln? Einige Überlegungen dazu.

Lassen Sie sich auf ein kleines Experiment ein. Stellen Sie sich vor, Sie sagten zu Ihrer Mitbewohnerin den Satz: »Ich geh' mal eben Tomaten holen beim Braunhaarigen«. Was fällt Ihnen auf? Hört sich der Satz irgendwie komisch an? Versuchen wir es mit dem Satz: »Banker können gut singen«. Auch hier ergibt sich für Sie vielleicht wenig Sinn. Man kann vermuten, dass dieser Satz aus dem Kontext gerissen ist. Jetzt versuchen wir eine zweite Variante: »Ich geh mal eben noch Tomaten holen beim Türken«. Hört sich der Satz für Sie jetzt logischer an? Wenn ja, warum? Ist die Beschreibung »Türke« in diesem Kontext relevanter als die Beschreibung »Braunhaariger«? Eigentlich nicht, weder die Haarfarbe noch die territoriale Bezeichnung der Familienherkunft einer Person steht im Zusammenhang mit dem Beruf Gemüseverkäufer.

Schauen wir auf das zweite Beispiel mit den Bankern. Ist der Satz »Schwarze können gut tanzen« besser nachvollziehbar? Auch hier muss man die Frage mit nein beantworten. Weder die Zuordnung zur Berufsgruppe (Banker) noch die versuchte Zuordnung zu einer Hautfarbe (Schwarze) trifft eine Aussage über menschliche Eigenschaften (singen, tanzen). Trotzdem sind wir es gewöhnt, Türken mit dem Gemüsehandel und Schwarze mit Tanzen zu assoziieren.

Autor*in/ Organisation

Meron Mendel,
Bildungsstätte Anne
Frank

Was lernen wir aus unserem kleinen Gedankenexperiment? Das erste Beispiel demonstriert, dass in unserer Sprache die vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit über Herkunft eine übergeordnete Rolle über andere Identitätsmerkmale einnimmt. Dahinter steht die Annahme, dass die ethnisch-religiöse-nationale Kultur sämtliche Handlungen, Sichtweisen, Beziehungen und Vorstellungen der Angehörigen dieser Kultur festlegt (vgl. Sarma 2012). Diese Annahme gilt »natürlich« aber nicht für unsere »Wir-Gruppe«. Während meine Entscheidungen und das Verhalten anderer Menschen bei uns vordergründig als Ausdruck unserer Individualität interpretiert werden, tendieren wir dazu, die gleichen Handlungen bei »Anderen« mit der »kulturellen Brille« zu deuten.

Das zweite Beispiel zeigt, wie positiv hervorgehobene Merkmale trotzdem rassistisch sein können, wie Susan Arndt erklärt: »Das mag gut gemeint sein, ist aber nicht positiv, sondern rassistisch. Denn in jeder dieser Aussagen steckt die Annahme, dass es menschliche Eigenschaften gebe, die sich körperlich manifestieren ... Außerdem sagt jeder dieser Sätze dem angesprochenen Schwarzen: Du bist anders, anders als ich. Wenn ich dich sehe, sehe ich alle Schwarzen. Ihr seid anders als wir, wir Weißen. Hier wird essentialisiert und Individualität negiert. Schwarze werden zur Projektionsfläche weißen Begehrens nach Fantasien, die mit rassistischem Wissen aufgeladen sind« (Arndt 2012: 75-76).

Wir halten fest, dass Begriffe problematisch sein können, indem sie Differenzkategorien erschaffen und reproduzieren. Bei den oben aufgeführten Beispielen werden Differenzkonstruktionen über Kulturalisierung (Beispiel I) und Essentialisierung/ Rassifizierung (Beispiel II) reproduziert.

»Wer ist ›richtig‹ Deutsch?«

Wie Kulturalisierung und Essentialisierung im pädagogischen Raum zum Ausdruck kommen, lässt sich anhand eines Beispiels aus der pädagogischen Praxis der Bildungsstätte Anne Frank zeigen, das eine Kollegin erlebt hat: Eine Lehrkraft freute sich sehr darüber, dass wir einen Workshop zum Thema Migration anbieten konnten, der sich mit der jahrhundertealten Geschichte und Bedeutung von Migration für Stadtentwicklung und städtische Identität beschäftigte. Sie erzählte, dass in ihrer siebten Klasse fast alle Kinder einen Migrationshintergrund hätten. Es war ihr wichtig, Migration endlich einmal positiv zu behandeln, da die Kinder das Thema sonst häufig nur als problembehaftet erleben könnten. Unser Klassenbesuch wurde mit einer Vorstellungsrunde eröffnet. Die Lehrkraft fragte: »Wer von euch ist denn eigentlich Deutsch?« Sie wollte die Heterogenität der Klasse positiv hervorheben und reagierte daher irritiert, als sich nahezu alle Schülerinnen und Schüler meldeten. Sie korrigierte sich und fragte noch einmal: »Ich meinte doch: ›richtig‹ deutsch!«.

Dass die Lehrkraft in diesem Praxisbeispiel niemanden bewusst ausschließen wollte, steht außer Frage. Dennoch: Einen Großteil der Gruppe hat sie auf diese Weise exkludiert. Wir halten fest: (1) Das Gegenteil von gut ist gut gemeint und (2) mit rassismussensibler Sprache geht es nicht allein darum, von problematischen Begriffen Abschied zu nehmen. Vor allem geht es darum, nachzudenken, wie wir Identität und Kultur anders begreifen und verhandeln können. Wichtige Erkenntnis dabei ist, dass Rassismus nicht erst im Lager des Rechtsextremismus beginnt. Er wird vielmehr in der Alltagssprache bewusst und unbewusst reproduziert.

Nun stellt sich die Frage, wie religiöse Zugehörigkeit(en) in unserer Sprache verhandelt wird/werden. In den letzten Jahren wurden religiöse Rituale und Symbole immer wieder zum Gegenstand der öffentlichen Diskussion. Die diskriminierende Wirkung von Begriffen wird nicht immer beim ersten Blick ersichtlich. Während die Problematik der Verwendung des Wortes »du Jude« als Schimpfwort allgemein verurteilt wird, sehen viele Menschen kein Problem in der Verwendung der von Sarrazin geprägten herabwürdigenden Bezeichnung »Kopftuchmädchen«. Noch komplizierter wird, wenn eine vermeintlich positive Bezeichnung für den Ausschluss einer religiösen Gruppe verwendet wird. So funktioniert zum Beispiel die sprachliche Konstruktion »christlich-jüdisches Abendland«. Mit der Konstruktion einer vermeintlichen christlich-jüdischen Wertegemeinschaft, die historisch nie existierte, werden Muslime exkludiert und ihre Zugehörigkeit zum Kollektiv in Frage gestellt.

Der mediale und wissenschaftliche Diskurs über Sprache und Sprechen findet allmählich seinen Einzug in Alltagsgespräche. Es reicht, wenn im Gespräch auf die Schwierigkeit mit den Worten »Kopftuchmädchen« oder »alttestamentarisch« hingewiesen wird, um das Gegenüber zu verärgern oder in die Defensive zu drängen. Man wehrt sich gegen vermeintliche Denkverbote und die »Sprachpolizei«. Man erklärt, diese Begriffe schon immer benutzt zu haben und dass man sie nie rassistisch gemeint habe. Und nicht zuletzt wird die rhetorische Frage gestellt, ob es keine wichtigeren Probleme in unserer Welt gibt. Solche festgefahrenen Diskussionen in den Medien, in der Alltagssprache und in der Pädagogik sind nur im Ausnahmefall konstruktiv. Vielmehr scheinen sich dabei oft unbewusste rassistische Weltbilder und Projektionen zu verfestigen.

Und was tun?

Es lässt sich festhalten, dass die Thematisierung rassistischer Sprachverwendung an sich eine Herausforderung für die politische Bildungsarbeit ist. Was von Pädagoginnen und Pädagogen als Einladung zur gemeinsamen Reflexion über Begriffe und ihre Geschichte gedacht war, wird oft von den Adressat*innen als Angriff auf ihre Integrität interpretiert. Als ein Versuch, sie als Rassist*innen bloßzustellen. Für die pädagogische Auseinandersetzung gilt, die Abwehrstrategien nicht zu verurteilen, sondern einen

Perspektivwechsel zu ermöglichen. Eine belehrende oder moralisierende Haltung ist dabei nicht zielführend. Bei der Analyse rassistischer Begriffe, Bilder und Stereotype sollte der Schutz derer, die von Rassismus betroffen sind, an erster Stelle stehen. Wichtig ist, dass auch sie sich bei der Analyse von Rassismus mit ihren Bedürfnissen berücksichtigt fühlen, und nicht das Gefühl haben, dass über ihre eigenen Verletzungen diskutiert wird und diese in Frage gestellt werden. Der Aspekt des Schutzes der Betroffenen sollte immer präsent sein – auch dann, wenn sich gerade keine Betroffenen im jeweiligen Raum befinden oder sie im Raum nicht wahrgenommen werden.

Wichtig ist bei dieser Auseinandersetzung auch die Sprache, die Pädagog*innen und Teilnehmer*innen benutzen. Sie sollte zuschreibungssensibel sein sowie die Heterogenität und multireligiöse Zusammensetzung des Lernraums berücksichtigen. Unterstützend für pädagogisch Handelnde wirkt dabei »die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit, eigene stillschweigende Annahmen über Teilnehmende zu überprüfen« und ein Training »verschiedener Sprechweisen, die zuhörende Teilnehmende nicht ausschließen und die Personen, über die gesprochen wird, nicht reduzieren« (Thimm/Köbler/ Ulrich 2010: 144). Auch die Reflexion darüber, welche Aspekte und Informationen betont und welche ausgeklammert werden, ist dafür hilfreich. Schließlich ist die Frage wichtig, wie rassistische Stereotype thematisiert werden. Die wichtigste Voraussetzung ist das Interesse an der Auseinandersetzung mit Rassismus. Ist dies nicht vorhanden, findet auch keine kritische Auseinandersetzung mit den stereotypen Bildern und Argumentationen statt. Es sollte genügend Zeit für die Dekonstruktion der rassistischen Stereotype vorhanden sein, sowie für die Auseinandersetzung mit deren Funktion, ihren Mechanismen und ihrer Entstehungsgeschichte. Wichtig dabei ist es, den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie auftauchen, zu thematisieren (vgl. Ensinger 2012: 26f.).

Das Kind beim Namen nennen, heißt in der Bildungsarbeit: zu enttabuisieren. Dass die Sprache sich ständig ändert, ist eine Tatsache, die immer im Verhältnis zu Trends und Ideologien steht. Die Behauptung, eine Selbstreflexion über diskriminierende und rassistische Aspekte sei ein Eingriff in die »natürliche« Sprache, ist deswegen falsch. Vielmehr sind rassistische und diskriminierende Begriffe selbst ein ideologisches Konstrukt. Die Mittel der politischen Bildung gegen Ideologisierung, Dogmatismus und Moralisation sind Selbstreflexion und Multiperspektivität. Es gilt der alte Beutelsbacher Konsens: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch in der politischen Bildung kontrovers verhandelt werden. Kontrovers diskutieren – ohne Bevormundung, mit Rücksicht auf Betroffene von Rassismus und Diskriminierung.

Literatur:

Arndt, Susan (2012): Die 101 wichtigsten Fragen – Rassismus. München: C.H. Beck Verlag.

Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (2004): Worte können sein wie winzige Arsendosen.« Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Münster: Unrast Verlag, S. 11-74.

Ensinger, Tami (2012): Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen. In: Ensinger, Tami (Hrsg.): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 26-27.

Heyn, Susanne (2015): WortGewalt – koloniale Fremdbezeichnungen in der Sprache. In: Heyn, Susanne / Mendel, Meron (Hrsg.): Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe?, Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 16-20.

Krieg, Deborah (2015): Verhandlungen im postkolonialen Lernraum. In: Heyn, Susanne / Mendel, Meron (Hrsg.): Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe? Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank, S. 22-27.

Sarma, Olivia (2012): KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.

Thimm, Barbara / Köbler, Gottfried / Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Dieser Text ist in der Broschüre „(K)Eine Glaubensfrage - Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander“ erschienen. <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/publikationen/keine-glaubensfrage>.