

Hochschule RheinMain Fachbereich – Sozialwesen

Studiengang – Soziale Arbeit B.A.

Wintersemester 2022/23

BACHELORARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

„Soziale Arbeit Bachelor of Arts B.A.“

Empowerment Schwarzer Mädchen im Kontext Sozialer Arbeit

Konzeption einer Projektwoche zur intersektionalen Diskriminierung und zu empowernden Safer Spaces

vorgelegt von:

Inola Kangni Soukpe

Referent: Prof. Dr. habil. Michael May

Co-Referentin: MA Elvira Schulenberg

Ort: Wiesbaden

Abgabetermin: 26.01.2022

Für alle Schwarze Mädchen und Frauen*,
die auf der Suche nach einem selbstbestimmten Ich sind.*

Danksagungen

Mein gebührender Dank gilt meinen gurls lil' Z und Selina Daniela Christin CD, ohne euch und Rittersport würde diese Arbeit nicht bestehen. Ich danke euch für eure Unterstützung, euren Beistand und die hysterischen Lachanfälle.

Auch Leo, Anna und Caro möchte ich danken, für unsere intensive Hustle-Zeit und die hilfreichen Diskussionen.

Abschließend möchte ich mich bei meinem Betreuer Prof. Dr. habil. Michael May bedanken, dafür, dass er mir so viele Freiheiten gewährt hat und mir zu jeder Zeit mit hilfreichen Anregungen zur Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Ausgangssituation	4
2.1 Rassismus	4
2.1.1 ‚Rassentheorien‘ und die Kolonialgeschichte in Deutschland	5
2.1.2 Rassismus heute.....	8
2.2 Sexismus.....	12
2.3 Intersektionalität.....	13
2.4 Auswirkungen auf die Lebensrealität von Schwarzen (Mädchen*).....	16
2.4.1 Rassismus in der Schule	17
2.4.2 Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung.....	21
2.4.3 Auswirkungen auf die Gesundheit	27
3. Änderungsbedarf und Ziele.....	31
3.1 Empowerment in Safer Spaces als Handlungskonzept	31
3.2 Black Self-Actualization and Internalization.....	36
4. Projektumsetzung	38
4.1 Zielgruppe.....	38
4.2 Haltung der Empowerment-Trainerin*	40
4.3 Räumlichkeiten.....	42
4.4 Durchführung der Projektwoche.....	43
4.4.1 Wochenplan	45
4.4.2 WUP/Anschuggerle	46
4.4.3 Montag - Kennenlernen und Regeln festlegen	46
4.4.4 Montag – Kochen	47
4.4.5 Dienstag – It’s time to talk about racism!	48
4.4.6 Dienstag – Afrotanz Pause	50
4.4.7 Dienstag – Auswirkungen von Rassismus auf die Identifikation und die Gesundheit	50
4.4.8 Dienstag – Selbst- und Fremdbezeichnungen.....	51

4.4.9 Dienstag – Empowernder Filmabend.....	53
4.4.10 Mittwoch – Intersektionalität	53
4.4.11 Mittwoch – Afrikanische Frauen* und Schwarze Feministinnen*	54
4.4.12 Mittwoch – Meditationspause	55
4.4.13 Mittwoch – Vorbilder Schwarze Frauen*	56
4.4.14 Mittwoch – Schönheitsideale und Schreibaufgabe.....	58
4.4.15 Donnerstag – Capoeira oder Hip-Hop	59
4.4.16 Donnerstag – Eigene Rechte und Widerstandstrategien.....	60
4.4.17 Donnerstag – Kreativitätsaufgabe.....	61
4.4.18 Freitag – Puffer (ansonsten Antidiskriminierungskonzept für die Schule)	61
4.4.19 Freitag – Identity Frame Paste Up.....	61
4.4.20 Freitag – Abschluss und Feedback	62
4.4.21 Freitag – Connecten und Abschied	62
5. Im Kontext Soziale Arbeit?	64
Fazit – Empowerment und gut ist?	66
Literaturverzeichnis.....	68

Abkürzungsverzeichnis

AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BMFSFJ	Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BPoC	Black, People/Person of Color
ICD	International Classification of Disease
ISD	Initiative Schwarze Deutsche und Schwarze in Deutschland
PÄZ	Pädagogisches Zentrum Aachen e.V.
PoC	People/Person of Color
WiF e.V.	Wiesbadener internationales Frauen- und Mädchen-Begegnungs- Beratungs-Zentrum

Darstellungsverzeichnis

Abbildung 1: Eine Konzeption von Alltagsrassismus

Abbildung 2: Poster Empowernder Safer Space

Tabelle 1: Wochenplan der Projektwoche

1. Einleitung

Dann hat er gesagt, 'Rachel, es ist halt wirklich schwer, eine Schwarze Frau auf ein Cover zu machen, weil sie sich nicht gut verkauft, aber das kriegen wir schon hin.' Dabei hat er gelacht. Erst habe ich das gar nicht realisiert, da habe ich dann gedacht, 'was hat er gerade gesagt?' Und dabei noch gelacht. Ich war so am Boden zerstört gewesen. Meine Freunde können das bezeugen. (RTL 2022)¹

Kurz bevor ich mich auf die Suche begeben habe, ein Beispiel zu finden, welches die Aktualität und Bedeutsamkeit meiner Arbeit belegt, erhielt ich in einer Black-Community-WhatsApp-Gruppen eine Nachricht mit einem RTL-Artikel (2022) der folgende Überschrift trägt: „Weil sie Schwarz ist? Rachel (27) gewinnt Miss-Wahl - doch der Veranstalter will ihre Preise nicht raurücken“. Die Wiesbadenerin Rachel Kuba gewann im Sommer 2022 als erste Schwarze² Frau*³ den Titel „Miss Life Germany“. Ihr wurden mehrere Preise versprochen, auf die sie bis heute vergeblich wartet. Nachdem sie den Veranstalter monatelang nicht erreichen konnte, bekam sie bei einem Telefonat die obige Antwort. *Weiße* Gewinnerinnen hatten dieses Problem bisher noch nicht gehabt. Mit der *weißen* Zweitplatzierten wurden am selben Abend noch Bilder gemacht. Kuba wurde jedoch die Chance, das Cover-Gesicht von dem Life Magazin Germany zu werden, verwehrt, weil sie eine Schwarze Frau* ist und das, ja schwer zu vermarkten sei. Diese Aussage hat Kuba zutiefst verletzt. (vgl. RTL 2022)

Somit gelangen wir zu dem Thema der folgenden Bachelorarbeit: Intersektionelle Diskriminierung von Schwarzen Frauen* und ihre Auswirkungen. So wie Rachel machen tausende von Schwarzen Frauen* in Deutschland alltäglich intersektionelle Diskriminierungserfahrungen. Neben „rassistische[n] Gründe[n]/ethnische Herkunft“ und „Hautfarbe“, geben über 50% der Befragten des Afrozensus, das Geschlecht, als dritthäufigstes Diskriminierungsmerkmal an (vgl. Afrozensus 2020, S.223). In fünf von neun Lebensbereichen konnte die Studie signifikante Unterschiede in der Häufigkeit von Diskriminierungserfahrungen zwischen Schwarzen Männern und

¹ Mir ist bewusst, dass RTL nicht den Standards einer wissenschaftlichen Quelle entspricht. Jedoch habe ich die Fakten in diversen Onlinemagazinen gegengeprüft.

² Schwarz wird in dieser Arbeit großgeschrieben, da es sich hierbei um eine kollektive politische Selbstbezeichnung von rassistisch Diskriminierten handelt. (s. Kapitel 4.4.8)

³ Da es sich bei dem binären Geschlechtersystem um ein gesellschaftlich konstruiertes Konstrukt handelt und dieses mit Begriffen wie Frau*, Mädchen*, weiblich* etc. durch die Sprache weiterhin reProduziert wird, möchte ich darauf mit einem Gendersternchen aufmerksam machen und somit dekonstruieren. Bei Männern verwende ich keinen Asterisk, da sie in der folgenden Arbeit die Position einer „machthabenden politischen Instanz“ (Kelly 2019, S.12) innehaben, die ‚anders‘ konstruierte Gruppen, wie z.B. Frauen*, queere Menschen unter anderem auch queere Männer, unterdrückt. Die Nichtverwendung des Asterisks betont die Vormachtstellung von *weißen* (bzw. Schwarzen innerhalb der Schwarzen Community) cis-hetero Männern (vgl. Kelly 2019, S.12). Ansonsten wird mit einem Doppelpunkt gegendert um alle Geschlechter, wie z.B. trans, inter, queer und non-binär, miteinzubeziehen.

Schwarzen Frauen* feststellen, und zwar in den Bereichen „Bildung“, „Gesundheit“, „Öffentlichkeit und Freizeit“, „Kunst und Kultur“ und „Privatleben“ (vgl. Afrozensus 2020, S.225).

Um der Benachteiligung im Sektor „Bildung“ und der Citation-Gap (vgl. Farnzen 2018) entgegenzuwirken, möchte ich Schwarzen weiblichen* Stimmen und weiblichen* Stimmen of Color in meiner Bachelorarbeit eine Plattform bieten. Nicht nur, weil sie in unserer *weißen* und eurozentrischen Welt ungehört bleiben, sondern weil sie an Wissen über dieses Thema verfügen, worüber *Weiß*e niemals verfügen können. Dabei bin ich mir bewusst, dass in Deutschland und in den USA nicht die gleichen Strukturen und Rassismushistorien herrschen und sich die afrikanisch-amerikanischen Analysen nicht eins zu eins auf Deutschland übertragen lassen. Jedoch gelten afro-amerikanischen Denker:innen als wesentliche Impulsgeber:innen für die afrikanische Diaspora in Europa, sowie für die deutschen Anti-Rassismus- und Feminismustheorien (vgl. Graneß/Kopf/Kraus 2019, S.116).

Im Afrozensus werden Gewalterfahrungen von Schwarzen Frauen* geteilt „[...] die von Objektivierung und (Hyper-) Sexualisierung über körperliche Übergriffe bis hin zu sexualisierter Gewalt reichen.“ (Afrozensus 2020, S.225).

Schon für erwachsene Frauen* sind diese Erfahrungen zutiefst verletzend, doch wie wirken sich solche Erfahrungen auf Schwarze Mädchen* aus? Auf Individuen, die sich mitten in ihrer Pubertät befinden. Einer Phase, in der sich der Körper und die Persönlichkeit entwickelt. Einer Phase, in der, von den Jugendlichen erwartet wird, sich um ihre Zukunft zu kümmern. Was, wenn sich die Mädchen* jedoch in einem System befinden, das ihnen die eigene Individualität abnimmt, einen objektiviert und rassifiziert? Ein System, in dem sich die Persönlichkeit nicht frei entfalten kann, da man immer in Schubladen gesteckt wird. Ein System in dem man an die Vorurteile und daraus einhergehenden Erwartungen gebunden ist.

Die Problemstellung, die ich in dieser Arbeit beleuchten möchte, ist die intersektionelle Diskriminierung von Schwarzen Mädchen* und die Auswirkungen auf ihre Lebensrealität. Jedoch möchte ich mich nicht nur auf der Problemebene bewegen, sondern im Rahmen meiner Arbeit auf mögliche Lösungsansätze eingehen. Daher, habe ich dazu ein Empowerment-Konzept, mit der Leitfrage „Wer macht was warum für wen und mit welchem Ziel?“ entworfen.

Die Arbeit beschäftigt sich in dem ersten Teil mit der Ausgangssituation von Schwarzen Mädchen* in Deutschland. In diesem Kapitel wird der Rassismus in Deutschland anhand seiner Geschichte und der Rassifizierungsebenen von Eggers definiert (vgl. Eggers 2005, S.57), sowie Sexismus und die Intersektionalitätstheorie nach Crenshaw. Daraufhin werden die Auswirkungen beleuchtet, bezogen auf die Schule, die Identität und die Gesundheit der Mädchen* (s. Kapitel

2). Hier erfolgt die Beantwortung der ersten Fragestellung: *Welche Auswirkungen hat intersektionelle Diskriminierung auf die Lebensrealität von Schwarzen Mädchen*?*

Nachdem die prekäre Ausgangssituation von Schwarzen Mädchen* und ihr Problemstand analysiert worden ist, werden die Änderungsbedarfe thematisiert. Was muss durchgeführt werden, sodass sich an der Ausgangssituation etwas ändert und die Bedürfnisse der Schwarzen Mädchen* erfüllt werden? Ich habe mich, zur Beantwortung dieser Frage, für den Empowerment-Ansatz in Safer Spaces entschieden. In Kapitel 3 wird dessen Bedeutung und Auswirkung auf die Identifikation sowie die Lebensrealität bearbeitet.

Das vierte Kapitel beinhaltet den praktischen Teil meiner Arbeit, das Konzept. Auf der Grundlage der in den vorherigen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse, wird hier eine Projektwoche als Safer Space konzipiert. Das Kapitel enthält eine zahlreiche Auswahl an Methoden, die dabei helfen sollen Schwarze Mädchen* zu empowern. Dieser Teil soll die zweite Forschungsfrage bearbeiten: *Inwiefern kann die Soziale Arbeit, anhand von Methoden, diesen Auswirkungen entgegenwirken?*

In dem letzten Kapitel wird auf die Bedeutung, der Institution Soziale Arbeit, in dem Geflecht von ReProduktion und Powersharing eingegangen.

Bevor wir starten:

„Wir alle haben einen bestimmten Ort, eine bestimmte Zeit, eine spezifische Geschichte und Kultur, von denen aus wir schreiben und sprechen. Was wir sagen, steht immer ›in einem Kontext‹ und ist positioniert.“ (Hall 2016, S.21)

Ich schreibe aus der Position einer Schwarzen weiblich* gelesenen Person, die in Deutschland geboren und in *weißen* männlich dominierten Gesellschaftsstrukturen aufgewachsen ist. Dies begründet, weshalb ich gewisse Literatur bevorzuge und andere in meiner Arbeit vernachlässigt habe. Dass ich ausgehend von meinen Erfahrungen schreibe heißt nicht, dass die Arbeit jegliche Neutralität und Rationalität verliert. Sondern vielmehr, dass „die Bedeutung »des Sozialen« als Ausgangspunkt für die professionelle »Auslegung«“ (Thiesen 2022, S.30) dieser Arbeit in den Mittelpunkt der theoretischen Betrachtung gerückt wird.

2. Ausgangssituation

Für die Konzeption eines empowernden Safer Spaces müssen wir uns zuerst mit der Ausgangssituation beschäftigen (vgl. von Spiegel 2007, S.51). Dabei geht es um die Ebene der Bedürfnis- und Problemdefinition (vgl. Michel-Schwartz 2007, S.136f). Warum soll solch eine Projektwoche durchgeführt werden und welcher Missstand soll dabei für wen behoben werden? Mit diesem „warum“ und „für wen“ soll auch die erste Forschungsfrage beantwortet werden: *Welche Auswirkungen hat intersektionelle Diskriminierung auf die Lebensrealität von Schwarzen Mädchen*?* In diesem Kapitel gibt es eine Einführung in Begrifflichkeiten und eine Ausführung verschiedener Theorien. Da die Zielgruppe dieses Konzepts Schwarze Mädchen* sind, werden Rassismus-, Sexismus- und Intersektionalitätstheorien veranschaulicht und daraufhin beleuchtet, wie sich diese auf die Lebensrealität, die Identität, die physische als auch psychische Gesundheit und auf die Persönlichkeitsentwicklung der Mädchen* auswirken. Lorde fasst die Ausgangssituation Schwarzer Mädchen* in den hegemonialen⁴ Machtverhältnissen unserer Gesellschaft, die im Folgenden beleuchtet werden soll, gut zusammen:

Racism, the belief in the inherent superiority of one race over all others and thereby the right to dominance. Sexism, the belief in the inherent superiority of one sex over the other and thereby the right to dominance. Ageism. Heterosexism. Elitism. Classism. (vgl. Lorde 1980, S.2)

2.1 Rassismus

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. [...] Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte UNO 1948, Artikel 1 und 2)

Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten. (Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Art. 21 Abs. 1)

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. [...] Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. [...] (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland 1949, Art. 3 Abs. 1 und 3)

⁴ Hegemonie stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Führung“. Nach Gramscis Hegemonieansatz äußert sich die Hegemonie einer gesellschaftlichen Gruppe „als ‚Herrschaft‘ und als ‚intellektuelle und moralische Führung‘“ (Gramsci 1991, Gefängnisheft 8, S.1947). Diese Gruppe setzt ihre Ideen, Werte und Normen als führend durch und bestimmt die gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse. In unserer rassistischen und sexistischen Gesellschaft ist das die *weiße* und männliche Bevölkerungsgruppe. (vgl. Gramsci 1991)

Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, zur Charta der Grundrechte der Europäischen Union (EU) bis zu den Grundrechten der Bundesrepublik Deutschland. In etlichen Gesetzen wird meist in den ersten Artikeln betont, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben und, dass Diskriminierungen aufgrund von „Rasse“, „Hautfarbe“, „Herkunft“, „Religion“ etc. verboten sind. Wie kommt es aber, dass das Phänomen Rassismus dennoch so weit verbreitet und in *weißen*⁵ Gesellschaften so fest verankert ist? Es gibt etliche Rassismustheoretiker:innen wie z.B. Audre Lorde, Maisha-Maureen Auma⁶, Paul Mecheril, Mark Terkessidis, Claus Melter, Nkechi Madubuko, Farah Melter, Astride Velho, Vera Nkenyi Ayemle, Dileta Fernandes Sequeira und noch viele mehr. Da es in dieser Arbeit hauptsächlich um die Rassismuserfahrungen von Schwarzen Mädchen* geht, wird hauptsächlich die Rassismustheorie von Schwarzen Frauen* beleuchtet, vor allem die von Prof. Dr. Maisha-Maureen Auma und von Ph.D. Philomena Essed.

Wie Eggers auch schon selbst schreibt, besitzen Schwarze ein umfassendes Wissensarchiv über Rassismus, indem sie ihre Erfahrungen, *weiße* Zusammenhänge, Kommentare, Individuen sowie Gruppen observieren und analysieren (vgl. Eggers 2005, S.18f). Auch Du Bois schreibt von einem „double consciousness“ (Du Bois 1996) von Schwarzen Menschen. Sie kennen die Rassismusstrukturen der dominanten Gruppe und dessen ReProduktion⁷ durch Eigenerfahrung oder Erfahrungen in der Community und haben daher ein komplexes sowie multidimensionales Verständnis darüber.

Auf die Theorien der zuvor genannten Wissenschaftler:innen wird jedoch auch eingegangen, um bestimmte Themen weiter auszuführen.

Um jedoch ein Verständnis für die heutigen Ausdrucksformen und Wirkungen von Rassismus zu schaffen, befassen wir uns zuerst mit der Entstehungsgeschichte von Rassismus, mit Fokus auf den Anti-Schwarzen Rassismus.

2.1.1 ‚Rassentheorien‘ und die Kolonialgeschichte in Deutschland

Es existieren mehrere Erscheinungsformen von Rassismus, wie z.B. antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus, Antisemitismus, Rassismus gegen Geflüchtete, Anti-Asiatischer Rassismus, Anti-

⁵ *Weiß* wird klein und kursiv geschrieben, um deutlich zu machen, dass es sich hierbei nicht um eine kollektive Selbstbezeichnung handelt, sondern um einen Begriff zur Analyse von rassistischen Strukturen und Kategorisierungen. Er bezeichnet nicht die Hautfarbe, sondern die dominante und privilegierte Gesellschaftsgruppe, die sich selbst als Norm setzt und somit einen erhöhten Status und etliche Privilegien genießen kann. (siehe Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010, S.32f und Eggers et al. 2005)

⁶ Auch Maisha-Maureen Eggers

⁷ Da Reproduktion von Rassismus alltäglich geschieht und somit die Problemstrukturen stabilisiert, soll das großgeschriebene P in „reProduziert“ bzw. „ReProduktion“ zu einer erhöhten Aufmerksamkeit bei den Lesenden führen und ausdrücken, dass „[...] jedes Reproduzieren auch ein Produzieren [ist].“ (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010, S.28).

Schwarzer Rassismus etc. Anti Schwarzer Rassismus bezeichnet die Diskriminierung von Afrika und von den Menschen der afrikanischen Diaspora⁸ und Menschen afrikanischer Herkunft. *Weißsein* gilt als Norm von Körperlichkeit und Lebenskultur. Im Gegensatz dazu werden Afrika und Schwarze Menschen als das Gegenteil davon gesehen, als „nicht zivilisiert, sondern barbarisch; nicht organisiert, sondern chaotisch; nicht vernunftgeleitet, sondern emotional/irrational gesteuert; kurzum: nicht überlegen, sondern unterlegen; nicht normal, sondern anders“ (vgl. Arndt 2012, S. 26). Sie werden auf der einen Seite exotisiert, sie seien naturverbunden, gefühlsorientiert und körperbetont, sie können gut tanzen, singen und schnell laufen. Auf der anderen Seite werden sie dämonisiert (vgl. Fritz Fanon 2008), sie seien böse, Feinde und Tyrannen, um die *weiße* Züchtigung legitimieren zu können (vgl. Arndt 2012, S.25ff).

Anti-Schwarzer Rassismus herrscht schon seit mehreren Jahrhunderten. Laut Ki-Zerbo (vgl. 1981, S. 229) verlor Afrika durch die Maafa⁹ seit dem 15. Jahrhundert mindestens 50 Millionen, jedoch eher 100 Millionen Menschen. Die Form von Rassismus unserer heutigen Gesellschaft jedoch stammte aus der Zeit der Aufklärung gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Dies war zwar das Zeitalter der Grundwerte wie Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Menschenwürde, aber *weiße* Männer versuchten, durch die Wissenschaft unterlegene Gruppen zu erschaffen, für die nicht die gleichen Rechte galten und um eine ungleiche Machtverteilung zu rechtfertigen. Damals und heute noch sind das BPoC¹⁰ und Frauen*. Die ersten rassistischen Theorien etablierten sich in Deutschland um 1775 durch Kants ‚Rassentheorien‘. Vorher galt der Begriff lediglich für Pflanzen und Tiere. Jegliche Genetiker:innen wie z.B. Thomas Teo und Luigi Luca Cavalli-Sforza haben bei Untersuchungen bewiesen, dass es keine klaren Grenzen zwischen den menschlichen ‚Rassen‘¹¹ gibt, und dass alle mit einheitlicher Genealogie ausgestattet sind. Wir gehören alle

⁸ Menschen der afrikanischen Diaspora sind Menschen von afrikanischer Herkunft, die aufgrund von Sklaverei, Kolonisation oder Migration, sei es freiwillig oder unfreiwillig, außerhalb vom Mutterkontinent Afrika zerstreut und verbreitet sind. Die afrikanische Identität und Kultur werden außerhalb des Kontinents weitergelebt. (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 2004; vgl. Hall 2016, S.23)

⁹ Maafa ist Kiswahili und heißt so viel wie „Katastrophe, schreckliche Begebenheit, große Tragödie“. Der Terminus ist ein selbstbestimmter Begriff der Betroffenen, darin beinhaltet sind vor allem die Themen Sklaverei, Kolonialismus, Imperialismus und Rassismus. (vgl. Ani 1988; vgl. Arndt 2012)

¹⁰ Der Begriff BPoC (Black and People of Color) bezeichnet alle Menschen, die von strukturellem Rassismus betroffen sind. Der Terminus PoC gilt als antirassistische und antikoloniale Selbstbezeichnung, die sich zum politischen Kampfbegriff entwickelte. Er dient zur Mobilisierung und Verbindung aller rassistisch marginalisierten und unterdrückten Communities, ganz gleichgültig welcher ethnischen, kulturellen, nationalen oder religiöser Gruppe sie zugehörig sind (vgl. Ha 2010, S.82). Da der Fokus in meiner Arbeit jedoch auf Schwarzen Menschen liegt und PoC alle nicht-*weißen* Menschen einschließt und somit kein Synonym für Schwarz und Schwarze Erfahrungen ist, wird Schwarz oder Black explizit dazu genannt.

¹¹ Der Begriff ‚Rasse‘ wird im Folgenden nicht ausgeschrieben, sondern mit R[***]e umgeschrieben, da es schlichtweg unwahr ist von menschlichen ‚R[***]en‘ oder ‚R[***]entheorien‘ zu sprechen und der Begriff ein hohes Triggerpotential (das Auslösen von Erinnerungen an traumatische Erlebnisse) hat. In dieser Arbeit wird daher anstelle der biologischen und damit rassistischen Kategorie ‚R[***]e‘ eher der englische

derselben Art an, dem Homo Sapiens. (vgl. Kelly 2010b, S.344f) Auch die US-amerikanischen Wissenschaftler:innen Nina Jablonski und George Chaplin belegen, dass die Hautfarbe kein rein biologisches ‚R[***]enmerkmal‘ ist. Die verschiedenen Farbnuancen existieren lediglich zur Anpassung an bestimmte Umweltbedingungen (vgl. Jablonski/Chaplin 2000).

Kant führte den ‚R[***]enbegriff‘ 1775 in die deutsche Literatur ein, er bezeichnete Afrikaner:innen als Kinder, die erzogen werden müssten. Sie seien faul, könnten jedoch moralisch mit Hilfe von Schlägen zu versklavten Menschen und Dienstbot:innen diszipliniert werden (vgl. Eggers 2005, S.60; vgl. Kant 1775). Nach Kant waren *Weißer* die rationalste und vernünftigste ‚race‘. In seiner linearen Abfolge standen *weißer* Männer an erster Stelle, dann die *weiße* Frau*, die rassistisch markierten ‚Andere‘¹², asiatische ‚Andere‘, Schwarze ‚Andere‘ und zuletzt die indigenen ‚Anderen‘. (vgl. Eggers 2005, S.60; Kant 1775).

Auch andere deutsche Anthropologen und Philosophen, wie z.B. Johann Friedrich Blumenbach (1775) und Christoph Meiners (1785) unterstellten der afrikanischen Gesellschaft Infantilität, was wiederum die rassistische Hierarchisierung rechtfertigte (vgl. Kelly 2010b, S.344). Auf dieser Grundlage veranlasste Otto von Bismarck bei der Berliner Kongokonferenz 1884/85 die (willkürliche) Aufteilung Afrikas (die noch bis heute besteht) in „Schutzgebiete“ mit dem „Erziehungsauftrag“ für die „richtige“ Entwicklung der „niederen R[***]e“ zu sorgen. Darin beinhaltet, war das Aufdrücken des deutschen Werte- und Normensystems, sowie des Glaubens an die *weißer* Überlegenheit¹³ (vgl. Kelly 2010a, S.160; vgl. Piesche 2005, S.30ff). Der wirtschaftliche Aufschwung und die Bereicherung Deutschlands zu der Zeit, ereignete sich auf Kosten der deutschen Kolonien. Diese waren Togo, Kamerun, Deutsch-Ostafrika (heutiges Tansania) und Deutsch-Südwestafrika (heutiges Namibia). Während der Kolonialzeit war für so gut wie alle afrikanischen Länder „[...] Zwangsarbeit, Enteignung, Zerstörung gesellschaftlich gewachsener Strukturen und Aufpfropfung fremder Bewußtseinsstrukturen [sic!] und Bildungsinhalte“ (Oguntoye/Opitz¹⁴/Schultz 1986, S.34) Alltag. Die Kolonialmächte waren waffentechnisch überlegen, weshalb die Kolonisierten auf die grausame Behandlung nur mit Verweigerung, Widerstand

Terminus ‚race‘ verwendet. Der englische Begriff ‚race‘ wird zwar auch zur soziokulturellen Konstruktion von Rassismus verwendet, jedoch gilt ‚race‘ als akademisch und politisch anerkannte Analysekategorie und erlaubt eine Kennzeichnung der konstruierten Gruppen auf gesellschaftlicher, politischer und kultureller Ebene (vgl. Kelly 2010b, S.345; vgl. Kelly 2019, S13f). Jedoch wird die Problematik des Begriffes in dieser Arbeit nicht außer Acht gelassen und soll durch die einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet werden.

¹² Die Begriffe ‚Andere‘ und ‚Fremde‘ werden in der Arbeit in einfache Anführungszeichen gesetzt, da es sich bei den Begriffen um ein Konstrukt handelt. Durch diese Konstruktionen soll die Ausgrenzung von Schwarzen und PoC aus einem ebenfalls konstruierten ‚Wir-Gefüge‘ legitimiert werden.

¹³ Die Einreise von Menschen aus kolonisierten Ländern dagegen wird durch Gewaltformen verhindert (vgl. Sequeira 2015, S.32).

¹⁴ Heutzutage ist sie unter dem Namen May Ayim bekannt.

und Abwehr reagieren konnten. Dies bekräftigte die Sicht der Kolonialisierenden, und das Auspeitschen, die Misshandlungen und das Morden wurde für sie selbstverständlicher (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.35). Sie rechtfertigten diese grausamen und unmenschlichen Erziehungsmaßnahmen durch Mythen und Gerüchte, Schwarze seien „wilde Barbaren“, „faul“, „unreif für die Freiheit“ oder „menschenfressende Kannibalen“ (vgl. ebd., S.34).

Auch während des Holocaust¹⁵ wurden zahlreiche Schwarze in Deutschland in Konzentrationslager verschleppt und ermordet. Zum Schutz der deutschen ‚arischen‘ ‚race‘ wurden im Rahmen der Eugenikprogramme Gesetze zur Zwangssterilisation veranlasst. Dies betraf nicht nur Frauen*, die jüdische Kinder oder Kinder mit Behinderungen zur Welt hätten bringen sollen, sondern auch Mütter von Schwarzen Kindern (vgl. ebd., S.54). Diese und andere Minderheiten werden oft vergessen, wenn es um den Nationalsozialismus in Deutschland geht (vgl. ebd., S.134; vgl. Lauré al-Samarai 2004).

Immanuel Kant und seine ‚R[***]entheorien, Otto von Bismarck und die deutsche Kolonialzeit, Hitler, der Antisemitismus und der Holocaust, all dies gehört zu der deutschen Geschichte und ist in der Gesellschaft tief verankert, sowohl bei den *weißen*, als auch den Schwarzen Menschen. „Nicht die ‚Rassen‘ formen das Bild der Geschichte, sondern die Geschichte formt das Bild der ‚Rassen‘.“ (Girnius 1946, S.15) Das *weiße* Bild von ‚races‘ hat sich durch die Geschichte gefestigt und die Mythen und Gerüchte sind immer noch ein Bestandteil ihrer reProduzierten Wirklichkeitskonstruktionen. Schwarze jedoch vererben das Trauma ihrer Vorfahren, dieses Übertragungsphänomen nennt sich Transgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen (vgl. APA 2023). Dies hat erhebliche Folgen für die psychische sowie physische Gesundheit von Schwarzen Menschen, darauf wird jedoch in Kapitel 2.4.3 näher eingegangen.

2.1.2 Rassismus heute

Rassismus, ein System verschiedener alltäglicher WahrnehmungsfILTER (vgl. Auma 2018, S.2), ein Einordnungs-, Differenzierungs- und Kategorisierungsprozess (vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010, S.13f), ein alltäglich bestimmender Prozess (vgl. Essed 1990), eine *weiße* Durchsetzungsmacht (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.35), ein blinder Fleck der Gesellschaft (vgl. Sequeira 2015, S.23), eine krankmachende ausgeblendete Normalität (vgl. Velho 2016, S.15).

Auch heutzutage in der postkolonialen und postnationalsozialistischen Zeit ist Rassismus in unserer Gesellschaft weitverbreitet. Auma beschreibt Rassismus als eine „[...] Lehre, die eine

¹⁵ In dieser Arbeit wird statt der Selbstbezeichnung (Shoah) der Begriff Holocaust verwendet, da sich der Terminus Shoah lediglich auf den Völkermord an Juden:Jüdinnen bezieht (vgl. Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung 2021).

hierarchische Unterscheidung von Menschen vornimmt. Grundlage dieser Unterscheidung sind biologische Merkmale, die als wesentliche Voraussetzung für soziale und kulturelle Leistungsfähigkeit sowie für gesellschaftlichen Fortschritt gedacht werden.“ (Auma 2018, S.1)

Diese Unterscheidung von Menschen verläuft nach einem Rassifizierungsvorgang. Eggers vier Ebenen ereignen sich linear, jedoch wirken sie aufeinander ein und sind verbunden (vgl. Eggers 2005, S.56f).

Die erste Ebene nennt sie die rassifizierte Markierungspraxis (vgl. ebd., S.57). Den rassifizierten Gruppen wird ein gewisses Eigenschaftsset zugeschrieben, meistens sind dies negative und problematische Eigenschaften. Der privilegierten und dominanten *weißen* Gruppe werden jedoch Eigenschaften zugeschrieben, die im Gegenteil dazu positiv konnotiert sind und ihre Dominanzposition bestärken. Die Eigenschaften und Handlungsweisen der dominierten Gruppe sind im Gegensatz zu der dominanten starr an die Gruppe gebunden. D.h., dass Angehörige der dominierten Gruppe nicht als Individuum betrachtet werden, sondern immer im Bezug ihrer Gruppe. Sie tragen die Last der gesamten Gruppe auf ihren Schultern (vgl. Baumann 2005, S.122). Bei der dominanten Gruppe gestaltet sich das flexibler. Sollten sie Verhaltensweisen aufzeigen, die ihrer Gruppe das positive Bild und den Dominanzstatus absprechen würden, ist die Rede von einem „Einzelfall“ (vgl. Auma 2018, S.2).

Die zweite Ebene ist mit dem Otheringprinzip vergleichbar (vgl. Said 1978; vgl. Spivak 1985). Eggers nennt sie die Naturalisierungs- bzw. Differenzierungspraxis (vgl. Eggers 2005, S.57). Bei diesem Vorgehen werden nicht-*weiße* Personen zu nichtzugehörigen ‚Anderen‘ konstruiert. Die Differenzen zwischen den Gruppen sind festgeschrieben und gelten als unüberwindbar und „durch die Natur gegeben“ (vgl. ebd., S.57). Ogette übersetzt Othering als „jemanden zum Anderen machen“, die sogenannte VerÄnderung (Ogette 2021, S.59). *Weiß*e Menschen machen sich selbst zur Norm, zum Standard und alle ‚Anderen‘ deklarieren sie zu Außenseitern (Nkenyi Ayemle 2021, S.46). Ohne diese ‚Anderen‘ können sie sich nicht selbst identifizieren (vgl. Spivak 1985). Auch in Deutschland gibt es die Norm wie Deutsche auszusehen haben und wer als ‚anders‘ gilt (vgl. Ogette 2021, S.59f).

Die Positionierungspraxis ist die dritte Ebene (vgl. Eggers 2005, S.57). Rassistisch markierte Gruppen werden unter *Weiß*en positioniert und in ihre hegemonialen Strukturen eingeschlossen. Auf der Grundlage dieser Rangordnung werden kulturelle, wirtschaftliche, politische, intellektuelle und soziale Machtpositionen sowie Ressourcen verteilt und die Ungleichverteilung rassistisch begründet und gerechtfertigt (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.35; vgl. Auma 2018, S.1).

Dies führt direkt zur vierten, Eggers letzten Ebene, die legitimierte Ausgrenzungspraxis. Die rassifizierten Gruppen werden marginalisiert, sie werden an den „Rand der Gesellschaft“ gedrängt und nur in der Mitte aufgenommen, wenn sie sich an die *weißen* Strukturen anpassen. Ansonsten gelten sie als nicht-integrationsfähig und als Belastung für das System der dominanten Gruppe (vgl. Auma 2017). Gewisse ‚andere‘ Eigenschaften wie Hautfarbe, Haare, Statur, Namen, Sprache, Religion etc. kann und möchte die Dominanzgesellschaft nicht an das deutsche *weiße* System anpassen. Marginalisierte Gruppen erhalten dadurch erhebliche Nachteile im System und ihnen wird keine Chancengleichheit gegenüber der dominanten Gruppe gewährt. Ihr Handeln wird systemisch nicht neutral und objektiv bewertet, sei es im Bereich Bildung, auf dem Arbeitsmarkt, bei der gesundheitlichen Versorgung, der Wohnungssuche und auch in ihrer Freizeitgestaltung (vgl. Auma 2017; vgl. Auma 2018, S.5).

Da wissenschaftlich bewiesen ist, dass es keine Menschenr[***]en gibt, wird dieser Rassifizierungsvorgang, und die Ungleichbehandlung anhand „kulturalistisch begründete[r] Differenzen“ (Auma 2017) gerechtfertigt, damit die soziale Rangordnung weiterhin aufrecht erhalten werden kann. Kulturelle Eigenschaften, wie Kleidung, Sprache, Religion, Geschlechterrollen und Auftreten werden zum Sozialcharakter der Menschen und gelten nun als Unterscheidungskriterium. Es gilt, sich an die Dominanzkultur (vgl. Rommelspacher 1998)¹⁶ anzupassen (vgl. Auma 2017). Auch Essed hat den Kulturrassismus, den „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar/Wallerstein 1990, S.28) in ihrem Werk angesprochen und als Teil des strukturellen Rassismus‘ anerkannt. Gegenstand davon, ist die Problematisierung anderer Kulturen, wobei die eigene als Norm angesehen wird (vgl. Essed 1991, S.188ff). Diese Abwandlung, der Neorassismus Kulturrassismus, zeigt die „Konjunkturen des Rassismus“ (Demirović/Bojadžijev 2002). Rassismus ist ein dynamisches Konzept, es verändert sich immer wieder und passt sich neu an die Situationen an und verschwindet daher nicht so einfach (vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010, S.16). Wie Hornscheidt und Nduka-Agwu (vgl. 2010, S.18) passend anmerken, werden biologisierende ‚R[***]ekonzepte‘ nicht vollkommen durch die Kultur ersetzt, sie haben immer noch einen erheblichen Einfluss auf Rassismuskonzepte.

Rassifizierte Gruppen erleben jedoch nicht nur gelegentlich Rassismuserfahrungen, sondern „[d]ie ReProduktion von Rassismus geschieht verdeckt und offen, auf individueller, kollektiver,

¹⁶ Rommelspacher beschreibt mit dem Begriff Dominanzkultur eine hierarchisierende gesellschaftliche Ordnung und die daraus resultierende strukturellen Diskriminierungen. Verschiedene Machtdimensionen, wie bspw. das Geschlecht, die ‚race‘, das Alter, die Klassenzugehörigkeit etc. bestimmen die gesellschaftlichen Strukturen und rechtfertigen bestehende Ungleichheiten. Über diese Kultur wird festgestellt, wer in der Norm lebt und wer davon abweicht. Diejenigen, die von diesen Strukturen profitieren und erhöhte Privilegien, sowie Teilhabechancen erhalten, sind diejenigen, die die „Norm“ repräsentieren. (vgl. Rommelspacher 1998)

auf hegemonialer, staatlicher Ebene wie auch in deprivilegierten und subkulturellen Kontexten.“ (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010, S.15). ReProduziert wird dies durch Interaktionen, oder wie Essed es nennt durch „everyday racism“ (Essed 1990), durch den Alltagsrassismus. Rassismus ist mehr als strukturelle ideologische Deutungsmuster, die alltäglichen Praxen machen ihn zu einem Prozess, der immerwährend die soziale Rangfolge und Machtverteilung bestimmt. Für Betroffene sind solche Rassismusstrukturen bekannt und gehören zu ihrer Routine und ihrem Alltag. Diese Form von alltäglicher Gewalt erfahren sie überall, „[...] in the supermarket, in the classroom, in the elevator, in the clinic and the schoolyard, from the plumber, the baker, the saleswoman, the bus driver, the bank teller, the waitress who does not serve us.“ (vgl. Lorde 1980, S.4). Alltagsrassismus ist jedoch nicht nur auf eigene Erfahrungen begrenzt, sondern auch Erfahrungen anderer rassifizierter Gruppen werden miteinbezogen (vgl. Essed 1991, S.284). Als Alltagsrassismus bezeichnet Essed die Rassismusform, die sich durch wiederholende, systemische und bekannte Praktiken kennzeichnen. Sie teilt ihn in verschiedene Dimensionen ein, „institutional“, „interactional“, „private“ und „public spheres“. (vgl. ebd., S.3) Auf dieser Grundlage erstellte Melter das folgende Modell, zur Veranschaulichung der Beeinflussung und des aufeinander Wirkens der verschiedenen Ebenen.

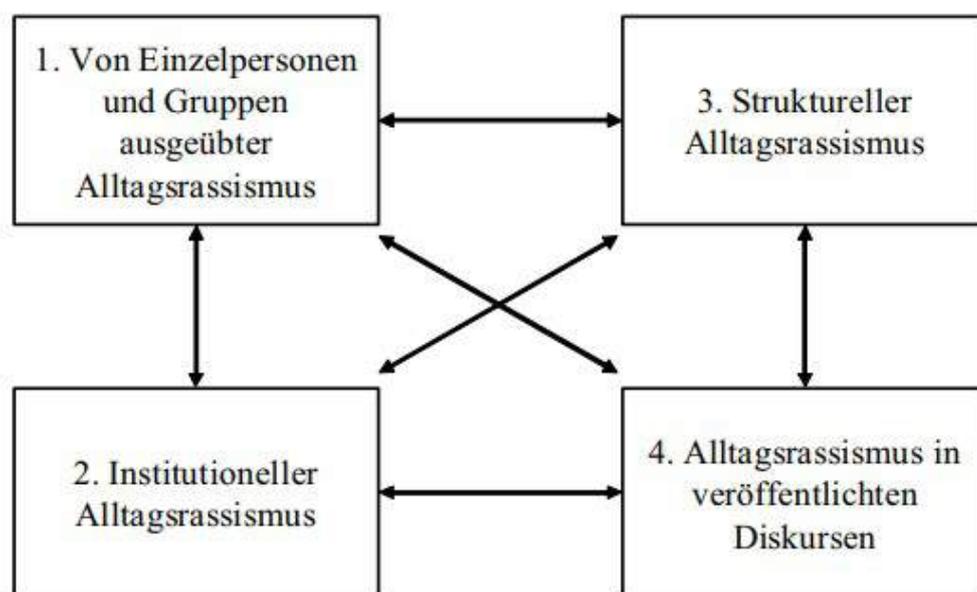


Abbildung 1: Eine Konzeption von Alltagsrassismus von Melter (2007, S.109) nach Essed (vgl. Essed 1991, S.3)

Als ersten Punkt nennt Melter den Alltagsrassismus, der von Einzelpersonen und Gruppen ausgeht und sowohl offen als auch latent regelmäßig praktiziert wird. Dieser wird oft mit den Begriffen „micro-inequities“ (vgl. Rowe 2008) oder Mikroaggressionen (vgl. Pierce 1970)

verdeutlicht. Meistens handelt es sich dabei um „ [...] apparently small events which are often ephemeral and hard-to-prove, events which are covert, often unintentional, frequently unrecognized by the perpetrator, which occur wherever people are perceived to be 'different.'“ (Rowe 2008, S.45). Mikroaggressionen sind auch vergleichbar mit Mückenstichen, einer tut nicht sonderlich weh, er ist nur nervig und juckt, wenn man aber täglich von mehreren Mücken gestochen wird, hinterlässt das Narben, es juckt fürchterlich und raubt einem die Nerven. Es kann auch sein, dass einige Mücken Krankheiten übertragen, die einen ein Leben lang begleiten (vgl. Hasters 2020). Auf die Mikroaggressionen und ihren Auswirkungen wird in Kapitel 2.4 näher eingegangen.

Daneben gibt es noch den institutionellen Alltagsrassismus. Nach Melter findet sich diese Ausgrenzungsform in Gesetzen, Regelungen und Handlungspraxen von Institutionen wieder. Als dritten Punkt nennt er den strukturellen Rassismus, der in Sozialstrukturen wahrzunehmen ist. Im Schul- und Bildungssystem sowie auf dem Arbeitsmarkt und bei den Lohnerverhältnissen werden nicht-weiße Gruppen diskriminiert. Zuletzt wird der Alltagsrassismus in veröffentlichten Diskursen genannt, damit sind jegliche rassistischen Publikationen gemeint, seien es rassistische Print- oder audiovisuelle Medien, oder öffentliche Reden, wie z.B. von Politiker:innen. (vgl. Melter 2007, S.109f)

Sequeira hat diesen Vorgang treffend zusammengefasst (vgl. Sequeira 2015, S.255).

Othering läuft in diesen Schritten ab: Differenzen feststellen – sich mit anderen vergleichen – sich aufwerten – sich distanzieren – den anderen abwerten – den anderen als Feind betrachten – den anderen angreifen – dem anderen weniger Rechte gestatten – den anderen aus gemeinsamen Lebensräumen wegschaffen – den anderen ausschließen und sein Leben gefährden.

All dies, Kants R[***]entheorien, Deutschlands Kolonialgeschichte, Rassifizierungs- und Marginalisierungsvorgänge, der Alltagsrassismus auf allen Ebenen und die Mikroaggressionen haben erhebliche Auswirkungen auf das Selbstbild von Schwarze Mädchen*. Dadurch, dass Deutschland seit dem Holocaust jedoch alles verbannt und tabuisiert, was mit Rassismus zu tun hat, da es nicht zu ihrem toleranten Selbstbild passt, ist es viel schwerer, Rassismus anzusprechen und zu thematisieren. (vgl. Ogette 2021, S.87f) Solche Diskurse manifestieren das System und die Auswirkungen auf Betroffene werden nicht genügend diskutiert.

2.2 Sexismus

Wie Lorde es vor ein paar Seiten beschrieben hat, funktioniert Sexismus nach dem gleichen Prinzip wie Rassismus. Er bezeichnet den Glauben an die Überlegenheit und Vorzugsstellung eines

Geschlechts, in unserer Gesellschaft dominiert das männliche Geschlecht, daher machen Frauen* sehr viel häufiger Sexismuserfahrungen (vgl. Lorde 1980, S.2).

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) definiert Sexismus als eine Diskriminierungsart, wobei Personen bzw. eine Gruppe aufgrund ihres Geschlechts unterdrückt, benachteiligt, abgewertet, marginalisiert und verletzt werden (vgl. bpb 2022). Die biologischen Unterschiede von Männern und Frauen* rechtfertigen nicht die Herrschafts- und Machtverteilung, Verhaltensanforderungen, Geschlechterrollen und Aufgabenverteilungen sowie das Reduzieren der Menschen auf Äußerlichkeiten und ihre Instrumentalisierung als Objekt (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.90; vgl. bpb 2022). Aus der aktuellsten Studie zu Sexismus, die Pilotstudie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)¹⁷ geht hervor, dass Sexismus für jüngere Frauen* folgendes bedeutet (Wippermann 2022, S.10):

[...] ungleiche Bezahlung von Frauen und Männern, Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen, dass vor allem Frauen vom Risiko der Altersarmut betroffen sind, Vergewaltigungen, körperliche und andere Formen von Gewalt gegen Frauen, das traditionelle Geschlechterverständnis, in dem noch immer Frauen als das „schöne“ und Männer als das „starke“ Geschlecht gelten, ebenso strukturelle Benachteiligungen durch das Ehegattensplitting und das Lohnsteuerklassensystem.

Laut der Studie erleben rund 44% der Frauen* sexistische Erfahrungen. Die Dunkelziffer scheint jedoch viel höher, denn für viele Frauen* ist der verdeckte Sexismus schon so selbstverständlich und normal geworden, dass sie solche sexistischen Situationen gar nicht erst als sexistisch anerkennen (vgl. Wippermann 2022, S.37). Wie die Studie jedoch zeigt, wird bei der Terminologie Sexismus selten die herausfordernde Stellung von Schwarzen Frauen*, Frauen* of Color oder Frauen* mit ‚Migrationshintergrund‘ bedacht, weshalb ich nun auf die Intersektionalität und den Schwarze Feminismus eingehen werde.

2.3 Intersektionalität

Der Begriff „Intersektionalität“ wurde erstmals 1989 von Kimberlé Crenshaw in ihrem Aufsatz „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex“ eingeführt. Früher war nur die Rede von Mehrfachdiskriminierung, jedoch sind „[...] intersectional experience[s] [...] greater than the sum of racism and sexism [...]“ (Crenshaw 1989, S.140). Später führte Essed den Begriff „gendered racism“ (Essed 1991, S.5) ein. Wie Crenshaw erkennt auch Essed diese multidimensionale Kategorie als „one hybrid phenomenon“ (Essed 1991, S.31) an. Jedoch wird in dieser Arbeit der

¹⁷ Eine Studie, in dem mit keinem Wort auf die Herausforderungen von Schwarzen Frauen*, Frauen* of Color oder Frauen* mit ‚Migrationshintergrund‘ eingegangen wird.

Begriff Intersektionalität dem Begriff gendered racism vorgezogen, da es daneben ja auch einen „raced sexism“ geben müsste.

Crenshaw kritisiert, dass „race“ und „gender“ nicht immer als einzelne und exklusive Kategorien benutzt werden können, um Erfahrungen zu analysieren (vgl. Crenshaw 1989, S.139). Schwarze Frauen* machen multidimensionale Erfahrungen, die oft nicht als solche anerkannt werden. In der Theorie, werden sie und ihre Erfahrungen somit nicht wahrgenommen (vgl. ebd., S.139). Aus feministischen sowie antirassistischen Theorien und Diskursen wurden sie oft ausgeschlossen, dabei wurden größtenteils nur die Erfahrungen Schwarzer Männer oder die von *weißen* Frauen* analysiert und definiert (vgl. ebd., S.140). Im Gericht wurden ihre Erfahrungen entweder unter dem Aspekt „race“ oder „gender“ beleuchtet, selten aber als intersektionelle Mehrfachdiskriminierung, da dies gesetzlich auch nicht festgelegt ist. Schwarze Frauen* sollen sich demnach für eine Diskriminierung entscheiden (vgl. ebd., S.141ff).

Crenshaw beschreibt Intersektionalität anhand des Schnittpunktes einer Straßenkreuzung. Der Verkehr, also die Diskriminierung, kann aus allen vier Richtungen kommen und auch in alle vier Richtungen wieder gehen. Wenn nun ein Unfall passiert, kann das Auto aus jeder Richtung gekommen sein oder es kommen mehrere Autos aus mehreren Richtungen. Bei einem Unfall weiß man jedoch nicht immer aus welcher Richtung das Auto gekommen ist. Manchmal wird man auch nur gestreift und merkt den Schaden erst im Nachhinein, ohne dass der:die Fahrer:in beschuldigt wurde oder eine ärztliche Behandlung eingeleitet wurde. Bei Schwarzen Frauen* ist es ähnlich, manchmal machen sie die gleichen rassistischen Erfahrungen wie Schwarze Männer, manchmal auch ähnliche Erfahrungen wie *weiße* Frauen*, aber oftmals erfahren sie intersektionelle Diskriminierungen, eine Kombination aus Rassismus und Sexismus. Mitten auf der Kreuzung kommen Autos aus zwei *verschiedenen* Richtungen auf sie zugefahren. Daher ist dies nicht zu vergleichen mit mehreren Autos, die aus einer Richtung kommen, die Verletzungen und Schäden weisen im Gegensatz zu Schwarzen Männern oder *weißen* Frauen* große Unterschiede auf. (vgl. ebd., S.149)

Bei Schwarzen Mädchen* kommt zum Rassismus und Sexismus noch der Adultismus dazu. Dies beschreibt die Diskriminierung von Kindern aufgrund ihres Alters. Shier definiert es als „[...] the belief that the adult human being is intrinsically to or of greater worth than the child, and the child, by default, inferior or of lesser worth.“ (Shier 2012, S.1 n. Breen 2006). Ihnen werden fehlende Kompetenzen und Kapazitäten, sowie Verantwortungsmangel nachgesagt, und somit Partizipationsmöglichkeiten unterbunden (vgl. Lansdown 2011, S.12ff).

Die Nicht-Beachtung von Schwarzen Frauen* und Ihren Erfahrungen zeigen sich in den feministischen sowie Schwarzen Bürger:innenrechtsbewegung im 19. Jahrhundert. Feminismus steht für die „[...] Emanzipation und Gleichberechtigung der Frau in der Gesellschaft [...]“ (Graneß/Kopf/Kraus 2019, S.10). Der Begriff kommt aus dem Lateinischen „femina“ und kritisiert die patriarchale Ideologie, dass Frauen* in unserer hierarchischen Gesellschaft eine untergeordnete Stellung innehaben. Ressourcen sowie Macht werden ungleich verteilt, sei es in der Politik, in der Wirtschaft, in der Medizin etc. Ziel ist es, diese unterdrückenden Strukturen zu durchbrechen und die Anerkennung zu gewinnen, dass allen Menschen die gleiche Menschenwürde und gesellschaftliche Teilhabe entgegengebracht wird (vgl. ebd., S.10). Nach hooks sind Schwarze Frauen* am stärksten von sexistischer Diskriminierung betroffen. Es besteht eine bestimmte Wahrnehmung von Schwarzen Frauen*, die von *Weiß*en festgelegt und bestimmt wird. Sie scheinen nicht so emanzipiert wie *weiße* Frauen* zu sein und werden als exotisch, polygam, freizügig und dominant dargestellt (vgl. Essed 1991, S.31ff). Die Frauen*rechtsbewegung der *weißen* Frauen* jedoch verpasste es, Schwarzen Frauen* eine Plattform zu bieten, auf der sie ihre Bedürfnisse, Erfahrungen und Wünsche äußern können. Stattdessen reProduzierten sie die rassistischen Strukturen, da sie selbst von dem Unterdrückungssystem profitieren, indem sie Schwarzen Frauen* sexistische Diskriminierungserfahrungen absprachen bzw. sie als „too alien“ (Lorde 1980, S.3) bezeichneten. Sie boten ihnen damit keine Möglichkeiten, an ihrer Frauen*bewegung Teil zu haben (vgl. hooks 1981; vgl. Crenshaw 1989, S.154). Die eurozentrische Perspektive auf das *weiße* und patriarchalisch geprägte Bild von Frauen*, ihrer Diskriminierung und Emanzipation wurde erstmals 1851 durch Sojourner Truths Rede „Ain't I a Woman?“ dekonstruiert. Nachdem ein *weißer* Mann meinte, dass Frauen* schwach, sowie körperlich unterlegen wären und nicht die gleiche Arbeit wie Männer verrichten könnten, entblößte Truth ihre Brust, um zu beweisen, dass sie eine Frau* ist. Sie machte klar, dass eine Frau* sehr wohl Kinder bekommen und sie erziehen kann, der gleichen Arbeit wie Männer nachgehen kann, Misshandlung, Verfolgung, Vergewaltigung und Folter überleben und überstehen kann (vgl. Truth 2003; vgl. hooks 1981; vgl. Hill Collins 1991, S.14f). Daraus entstand für Schwarze Frauen* die Frage „Ain't We Women?“ (Crenshaw 1989, S.154). Sie fragten sich, ob sie nicht auch ein Recht auf Gleichberechtigung und Emanzipation hätten. Daraufhin entstanden Ende des 19. Jahrhunderts im Laufe der Schwarzen feministischen Bewegung in den USA Frauen*rechtsorganisationen für Schwarze Frauen* und Frauen* of Color (vgl. hooks 1981).

Auch in der Schwarzen Bürger:innenrechtsbewegung wurden die Erfahrungen und Bedürfnisse von Schwarzen Frauen* vernachlässigt. Die afro-amerikanische Freiheitsbewegung wurde eher von Männern repräsentiert, die die diskriminierenden patriarchalen und heteronormativen Strukturen in den Schwarzen Communities nicht angesprochen haben, weil es der Bewegung

hätte schaden können (vgl. Hill Collins 1991, S.8f). Schwarze Frauen* haben ihre sexistischen Diskriminierungserfahrungen hinten angestellt, um sich auf die Rassismus-fokussierte Bewegung zu konzentrieren. Aber auch Sexismus, Geschlechterrollen und die Unterordnung von Menschen aufgrund ihres sozialen Geschlechts in Schwarzen Communities war (ist) lange Zeit ein Problem, das nicht angesprochen wurde, jedoch angesprochen werden muss, um, überholte Grundsätze loszulassen und neue Strukturen aufzubauen. (vgl. Crenshaw 1989, S.166)

Anstatt beides miteinander zu kombinieren, wird von Schwarzen Frauen* erwartet, ihre Rassismuserfahrungen zugunsten der Frauen*bewegung zurückzustellen, bzw. ihre Sexismuserfahrungen zugunsten der Bürger:innenrechtsbewegung zurückzustellen (vgl. Amadiume 1996, S.16). Crenshaw schreibt, dass „[...] addressing the needs and problems of those who are most disadvantaged [...]“ (vgl. Crenshaw 1989, S.167) von Anfang an auch für die Einfachdiskriminierten vorteilhaft wäre. Danach richtet sich auch der Womanismus-Ansatz nach Alice Walker (1983), er gilt im Gegensatz zum Feminismus als umfassendes Emanzipationskonzept, eine komplette und vollständige Ideologie. Marginalisierte Personen sollten statt an den „Rand der Gesellschaft“ gedrängt zu werden in die Mitte aufgenommen werden, um kollektive und einende Aktionen nach dem Motto „When they enter, we all enter.“ (Crenshaw 1989, S.167) zu fördern.

2.4 Auswirkungen auf die Lebensrealität von Schwarzen (Mädchen*)

In Deutschland leben ca. 1 Million Schwarze Menschen, somit machen sie ca. 1,2% der deutschen Bevölkerung aus. Dies ist jedoch nur eine Schätzung, da es bis zum Afrozensus 2020 keine erhobenen Daten über die tatsächlichen Fakten von Schwarzen Deutschen gab. Meistens werden nur Daten von Ausländer:innen und Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ erhoben, aber keine Daten über ihre Rassismuserfahrungen und dessen Auswirkungen (vgl. Petter 2020).

Durch den Hashtag #metwo wurden ab Juli 2018 die Diskriminierungserfahrungen von tausenden deutschen Schwarzen und PoC offenbart. Metwo steht dabei für ihre doppelte Identität. Schwarze Deutsche führen doppeltes Leben, eins als Schwarze und eins als Deutsche. Sie sind mit einer Zerreißprobe der Seele und einem ethischen Paradox konfrontiert (vgl. Du Bois 2003, S.210).

So ein Doppelleben mit doppelten Gedanken, doppelten Pflichten und doppelten sozialen Klassen muss zum Entstehen doppelter Worte und doppelter Werte führen und den Geist zur Verstellung oder zur Revolte, zur Scheinheiligkeit oder zum Radikalismus verführen. (Du Bois 2003, S.210)

Oguntoye, Opitz und Schultz bezeichnen dieses Erleben in ihrem Werk als „Zwischenwelt“ (Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.141). Die Fremd- und Selbstwahrnehmung Betroffener wird durch ihre Rassismuserfahrungen beeinflusst. Sie befinden sich zwischen zwei Welten, zwischen ihrer

afrikanischen Herkunft, sowie ihrer deutschen Kultur. Sie können keins davon einfach ablegen, da sie in ihrem Habitus eingeschrieben sind, sie können sich jedoch auch nicht mit beidem zweifelsfrei identifizieren. (vgl. ebd., S.141f)

Rassismuserfahrungen werden als subjektives Erleben in der diskursiven Praxis aufgefasst (vgl. Scharathow 2017, S.108). Sie haben immense Auswirkungen auf die Lebensumstände der Betroffenen, auf ihre Bildung, ihre Persönlichkeitsentfaltung, ihre Selbstregulation, ihren Selbstwert, ihr Verhalten, auf ihre Identität, ihre Sozialisation, ihre Bewältigungsfähigkeiten, sowie auf ihre Gesundheit. Vor allem Schwarze Mädchen* erleiden belastende Verletzungen durch die rassistische, sexistische, adultistische, kapitalistische und intersektionell diskriminierende Gesellschaft (vgl. hooks 1993, S.11). Diese Auswirkungen werden im Folgenden beleuchtet.

2.4.1 Rassismus in der Schule

„Überall, wo es Machtasymmetrien gibt, gibt es auch Rassismus.“ (Fereidooni in Unterberg 2020) Rassismus macht vor Schultoren und Schildern wie „Respekt! Kein Platz für Rassismus“ oder „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ nicht halt. Schulen gelten als Ort der Produktion von sozialen Ungleichheiten (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S.21). Sie tragen jedoch die Verantwortung sich aktiv gegen jegliche Diskriminierungsformen einzusetzen und „[...] eine diskriminierungsfreie Bildung für *alle* Schüler:innen zu ermöglichen.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, Hervorhebung durch IKS). Diese Verantwortung ist in Menschen- und Grundrechten gesetzlich festgelegt, auf der Ebene des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG), sowie auf der Ebene des Landesschulrechts (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color sind mit ihren Erfahrungen jedoch oftmals alleine und ihre Handlungsmöglichkeiten sind aufgrund der bestehenden Machtstrukturen begrenzt. Die Diskriminierungen haben einen negativen Einfluss auf ihren Lernerfolg, ihr Selbstverständnis und -vertrauen sowie auf ihr „Feeling of Belonging“ (Welter et al. 2022, S.150). (vgl. Scharathow 2017, S.112; vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019; vgl. Afrozensus 2020)

Sie erfahren rassistische Diskriminierung in der Schule auf institutioneller und personeller Ebene (vgl. Welter et al. 2022, S.140).

Mit Erfahrungen auf der institutionellen Eben sind formale Regelungen, informelle Praktiken, institutionelle Vorkehrungen und diskriminierende Verhaltensweisen, die an Organisationsstrukturen gebunden sind, gemeint (vgl. Welter et al. 2022, S.140f). Melter definiert institutionellen Rassismus wie folgt:

Institutioneller Alltagsrassismus in Deutschland ist von Institutionen/Organisationen (durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen und Zugangsregeln sowie Arbeitsweisen, Verfahrensregelungen und Prozessabläufe) oder durch systematisch von MitarbeiterInnen der Institutionen/Organisationen ausgeübtes oder zugelassenes ausgrenzendes, benachteiligendes oder unangemessenes und somit unprofessionelles Handeln gegenüber ethnisierten, rassialisierten, kulturalisierten Personen oder Angehörigen religiöser Gruppen sowie gegenüber so definierten 'Nicht-Deutschen' oder 'NichtChristen'. (Melter 2007, S.111)

Die PISA-2000-Studie offenbarte den institutionellen Rassismus an deutschen Schulen. Sie deckte die Ungleichheiten der Bildungschancen auf und es wurde beobachtet, dass Erfolge im Bildungssystem im Zusammenhang mit dem ‚Migrationshintergrund‘ stehen (vgl. Welter et al. 2022, S.143). Zum einen erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe nicht objektiv, sondern ist von Präferenzen und Vorurteilen geleitet (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S.125ff). *Weiß*e Kinder erhalten eine bessere Übergangsempfehlung als rassifizierte Kinder (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019). Sogar bei guten Noten erhalten rassifizierte Schüler:innen, aufgrund der „unzureichenden Deutschkenntnisse“, eher eine Real- oder Hauptschulempfehlung (vgl. Welter et al. 2022, S.154, vgl. Afrozensus 2020, S.177). Auch eine erhöhte Überweisung auf Sonderschulen mit der Diagnose einer Lernbehinderung ist bei marginalisierten Kindern häufiger zu beobachten (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S.193ff). Die überwiegend *weißen* Lehrer:innen¹⁸ tragen im Schulsystem die Rolle des „gate-keeper“ inne und entscheiden über die weitere Schul- sowie Berufslaufbahn aller Kinder (vgl. Welter et al. 2022, S.148). Diese Entscheidungen werden jedoch nicht objektiv getroffen und Schwarze Schüler:innen sowie Schüler:innen of Color erhalten meist erst über Umwege einen höheren Bildungsabschluss (vgl. Scharathow 2017, S.112). Studien, wie z.B. die Max versus Murat Studie der Universität Mannheim, zeigen, dass nicht-*weiße* Kinder schlechter benotet werden und ihnen weniger zugetraut wird. Bei einem Diktat hat Max mit der gleichen Fehleranzahl wie Murat eine bessere Note erhalten (vgl. Bonefeld/Dickhäuser 2018). Eine weitere institutionelle Diskriminierungserfahrung die Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color erleben, ist die Repräsentation von Afrika und Schwarzen Menschen in Schulbüchern. Wiederholt taucht das N-Wort in Schulbüchern, vor allem Geschichtsbüchern auf, welches für Schwarze Kinder ein hohes Triggerpotenzial aufweist und sie. Im Machtregime werden nur ausgewählte Repräsentationen von Rassismus zugelassen, demnach werden Schwarze in den Schulbüchern entweder als Sklav:innen, als arme und hungernde Menschen in Dörfern oder als Freiheitskämpfer:innen dargestellt (vgl. Scharathow 2017, S.126). Jedoch werden selten ihre Erfindungen im Unterricht beleuchtet oder sie in anerkannten Berufen oder in Führungspositionen abgebildet (s. Kapitel 4.4.13).

¹⁸ Lediglich 4-6% der Lehrkräfte an deutschen Schulen haben einen ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

Neben der institutionellen Ebene, erfahren Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color Rassismus in der Schule auch auf personeller Ebene. Dabei geht der Rassismus, sei es latent oder offensiv, von den Lehrer:innen aber auch von den Mitschüler:innen aus. Das Grundverständnis aller Lehrkräfte sollte es sein, „[...] jedem Kind das bestmögliche Bildungsangebot zu machen, das seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen gerecht wird.“ (Gomolla/Radtke 2009, S.23). Jedoch werden wir alle von Anfang an rassistisch und sexistisch sozialisiert (vgl. Ogette 2021, S.103). Sozialisation beschreibt die „[...] Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und kulturellen Kontext, eine Form der stets spannungsreichen Konstruktion der Biografie und der Behauptung der Identität in der Umwelt, im teilweisen Widerspruch zur „ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft“.“ (Hurrelmann 2006, S. 14). Dieser Widerspruch „zur ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft“ findet sich auch in Rassismus- und Sexismusstrukturen wieder. Sie gehen meist unbewusst durch kontinuierliche Einverleibung in unser Denken, unser Handeln, unsere Lebensweise, unsere Mentalität und unsere Wertevorstellung ein. Diese unbewusste Inkorporation der Strukturen der Gesellschaft nennt Bourdieu den Habitus (vgl. Bourdieu 1999). Wie Woods schreibt, wird niemand rassistisch geboren, jedoch handelt es sich um ein „[...] powerful system that we’re immediately born into. It’s like being born into air: you take it in as soon as you breathe.“ (Woods in Moore 2017). Um nun dieses rassistische Denken und Handeln, das, wie Hurrelmann, Bourdieu und Woods beschreiben, meist unbewusst in unsere Persönlichkeitsstrukturen eingeht, zu unterbinden, ist es wichtig sich über die Strukturen bewusst zu werden und sein eigenes Verhalten zu reflektieren, um für rassifizierte Menschen keine Gefahr darzustellen. Vor allem Lehrende sollten durch verpflichtende Workshops und Schulungen für das Thema sensibilisiert werden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019). Bisher sind jedoch keine rassismuskritischen Module im Lehramts-Curriculum vorgesehen (vgl. Unterberg 2020). Dies ist Schwarzen Schüler:innen und Schüler:innen of Color gegenüber rücksichtslos, da Lehrende durchaus auch für ihre Rassismuserfahrungen verantwortlich sind. Dies kann in Form von primärem Rassismus erfolgen, womit explizite rassistische Äußerungen und Taten gemeint sind, wie z. B. Äußerungen wie „Ja: bei dir merkt man, dass du keine Deutsche bist.“ (Karabulut 2020, S.80) oder folgendes diskriminierende Handeln: „[...] dann behandeln die einen einfach sehr anders so man merkt das auch so; weil die haben Vorurteile die scannen einen ab, die gucken einen **wirklich auf wirklich** an [...]“ (Chris in Karabulut 2020, S.75). Der Afrozensus, belegt, dass fast 55% der Befragten von Lehrkräften mindestens einmal rassistisch beleidigt wurden (vgl. Afrozensus 2020, S.179). Aber auch die Zuschreibung von Perspektivlosigkeit sowie dem damit verbundenen Implizieren eines bestimmten Platzes in der Gesellschaft und die daraus resultierende niedrigere Leistungserwartungen der Lehrer:innen gelten als primäre personelle Rassismuserfahrung. Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color werden nicht so positiv ermutigt wie ihre *weißen*

Mitschüler:innen, was zu Internalisierung und zu erlernter Hilflosigkeit führen kann (s. Kapitel 2.4.2) (vgl. Welter et al. 2022, S.149).

[Exkurs zu intersektioneller Diskriminierung in Schulen: Bei Mädchen* kommt hinzu, dass ihnen Eigenschaften aufgrund ihres Aussehens zugeschrieben werden, sie werden vielmehr auf ihren Körper reduziert als Jungen (vgl. Bau 2017, S.120). Bei Mädchen* of Color wird zudem angenommen, dass sie zu Hause unterdrückt werden, da Emanzipation eher als eine *weiße* Errungenschaft angesehen wird. Diese intersektionellen Differenzkategorien wirken sich auf die Strukturen, die Repräsentation und die Identitätskonstruktion von Schwarzen Mädchen* sowie Mädchen* of Color aus (vgl. Bau 2017, S.129). Zusätzlich dazu werden widersprüchliche Erwartungen an die Mädchen* gestellt, einerseits sollen sie lieb und angepasst sein, andererseits wird von ihnen erwartet sich in der patriarchalen Gesellschaft durchsetzen zu können. Ihnen wird zudem vermittelt, dass sie alles erreichen können, was sie möchten, ohne die sexistischen Strukturen der Gesellschaft anzusprechen (vgl. Bau 2017, S.131f). Die Schule gilt für Mädchen* als Ort, an dem sie nicht gehört bzw. überhört werden und ihnen „[...] selbstwirksame Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und Entscheidungsmacht abgesprochen wird“ (Scharathow 2017, S.112). Exkurs Ende]

Der sekundäre Rassismus leitet sich von der sekundären Viktimisierung ab. Damit ist die Umgangsweise des Umfeldes auf die erlebte Tat gemeint. Betroffene erleben von ihrem sozialen Netzwerk und Institutionen sozialer Macht oft dysfunktionale Reaktionen, wie Bagatellisierung, Spott oder Mitschuldvorwürfe (Täter:innen-Opfer-Umkehr). Meist sind die Betroffenen die einzigen rassifizierte Personen im Raum und somit die einzigen, die Rassismus bemerken. Wenn sie den Mut und die Kraft aufbringen, die Rassismuserfahrung anzusprechen, erfahren sie zusätzlich zum primären auch noch den sekundären Rassismus. Die Lehrenden nehmen sie nicht ernst und werten ihre Rassismuserfahrungen ab, negieren sie, leugnen ihre eigene Verantwortung oder machen die Betroffenen für ihre Erfahrungen verantwortlich. (vgl. Melter 2007, S.120f; vgl. Göksoy/Gales 2022, S.190) Erfahrungen von Ablehnung und Missachtung in der Klasse führen bei Schwarzen Kindern und Kindern of Color zu Problemen wie z.B. Aggressivität, schlechtes und provozierendes Verhalten, Alkohol, Rauchen, Sucht und schlechte schulische Leistungen sowie Schwänzen, aber auch zu psychosomatischen Problemen wie Depressionen etc. (vgl. Sequeira 2015, S.241).

Diese Erfahrungen machen Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color nicht nur mit Lehrenden sondern auch in ihrer Peergruppe (vgl. Welter et al. 2022, S.150). Im Afrozensus gaben 66,6% der Befragten an, von ihren Mitschüler:innen und Kommiliton:innen rassistisch beleidigt zu werden (vgl. Afrozensus 2020, S.178). Das Bildungssystem ist laut Harvey eines der

signifikantesten sozialen Institutionen für Schwarze Jugendliche und hat einen enormen Einfluss auf ihre mentale Gesundheit (vgl. Harvey 1984, S.444). Ihre Vulnerabilität bei Diskriminierungserfahrungen ist erhöht, da sie über die kognitiven Kapazitäten verfügen, Geschehnisse zu reflektieren (vgl. Welter et al. 2022, S.146f). Daher sollten auch sie die Möglichkeit erhalten, gegen Rassismuserfahrungen in der Schule anzugehen. Für Lehrer:innen wurde eine Beschwerdestelle bei Diskriminierung nach § 13 AGG errichtet, dies gilt jedoch nicht für Schüler:innen staatlicher Schulen, da sich die Schule ihnen gegenüber nicht als Arbeitgeber verpflichtet. Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color erhalten an öffentlichen Schulen keinen ausreichenden Schutz gegen rassistische Gewalterfahrungen. Diese Gesetzeslage ist in Landesschulgesetzen nicht konkret geregelt und Schulen wird es selbst überlassen aktiv zu werden und eine Beschwerdestelle für ihre Schüler:innen einzurichten. In Berlin wurde eine solche Beschwerdestelle errichtet. An das Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDisk) können sich alle Schul- und Kitabeschäftigte bei jeglichen Diskriminierungserfahrungen wenden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019). An jeder Schule sollte es eine solche externe Beschwerdestelle und ein schulisches Diversity- und Antidiskriminierungskonzept, als Leitlinie zum richtigen Umgang mit Diskriminierungssituationen, geben und Betroffene sollten über ihre Rechte und Handlungsmöglichkeiten im Diskriminierungsfall aufgeklärt werden (vgl. ebd.).

Spätestens seit der PISA-2000-Studie kann der bestehende Rassismus an Schulen nicht mehr ignoriert werden, jedoch wird dieses Problem nicht ausreichend anerkannt. Damit sich an Schulen etwas ändert, plädiert Fereidooni anstelle der derzeitigen Bedingungen für den Erhalt eines „Schule ohne Rassismus – Schule ohne Courage“ Logos, für ein „überprüfbares Qualitätsversprechen für Schulen, die rassismuskritische Strukturen aufbauen.“:

Nehmt den Schulen, die seit Jahren nichts gegen Rassismus unternehmen Das Siegel weg. Die Möglichkeit der Aberkennung des Siegels kann dazu beitragen, dass sich Schulen gegen Rassismus engagieren, um dieses nicht zu verlieren. (Fereidooni 2022)

2.4.2 Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung

Diese Rassismuserfahrungen, die Schwarze nicht nur in der Schule aber auch im Alltag machen, haben enorme Auswirkungen auf ihre Identitätsentwicklung, sowie auf ihr Selbst- und Weltverständnis. Das Übereinstimmen von Selbst- und Weltbild führt zu einer flexibel wandelbaren Identitätsbildung, die für das Individuum und die Welt vereinbar sind (vgl. Sequeira 2015, S.389). Rassismuserfahrungen jedoch erschweren den Identitätsaufbau und können zugleich zu einer Destabilisierung von Identität führen (vgl. ebd., S.402f). William Cross legte 1971 und 1991 die Stufen des Black Racial Identity Development im Nigrescence Model fest. Nigrescence kommt aus dem Lateinischen und beschreibt den Prozess der Entwicklung einer Schwarzer Identität, „to

become Black“ (Cross Jr. 1991, S.320). Die verschiedenen Phasen in dem Modell laufen nicht linear ab, je nach Erlebnissen und Situationen kann man auch wieder paar Stufen zurückgehen oder ein paar überspringen.

Was genau ist jedoch Identität und wie wird die kulturelle Identität definiert? Identität gilt als die kennzeichnende Wesenseigenschaft der Menschen (vgl. Sequeira 2015, S.389). Nach Hall „sollten wir uns vielleicht Identität als eine ›Produktion‹ vorstellen, die niemals vollendet ist, sich immer in einem Prozess befindet und immer innerhalb – nicht außerhalb – der Repräsentation konstituiert wird“. (Hall 2016, S.21) Demnach ist Identität nicht als fixiert, festgelegt, unveränderlich oder außerhalb von Geschichte zu definieren. Sie ist folglich nie vollständig und befindet sich immer im Prozess des „Gebildet-Werdens“ (vgl. Hall 1994, S.195). Daher sollten wir nicht von Identität als abgeschlossenen Prozess sprechen, sondern eher von einem fortwährenden Prozess der Identifikation, die in „andauernd wirksamen unbewußten [sic!] Prozessen über die Zeit hinweg gebildet wird“ (Hall 1994, S.195) und nicht schon von Geburt an in unserem Bewusstsein ist (vgl. Hall 1994, S.196). Identität wird innerhalb von Repräsentation und innerhalb von Gesellschaft gebildet. Der fehlende Teil unserer Identität, den wir nicht durch unser Inneres vervollständigen können, wird dadurch, wie andere uns sehen, also von Außen erfüllt (vgl. Hall 1994, S.196). Wenn dieses „Außen“ einen jedoch aufgrund von ‚race‘, Geschlecht, Alter etc. als ‚anders‘, nicht-normal, minderwertig, untergeordnet, unwürdig, unfähig usw. wahrnimmt, ist es schwierig eine sichere Basis zur Identitätsbildung zu finden (vgl. Sequeira 2015, S.406).

Die kulturelle Identität definiert Hall aus zwei unterschiedlichen Positionen heraus. Die erste Position wird im Sinne einer gemeinsamen Kultur beschrieben. Das Selbst wird kollektiv mit anderen Menschen gemeinsamer Abstammung sowie mit Menschen gleicher Geschichte geteilt (vgl. Hall 2016, S.21f). Die zweite Position erkennt die Differenzen innerhalb der vielen Ähnlichkeiten in einer Kultur an, es gibt nicht die eine kulturelle Erfahrung oder die eine kulturelle Identität (vgl. Hall 2016, S.23). Dabei geht es eher um das „Werden“ anstelle des „Seins“. Durch diese zweite Sichtweise können wir den traumatischen Charakter kolonialer Erfahrungen richtig verstehen.

2.4.2.1 Pre-Encounter Stage

In dieser Stufe identifizieren sich rassifizierte Individuen mit den Normen und kulturellen Werten der dominanten Gruppe, ihre Einstellung beschreibt Cross als pro-*White* und anti-Black (vgl. Cross Jr. 1971, S.16). Dies geschieht, wie zuvor durch Hall erklärt anhand von Repräsentation und dem Vervollständigen der Identität durch das „Außen“ (vgl. Hall 1994, S.196). Deutsche Literatur, Kinderlieder, Spiele und eurozentrische Filme erschweren Schwarzen Kindern einen

positiven Zugang und eine positive Identifikation zu ihrer eigenen afrikanischen Herkunft (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.132). *Weiß*e werden als Held:innen, als Retter:innen, als die Rationalen, als die Unschuldigen, die Fortschrittlichen, die Gütigen und die Reinen dargestellt, Schwarze jedoch als die Ahnungslosen, die auf die Errettung von *Weiß*en warten und dann nur durch sie ein besseres Leben führen können (vgl. Eggers 2005, S.18). Wenn im Schulunterricht die Geschichte von Schwarzen thematisiert wird, dann vor allem in Bezug auf den Sklavenhandel in Amerika, oder die Apartheid in Südafrika, selten jedoch aus einer nicht unterdrückten Sicht, oder aus der Sicht Afrikas vor der Kolonisation (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.133).

Racial Awareness entwickelt sich bei Kindern schon ab dem dritten Monat (vgl. Sturdivant/Alanis 2020, S.272). Ab dem dritten Jahr können sie sich racial identifizieren (vgl. Clark and Clark 1939) und es etabliert sich ein Verständnis für Gruppen und Hierarchien. Sie lernen früh, wie sie von anderen gesehen werden und sich demnach selbst einzuschätzen. Abweisung und Abwertung durch Othering führen zu einer negativen Beeinflussung des Selbst- und Weltbildes. Sie verinnerlichen die bestehenden rassistischen Strukturen und haben das Gefühl anders zu sein und daher nicht dazugehören zu können. (vgl. Sequeira 2015, S.241f; vgl. Ogette 2021, S.104) Dieses rassistisch geprägte Selbstbild zeigt sich auch in den „Projective Doll Interviews“. Schwarze Kinder und Kinder of Color fügen Puppen mit *weißer* Hautfarbe positive Eigenschaften zu, die Puppen und Figures of Color dagegen werden als „böse, dumm, hässlich“ bezeichnet (vgl. Clark/Clark 1939; vgl. Clark/Clark 1947). Sturdivant und Alanis beobachten in ihrer Forschung, dass Schwarze Vorschulmädchen* es ablehnen mit Schwarzen Puppen zu spielen, sie präferieren es, mit nicht-Schwarzen Puppen zu spielen. Wenn sie jedoch mit einer Schwarzen Puppe spielen, weil die anderen besetzt sind, behandeln sie diese grundsätzlich schlechter als die nicht-Schwarzen Puppen (vgl. Sturdivant/Alanis 2020). Auch nach ca. 80 Jahren hat sich an den Ergebnissen der Studie nicht viel geändert. Weshalb rassismuskritische Bildung schon im Kindergarten angeboten werden sollte, für die Kinder, als auch die Erzieher:innen (vgl. Afrozensus 2020, S.176).

*Weiß*sein ist in unserer Gesellschaft die Norm und mit Privilegien verbunden. Schwarze lernen, dass sie weniger Rechte haben, eine abgewertete Gruppe sind und Gewalt ausgesetzt werden dürfen (vgl. Sequeira 2015, S.32). So gut wie jede Schwarze Person hatte im Verlauf ihres Lebens die eigene Schwarze ‚race‘ gehasst (vgl. Black self-hatred n. Vandiver et al. 2001) und mindestens einmal den Wunsch gehabt *weiß* zu sein, keine Rassismus- und Otheringerfahrungen mehr machen zu müssen, dazugehören und einfach der ‚Norm‘ zu entsprechen. Diesem Wunsch wurde durch Versuche sich hell zu waschen, sich mit weißer Creme einzucremen oder Seife zu essen nachgegangen (vgl. Velho 2016, S.103; vgl. Ogette 2021, S.105 n. Boldaz-Hahn 2014). Von

*Weiß*en anerkannt, von ihnen akzeptiert und von ihnen integriert zu werden ist ein weiterer Wunsch den rassifizierte Menschen in dieser Pre-Encounter Stage haben (vgl. Sequeira 2015, S.33).

Die Praxis der Assimilierung ist der signifikanteste Aspekt dieser Phase. Mögliche Angleichung an die Norm werden vollzogen, um mehr Anerkennung zu bekommen und das menschliche Grundbedürfnis von Zugehörigkeit zu erfüllen (vgl. Velho 2016, S.100f). Durch diese Assimilationen entgehen sie der möglichen Einsamkeit und schaffen sich einen sicheren Hafen (vgl. Baumann 2005, S. 132). Baumann definiert Assimilation als die die Einverleibung lebendiger Organismen (vgl. ebd., S. 168). Die Betroffenen bemühen sich durch Akkulturation anzupassen, dies wiederum bestätigt die Unerwünschtheit und Minderwertigkeit der Betroffenen, wenn sie sich nicht integrieren (vgl. ebd., S. 121). Selbst durch die Assimilation werden sie nicht als zugehörig betrachtet, sondern nur als zugehörig auf Bewährung (vgl. ebd., S. 121).

Auch Hall bestätigt, dass durch die Internalisierung der Strukturen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft gleichzeitig auch eine Internalisierung des Selbst als ‚anders‘, als unerwünscht und als minderwertig impliziert. Die rassistischen Strukturen sind innerhalb der Betroffenen so wirksam, dass ihnen dieses Verhalten nicht aufgezwungen werden muss, sondern sie unterwerfen sich „[...] durch die Macht des inneren Zwangs und durch subjektive Anpassung (conformation) an die Norm [...]“ (Hall 2016, S.24). Foucault verfasste ebenfalls, dass eine innere Veränderung durch das Assimilieren an die Strukturen der Mehrheitsgesellschaft und durch das Identifizieren des Selbst als ‚Anders‘ erfolgt (vgl. Foucault 1993).

Velho, Baumann, Hall, Foucault und Cross, sie schreiben alle von demselben Phänomen, durch Othering-, Unterdrückungs- und Rassismuserfahrungen verinnerlichen Betroffene rassistische Strukturen und Denkweisen, welche sich auch auf ihre Selbsterfahrung auswirken. Die Fremdwahrnehmung steht über der Eigenwahrnehmung. Diese Internalisierungen können eine persönlich erlernte Hilfslosigkeit auslösen. Die Verantwortung für Misserfolge, Abwertungen und Diskriminierungen werden durch Rassismus legitimierende Erklärungsmuster den Betroffenen zugeschrieben. Ursachen für Ausgrenzung und Diskriminierung attribuieren Betroffene demnach nicht external, sondern internal, sie machen sich selbst für die alltäglichen Rassismuserfahrungen verantwortlich. Dies führt ebenfalls zu einem Verlust des Selbstwertgefühls. Die mangelnde Kontrollierbarkeit der Erfahrungen und das alltägliche Wiederkehren können zu einer chronischen Hilflosigkeit führen (vgl. Petermann 1999, S.214f). Eine externalisierte Attribution kann durch Wissen über die Rassismusstrukturen bewirkt werden (s. Kapitel 4.4.5).

Die Internalisierung der Strukturen führt nicht nur zu einer verzerrten Eigenwahrnehmung. Auch die anderen Mitglieder der rassifizierten Community werden aus der *weißen* rassistischen Sicht wahrgenommen. Man möchte nicht mit ihnen assoziiert werden, man guckt weg, wenn man bspw. andere Schwarze Menschen sieht und hofft, dass sie einen nicht ansprechen (vgl. Velho 2016, S.103).

Schwarze Mädchen* internalisieren jedoch nicht nur die rassistischen Strukturen, sondern auch die intersektionell diskriminierenden Strukturen. Sie werden doppelt auf den Körper reduziert, als Schwarze und als Frau*. Sie werden erotisiert, sexualisiert und zugleich verachtet und abgewertet (vgl. Afrozensus 2020, S.214f). Das offene Verlangen *weißer* Männer nach Mädchen* of Color resultiert bei den Mädchen* in dem Wunsch unauffällig, beinahe unsichtbar zu werden, um nicht exponiert zu sein und so Sexualisierungen, Exotisierungen und Herabwürdigungen zu entkommen (vgl. Velho 2016, S.158). Diese Strategie wird von Generation zu Generation weitergegeben, um Gefahren zu vermeiden, sie ist aber auch eine Reaktion auf die erlebten Situationen (vgl. Mohseni 2020a, S.341f). Diese Erfahrungen prägen ebenfalls ihre Subjektivität und führen zu Internalisierungs- und Assimilationsbestrebungen (vgl. Velho 2016, S.158).

2.4.2.2 Encounter Stage

Diese nächste Phase zeigt, dass Empowerment nicht einfach ist, rassifizierte Personen benötigen genügend Ressourcen, um die folgenden Phasen gut durchlaufen zu können. Manche marginalisierten Menschen befinden sich für immer in der ersten Phase. Für sie ist Internalisation eine Überlebensstrategie, „[...] that piece of the oppressor which is planted deep within each of us, and which knows only the oppressors' tactics, the oppressors' relationships.“ (Lorde 1980, S.6 n. Freire 1970).

Jede:r sollte seine:r eigene Entwicklung durchmachen und nicht dazu gezwungen werden die nächsten Phasen durchzumachen.

Die zweite Phase gilt als langsames Erwachen, „the face of racial epiphany“ (Worrell et al. 2006, S.521). Es gibt meistens bestimmte Situationen der Desorientierung, in der man rassistische Strukturen das erste Mal so richtig erkennt. Für viele Menschen war dieser Moment 2020 nach dem Mord an George Floyd. Es kann aber auch durch das Treffen auf eine Schwarze Person oder Person of Color sein, die stolz auf ihre Herkunft und ihre Kultur ist (vgl. Cross 1991). Aber auch rechtsextreme Parteien wie die AfD, NPD, Der 3. Weg, Die Rechte und weitere Organisationen sowie Vereine, die zeigen, dass einige Schwarze Bürger:innen sowie Bürger:innen of Color in Deutschland nicht erwünscht und auch nicht willkommen sind, können einen solchen Moment auslösen (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.134f).

Nach einem solchen Waking-Up-Moment realisiert man, dass egal was man macht, man immer zum:zur Außenseiter:in deklariert wird und von *Weißten* „[...] problematisiert, kriminalisiert, politisiert und pathologisiert“ (Sequeira 2015, S.33) wird. Deutschland ist zwar die eigene Heimat, jedoch nimmt man sich als ‚Fremde:r‘ in seiner eigenen Heimat wahr, da man als solcher angesehen wird (vgl. Gezer/Popp/Scheuermann 2011). Weil rassifizierte Personen nicht über das nötige Wissen verfügen, wird Rassismus als eine unlogische und absurde Erfahrung erlebt, die vor allem Jugendliche wütend machen und die von ihnen als verletzend und nervig empfunden wird (vgl. Scharathow 2017, S.113ff). Man ist sich nicht sicher, ob bestimmte Situationen oder Aussagen mit der Intention der Herabwürdigung und Diskriminierung getätigt wurden oder „einfach nur aus Spaß“. Man möchte nicht als der:die Spaßverderber:in gelten. Scharathow kategorisiert diesen Rassismusverdacht und -irritation ebenfalls als eine Rassismuserfahrung. Vor allem in der Peergruppe kann dies Unsicherheits- und Nichtzugehörigkeitsgefühle hervorrufen. (vgl. ebd., S.117f)

Aufgrund des fehlenden Wissens können subalterne (vgl. Spivak 2008)¹⁹ Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen nicht in Worte fassen, keine Sprache finden, sich nicht artikulieren, die Geschehnisse nicht einordnen und nicht verstehen. Dies führt zu weiterer Internalisierung und Handlungsunmöglichkeiten, sie wissen, dass sie anders behandelt werden, können es jedoch nicht benennen, was daher in Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühlen mündet (vgl. Velho 2016, S.105).

Wie Du Bois schreibt ist das ein Punkt, an dem Schwarze und PoC erkennen, „[...] dass ich anders war als die anderen – ihnen gleich vielleicht im Fühlen, Tun und Wünschen, aber ausgeschlossen von ihrer Welt durch einen riesigen Schleier. [...] denn die Welt, nach der ich strebte, und ihre großartigen Möglichkeiten standen ihnen offen, nicht mir.“ (Du Bois 2003, S.34). Für einige Menschen ist dies ein Ansporn und sie gelangen in die nächste Phase, andere wiederum verkümmern, sie werden unterwürfig, verbittert und misstrauisch (vgl. Du Bois 2003, S.35).

2.4.2.3 Immersion/Emersion Stage

Zwischen der letzten und dieser Phase beginnt das rassifizierte Individuum, sich mit den Rassismusstrukturen, der Geschichte und seinen Wirkungsweisen auseinanderzusetzen. Da in

¹⁹ Subaltern kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „von minderem Rang“ oder „untergeordnet“. Spivaks Definition von subaltern ist an Gramsci angelehnt und meint Gruppen, die der Hegemonie der herrschenden Klasse ausgesetzt sind. In ihrem Essay „Can the Subaltern Speak?“ macht sie deutlich, dass subalterne Gruppen zwar reden, jedoch nicht sprechen können und daher schweigen. Ihnen wird kein Gehör geschenkt und alles, was sie sagen wird nach ihrer Biografie interpretiert. Sie Schweigen, da Sprechen in solch einer hegemonialen Gesellschaft zu anstrengend ist. (vgl. Spivak 2008)

Deutschland postnationalsozialistische Abwehrmuster vorliegen, Rassismus verleugnet, tabuisiert und an den rechten Rand der Gesellschaft verlegt wird, findet diese Auseinandersetzung nicht schon in der Schule statt (vgl. Messerschmidt 2010). Die *weiße* deutsche Bevölkerung möchte nicht anerkennen, dass auch die Mitte der Gesellschaft rassistisch ist (vgl. Leipziger Mitte Studie von den Herausgeber:innen Decker/Kiess/Brähler/Elmar 2016) und von diesen Strukturen privilegiert. Daher findet diese Auseinandersetzung meist aus Eigeninitiative der betroffenen Personen erst im jungen Erwachsenenalter statt. Cross bezeichnet diese Phase als „the most sensational aspect of Black identity Development“ (Cross Jr. 1991, S.201f). In dieser Immersion Stage empfindet man viel Wut, Scham und Schuldgefühle, aufgrund der Gesellschaft und den Unterdrückungs- und Rassismuserfahrungen die man bis dato hingenommen und internalisiert hat. Das ist der Punkt, an dem man Widerstand leistet und die dominante Kultur ablehnt und zurückweist. Es findet eine Umkehr von pro-White und anti-Black zu anti-White und pro Black statt, eine Emersion aus der *weißen* Kultur, sowie die „Immersion into Blackness“ (Cross Jr. 1991, S.320). Im Zuge des „Intense Black Involvement“ (Cross Jr. 1971) machen sich Schwarze Menschen auf die Suche nach Empowerment-Räumen und Safer Spaces (vgl. Afrozensus 2020, S.162f). Nach dieser Stufe folgt nach den Nigrescence Stages die Internalization. Darauf wird in Kapitel 3.2 eingegangen, da vorher das thematisiert wird, was sich Schwarze durch Empowerment-Räume erhoffen und welche Bedürfnisse dadurch erfüllt werden.

Wenn Schwarze Kinder und Jugendliche durch Personen in ihrem nahen Umfeld nicht empowert werden, bewirken Rassismuserfahrungen Hilflosigkeit, Angst, Ohnmacht, Aggression, Konzentrationsprobleme und körperliche Anspannung (vgl. Sequeira 2015, S.448). Die psychischen sowie physischen Auswirkungen werden im folgenden Kapitel beleuchtet.

2.4.3 Auswirkungen auf die Gesundheit

Black people are wounded in our hearts, minds, bodies, and spirits. (hooks 1993, S.11)

Etliche Studien beweisen, dass Rassismuserfahrungen erhebliche negative Folgen auf das allgemeine psychische und körperliche Wohlbefinden haben (vgl. Williams et al. 1997, 2003, 2019; vgl. Schmitt/Branscombe 2002; vgl. Mesch et al. 2007; vgl. Salentin 2007; vgl. Igel et al. 2010; vgl. Yeboah et al. 2017). Die meisten empirischen Forschungen zu Rassismus und (psychische) Gesundheit kommen jedoch aus dem englischsprachigen Raum, da in Deutschland hauptsächlich die Auswirkungen von Migrationsprozessen erforscht werden (vgl. Yeboah 2017, S.144).

Aufgrund des erhöhten gesundheitlichen, psychischen und sozialen Risikopotential beschreibt Velho die Lebensbedingungen von Rassismusbetroffenen als „prekär und potenziell krisenhaft“ (Velho 2016, S.15). In der Studie von Igel et al. (2010) berichten die Betroffenen von einer

signifikant schlechteren psychischen sowie körperlichen Gesundheit (vgl. Igel/Brähler/Grande 2010). Dies wiederum wirkt sich auf ihre Handlungsmöglichkeiten und ihre Subjektivität aus (vgl. Velho 2011; vgl. Mecheril/Velho 2013).

Gehen wir zuerst auf die körperlichen Auswirkungen ein. Betroffene berichten in den Studien von Bluthochdruck, Herz-Rhythmus-Problemen, Schlaf- und Sexualproblemen, Gewichtsveränderungen und Essstörungen, Gewaltauswirkungen sowie von Schmerzsymptomen wie Kopf- und Bauchschmerzen (vgl. Kilomba 2008; vgl. Welter et al. 2022; vgl. Cuff 2021). Die Schmerzsymptome bezeichnet Kilomba als eine Enthüllung der innerlichen Wunden, die die Rassismuserfahrungen hinterlassen haben und sich auf der Körperoberfläche veräußern (vgl. Kilomba 2008). Yeboah schreibt, dass durch die systematischen Ausschlusserfahrungen „chronische biologische Selbstzerstörungsprogramme in den Körperorganen von Schwarzen und PoC systematisch aktiviert werden.“ (vgl. Yeboah 2017, S.148).

Die psychischen Auswirkungen von Rassismus sind ebenso vielseitig. Durch die Internalisierung des Selbst als ‚anders‘, was im vorherigen Kapitel thematisiert wurde, schreiben sich die Erfahrungen in die Betroffenen ein und interagieren mit ihrer Psyche (vgl. Hall 1994, S.20 und S.135). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert psychische Gesundheit als einen „Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann.“ (WHO 2019). Phänomene wie Angststörungen, Trennungsängste, phobische Störungen im Kindesalter, wie z.B. Sozialphobien und Schulangst, Zwangsstörungen, depressive Störungen, Störungen des Sozialverhaltens, posttraumatische Belastungsstörungen sind auf die Rassismuserfahrungen zurückzuführen und implizieren eine invalide psychische Gesundheit (vgl. Welter et al. 2022). Die dadurch begrenzte Lebensbewältigung und soziale Teilhabe werden durch einen mangelnden Zugang zu Ressourcen und durch ökonomische Marginalisierung stabilisiert (vgl. Williams et al. 2003, 2019).

Bei weiblichen* Migrantinnen wurde in der Studie von Löhr, Schmidtke und Sell (2006) sowie in der von Montesinos et al. (2010) vermehrte Suizidversuche, Suizidäußerungen, sowie Selbstverletzungen festgestellt, als bei *weißen* Frauen* sowie generell Menschen ohne ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Löhr et al. 2006. Montesinos et al. 2010). Dies zeigt, dass sie mit psychischen Krisen zu kämpfen haben, jedoch keine Bewältigungsmöglichkeiten zur Hand haben.

Mikroaggressionen aktivieren Stress und die Entstehung von Angststörungen, Depressionen und Psychosen (vgl. Yeboah 2017, S.150). Auch gute Bekannte, *weiße* Freund:innen und *weiße* Familienangehörige können racial microaggressions bei Betroffenen auslösen, nicht einmal in seinem

eigenen sozialen Umfeld sind rassifizierte Personen davon bewahrt (vgl. Yeboah 2017, S.153). Eine Intensivierung von jenem ‚race‘ related stress (Utsey/Ponterotto 1996) entsteht dann, wenn sich die Ereignisse alltäglich wiederholen, negativ, unvorhersehbar und unkontrolliert ablaufen (vgl. Yeboah 2017, S.150). Durch die Kumulation dieser Alltagsrassismuserfahrungen entsteht ein kumulatives Trauma. Da man aufgrund des immer Wiederkehrens keine Zeit hat, die traumatischen Ereignisse zu verarbeiten und sich zu erholen, wird das Ich immer mehr geschwächt, was Spuren im Persönlichkeitssystem hinterlässt (vgl. Fischer/Riedesser 1998, S.124).

Rassismuserfahrungen können nicht nur zu einem kumulativen Trauma führen, sondern auch zu einem primären sowie tertiären. Zur Definition von Trauma müssen zwei Kriterien erfüllt sein.

Die betroffene Person erlebt oder beobachtet ein Ereignis, das mit einer ernsthaften Bedrohung der körperlichen oder psychischen Integrität der eigenen oder einer anderen Person einhergeht, und die Reaktion der betroffenen Person beinhaltet intensive Furcht, Hilflosigkeit, Grauen, aufgelöstes oder agitiertes Verhalten. (Yeboah 2017, S.147 zit. n. Saß et al. 2003, S.566)

Jede rassistische Botschaft, die Betroffene erhalten, sei sie subtil oder aggressiv, ist ein Akt der Gewalt und der Bedrohung (vgl. Yeboah 2017, S.147). Diese Verletzungen des Körpers, der Integrität und der Würde resultieren in einer seelischen Wunde, dem Trauma (vgl. Sequeira 2015, S.350). Das Trauma erzeugt ein Täter-Introjekt, man übernimmt täterloyale und täterimitierende Verhaltensweisen als eine Art Überlebensstrategie um das Erlebte erträglicher zu machen. Dies ist auch mit der Internalisierung von *weißen* rassistischen Strukturen vergleichbar (vgl. ebd., S.350). Bei Kindern kann ein solches Trauma und das Nicht-Beeinflussen-Können der Situation zu folgenden Verhaltensweisen führen: verändertes Essverhalten, Stillwerden/sich zurückziehen, aggressive Reaktionen, vermeiden von Schulbesuchen, Bauch- oder Kopfschmerzen, Schlafprobleme, motorische Unruhe, verminderte Konzentrationsfähigkeit, Alkohol- und Drogenmissbrauch (vgl. ebd., S.366).

Keilson zeigt in seinem Modell der sequentiellen Traumatisierung, das auf seiner Langzeitstudie zu den Folgen der traumatischen Erlebnisse jüdischer Holocaustwaisen basiert, dass die dritte Sequenz, die soziale Unterstützung, maßgeblich für die Entwicklung traumatisierter Kinder ist (vgl. Keilson 2005, S.424). Ihnen muss die Möglichkeit eröffnet werden, das Erlebte bzw. die fortlaufende Gewalt zu verarbeiten und soziale Unterstützung in Form von Anerkennung, Schutz und Rückhalt zu erhalten (vgl. ebd., S.430). Die ersten zwei Sequenzen, die unmittelbare Bedrohung und die Auflösung des eigenen Lebens, sowie der Zerfall von Recht und Ordnung, haben nicht so langwährende Auswirkungen wie die Zeit nach der Traumatisierung. Durch Keilson wurde Traumatisierung nicht mehr als individuelles Erleben gedacht, sondern in Beziehung zu gesellschaftlichen Prozessen gesetzt. Dieses Modell kann auch auf Betroffene von Rassismus übertragen werden. Ihnen wird in der *weißen* deutschen Gesellschaft keine Auseinandersetzung

mit dem Erlebten gewährt, sie erhalten dadurch keine soziale Unterstützung und werden nach Keilson tertiär traumatisiert, was sich in ihrem Lebensverlauf chronifiziert. Umgekehrt kann das Unterlassen und die fehlende Bereitstellung von Gesprächsmöglichkeiten als aktiver Traumatisierungsakt gedeutet werden. (vgl. ebd., S.430ff)

Für Betroffene von Rassismus, vor allem Nachfahren von Sklav:innen und Kolonisierten besteht auch die Gefahr des transgenerationalen Traumas. Diese Traumatisierung beschreibt die unbewusste Weitergabe von Trauma an folgende Generationen (vgl. Sequeira 2015, S.367). Die Psychological Association (APA) definiert es als „a phenomenon in which the descendants of a person who has experienced a terrifying event show adverse emotional and behavioral reactions to the event that are similar to those of the person himself or herself.“ (APA 2023)

Rassismuserfahrungen können demnach auf verschiedene Weisen zu einem Trauma führen. Im International Classification of Diseases (ICD) 10 wird darauf lediglich unter der Zusatzdiagnose Z.60.4 „Soziale Ausgrenzung oder Ablehnung“ und Z.60.5 „Zielscheibe feindlicher Diskriminierung und Verfolgung“ eingegangen (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2013). Nicht behandelte Traumata haben jedoch enorme Auswirkungen auf die psychische als auch physische Gesundheit und können sowohl zu einer beschädigten Selbstregulation, chaotischem Fühlen und erschwertem logischen Denken führen. Stress kann nicht abgebaut werden, die Empathiefähigkeit wird geschwächt und Alltags- und Sozialkompetenzen sowie Leistungsfähigkeit werden nicht genügend aufgebaut (vgl. Sequeira 2015, S.338f).

Daher ist es elementar wichtig, Erlebtes zu aufzuarbeiten, um die Resilienz zu stärken. Resilienz meint Widerstandsfähigkeit bzw. eine hohe Vulnerabilitätsgrenze, durch protektive Ressourcen, seien es personale Ressourcen, familiäre oder soziale Ressourcen, die Menschen dabei helfen Probleme zu bewältigen und Belastungen zu verhindern. Eine psychische Robustheit sorgt für gelungene Lebensverläufe trotz belastender Entwicklungsbedingungen. (vgl. Welter et al. 2022, S.127f).

3. Änderungsbedarf und Ziele

Wie können wir diesen Dialog [von Macht und Widerstand] so inszenieren, dass wir endlich diejenigen sind, die ihm, ohne Terror und Gewalt, seinen Platz zuweisen, anstatt für immer und ewig durch ihn unseren Platz zugewiesen zu bekommen? Werden wir jemals in der Lage sein, seinen unumkehrbaren Einfluss anzuerkennen und gleichzeitig seinem imperialisierenden Blick zu widerstehen? (Hall 2016, S.30)

Wie Stuart Hall schon andeutet, stellt sich nun die Frage, wie wir aus den bestehenden rassistischen Strukturen entkommen können, wie wir ohne Gewalt privilegiertere Positionen bekommen können und wie wir die eben thematisierten Auswirkungen abfangen, bzw. abdämpfen können. Was muss durchgeführt werden, sodass sich an der Ausgangssituation etwas ändert und die Bedürfnisse der Schwarzen Mädchen* erfüllt werden? Die Konzeption der Projektwoche befindet sich nun auf der Ebene der Ziele. Im Folgenden wird verstärkt auf die Wirkungsziele, die wünschenswerten Zustände und wie sie erreicht werden könnten, eingegangen. Die Handlungsziele werden in Kapitel 4 beleuchtet. (vgl. von Spiegel 2007, S.63ff)

Es ist nicht möglich, die rassistische Gesellschaft einfach zu verlassen oder die gesamte Gesellschaft antirassistisch auszubilden (vgl. Sequeira 2015, S.30). Von einer Schwarzen Frau* wird zudem in einer *weißen* männlich dominierten Gesellschaft viel „Kraft, Mut, Beharrlichkeit, Ausdauer, Engagement“ (Nkenyi Ayemle 2021, S.50) verlangt, um sich durch das Leben und die Ausgrenzungspraktiken durchzukämpfen. Menschen, die Gewalt erfahren, sollten das traumatisierende Umfeld verlassen, um heilen zu können. Bei Menschen mit Rassismuserfahrungen ist das nicht möglich, sie müssen weiterhin in dem traumatisierenden Gesamtumfeld leben und die Gewalt aushalten (vgl. Sequeira 2015, S.31). Daher sind Communities und Selbstorganisationen förderlich für die Entwicklung ihrer Handlungs-, Reflexions- und Widerstandsfähigkeit. Von Betroffenen wird der Austausch in solchen Räumen auch als „Glückselixir“ bezeichnet (vgl. Velho 2016, S.189ff). Ein „Glückselixir“, das den Wunsch Schwarzer Menschen erfüllt, nämlich das Vereinen des doppelten Seins in einem wahreren, gleichberechtigtem und selbstbewussten Selbst (vgl. Du Bois 2003, S.35). Im folgenden Kapitel soll die zweite Forschungsfrage: *Inwiefern kann die Soziale Arbeit, anhand von Methoden, diesen Auswirkungen entgegenwirken?* beantwortet werden. Zudem wird das „Glückselixir“, das Wirkungsziel der Konzeption namens Empowerment und Safer Spaces sowie die daraus resultierende Internalization, die 4. Stufe nach Coss' Nigrescence Modell thematisiert.

3.1 Empowerment in Safer Spaces als Handlungskonzept

Das Ziel von Empowermenttrainings ist, Räume zu schaffen, in denen es möglich ist aus eigener Ohnmacht herauszutreten, erlernte Hilflosigkeit zu überwinden und sichtbar zu werden und sich zu stärken

in der Begegnung, im Austausch von Wissen, von Erfahrungen mit und Strategien gegen Rassismus. (Velho 2016, S.214)

Velho hat die Absicht eines Empowerment-Konzeptes im Kontext von Rassismus hier passend zu den Auswirkungen der Rassismuserfahrungen, die im letzten Kapitel thematisiert worden sind, definiert. Unter Sozialarbeitenden wird Herrigers Definition von Empowerment in der Sozialen Arbeit viel zitiert. Nach Herriger bedeutet der Begriff Empowerment die „[...] Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung“ (Herriger 2014, S. 20) durch eine „[...] (Wieder) Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags“ (Herriger 2014, S.20). Was in Herrigers äußerst psychologischem Ansatz jedoch vernachlässigt wird, sind die Machtanalysen. Aufgrund solcher Vernachlässigungen werden Ungleichverhältnisse weiterhin stabilisiert (vgl. Mohseni 2020b, S.266). Jedoch ist „power“ aus Empowerment nicht wegzudenken, da der englische Begriff für Stärke und Macht den Kern der Terminologie bildet. Es geht hier nicht um Macht als Dominanz, sondern um die Macht, über sein eigenes Leben zu bestimmen, darum, einen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen zu erhalten und darum, Ungerechtigkeiten überwinden zu können (vgl. Rosenstreich 2020, S.228). Der Leitgedanke hierbei ist „[...] the power to transform situations of injustice through the power of working side-by-side“ (Moretti 2005).

Der Empowerment Begriff hat seinen historischen Ursprung in den politischen Kämpfen der Bürger:innenrechtsbewegungen in den USA, den Unabhängigkeitskämpfen der besetzten Kolonien und in anderen Emanzipationsbewegungen, wie bspw. der Frauen*rechtsbewegung (vgl. Madubuko 2021, S.13). Schwarze Aktivist:innen initiierten einen gesellschaftlichen Wandel durch das Kombinieren von Kritik an den bestehenden rassistischen Machtverhältnissen sowie durch die Entwicklung des Bewusstseins über die eigene Unterdrückung (vgl. Rosenstreich 2020, S.228). Ab den 1970er Jahren fand das Konzept Eingang in Deutschland und wurde vor allem von der Frauen*bewegung sowie von Migrant:innenselbstorganisationen genutzt (vgl. Rosenstreich 2020, S.228).²⁰

Es gibt nicht nur eine Definition von Empowerment, sondern zahlreiche Erklärungsansätze. Wovon sich Schwarze Empowerment-Trainer:innen und Empowerment-Trainer:innen of Color, sowie Schwarze Wissenschaftler:innen und Wissenschaftler:innen of Color einig sind, ist, dass es sich dabei um einen lebenslangen Prozess handelt, der nicht nur auf der individueller, sondern

²⁰ Aufgrund dieser Geschichte nutze ich in meiner Arbeit den Terminus Empowerment und nicht die deutsche Übersetzung der Selbstbefähigung oder Selbstermächtigung. Eine Machtanalyse findet bei Letzterem zwar statt, jedoch kann der Begriff Selbstermächtigung auch mit dem Ermächtigungsgesetz (1933) der Nationalsozialisten assoziiert werden (vgl. Rosenstreich 2020, S.229).

auch auf kollektiver, sozialer sowie institutioneller Ebene Bestand hat (vgl. Madubuko 2021; vgl. Mohseni 2020a/b; vgl. hooks 1993).

Empowerment auf individueller Ebene meint, „[...] sich als Person mental von Zuschreibungen zu befreien, sich nicht als weniger Wert wahrzunehmen und Handlungsstrategien zu entwickeln“ (Madubuko 2021, S.131). Es geht dabei nicht darum, von anderen empowert zu werden, sondern wie Velho oben beschreibt, in sich selbst, durch Austausch und Auseinandersetzungen mit Schwarzen Wissen einen Prozess anzustoßen, der einen aus Ohnmachtsgefühlen und Hilflosigkeit befreit. Andere Schwarze Mädchen* können auf dieser Reise zwar behilflich sein, jedoch liegt „die Kraft, sich selbst zu retten, in einem selbst“ (Hill Collins 2008, S.227), egal wie unterdrückt und verletzt die Mädchen* scheinen. Ein solcher Prozess braucht Zeit und sollte nur auf einer freiwilligen Basis erfolgen, da ein Aufdecken der internalisierten Überlebensstrategien schmerzhaft sein kann. Wie Lorde treffend schreibt: „Change means growth, and growth can be painful.“ (Lorde 1980, S.6). Es schmerzt, aus der Assimilierungsphase bzw. Internalisierungsphase herauszukommen, da man merkt, dass man von der Gesellschaft immer als ‚Anderer‘ gesehen wird, egal was man macht (vgl. Boger 2020, S.203).

Die schmerzhafteste Phase wird in diesem lebenslangen Prozess nie vollkommen überwunden, jedoch werden durch diese Schmerzen Heilungsprozesse angestoßen. Empowerment findet durch „[...] einen Prozess der Heilung bzw. Emanzipation von verinnerlichte[m] Opfer-, und Ohnmächtig-Seins [...] im Sinne einer Selbstbemächtigung“ (Can/Yiğit 2006, S. 171) statt. Hooks definiert Empowerment als „choosing wellness“ (1993, S.14). Ihr Wellnessverständnis meint nicht die kapitalistische Wellness Industrie oder das vermarktbar Wohlfühlen oder Entspannung als Regenerationsmittel. Es meint eine Widerstandsform gegen die hegemonialen Verhältnisse in der Gesellschaft im Kontext von Selfrecovery und Selfcare (vgl. Mohseni 2020a, S.371). Durch eine „liebvolle Hinwendung zu sich selbst“ und eine Reflektion der internalisierten rassistischen Denk- und Handlungsmuster sollen traumatische Erfahrungen verarbeitet werden (vgl. Mohseni 2020b, S.269).

Living as we do in a white-supremacist capitalist patriarchal context that can best exploit us when we lack a firm grounding in self and identity (knowledge of who we are and where we have come from), ‚choosing wellness‘ is an act of political resistance. (hooks 1993, S.14)

Empowerment wird als eine Suche nach sich selbst aufgefasst, ein Ich ohne Masken, ohne sich zu verstellen zu müssen, ohne eine ‚integrierte‘ Person vorspielen zu müssen (vgl. Mohseni 2020a, S.375). Selfcare bedeutet, auf sich und sein Bauchgefühl zu hören, anstatt sich dem gesellschaftlichen Druck und fremden Erwartungen anpassen und fügen zu müssen (vgl. Madubuko 2021, S.161). Daher ist es wichtig, sich mit der eigenen Geschichte

auseinanderzusetzen, um sich selbst und die gesellschaftlichen Strukturen erkennen zu können (vgl. Mohseni 2020a, S.375). Es gibt nicht den einen richtigen Weg zu Empowerment, für jede Person meint es etwas anderes und ist von dem abhängig, was die Menschen an biografischen Erfahrungen mitbringen (vgl. ebd., S.368). In Mohsenis Interviews (vgl. ebd., S.347) vergleicht Carla Empowerment mit einem Puzzle das ständig wächst und wahrscheinlich nie vollständig wird, da man immer blinde Flecken haben wird. Mit jedem Puzzlestück, das durch die „[...] Identitätssuche innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Mohseni 2020a, S.347) dazugewonnen wird, erhält man ein einigermaßen klares Bild über sich selbst, eins das nicht von Fremdbestimmungen verzerrt ist.

Wie hooks schreibt, sollten Empowerment-Prozesse nicht nur auf die Individuen begrenzt werden, denn „[n]o level of individual self-actualization alone can sustain the marginalized and oppressed. We must be linked to collective struggle, to communities of resistance that move us outward, into the world.“ (hooks 1993, S.162). Eine solche „community of resistance“ lässt bei den ‚Anderen‘, bei Schwarzen sowie PoC, ein Zugehörigkeitsgefühl und ein WIR Gefühl entstehen (vgl. Madubuko 2021, S.130). In Empowerment-Räumen werden sowohl individuelle Heilungsprozesse angestoßen als auch kollektive (vgl. Mohseni 2020a, S.378). Es gilt, kollektiv Handlungsspielräume zu erforschen und diese zu erweitern, um dem Ohnmachts- und Lähmungsgefühlen entgegenzuwirken (vgl. Mohseni 2020b, S.270).

Die Begegnung mit anderen Schwarzen Menschen gilt als wichtiger Moment, da man vorher einen Einzelkampf als ‚Exot:in‘ in der *weiß* dominierten Gesellschaft geführt hat, einer Gesellschaft in der *Weißsein* als Norm und als einzig objektive sowie rationale Instanz gilt (vgl. Mohseni 2020a, S.351). Ein solcher Begegnungsort des Empowerments kann durch einen Safer Space erreicht werden. Safer Spaces sind Orte in denen die Teilnehmenden einfach „sein“ können (Fleary in Madubuko 2021, S.177). Ein Ort des Austauschs mit anderen Schwarzen oder PoC die von denselben Erfahrungen betroffenen sind, die einen auch ohne Worte verstehen und einen annehmen, ohne auf Zuschreibungen zu reduzieren. Vulnerabilität, Ohnmacht, Angst, Trauer, Verzweiflung und Schmerz sind zwar das, was die Menschen in Empowerment-Räumen vereint, jedoch führt der Austausch über geteilte Erfahrungen bei den Teilnehmenden zu einem befreienden Gefühl (vgl. Boger 2020, S.201; vgl. Madubuko 2021, S.131).

Wieso solche Orte Safer Spaces heißen, also geschütztere Räume, und nicht sichere Räume liegt daran, dass nie die hundertprozentige Sicherheit besteht, nicht verletzt zu werden (vgl. Madubuko 2021, S.159). In einem solchen Raum mit Schwarzen Mädchen* ist die Gefahr zwar geringer Rassismus-, Sexismus- und Adulthoodserfahrungen zu machen, Ausgrenzung hinsichtlich sexueller Orientierung, Geschlechtsidentität oder Behinderung können in Safer Spaces

jedoch weiterhin bestehen (vgl. Rosenstreich 2020, S.236). Auch Verletzungen aufgrund der internalisierten rassistischen Strukturen können in solchen Räumen vorkommen. Das Minimieren der Verletzungen ist auch ein Grund weshalb Safer Spaces, trotz des Bestrebens einer inklusiven und gerechteren Gesellschaft, auf Ausschlusspraktiken angewiesen sind (vgl. Hill Collins 2008, S.211). In einem Raum mit Menschen, die nicht die gleiche Erfahrung gemacht haben, in dem Fall also mit *weißen* und/oder männlichen Personen, besteht die Gefahr, verbale Gewalt zu erfahren, indem Erfahrungen bagatellisiert und relativiert werden (vgl. Madubuko 2021, S.159). Auch wenn es von den Täter:innen nicht beabsichtigt ist, bleibt die Wirkung bei den Betroffenen bestehen. Durch ihre Anwesenheit würde eine andere Dynamik herrschen, die den Prozess verändert (vgl. Madubuko 2021, S.160). Das Ziel von empowernden Safer Spaces ist es, eine Gegen-erfahrung zu den abwertenden Alltagserfahrungen ermöglichen zu können, den Teilnehmenden einen Raum der Akzeptanz, der selbstverständlichen Zugehörigkeit, der Selbstidentifikation und für Neuidentifikation ohne Zuschreibungen eröffnen zu können (vgl. Madubuko 2021, S.150). Sie bieten den Betroffenen eine Chance sich selbst jenseits von Stereotypen und Fremdzuschreibungen neu zu definieren und sich somit selbst stärken zu können (vgl. Madubuko 2021, S.148). Auf der Grundlage dieser Selbstdefinition können subalterne Gruppen ihren Machtzugang und somit auch ihre Handlungsspielräume ausweiten. „Es ist ein Prozess, in dem jede minorisierte Gruppe selbst das eigene Identitätsverständnis, ihre Visionen, Forderungen und Strategien definiert.“ (Rosenstreich 2009, S.196f). Es gilt positive Strategien zu entwickeln, um Rassismusauswirkungen entgegenzuwirken (vgl. Madubuko 2021, S.158). Wie vorhin schon erwähnt, heißt Empowerment auch Resilienz und sich seiner Resilienz, die über Jahrhunderte durch die eigenen Vorfahren aufgebaut wurde, bewusst zu werden und sie zu erforschen sowie zu fördern (vgl. Bollwinkel Keele 2020, S.23).

Zusammenfassend kann zu den Schutzräumen gesagt werden, dass solange es rassistische Herrschaftssystem gibt, „[...] die Kinder of Color in ihrer Individualität angreifen und ihre Persönlichkeit brechen möchten, [sie] einen widerständigen Gegenakt [brauchen]: einen Rekonstruktionsprozess.“ (Brandt 2015, S. 118). Sie benötigen einen Raum, in dem sie sich erholen können, Fragen aufwerfen können, anstatt in Frage gestellt zu werden und positive Identifikationsbezüge zu Schwarzen Personen und der Schwarzen Geschichte erarbeiten zu können (vgl. Fleary in Madubuko 2021, S.159).

Dieses Verhalten, sich in empowernden Safer Spaces zusammenzufinden, kann nach Spivak als ein Subalterner Aufstand verstanden werden. Sie beschreibt ihn als „ein Bemühen, sich selbst in die Repräsentation einzubringen, und zwar nicht entlang der Linien, die von den offiziellen institutionellen Repräsentationsstrukturen vorgegeben wird.“ (vgl. Spivak 2008, S.145). Unter den

Empowerment-Trainer:innen, im Kontext von Rassismus, herrscht keine Übereinkunft darüber, ob Empowerment und politische Macht getrennt voneinander oder nur kombiniert zu betrachten sind. In meinem Empowerment-Ansatz stimme ich eher der zweiten Meinung zu. Das Power in Empowerment meint einerseits die Selbstbefähigung und auf der anderen Seite die politische Macht. Wie hooks oben schreibt, ist ‚choosing wellness‘ ein Akt des politischen Widerstandes. Auch Lorde schreibt: „Caring for myself is not self-indulgence, it is self-preservation, and that is an act of political warfare.“ (Lorde 1988). Diesen beiden Schwarzen Aktivist:innen zufolge ist allein schon das Zusammenkommen von Schwarzen Menschen, in einem empowernden Safer Space, ein Akt des politischen Widerstandes und dieser Meinung bin ich auch. Dieses Zusammenkommen geschieht, wie Spivak schreibt, außerhalb der offiziellen vorgegebenen Repräsentationsstrukturen, nämlich in Strukturen, die das Sprechen über Rassismus tabuisieren, Strukturen, die eine Auseinandersetzung mit den machtvollen und hegemonialen Strukturen verwehren, Strukturen, die Schwarze Menschen nur in negativen Positionen repräsentieren (vgl. Mohseni 2020b, S.272). Es geht darum, nicht nur in der eigenen Gruppe, sondern in der gesamten Gesellschaft die Partizipationsmöglichkeiten der marginalisierten Gruppen zu verbessern und aus den Unterdrückungs- und Diskriminierungsmechanismen auszubrechen, sowie darum, sie abzubauen (vgl. Madubuko 2021, S.162). Empowerment ist historisch gesehen ein politischer Begriff und gilt in meinem Empowerment Verständnis als ein bedeutender Schritt zur sozialen Gerechtigkeit (vgl. Rosenstreich 2020, S.229).

Auf die institutionelle Ebene von Empowerment und Powersharing wird in Kapitel 5 eingegangen.

3.2 Black Self-Actualization and Internalization

Die letzte Stufe in Cross‘ Nigrescence Modell ist die Internalization (vgl. Cross Jr. 1991). Nach Recherchen und Versuchen zu verstehen, was es heißt, Teil einer marginalisierten Gruppe zu sein, wird die Wut und der Scham aus der vorherigen Immersion-Emersion Stufe abgelegt und die eigene Identität wird akzeptiert, „[...] without romanticizing Blackness or hating Whiteness.“ (Vandiver 2001, S.179). Die Akzeptanz der eigenen Schwarzen, Afro-diasporischen Identität führt nicht direkt zu einem fundamentalen Persönlichkeitswechsel oder zur psychologischen Gesundheit, sie kann diese jedoch positiv beeinflussen (vgl. Cross Jr. 1991). Ansätze wie „self-healing“, „self-love“ „Black Pride“ (Cross Jr. 1991, S.159) und „Black Girl Magic“ (Boger 2020) können somit realisiert werden. Schwarzsein als Identität meint nicht unbedingt eine geteilte Sprache, Kultur oder physisches Auftreten, sondern vor allem die geteilte Erfahrung von der *weißen* dominanten Gesellschaft als die nicht-*weißen* ‚Anderen‘ gesehen und so behandelt zu werden.

Durch ihre Ausschließung und dem Versuch eines Entkommens aus diesen Strukturen erfahren Schwarze eine gemeinsame Identität (vgl. Hall 1994, S.217).

Jedoch wird in dieser Phase nicht nur die Schwarze Identität akzeptiert, sondern es kommt zu einer Internalisierung einer bikulturellen Identität. Es führt zu einer Awareness über beide kulturellen Identitäten und die Wertschätzung der positiven sowie negativen Aspekte beider Identitäten (vgl. Vandiver 2001, S.182). Um die zwei Seelen vor dem Zerreißen zu bewahren, müssen Menschen in der Diaspora lernen „[...] mindestens zwei Identitäten anzunehmen, zwei kulturelle Sprachen zu sprechen, um zwischen ihnen zu übersetzen und zu vermitteln.“ (vgl. Hall 1994, S.218).

Rassismus subjektiviert. Die Betroffenen unterwerfen sich den rassistischen Strukturen. Das Erreichen der letzten Stufe bedeutet nicht, dass dieser Subjektivierungsprozess von heute auf morgen abgelegt werden kann (vgl. Mohseni 2020a, S.347). Es bedeutet auch nicht, dass Rassismuserfahrungen nicht mehr als schmerzhaft erlebt werden. Internalization bedeutet, dass man Verständnis und Widerstands- sowie Umgangsstrategien aufgebaut hat, seine bikulturelle Identität akzeptiert und sich in dem lebenslangen Prozess von Empowerment befindet. Dieses Wirkungsziel oder zumindest die Anfänge davon sollen durch die Projektwoche erreicht werden.

4. Projektumsetzung

„Die Frage, wie von der verinnerlichten Unterdrückung zum ‚freien Geist‘ eines selbstdefinierten, woman*istischen Bewusstseins übergegangen werden könnte [...]“ (Hill Collins 2008, S.215)

Die Beantwortung dieser Frage, sowie der zweiten Forschungsfrage wird in diesem Kapitel angestrebt: *Inwiefern kann die Soziale Arbeit, anhand von Methoden, diesen Auswirkungen entgegenwirken?* Die Konzeption befasst sich nun mit dem „Was“ aus der Eingangsfrage: „Wer macht was warum für wen und mit welchem Ziel?“ Wissenschaftstheoretisch handelt es sich bei Empowerment nicht um eigene Theorien, sondern darum Ideen aus unterschiedlichen Theorieansätzen zu verwenden bspw. aus der Lebensweltorientierung nach Thiersch oder der Systemtheorie nach Luhmann (vgl. Lambert 2020, S.389). Dabei beschäftigen wir uns hauptsächlich mit den Handlungsschritten und Methoden, die zu unserem Ziel, dem „Glückselixir“ führen. Auch die Zielgruppe und der personelle Einsatz werden in diesem Kapitel näher definiert (vgl. Michel-Schwartze 2007, S.307).

Für Empowerment gibt es keine Anleitung, es gibt auch nicht den *einen* richtigen Weg zur Selbstermächtigung (vgl. Rosenstreich 2020, S.230). Jede Person definiert dies anders, da jede:r auch andere Ressourcen, andere Fähigkeiten und verschiedene Lebenswelten mitbringt (vgl. Mohseni 2020a, S.368). Daher ist das folgende Konzept nicht für alle Schwarzen Mädchen* direkt einsetzbar. An meinem Konzept ist zudem zurecht zu kritisieren, dass nicht konkret nach den Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen nachgefragt worden ist und die Teilnehmenden nur wenig Partizipationsmöglichkeiten erhalten. Ich habe versucht ihn so offen, wie möglich zu gestalten, jedoch basiert es auf meinen Erfahrungen und Bedürfnissen als Schwarze Frau*, die ebenfalls ein Schwarzes Mädchen* im Schulkontext war. Der Fokus meines konzipierten empowernden Safer Space liegt im Austausch, in der Auseinandersetzung mit der eigenen Verinnerlichung der Unterdrückungsverhältnisse, dem Bewusstwerden der eigenen Ressourcen und Kräfte, der Sichtbarmachung Schwarzer Frauen* und im aktiven Mitgestalten eines diskriminierungssensiblen Schulalltags (vgl. Rosenstreich 2020, S.230; vgl. Madubuko 2021, S.132).

4.1 Zielgruppe

Wie aus dem Titel der Bachelorarbeit ersichtlich, ist das folgende Konzept an den Wünschen, Bedürfnissen und dem Wohlbefinden von Schwarzen Mädchen* angelegt. Demnach richtet sich das Angebot an:

1. Schwarze Menschen, egal ob lightskinned oder darkskinned (s. Fußnote 21), Hauptsache sie gehören der afrikanischen Diaspora an. **Und**

2. Personen die von der Gesellschaft weiblich* gelesen und daher weiblich* sozialisiert werden. **Und**
3. Personen, die zwischen 12 und 16 Jahre alt sind (\pm ein/zwei Jahre).

Diese drei Kriterien müssen erfüllt sein, um den Teilnehmenden einen Safer Space und eine geschütztere und lebensnahe Austauschmöglichkeit gewähren zu können. Ob sie schon in der 3. Generation leben oder erst vor 3 Jahren nach Deutschland migriert sind ist egal. Die Erfahrungen können sich zwar etwas unterscheiden, im Kern sind sie jedoch sehr ähnlich. Sodass ein Austausch untereinander möglich ist und niemand vernachlässigt wird, würde ich die Gruppengröße auf sechs bis acht Mädchen* begrenzen.

Die Entscheidung einen empowernden Safer Space für Schwarze Mädchen* zu gestalten, basiert einerseits auf meiner eigenen Lebensbiografie, sowie auf der prekären Ausgangssituation in der sich Schwarze Mädchen* in Deutschland befinden (s. Kapitel 2). Sie sind in der Gesellschaft als „outsider-within“ (Hill Collins 2008, S.192) positioniert, als Außenseiterinnen* innerhalb vom Gefüge z.B. ‚race‘ und Gender. Es herrschen bestimmte Wahrnehmung von Schwarzen Frauen*, die von *Weiß*en festgelegt und bestimmt wurden. Diese Fremdbilder sind ambivalent. Auf der einen Seite werden ihnen Freizügigkeit, Exotik und Polygamie zugeschrieben, auf der anderen Seite Stärke, Dominanz, Fleiß, Autonomie und Unabhängigkeit. Diese Eigenschaften werden an (*weißen*) Männern geschätzt, bei Schwarzen Frauen* werden sie jedoch negativ konstruiert (vgl. Essed 1991, S.31ff). Aufgrund dieser verzerrten Wahrnehmung von Schwarzen Frauen* gibt es in der Öffentlichkeit keine adäquate Repräsentation von ihnen. Sie werden oft unterschätzt und ihnen wird wenig zugetraut, daher müssen sie umso stärker dafür arbeiten, gehört und gesehen zu werden (vgl. Essed 1991, S.35). Dies resultiert darin, dass sie als ausdrucksstark und selbstbewusst wahrgenommen werden, ihnen jedoch durch die gesellschaftlichen Strukturen eine Maske aufgezwungen wird. Sie spielen vor, an die Gesellschaft angepasst zu sein, verstecken jedoch ihr wahres Ich (vgl. Hill Collins 2008, S.186, S.191). Sie kümmern sich nicht genügend um ihre Bedürfnisse, um ihre Wellness und Selfcare. Sie sind zu sehr damit beschäftigt, die Bedürfnisse der anderen Menschen zu erfüllen und es ihnen Recht zu machen. Oft steht diese Vernachlässigung in Verbindung mit dem gesellschaftlich internalisierten Gefühl, es nicht verdient zu haben sich um sein eigenes Wohlergehen zu kümmern (vgl. hooks 1993, S.138f).

Angelehnt an die kategoriale Gemeinwesenarbeit, kann eine solche Empowerment-Gruppe, mit der Zeit, mit Frauen*, Schwarzen Menschen oder PoC in einem Empowerment-Raum zusammenkommen (vgl. Boulet/Krauss/ Oelschlägel 1980). Auch in einer solchen Empowerment-Gruppe stehen Austausch, die eigenen Bedürfnisse sowie ein politisches Zusammenkommen als Schritt in Richtung soziale Gerechtigkeit im Mittelpunkt.

4.2 Haltung der Empowerment-Trainerin*

Empowerment-Trainer:in ist kein geschützter Titel, der durch eine Ausbildung erlangt werden kann (vgl. Mohseni 2020b, S.272). Daher ist es wichtig, die Haltung und die Anforderungen an die Empowerment-Trainerin* festzulegen.

Trainer:innen sollten eine ähnliche Lebensbiografie und Erfahrungswissen, wie die Teilnehmenden, aufweisen, um einen authentischen Vertrauensaufbau und ein ungehemmtes Öffnen der Teilnehmenden ermöglichen zu können (vgl. Madubuko 2021, S.160). In unserem Fall sollten sie demnach Schwarz und weiblich* sein. Die ähnliche Lebensbiografie reicht jedoch nicht aus, um eine Empowerment-Gruppe anzuleiten. Das Empowerment-Haus nach Madubuko stellt die „Struktur einer empowerment-orientierten Sozialen Arbeit auf drei Ebenen“ (Madubuko 2021, S.147) dar. Das Fundament, die Haltung- und Wissenskompetenz, sowie die Basis-Ebene, die Verhaltenskompetenz, bilden die Grunderfahrung für einen wertschätzenden und sichereren Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen. So erfahren sie weniger Verletzungen, und dafür mehr Akzeptanz und Respekt (vgl. Madubuko 2021, S.146). Dies dient als Grundlage für die Spitze, für diversitätssensible Safer Spaces. Sie können ohne die unteren beiden Ebenen nicht errichtet werden (vgl. Madubuko 2021, S.146).

Zum Fundament, der Haltungs- und Wissenskompetenz, gehört eine rassismuskritische und menschenrechtliche Grundhaltung, das Wissen über die Wirkungsweisen von Rassismus und intersektionellen Diskriminierungsformen sowie das Wissen über Empowerment (vgl. Madubuko 2021, S.147f). Die Kerninhalte einer womanistischen Grundhaltung sollten bei der Empowerment-Trainerin* vorliegen. Der Begriff Womanismus wurde durch 1979 durch Alice Walker geprägt und meint einen Feminismus für Schwarze Feministinnen* und Feministinnen* of Color. Womanismus gilt, im Gegensatz zum Feminismus, der lange Zeit nur weiße Frauen* betroffen hat, als umfassendes Emanzipationskonzept. Deswegen ist Feminismus nach Walker auch nur ein Teil von Womanismus. „Womanist is to feminist as purple is to lavender.“ (Walker 1981). Womanist:innen sind inklusiv und integrativ und gehen über die Genderfrage hinaus. Sie stellen sich umfassenderen Diskriminierungsfragen. Dabei haben sie nicht nur die Situation der Schwarzen Frau* im Blick, sondern die, aller PoC und von Diskriminierung und Unterdrückung betroffenen Menschen. Es geht darum die *weiße* Vorherrschaft zu beenden und den Reichtum sowie die Macht in der Welt gleichberechtigt aufzuteilen (vgl. Ogunyemi 1985, S.68). Philips definiert Walkers Womanism-Ansatz wie folgt:

Womanism is a social change perspective rooted in Black women's and other women of color's everyday experiences and everyday methods of problem solving in everyday spaces, extended to the

problem of ending all forms of oppression for all people, restoring the balance between people and the environment/nature, and reconciling human life with the spiritual dimension. (Phillips 2006, xx)

So gilt es für die Empowerment-Trainerin* eine rasismus-, sexismus-, adultismus-, heternormativ-, gender-, ableismus-²¹, colorism-²², bodyismus-²³ sowie eine generell diskriminierungskritische Grundhaltung zu verkörpern, die sich auch in Madubukos Basis, der Verhaltenskompetenz, ausdrückt. Diese Verhaltenskompetenz inkludiert, die Kinder und Jugendlichen als Individuen mit verschiedenen Lebenswelten anzusehen, einen Diskriminierungsschutz durch aktives Eingreifen zu gewährleisten und eine diskriminierungssensible Sprache (vgl. Madubuko 2021, S.148). Zudem sollte sie darüber in Kenntnis sein, dass ihr eigenes Verhalten das Verhalten der Mädchen* und ihre Selbstwahrnehmung prägt. „A person is a person through other persons.“ (Archbishop Desmond Tutu in Ngomane 2019, S.9). Dieses afrikanische Sprichwort beschreibt den Kernaspekt der südafrikanischen Lebensphilosophie Ubuntu treffend. Wir Menschen sind Teil eines Ganzen, unser Handeln, Denken, die Art und Weise wie wir sprechen und laufen, all dies hat einen Einfluss auf das Dasein in der Welt und somit auch Auswirkungen auf unsere Mitmenschen. Alles, was wir lernen und erfahren basiert auf unseren Beziehungen zu Menschen (vgl. Ngomane 2019). Der Friedensnobelpreisträger und ehemalige Präsident Südafrikas, Nelson Mandela, galt für viele als Personifikation von Ubuntu. In einem Interview sagt er, dass es dabei nicht um Selbstlosigkeit geht, sondern darum, seiner Community durch das eigene persönliche Wachstum zu verbessern und etwas zurückzugeben, damit alle davon profitieren können (vgl. Mandela 2006). Diese Einstellung sollten auch Empowerment-Trainer:innen verkörpern. Sie sollten sich darüber bewusst sein, dass sie einen bedeutenden und inspirierenden Einfluss auf die Entwicklung der Teilnehmenden haben werden. Ebenfalls Teil der Verhaltenskompetenz, ist eine kritische Selbstreflexion über die eignen einverlebten rassistischen Strukturen, Denkweisen, Stereotypen etc. (vgl. Madubuko 2021, S.148). Trainer:innen sollten sich selbst, ihre eigene Position in der Gesellschaft und ihre ReProduktion von Rassismus kritisch reflektieren können, um „[...] bestehende Machtstrukturen nicht wieder reproduzieren zu wollen, sondern Prozesse der Selbstermächtigung und -heilung zu unterstützen.“ (vgl. Velho 2011, S.37). Sie sollten zudem im Blick haben, dass Rassismus kein individuelles Problem ist, das allein durch Ressourcenförderung und durch die „[...] (Wieder) Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des

²¹ Ableismus meint die Ungleichbehandlung sowie Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen (vgl. Diversity Arts Culture 2023).

²² Walker definiert Colorism als die „ungleiche Behandlung aufgrund von Hautfarbe zwischen gleichrassifizierten Menschen“ (Walker 1983, S.290). Darkskinned und lightskinned meinen dabei die unterschiedlichen Hautnuancen der Menschen.

²³ Bodyismus beschreibt die Diskriminierung von Menschen aufgrund von vorherrschenden Schönheits- und Körperidealen (vgl. Bau 2017, S.129f).

eigenen Alltags“ (Herriger 2014, S.20) gelöst werden kann. Empowerment-orientiertes Arbeiten heißt, dies im Blick zu haben und eine Veränderung des Alltags bedeutet in diesem Kontext, rassistische Strukturen und rassistisches Verhalten zu reflektieren und sich davon so gut es geht abzuwenden, sich gegen dieses Machtssystem und die Internalisierung zu wehren und Widerstand zu leisten (vgl. Madubuko 2021, S.15).

Die Spitze von Madubukos Empowerment-Haus sind die Safer Spaces. Dabei wirken die Trainer:innen lediglich als Anleitung. Teilnehmende sollten die Freiheit erhalten, selbst zu bestimmen, was sie brauchen, worüber sie sprechen möchten und was sie interessiert (vgl. Madubuko 2021, S.162). Die Selbstdisziplin (vgl. Makarenko 1969, S.24) der Teilnehmenden ist von bedeutender Wichtigkeit. Ansonsten erfahren sie eine weitere Gewaltanwendung. Trainer:innen müssen akzeptieren, dass nicht alle Übungen für alle Mädchen* kompatibel sind, wenn sie nicht mitmachen wollen, ist das okay (vgl. Verena Meyer in Madubuko 2021, S.194). Der Empowerment-Wille muss aus ihnen selbst kommen, um wirksam zu sein. Man kann andere nicht empowern, sie empowern sich selbst. Empowerment-Trainer:innen können diesen Prozess jedoch anleiten, moderieren und begleiten. Sie geben inhaltliche Impulse, sorgen für ein sensibles Thematisieren, hören zu und unterstützen die Teilnehmenden und ihre Ideen (vgl. Madubuko 2021, S.163). Sie sollten fähig sein, die unterdrückten sowie offenen Emotionen in den Empowerment-Räumen aufzufangen und zu thematisieren (vgl. Madubuko 2021, S.158). Dabei muss darauf geachtet werden, dass die anderen Jugendlichen und man selbst durch Berichte nicht getriggert oder sekundär traumatisiert wird (vgl. Mohseni 2020b, S.267). Es gilt, als Trainer:in achtsam sowie flexibel zu sein und solch ein Anbahnen der Stimmung umzuleiten, damit die Ohnmachtsgefühle nicht verstärkt werden (vgl. Madubuko 2021, S.164).

4.3 Räumlichkeiten

Machtverhältnisse wirken sich auf den Empowerment-Prozess störend aus. Daher sollten während der Projektwoche keine Lehrer:innen anwesend sein und sie sollte am besten außerhalb des Schulkontextes stattfinden (vgl. Madubuko 2021, S.164). In Wiesbaden könnten Seminarräume für den Safer Space bei WiF e.V. (Wiesbadener Internationales Frauen- und Mädchen-Begegnungs- und Beratungszentrum e.V.) oder beim Stadtjugendring Wiesbaden angefragt werden, dabei wäre ein Internetzugriff und die Verfügbarkeit eines Beamers vorteilhaft. Außerdem wird ein Moderationskoffer mit den nötigen Materialien, sowie ein Flipchartständer mit Flipchartpapier benötigt.

Der Raum sollte groß genug sein, sodass sich bis zu zehn Menschen in einen Stuhlkreis setzen können. Ein weiterer Raum sollte ebenfalls zur Verfügung stehen, sodass dieser als Rückzugs-

und Gebetsraum benutzt werden kann. Für eine einladende Atmosphäre kann der Raum mit Postern und Bildern von Schwarzen Frauen* gestaltet werden. Außerdem können Bücher zu dem Thema und Flyer für psychologische, soziale, juristische etc. Beratungsstellen ausgelegt werden. Ein Angebot von Getränken und Snacks wirkt sich ebenfalls positiv auf die Stimmung aus.

4.4 Durchführung der Projektwoche

An Schulen findet mindestens einmal im Jahr eine Projektwoche statt. Wie genau sie abläuft, welche Klassen eine durchführen und wie das Thema lautet, ist von Schule zu Schule unterschiedlich. Daher ist eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit oder den Beratungslehrer:innen zu empfehlen. Sie können auch dabei behilflich sein, Betroffene von dem Projekt zu berichten. Ansonsten, ist es vorteilhaft, die Schule selbst zu besuchen und in den Klassen eine kurze Vorstellung des Projekts zu präsentieren. Bei der Präsentation sollte darüber aufgeklärt werden, dass die Projektwoche zwar über die Schule läuft, jedoch nicht im Zwangskontext steht und der Empowerment-Prozess nur durch Freiwilligkeit und eine partizipative Teilnahme erfolgen kann (vgl. Ermann in Dib/Erdmann/Sinoplu 2020, S.157). Plakate wie die Abbildung 2 können bei dem Besuch ebenfalls in der Schule aufgehängt werden. Es ist wichtig die Anmeldung so niedrigschwellig wie möglich zu halten, sodass diese keine Hürde für die Teilnehmenden darstellt. Daher habe ich mich für eine WhatsApp-Nachricht entschieden.

Looking for Black Girls*!

*Egal ob lightskinned oder darkskinned, Hauptsache einer deiner Eltern
oder Großeltern ist afrikanischer oder afroamerikanischer Herkunft

Hey Du fühlst dich angesprochen? Hättest Du Lust die Projektwoche mit anderen Schwarzen Mädchen* zu verbringen? Lust auf einen geschützteren Raum? Bock auf eine Schwarze Community? Du möchtest dich über Rassismus, seine Wirkungsweisen, Auswirkungen und über Handlungsstrategien austauschen?

Dann bist Du hier genau richtig!

Von Montag, 10.07.23 - Freitag, 14.07.23 veranstalte ich (eine junge Schwarze Sozialarbeiterin) einen

Empowernden Safer Space für Schwarze Mädchen*

Du hast noch ein paar Fragen? Dann ruf gerne an unter 0176 1234567 oder komm zur Infoveranstaltung am 26.06.2022 :) Anmelden kannst Du dich mit einer kurzen WhatsApp Nachricht an 0176 1234567.

Abbildung 2: Poster Empowernder Safer Space (eigene Darstellung)

4.4.1 Wochenplan

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.45 – 8.00 Uhr	WUP/Anschug- gerle	WUP/Anschug- gerle	WUP/Anschug- gerle	Treffen bei Capoeira	WUP/Anschug- gerle
8.00 – 9.30 Uhr	Kennenlernen	It's time to talk about racism!	Intersektionali- tät + Afrikani- sche Frauen* und Schwarze Feministinnen*	Capoeira oder Hip-Hop	Puffer (ansons- ten Antidiskri- minierungskon- zept für die Schule begin- nen)
9.30 – 10.00 Uhr	Snackpause	Afrotanz Pause	Meditations- pause	Zurück zum Seminarraum	Afrotanz Pause
10.00 – 11.30 Uhr	Regeln	Auswirkungen von Rassismus auf die Identifi- kation und die Gesundheit	Vorbilder Schwarze Frauen*	Eigene Rechte und Wider- standstrate- gien	Identity Frame Paste Up
11.30 - 12.30 Uhr	Zusammen afri- kanisches Ge- richt kochen	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause (vielleicht wie- der zusammen kochen)
12.30 – 14 Uhr		Selbst– und Fremdbezeich- nungen	Schönheitside- ale und Schrei- baufgabe	Kreativitäts- aufgabe	Feedback/Ab- schluss/Connec- ten
18 – 20 Uhr		Empowernder Filmabend			

Tabelle 1: Wochenplan der Projektwoche (eigene Darstellung)

4.4.2 WUP/Anschuggerle

Warm-Ups oder wie sie im Süden Deutschlands heißen, Anschuggerle, sind kleine Übungen oder Spiele die am Anfang von Workshops in der Gruppe durchgeführt werden. Sie wirken als Icebreaker, um die Teilnehmenden zu motivieren, den Energielevel zu erhöhen und um die angespannte Stimmung aufzulockern. Daher wird empfohlen, sie am Anfang des Tages durchzuführen, wenn nötig auch vor jeder neuen Einheit. (vgl. Landesjugendring Berlin e.V. 2019, Modul 1)

4.4.3 Montag - Kennenlernen und Regeln festlegen

Zu Beginn gilt es eine Atmosphäre zu schaffen, in der der sich die Teilnehmenden wohl fühlen und alle unterschiedlichen Lebensrealitäten angenommen werden. Der Aufbau einer Vertrauensebene gilt als Voraussetzung für spätere Öffnungen und Heilungsprozesse (vgl. Madubuko 2021, S.164). Daher wird die erste Stunde genutzt, um Kennenlernspiele zu spielen. Beispiele dafür sind: Autogrammspiel, Namensduell, Lustiger Lorenz, Name und Bewegung etc. (vgl. Landesjugendring Berlin e.V. 2019, Modul 1) oder die Soziometrische Aufstellung bzw. Wo stehe ich? Teilnehmende reflektieren dabei die eigenen sozialen Positionen und nehmen die unterschiedlichen Positionen der anderen wahr. Bei dieser Übung werden Vielfalt und Gemeinsamkeiten visualisiert. Es werden verschiedene Fragen gestellt und sich demnach aufgestellt. Man kann sich bspw. nach der alphabetischen Reihenfolge der Namen aufstellen; nach dem Alter; dem eigenen Geburtsort und dem der Eltern sowie Großeltern; nach dem Wohnort; der Anzahl der Sprachen, die gesprochen werden; den Lieblingssportarten; der liebsten Freizeitbeschäftigung etc. (vgl. Landesjugendring Berlin e.V. 2019, Modul 8)

Ein weiteres Kennenlernspiel, das zugleich auch als Einstieg ins Thema dient, ist die Methode „Die Geschichte meines Namens“. Aufgrund ihres Namens machen Betroffene nämlich zahlreiche Rassismuserfahrungen. Dies ist eine biografische Übung zu der Geschichte des eigenen Namens, dabei werden folgende Fragen gestellt (vgl. Toput/Atasever 2019, S.18):

„Weißt du, wer dir diesen Namen gegeben hat und warum dieser Name ausgesucht wurde? Kennst du die Bedeutung deines Vornamens? Hast du einen oder mehrere Spitznamen? Wie gefällt dir dein Name? Hättest du anders heißen sollen? Oder möchtest du gerne anders heißen? Welche Erfahrungen machst du mit deinem Namen im Alltag oder in besonderen Situationen? Wie möchtest du genannt werden?“ (Toput/Atasever 2019, S.18)

Es ist bedeutend, jede Übung und Methode im Nachhinein auszuwerten, sodass die Teilnehmenden sich über neue Erkenntnisse und mögliche Fragen austauschen können (vgl. Landesjugendring Berlin e.V. 2019, Modul 8). Zur Auswertung dieser Übung kann nachgefragt werden, was sie überrascht hat und was neu für sie war (vgl. Toput/Atasever 2019, S.18).

Eine ergänzende Übung wäre die Methode „Ein Name geht auf Reisen“. Dabei laufen alle kreuz und quer durch den Raum. Wenn sich zwei Personen begegnen, begrüßen sie sich und nehmen von diesem Moment an den Namen ihres Gegenübers an, bis sie wieder auf eine andere Person trifft. Dies wiederholt sich so lange, bis man seinem eigentlichen Namen begegnet. Diese Übung ergänzt sich gut mit der vorherigen, da die Teilnehmenden nun die verschiedenen Bedeutungen der Namen kennen. (vgl. Toput/Atasever 2019, S.19f)

In einem Safer Space ist die Gefahr zwar geringer, Rassismus-, Sexismus- und Adultismuserfahrungen zu machen. Ausgrenzung hinsichtlich sexueller Orientierung, Geschlechtsidentität, Behinderung und weiterer Intersektionen können in Safer Spaces jedoch weiterhin bestehen (vgl. Rosenstreich 2020, S.236). Daher ist es wichtig, gemeinsam mit der Gruppe Regeln und No-Gos zu besprechen. Sodass ein angemessener Umgang mit möglichen Verletzungen und ein machtkritischer, sowie -sensibler Raum geschaffen werden kann. Dafür sollen sich die Teilnehmenden in Murmelgruppen zusammenfinden und aufschreiben, was sie brauchen, um sich in der Gruppe wohlfühlen. In der Murmelgruppe kann zugleich thematisiert werden, was sie sich vom Seminar erhoffen und was für Themen sie gerne durchnehmen möchten. Wie Madubuko betont, ist Mitbestimmung und Partizipation ein bedeutender Teil in der Empowerment-Arbeit (vgl. Madubuko 2021, S.14). Die Stichpunkte werden auf Moderationskarten geschrieben und im Plenum besprochen. Regeln, die die Gruppe gerne aufnehmen möchte, werden dann an die Wurzeln des Seminarbaums gehängt. Diese Wurzeln bilden die Grundlage für die Empowerment-Arbeit. Die Empowerment-Trainerin* kann ebenfalls Regeln aufstellen, wenn die Gruppe damit einverstanden ist. Was nicht fehlen darf, sind diskriminierungskritische und respektvolle Kommunikationsregeln, sowie die Regel, dass alle Erfahrungen und Gefühle respektiert werden und kein Colorism ausgeübt wird. Zudem ist es wichtig zu betonen, dass jede mitmachen kann aber nicht muss und, dass jede den Raum zu jederzeit verlassen oder eine Pause einfordern kann (vgl. Landesjugendring Berlin e.V. 2019, Modul 8). In die Baumkrone kommen die Früchte, also die Themen, die die Teilnehmenden gerne bearbeiten möchten.

4.4.4 Montag – Kochen

Wie in Kapitel 2.4.2.1 erwähnt, wird es Schwarzen Kindern erschwert, sich positiv mit ihrer afrikanischen Herkunft zu identifizieren (vgl. Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.132). Da Essen immer einen großen Teil der Kultur ausmacht und man sich durch gemeinsame Tätigkeiten wie Kochen und gemeinsam essen nochmal besser bzw. anders kennenlernen kann, ist das gemeinsame Zubereiten eines afrikanischen Gerichts Teil der Projektwoche. Da es auf dem afrikanischen Kontinent hunderte von Nationalgerichten gibt, kann die Empowerment-Trainerin* den Mädchen* drei Gerichte vorschlagen und sie dürfen sich gemeinsam für eins entscheiden. Diese Einheit

dient jedoch nicht nur dem besseren Kennenlernen, sondern ist auch eine Empowerment-Strategie. Empowerment meint nämlich alles, was einem Stärke und Kraft gibt. Dazu gehört auch gutes Soulfood (vgl. Ermann in Dib/Erdmann/Sinoplu 2020, S.151).

Am Ende von jedem Tag ist es wichtig sich ein Feedback einholen. Wie geht es den Teilnehmenden, was nehmen sie mit, was hat ihnen gefehlt, was kam zu kurz? (vgl. Fünf Finger Methode)

4.4.5 Dienstag – It's time to talk about racism!

In dieser Einheit geht es darum, die tabuisierenden Strukturen aufzubrechen und über Rassismus zu sprechen. Wie oben erwähnt führt das fehlende Wissen über Rassismus zu Internalisierungen (s. Kapitel 2.4.2). „Die so entstehende ‚Lücke‘ zwischen ‚Wissen‘ und ‚Erfahren‘ sorgt bei den Jugendlichen für Irritationen und Unsicherheiten.“ (Scharathow 2017, S.119). Sie suchen die Verantwortung für ihre Erfahrungen bei sich selbst und können sie nicht in Worte fassen. Ausgrenzungs- und Unterdrückungspraktiken verletzen sie und erscheinen ihnen als unlogisch, da sie nicht das nötige Wissen besitzen, um Rassismus und seine Auswirkungen zu verstehen (vgl. Velho 2016, S.105). Dem soll in dieser Einheit entgegengewirkt werden. Wissen stellt Stabilität und Widerständigkeit her und begünstigt sie (vgl. Velho 2016, S.117). Sie werden in dieser Einheit über die soziale Wirklichkeit von Rassismus, dessen Wirkungsweisen und die daraus resultierenden ungleichen Handlungsmöglichkeiten aufgeklärt (vgl. Scharathow 2017, S.109). Daher ist es wichtig, vorher nachzufragen, wie sie sich fühlen und ob sie in einer guten Verfassung sind über dieses schmerzhafteste Thema zu sprechen. Dies soll ein Raum sein, in dem die Mädchen* nicht erst beweisen müssen, dass es sich bei der beschriebenen Erfahrung um Rassismus handelt. Zugleich soll es auch ein Raum sein, in dem sie nicht mit Abwehr und Bagatellisierung rechnen müssen (vgl. Scharathow 2017, S.121). Deswegen wird vorher zusammen nochmal ein Blick auf den Seminarbaum geworfen, um die Kommunikationsregeln aufzufrischen.

Der Diskriminierungsbarometer kann als Einstieg ins Thema durchgeführt werden, da dadurch ein Meinungsbild geschaffen wird. Dafür wird der Raum in diskriminierend und nicht-diskriminierend eingeteilt und die Mitte markiert. Vorher sollte die Empowerment-Trainerin* noch betonen, dass es bei der Übung kein richtig oder falsch gibt. Dann werden die Fragen und Situationen vorgelesen und die Mädchen* erhalten die Möglichkeit sich zu positionieren. Danach können sie ihren Standpunkt zu erläutern, wenn sie möchten. Jede kann ihre Meinung sagen, Diskussionen sollten jedoch unterbrochen werden. Beispiele für Situationen wären:

In der U-Bahn fragt eine (*weiße*) Frau* eine jüngere Schwarze Frau* „Woher kommen Sie eigentlich?“; An der Kasse im Supermarkt sagt eine Kassiererin zu einer Frau*, die ein Kopftuch trägt: „Sie sprechen aber gut Deutsch!“; Eine Lehrerin kann sich die für sie ‚fremd‘ klingenden Namen

ihrer Schüler:innen nicht merken und erfindet Spitznamen; Dein Klassenkamerad sagt, dass Schwarze gut tanzen und singen können.; Ein Türsteher verweigert einer Gruppe junger Männer mit dunklen Haaren den Zutritt zur Diskothek. (vgl. Juleica-Baustein 2021, S.68)

Am Ende der Übung wird nachgefragt, wie sie die Übung fanden und wie sie sich bei den unterschiedlichen Positionen gefühlt haben. Dieses Meinungsbild gibt auch der Empowerment-Trainerin* einen Einblick in das Diskriminierungsverständnis der Mädchen* (vgl. Juleica-Baustein 2021, S.68). Nach der Übung kann es sehr gut sein, dass sich die Teilnehmenden öffnen und von selbst erlebten Situationen berichten. Dabei kann die Empowerment-Trainerin* die Mädchen* gerne ermutigen von eigenen Erfahrungen zu berichten, wenn sie mögen. Wie Melter in seiner Studie feststellen konnte, sprechen betroffene Jugendliche selten von sich aus über das Thema, da es für sie mit viel Scham und Hilflosigkeit verbunden ist. Die Aussagen der verschiedenen Jugendlichen können jedoch in dem Satz „Wenn du mich gefragt hättest, hätte ich es dir erzählt.“ (Melter 2007, S.122) zusammengefasst werden. Daher soll die Empowerment-Trainerin* die Mädchen* direkt darauf ansprechen oder den Anfang machen und von einer ihrer Erfahrungen berichten. In dem Zuge kann durch die Empowerment-Trainerin* das Thema Mikroaggressionen angesprochen und erklärt werden.

Um die Entstehungsgeschichte von Rassismus zu erklären, eignet sich die Übung „Zeitstrahl“ von Topuz und Atasever (vgl. 2019, S.62-66). Die Gruppe beschäftigt sich mit der Frage wie sich rassistische Denkmuster verfestigt und an die Gegenwart angepasst haben. Dazu erhalten sie mehrere Zeitkarten, die sie chronologisch auf dem Zeitstrahl anordnen müssen. Für die Zeitkarten können unter anderem folgende Ereignisse verwendet werden: Einteilung der Menschen in Kategorien nach Carl von Linné; Immanuel Kant und seine R[***]entheorien; Verfestigung der Behauptung über die vier R[***]en in Schulbüchern; Entdeckung der Welt durch Christoph Kolumbus und Aufteilung unter Spanien und Portugal; Die Maafa; Kolonialisierung der gesamten Erde; Deutschland und seine Kolonien; Berliner Kongokonferenz; Der amerikanische Bürgerkrieg; Die Apartheid in Südafrika; Civil Rights Act; Der Nationalsozialismus; Die Nürnberger Prozesse; Ursprung des Homo Sapiens; Widerlegung der R[***]entheorien; Der NSU; Das afrikanische Jahr (Jahr in dem 18 Kolonien ihre Unabhängigkeit erlangt haben); Der Mord an George Floyd etc. (vgl. Topuz/Atasever 2019, S.62-66). Durch die Übung gelangen die Mädchen* in einen Austausch über Rassismus. Sie sollen die Zeitkarten zwar selbst einteilen, die Empowerment-Trainerin* steht ihnen bei Fragen jedoch zur Verfügung. Auch diese Übung wird im Anschluss ausgewertet.

Daraufhin gibt es einen kleinen Input der Empowerment-Trainerin* zu den Wirkungsweisen von Rassismus. Dies wird anhand von Eggers vier Ebenen des Rassifizierungsvorgangs erläutert (s.

Kapitel 2.1.2) (vgl. Eggers 2005, S.56f). Dabei ist es essenziell, auf die bestehenden Machtstrukturen einzugehen und Rassismus als System anzuerkennen. Durch die An-Erkennung von Rassismus als System und von ‚Andersheit‘ entsteht gleichzeitig ein Akt der ReProduktion und Bestätigung dieser Strukturen. Dessen sind sich Empowerment-Workshops bewusst, jedoch können sie diesem Paradox nicht entkommen (vgl. Mohseni 2020b, S.271).

4.4.6 Dienstag – Afrotanz Pause

Rassismuserfahrungen haben körperliche Auswirkungen,

[...] dein Körper liest von rassistischen Übergriffen, dein Körper sieht herabwürdigende Darstellungen von Menschen wie dir, dein Körper nimmt die Migrationsgeschichten deiner Familie auf, dein Körper ist Zeuge von rassistischen Übergriffen, dein Körper wird angefasst, besprochen, kommentiert und repräsentiert. (Rotter 2013, S.125)

Rassistische Unterdrückungserfahrungen und das alltägliche exponiert, betrachtet und bewertet werden hinterlässt Spuren auf und in dem Körper der Betroffenen (vgl. Mohseni 2020b, S.270). Als Reaktion darauf und um weiteren Rassismuskonfrontationen zu entgehen hat, der Körper gelernt sich unbewusst kleiner zu machen, den Kopf zu senken, den Kiefer anzuspannen, die Luft anzuhalten und die Stimmorgane zuzuschnüren (vgl. Rotter 2013, S.124). Rotters „Empowerment in Motion/ Unlearning Oppression through the Body“-Ansatz ermöglicht es den Betroffenen Unaussprechliches auszudrücken, sowie die Spuren von Rassismuserfahrungen nachzuspüren, diese zu erkennen und anzuerkennen (vgl. Rotter 2013, S.125). Das, was die Betroffenen nicht sagen können oder wollen, können sie durch das Tanzen ausdrücken, denn „[d]ance is the hidden language of the soul, of the body.“ (Martha Graham in The New York Times 1985).

Die Teilnehmenden können sich einen der vielen Afro-Tänze, die durch TikTok bekannt geworden sind, aussuchen oder den anderen einen traditionellen Tanz ihres Herkunftslandes zeigen und beibringen.

4.4.7 Dienstag – Auswirkungen von Rassismus auf die Identifikation und die Gesundheit

In dieser Einheit befassen sich die Teilnehmenden mit dem Nigrescence Model und den Stufen des Black Racial Identity Development nach Cross (vgl. 1971; 1991). Dazu fasst die Empowerment-Trainerin* die vier Stufen und ihre Merkmale in einer Tabelle zusammen. Jedes Mädchen* erhält eine Kopie davon und kann sich die Zusammenfassung zuerst selbst durchlesen. Danach wird im Plenum auf jede Stufe eingegangen und ein Raum zum Austausch eröffnet.

Die Auswirkungen auf die Gesundheit werden in Gruppenarbeiten erarbeitet. Eine Gruppe beschäftigt sich mit den physischen Auswirkungen und die andere mit den psychischen. Ihre

Ergebnisse stellen die Teilnehmenden der jeweils anderen Gruppe vor. Die Materialien dafür erhalten sie von der Empowerment-Trainerin* (s. Kapitel 2.4.3).

4.4.8 Dienstag – Selbst- und Fremdbezeichnungen

Selbstdefinitionen und Selbstzuschreibungen gelten als entscheidender, aktiver und empowernder Schritt zur Befreiung von Fremdzuschreibungen (vgl. Madubuko 2021, S.136). Schwarze Menschen wurden lange Zeit durch die Zuschreibungen von *weißen* Menschen repräsentiert. „We become visible through the gaze and vocabulary of the white subject describing us: it is neither our words, nor our subjective voices printed on the pages of the magazine, but rather what we phantasmally represent to the white nation and its real nationals.“ (Kilomba 2008, S.41). Diese Repräsentation zeigt sich in Begriffen wie *farbig*, dem N-Wort oder dem M-Wort (M[**]r). Dies sind Begriffe, die mit vielen rassistischen Stereotypen verbunden sind, wie bspw. Kulturlosigkeit, Infantilisierung, Triebhaftigkeit, Unreinheit, Einfältigkeit, Naivität usw. (vgl. Kelly 2010a, S.159). Für Schwarze hängen diese Terminologien mit viel Schmerz und Brutalität zusammen, trotzdem sind sie immer noch im Schulalltag zu finden (vgl. Afrozensus 2020, S.181f).

In dieser Einheit werden Selbstdefinitionen erarbeitet und die Frage beantwortet, wie man Zuschreibungen durchbrechen und seine Stimme finden kann, um sich selbst zu definieren und herauszufinden, wer man ist (vgl. Madubuko 2021, S.162). Dafür werden in dem Raum Stationen mit den verschiedenen Selbstzuschreibungen und ihrer Geschichte aufgebaut. Die Mädchen* können sich alle Begriffe mit ihren Definitionen durchlesen und sich dann zu dem Begriff hinstellen, mit dem sie sich am ehesten identifizieren können. Falls ihnen Begriffe fehlen, können sie diese ergänzen. Folgende Begriffe werden von der Empowerment-Trainerin* ausgelegt:

Afrodeutsche

Der Begriff Afrodeutsche (angelehnt an afro-american) bezeichnet Menschen afrikanischer Herkunft, die in Deutschland leben, Menschen der afrikanischen Diaspora in Deutschland, Deutsche mit afrikanischen Wurzeln und Schwarze Menschen in Deutschland. Es geht dabei nicht um eine Abgrenzung nach Herkunft oder um die Hautfarbe, sondern, um das gemeinsame soziale Kriterium „[...] das Leben in einer weißen deutschen Gesellschaft.“ (Oguntoye/Opitz/Schultz 1986, S.10). Er tauchte das erste Mal 1986 in dem Buch „Farbe bekennen“ von Katharina Oguntoye, May Ayim und Dagmar Schultz in Kooperation mit Audre Lorde auf. In dem Buch kamen Schwarze deutsche Frauen* zum ersten Mal aktiv als Subjekte zu Wort, „[...] statt dass objektivierend über sie geschrieben und bestimmt wurde.“ (Nduka-Agwu/Sutherland 2010, S.88). Der Begriff löste diskriminierende und rassistische Bezeichnungen der Mehrheitsgesellschaft ab. Heutzutage gilt Afrodeutsch als selbstgewählte Eigenbenennung, die die Identitäten und

Realitäten inkludiert. Gleichzeitig gilt er als Forderung nach einem politischen und sozialen Raum, sowie als Forderung nach dem Recht für politische, soziale und historische Anerkennung. Dies war ein wichtiger Ausgangspunkt für das Organisieren von afrodeutschen Communities. (vgl. Della/Nduka-Agwu 2010, S.54)

Schwarz

Der Begriff Schwarz ist eine politische Selbstbezeichnung, die sich vom amerikanischen Black ableitet. Schwarz bezieht sich hierbei nicht auf die Farbe, sondern darauf, dass Menschen durch Rassismus zu Schwarzen konstruiert und rassifiziert werden. Diese Rassifizierung und die damit einhergehenden Rassismuserfahrungen verbündet Schwarze und macht ihre kulturelle sowie soziale Identität aus. Um dies zu kennzeichnen wird der Begriff immer großgeschrieben. (vgl. Nduka-Agwu/Sutherland 2010, S.88f)

Schwarze Deutsche

Der Begriff Schwarze Deutsche ist ein empowernder Begriff, der aus politischen Bewegungen und aus der Selbstbenennung entstanden ist. Er ist als Akt der positiven Selbstaffirmation zu verstehen. Das Schwarze wird großgeschrieben, da es sich hierbei nicht um die Farbe oder Hautfarbe handelt, sondern die politische Selbstbezeichnung von rassistisch Diskriminierten und der daraus resultierenden Identität gemeint ist. (vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010, S.32)

PoC

PoC „Person of Color“ oder Mehrzahl „People of Color“ hat keine Annäherung zur Deutschen Dominanzkultur wie Afrodeutsch oder Schwarze Deutsche. Er ist nicht gleichzusetzen mit dem rassistischen Begriff colored (farbig). Aufgrund dieser Verwechslungsgefahr gibt es einige Menschen, die diese Selbstbezeichnung für sich ablehnen. PoC entstand aber aus einer progressiven Bewegung und dient nicht der Abwertung rassifizierter Gruppen. Die heutige Bedeutung von PoC entstand aus der Black Power-Bewegung Ende der 1960er Jahre in den USA. Der Begriff gilt als antirassistische und antikoloniale Selbstbezeichnung, die sich zum politischen Kampfbegriff entwickelte. Zeitgleich erfolgte die Mobilisierung von rassistisch marginalisierten und unterdrückten Communities, ganz gleichgültig welcher ethnischen, kulturellen, nationalen oder religiöser Gruppe sie zugehörig sind. (vgl. Ha 2010, S.82) PoC inkludiert gleichermaßen alle, von der *weißen* Dominanzkultur rassifizierten und unterdrückten Betroffenen, „[...] die in unterschiedlichen Anteilen über afrikanische, asiatische, lateinamerikanische, arabische, jüdische, indigene oder pazifische Herkunft oder Hintergründe verfügen.“ (Ha 2010, S.83).

Nachdem sich die Mädchen* positioniert haben, wird besprochen, mit welchen Begriffen sie sich identifizieren können, und welche Begriffe auf die NoGo-Liste kommen. Diese Liste wird nach der Projektwoche an die Lehrenden überreicht, sodass sie eine Aufzählung von Terminologien haben, die sie aus ihrem Sprachgebrauch und den Materialien streichen müssen. Sie erhalten ebenfalls eine Liste mit den Selbstbezeichnungen der Mädchen*, sodass sie wissen, welche Begriffe sie problemlos benutzen können, ohne Schwarze Menschen zu verletzen.

4.4.9 Dienstag – Empowernder Filmabend

Filme, in denen Schwarze Frauen* positiv repräsentiert werden und ihre motivierende, sowie bewegende Geschichte auf der Leinwand zu sehen ist, haben eine empowernde Wirkung (vgl. Mohseni 2020a, S.374). Mein persönlicher Vorschlag für einen Filmabend wäre die Filmbiografie „Hidden Figures – Unerkannte Heldinnen“. In dem Film geht es um drei Schwarze mathematische Wissenschaftlerinnen, die sich in dem *weißen* und männlich dominierten Bereich durchsetzen, jedoch bis zur Verfilmung keine Anerkennung dafür bekamen (vgl. Shetterly 2016). Der Film wäre ein passender Impuls für die morgigen Einheiten. Die Teilnehmenden können ebenfalls Filmvorschläge machen. Dabei muss jedoch auf die Altersfreigabe, Gewaltszenen, Nacktdarstellungen sowie sexuelle Handlungen geachtet werden (vgl. Juleica-Baustein 2021, S.54f).

4.4.10 Mittwoch – Intersektionalität

Als Einstieg in das Thema sollen die Mädchen* eine Schwarze Frau* aufmalen und dazuschreiben, was für Eigenschaften sie ihr zuschreiben würden. Danach wird jede aufgeschriebene Eigenschaft besprochen und die Mädchen* sollen dazu ein Gegenbeispiel finden. Falls kein Beispiel gefunden wird, kann die Trainerin* ihnen dabei weiterhelfen. Das Bild, der Schwarzen Frau*, dass die Mädchen* im Kopf haben, ist ein von *Weiß* konstruiertes Fremdbild. Alle Versuche Menschen zu begreifen sind Konstrukte, Menschen sind nämlich immer im „Fluss des Werdens“ (Sequeira 2015, S.25). Die Dekonstruktion davon zeigt, dass Menschen nicht pauschal in Konstrukte gedrängt werden können, sondern nur dynamisch zu erfassen sind (vgl. ebd., S.25).

Im Anschluss an diese Übung schaut sich die Gruppe zusammen den Ted Talk „The Urgency of Intersectionality“ (2016) von Kimberlé Crenshaw an. Crenshaw spricht zwar auf Englisch, auf YouTube können jedoch deutsche Untertitel eingestellt werden. Die Gruppe muss sich nicht das ganze Video anschauen, da gegen Ende triggernde Inhalte thematisiert werden. Der Fokus liegt auf dem Zeitabschnitt zwischen 6:37 und 11:35 Minuten. Nach jedem Themenabschnitt wird das Video von der Empowerment-Trainerin* pausiert und kurz zusammengefasst. Danach kann nachgefragt werden, ob noch Fragen geklärt werden müssen. Am Ende des Videos kann die Empowerment-Trainerin* folgende Fragen stellen, um einen Austausch anzuregen: Kannte jemand

von euch den Begriff Intersektionalität schon, wenn ja, woher? Wie versteht ihr Intersektionalität? Was sind die verschiedenen intersektionellen Diskriminierungen in eurer Lebensrealität? Danach kann zusammen als Gruppe eine Definition zur intersektionellen Diskriminierung formuliert werden.

4.4.11 Mittwoch – Afrikanische Frauen* und Schwarze Feministinnen*

In dieser Einheit erarbeiten die Mädchen* die Geschichte Schwarzer aktivistischen Feministinnen* und entdecken die Geschichte der Igbo-Frauen* vor der Kolonisierung (vgl. Madubuko 2021, S.165). Dafür wird die Gruppe in drei aufgeteilt und es werden im Raum drei Stationen aufgebaut: Aktivismus und Feminismus in Deutschland, Feministinnen* der USA und Igbo-Frauen* vor der Kolonisierung. An jeder Station gibt es einen kleinen inhaltlichen Input zu dem Thema. Jede Gruppe beschäftigt sich einmal mit jeder Station. Am Ende werden im Plenum die bedeutendsten neuen Erkenntnisse der Mädchen* gesammelt und sich darüber ausgetauscht.

Aktivismus und Feminismus in Deutschland

An dieser Station befassen sich die Mädchen* mit der Geschichte von May Ayim, Fasia Jansen und Perla Londole sowie Nadia Asiamah. May Ayim wurde am 03.05.1960 in Hamburg geboren, damals trug sie noch den Namen Sylvia Gertrude Opitz. Sie war eine bekannte Dichterin, Pädagogin und Aktivistin und gilt als Gründungsmitglied der Initiative Schwarze Deutsche und Schwarze in Deutschland (ISD). Fasia Jansen wurde am 06.06.1929 in Hamburg geboren und wurde als politische Sängerin, Songwriterin und Friedensaktivistin in Deutschland bekannt. Ausführliche und schüler:innengerechte Texte zu den beiden Aktivistinnen sind in dem Buch des Pädagogischen Zentrums Aachen e.V. (PÄZ) „Schwarzes Europa - Legenden die uns verborgen blieben“ vorzufinden (vgl. PÄZ 2017, S.19-30). Zudem können sich die Mädchen* an dieser Station einen Ausschnitt aus der Audiodatei „Schwarz, jung, weiblich – Frauen gegen Rassismus in Deutschland“ anhören. Hierbei geht es um die beiden deutschen Schwarzen Frauen* Perla Londole und Nadia Asiamah. Sie haben die Black Lives Matter Proteste organisiert, die im Mai 2020 nach der Ermordung von George Floyd in Deutschland stattgefunden haben (vgl. Babila 2022).

Feministinnen* der USA

An dieser Station wird die Geschichte der afroamerikanischen Feministinnen* bell hooks und Audre Lorde bearbeitet. Hierbei befassen sie sich auch mit Sojourner Truths Rede „Ain't I A Woman?“. Hinsichtlich bell hooks beschäftigen sich die Teilnehmenden mit dem oben erwähnten Ansatz von „wellness, selfcare und selfrecovery“ (s. Kapitel 3.1). Bezüglich Audre Lorde geht es um das Verständnis und die positiven Aspekte von Wut. Für Lorde ist Wut eine angemessene

Reaktion auf Rassismus und sollte daher nicht versteckt werden. Stattdessen gilt es einen konstruktiven Weg zu finden mit seiner Wut umzugehen. Zielgerichtete Wut setzt nach Lorde Kraft und Energie frei und kann in zukunftsorientiertes Handeln umgesetzt werden (vgl. Lorde 2021, S.17ff).

Igbo-Frauen* vor der Kolonisierung

Die Igbo-Gesellschaft lebt in Nnobi, Nigeria (vgl. Amadiume 1996, S.21). In ihrer Sprache, ebenfalls Igbo genannt, gibt es kaum sprachliche Unterscheidungen zwischen dem weiblichem* und männlichem Geschlecht. Die Sprache festigt binäre Geschlechterrollen demnach nicht (vgl. ebd., S.132). Igbo-Männern und Igbo-Frauen* wurden zwar auch vor der Kolonisierung unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben und sie hatten unterschiedliche Ansichtsweisen, sie waren aber nicht über- oder untergeordnet voneinander. Der Ekwe-Titel galt als einer der höchsten Titel in ihrer Gesellschaft. Er wurde ausschließlich Frauen* verliehen. Die Göttin Idemli, ergreift Besitz von der Frau* und schenkt ihr viel Geld und Wohlstand. Ab diesem Zeitpunkt wird die Führungsqualität der Frau* mit dem Ekwe Titel von *allen* anerkannt und respektiert (vgl. ebd., S.62ff, S.81f). Infolge der Kolonisation durch die Briten um 1900 wurde die einheimische Kultur und ihre Rituale unterdrückt. Das Christentum, die neue Wirtschaftsordnung, neue (christliche) Schulsysteme und das neue Regierungssystem hatten immensen Einfluss auf die Stellung der Frau*. Frauen* hatten zuvor Zugang zu Macht und Autorität, jedoch kam es durch die Kolonisation zu ausgeprägten Geschlechtsungleichheiten in der Igbo-Gesellschaft (vgl. ebd., S.175). Das Christentum und seine patriarchalen Strukturen, verbannten den Ekwe-Titel, somit verloren Frauen* ihre Positionen in Regierungen (vgl. ebd., S.178ff). Von 1928-1930 gingen Igbo-Frauen* durch Massenaufstände sowie -demonstrationen gegen die frauen*feindliche Kolonisatoren vor (vgl. ebd., S.209). Die Kolonisatoren waren jedoch waffentechnisch überlegen und forcierten ihre Strukturen auf die Igbo-Gesellschaft.

4.4.12 Mittwoch – Meditationspause

Meditation, Körperwahrnehmungs-, Atem- und Entspannungsübungen können als Rituale dabei helfen den Alltag zu meistern. Man schenkt sich und seinem Körper so Aufmerksamkeit und Zeit (vgl. Sequeira 2015, S.536). Selfcare-Empowerment gilt als eine Verknüpfung von Achtsamkeit mit dem eigenen körperlichen Wohlbefinden (vgl. Madubuko 2021, S.142). Wie in Kapitel 4.4.6 erwähnt, sind Körpererfahrungen und Rassismuserfahrungen eng miteinander verknüpft (vgl. Rotter 2013, S.120). Alle Erfahrungen, die wir machen, speichern sich im Körpergedächtnis ab. Daher ist eine Sensibilisierung davon für die eigenen Emotionen wichtig (vgl. Fleary in Madubuko 2021, S.179). Diese Übung eignet sich gut für eine kleine Pause. Da der Atem als eine

bedeutende unterstützende Kraft angesehen wird, kann die Empowerment-Trainerin* in der Gruppe eine einfache Atemübung anleiten (vgl. Rotter 2013, S.121). Während die Mädchen* die Atemweisen ausführen, kann die Trainerin* Impulsfragen äußern. Solche Fragen könnten bspw. sein: „[...]was passiert gerade mit mir? Wie geht es mir gerade? Wie fühlt sich mein Körper an? Wo fühle ich mich belastet? Was würde mir gerade helfen entspannter zu sein, aufmerksam zu sein und klar zu bleiben in dem, was ich gerade brauche?“ (Toan Nguyen in Madubuko 2021, S.142)

4.4.13 Mittwoch – Vorbilder Schwarze Frauen*

Vorbilder haben für Kinder eine immense Bedeutung, vor allem für Schwarze Kinder und Kinder of Color, da sie sich selten positiven Zusammenhängen repräsentiert sehen (vgl. Madubuko 2021, S.136). Eine positive Identifikation mit anderen Schwarze Frauen* impliziert den Mädchen*, dass sie ein Teil des Systems sind und dazugehören (vgl. Ogette 2021, S.105). Sie sind keine „Opfer“, sondern Überlebende, die in der Gesellschaft Bedeutendes erreichen können (vgl. Hill Collins 2008, S.189). Madubuko bezeichnet die Sichtbarkeit und Repräsentation als „[...] Gegenerfahrung von Ohnmacht und Unsichtbarkeit der eigenen Identität“ (Madubuko 2021, S.136). Daher geht es in dieser Einheit darum, Vorbilder aufzuzeigen und unsichtbare Stimmen sichtbar zu machen (vgl. ebd., S.165). Folgende Schwarze Frauen* werden auf Kärtchen mit einem Bild und den Eckdaten zu ihrem Leben abgebildet. Dabei ist es wichtig den Mädchen* eine diverse Auswahl bieten zu können. Sie können sich dann zwei Frauen* raussuchen und im Internet ihre Biografie recherchieren. Zu jeder Frau* sollen sie im Anschluss einen kleinen Vortrag vor der Gruppe halten. Folgende Frauen* habe ich für diese Übung ausgesucht:

- Alexandra Ndolo (geboren am 13.08.1986 in Bayreuth) – Degenfechterin in der deutschen Nationalmannschaft; Mutter aus Polen, Vater aus Kenia (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.99-103)
- Aminata Belli (geboren am 26.03.1992 in Bad Oldesloe) – Fernsehmoderatorin*, Reporterin und Influencerin (vgl. Wikipedia 2022)
- Aminata Touré (geboren am 15.11.1992 in Neumünster) – erste afrodeutsche Ministerin* und die jüngste Ministerin für Soziales, Jugend, Familie, Senioren, Integration und Gleichstellung; Eltern aus Mali (vgl. Touré 2022)
- Bella Garcia (geboren 1988 in Angola) – Inhaberin eines Tanzstudios, Choreografin, Tänzerin, Jurorin (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.51-55)
- Dorothy Vaughan (geboren am 20.09.1910 in Kansas City, gestorben am 10.11.2008 in Hampton) - eine der ersten Schwarzen Frauen bei der NASA, erste Schwarze Managerin der NASA, Mathematikerin (vgl. Shetterly 2016)

- Ellen Johnson Sirleaf (geboren am 29.10.1938 in Monrovia) – Politikerin in Liberia, erstes gewähltes weibliches* Staatsoberhaupt in Afrika, Friedensnobelpreisträgerin (vgl. The Nobel Prize 2023)
- Dr. Fanja Riedel-Wendt (geboren 1980 in Berlin) – Psychologische Psychotherapeutin; Mutter aus Madagaskar, Vater aus Deutschland (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.123-127)
- Hadija Haruna-Oelker (geboren 1980 in Frankfurt am Main) – Journalistin; Vater aus Ghana und Mutter aus Deutschland (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.63-67)
- Jane Cooke Wright (geboren am 30.11.1919 in New York City, gestorben am 19. Februar 2013 in New Jersey) – eine der ersten afroamerikanischen Ärztinnen; US-amerikanische Krebsforscherin; erste Wissenschaftlerin, die den Anti-Krebs-Wirkstoff Methotrexat identifizierte; wird auch „The Mother of Chemotheapy“ genannt (vgl. Ferry 2022)
- Katherine G. Johnson (geboren am 26.08.1918 in West Virginia, gestorben am 24.02.2020 in Virginia) – eine der ersten Schwarzen Frauen* bei der NASA, Mathematikerin (vgl. Shetterly 2016)
- Luna Simão (geboren am 11.02.1996 in Lübeck) - Pop- und R&B-Sängerin, Mutter aus Deutschland, Vater aus Angola (vgl. Wikipedia 2022)
- Mae Carol Jemison (geboren am 17.10.1956 in Decatur, Alabama) – Ärztin und erste Schwarze Frau* im All (vgl. Alexander 2018)
- Dr. Mahret Ifeoma Kupka (geboren 1980 in Hanau) – Kunstwissenschaftlerin, Kuratorin, Modebloggerin und Autorin; Vater aus Deutschland, Mutter aus Nigeria (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.75-79)
- Marie Mouroum (geboren am 6. Juli 1992 in Berlin-Friedrichshain) Stuntfrau*, Schauspielerin und Model; Mutter aus Deutschland, Vater aus Kamerun (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.87-91)
- Mary Winston Jackson (geboren am 09.04.1921 in Virginia, gestorben am 11.02.2005 in Virginia) - eine der ersten Schwarzen Frauen* bei der NASA, Ingenieurin (vgl. Shetterly 2016)
- Patricia Era Bath (geboren am 4.11.1942 in New York City, gestorben am 30. Mai 2019 in San Francisco) – Augenärztin und Erfinderin der Laser-Katarakt-Chirurgie (vgl. Kermode-Scott 2021)
- Pia Amofa-Antwi (geboren am 30.06.1995 in München) – Schauspielerin, Synchronsprecherin, Moderatorin und Fußballspielerin (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.15-19)
- Sandrine Bolefa (geboren 1981 in Kinshasa, Demokratische Republik Kongo) – Lehrerin für Informatik und Mathematik (vgl. Kabengele/Finkelstein 2022, S.27-31)

- Shary Cheyenne Reeves (geboren am 10.05.1969 in Köln) – Journalistin, Schauspielerin, Autorin, Moderatorin, Produzentin und ehemalige Fußballspielerin; Mutter aus Tansania, Vater aus Kenia (vgl. Parbey 2020)
- Shirley Ann Jackson (geboren am 05.08.1946 in Washington, D.C) – Physikerin, erste Schwarze Frau* die einen Dokortitel am Massachusetts Institute of Technology (MIT) erhielt (vgl. The HistoryMakers 2006)
- Tiera Guinn Fletcher (geboren 1995 in Atlanta) – Raketeningenieurin bei NASA (vgl. McPherson 2022)
- Toni Morrison (geboren am 18.02.1931 in Ohio, gestorben am 05.08.2019) – Autorin, Literaturnobelpreisträgerin; erste Schwarze Frau*, die einen Nobelpreis gewonnen hat (vgl. Alexander 2018)
- Winnie Madikizela-Mandela (geboren am 26. September 1936 in Mbongweni Südafrika, gestorben am 2. April 2018) – südafrikanische Politikerin; „Mutter der Nation“ (vgl. Hasim 2018)

4.4.14 Mittwoch – Schönheitsideale und Schreibaufgabe

Schwarzen Mädchen* und Frauen* wird oft ihre Schönheit abgesprochen. Die Hautfarbe, breitere Nasen, sowie dunkles krauses Haar gehören nicht zum *weißen* westeuropäischen Schönheitsideal (vgl. Kelly 2010a, S.161). Dies bestärkt den Markt der chemischen Haarglättungsmittel, sowie der Seifen, Cremes und Pillen, die dunkle Haut bleichen. Diese Produkte und die Werbung dafür vermitteln die Botschaft, dass man mit hellerer Haut attraktiver, beliebter, erfolgreicher und sogar hygienischer ist (vgl. Hasters 2020). Deswegen gibt es viele Schwarze Frauen*, die ihre Haare nicht natürlich tragen, sondern sie chemisch glätten oder Perücken tragen, sodass sie dem Schönheitsideal entsprechen. Um dieses Schönheitsideal zu dekonstruieren, werden die Mädchen* in zwei Gruppen aufgeteilt. Die eine Gruppe erhält den Songtext zu Beyoncé's Lied „Brown Skin Girl“, die andere den Songtext von „Little Brown Girl“ von Ebony Jenae. Sie erhalten dann die Anweisung die Liedtexte zu analysieren und sich eine Strophe rauszusuchen, die ihnen besonders viel Kraft gibt.

Nachdem sie die Texte anderer Schwarzer Frauen* analysiert haben, erhalten die Mädchen* Zeit, ebenfalls ein Gedicht oder einen Liedtext zu schreiben. Audre Lorde beschreibt das Schreiben als politischen Akt, als einen „act of *becoming*“. Das *Becoming* Konzept beschreibt die Ausarbeitung einer Beziehung zwischen dem Selbst und dem ‚Anderen‘. Zu lange wurden Schwarze zum Schweigen gezwungen, „[...] die Verwandlung von Schweigen in Sprache ist ein Akt der Selbstoffenbarung, und die scheint immer gefährlich.“ (vgl. Lorde 2021, S.36) Angst vor Kritik, Verachtung, Schmerz, Bewertung, Herausforderungen, Anerkennung, Auslöschung und vor der

Sichtbarkeit, sind mögliche Ängste, die in den Mädchen* aufkommen können. Daher ist es legitim, wenn die Mädchen* anfangs noch Hemmnisse vor der Aufgabe haben (vgl. Lorde 2021, S.36f). Die Texte müssen im Plenum nicht vorgelesen werden, es ist wichtig, dass dies von der Trainerin* betont wird. Sie sollen somit ermutigt werden sich frei zu sprechen und frei zu schreiben. Nach Hill Collins (vgl. 2008, S.227) müssen Frauen* den Schritt wagen, sich auf den Weg nach der Stimme der Selbstermächtigung zu machen (vgl. Hill Collins 2008, S.227). Durch das Schreiben erhalten sie eine solche Stimme und sie werden zu aktiv handelnden Subjekten. Das Schreiben als Reartikulationsprozess, könnte für die Mädchen* als eine Empowerment-Strategie bei Erfahrungen intersektioneller Diskriminierung dienen.

Worüber die Mädchen* schreiben möchten steht ihnen offen. Sie können über die Schönheitsideale schreiben, über sich selbst und ihren Empowerment-Prozess, ihre neue Identifikation, über Rassismus oder Intersektionalität, über ihre Träume, über ihre Familie oder ihre Freunde usw.

4.4.15 Donnerstag – Capoeira oder Hip-Hop

Capoeira ist eine afro-brasilianische Kampfkunst, die Teile aus Tanz, Spiel und Kampf beinhaltet (vgl. Watterson/Murray 2019, S.27). Sie entstand vor über 500 Jahren zur Zeit der Sklaverei in Brasilien (vgl. ebd., S.32). Die Kombination von Musik, Instrumenten, Körperlichkeit, Kooperation und dem Wettkampf macht diese multidimensionale Kunstform aus (vgl. ebd., S.29). Zwei Capoeiristas „spielen“ zusammen bzw. gegeneinander in dem „roda“, ein Kreis, in dem sich die beiden Spieler:innen und die Musiker:innen befinden (vgl. ebd., S.33). Ihre Bewegungen sind improvisiert und beinhalten verschiedene Tritte, außergewöhnliche Positionen und Akrobatik. Nicht nur die Geschichte dieser Kampfkunst hat eine empowernde Wirkung auf die Spieler:innen, sondern auch die Kombination der verschiedenen Dimensionen von Kopf, Körper und Geist (vgl. ebd., S.29).

Hip-Hop gilt als weltweite dominante Jugendkultur, durch die man Unaussprechliches künstlerisch ausdrücken kann. Bei Empowerment, als auch bei Hip-Hop, steht der Widerstand marginalisierter Gruppen sowie das Zusammenkommen selbstgewählter Communities in einer diskriminierenden Gesellschaft im Mittelpunkt (vgl. Maria Kechaja in Madubuko 2021, S.203).

Die Mädchen* dürfen entscheiden in welche der beiden Kunstformen sie reinschnuppern möchten. Wie in Kapitel 4.4.6 erwähnt, sind Rassismuserfahrungen und der Körper eng miteinander verbunden.

4.4.16 Donnerstag – Eigene Rechte und Widerstandstrategien

In dieser Einheit werden die Mädchen* über ihre Rechte belehrt, bzw. belehren sich gegenseitig darüber. Sie werden in Zweiergruppen aufgeteilt und jede Gruppe bekommt einen Gesetzestext, der beschreibt, dass Rassismus und Diskriminierungen verboten sind. Vorher sollte die Empowerment-Trainerin* die Mädchen* darüber aufklären, dass in vielen Gesetzen weiterhin der Begriff R[***]e benutzt wird, obwohl wissenschaftlich bewiesen ist, dass es keine Menschenr[***]en gibt. Folgende Gesetzestexte können dafür verwendet werden: Artikel 1 und 2 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UNO, Artikel 21 Absatz 1 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Artikel 3 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 2 der UN-Kinderrechtskonvention, das internationale Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung und falls vorhanden die Schulordnung. Mit dieser Methode lernen die Mädchen*, dass sie das Recht haben auf Diskriminierungen hinzuweisen und aufzufordern, dass dieses Verhalten unterlassen wird und, dass sie nicht „überempfindlich“ oder „sensibel“, wenn sie ihre Rechte geltend machen (vgl. Madubuko 2021, S.117).

Viele von Rassismus betroffene Menschen wünschen sich Widerstandsstrategien. „Ein Handeln also, das mein Gegenüber 1) davon überzeugt, dass er_sie rassistisch gehandelt hat und 2) anerkennt, dass mich das verletzt hat und 3) sich vornimmt in Zukunft nicht mehr rassistisch zu sein.“ (Rotter 2013, S.123). Darum wird es in dieser Einheit nicht gehen. Die Wünsche richten sich nämlich nur an das Gegenüber und an das eigene Verhalten, sodass die andere Person nicht mehr rassistisch ist. Rassismus ist jedoch keine rationale Problematik, daher kann man darauf, mit keinem bestimmten Schema, rational reagieren. Hierbei handelt es sich nicht darum, wie man Rassismus aus der Welt schaffen kann, sondern darum wie es einem selbst dabei geht und wie viel Energie man dafür aufwenden möchte (vgl. Rotter 2013, S.123).

Eine der häufigsten Mikroaggressionen, die Schwarze Menschen und Menschen of Color erleben ist die Frage „Woher kommst du?“. Damit werden sich auch die Mädchen* beschäftigen. Sie erhalten Texte zu unterschiedlichen Positionierungen zu dieser Situation und sollen die Kernaspekte herausarbeiten, um sie den anderen vorzustellen. Die erste Gruppe befasst sich mit dem Auszug (S.9-13) aus Mutlu Ergün-Hamaz' (2016) Buch „Kara Günlük. Die geheimen Tagebücher des Sesperado“. In dem Text listet er, sarkastisch und provozierend, seine Top 5 Antworten auf diese Frage auf. Die zweite Gruppe beschäftigt sich mit dem Zeit-Artikel von Vanessa Vu (2019) „Herkunft – Keine Antwort schuldig“. Hier erklärt Vu, warum sie die Frage stört und weswegen sie nicht darauf antwortet. Die dritte Gruppe bearbeitet das Transkript von der RBB-Sendung (2020) „Chez Krömer - Zu Gast: Tedros Teddy Teclebrhan (S03/E06)“. Von 5:44-6:47 min

besprechen Krömer und Teddy die Frage. Teddy meint, dass ihn die Frage nicht stört und vertritt die Position, dass ihm etwas fehlen würde, wenn er nur antwortet, dass er deutsch ist. In der Kleingruppe sollen die Mädchen* folgende Fragen beantworten: Wie ist die Reaktion? Was sind die Widerstandsstrategien? Was haltet ihr persönlich von der Strategie? Welches Gefühl hinterlässt das bei euch? Diese werden danach im Plenum besprochen.

4.4.17 Donnerstag – Kreativitätsaufgabe

Eine weitere Ausdrucksform, um Unausprechliches zu veranschaulichen, ist die Kunst und die Fotografie (vgl. Aden-Ugbomah in Madubuko 2021, S.190). In dieser Einheit erhalten die Mädchen* die Möglichkeit, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. Die Empowerment-Trainerin* muss genügend Materialien besorgen, sodass die Mädchen* das verbildlichen können, was sie nicht in Worte ausdrücken können. Seine Kreativität ausleben zu können, ist für viele Menschen ein Wellness-Akt. Diese intensive Zeit für sich, gibt ihnen Stärke und Kraft, um Erlebtes zu verarbeiten oder sich weiterzuentwickeln (vgl. Ermann in Dib/Erdmann/Sinoplu 2020, S.151).

4.4.18 Freitag – Puffer (ansonsten Antidiskriminierungskonzept für die Schule)

Dieses Zeitfenster wurde freigehalten, sodass Themen, die zu kurz kamen oder Themen, die die Mädchen* mitgebracht haben, behandelt werden können. Falls es jedoch nichts gibt, worüber die Mädchen* noch gerne sprechen möchten, kann diese Zeit genutzt werden, um mit einem Diversity- und Antidiskriminierungskonzept für ihre Schule zu beginnen. Die Fertigstellung liegt nicht in der Verantwortung der Betroffenen, sondern sollte durch die Schule und die Lehrkräfte erfolgen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

4.4.19 Freitag – Identity Frame Paste Up

Diese Methode ist an die Facial Paste Up Methode von KulturLife (o. D.) angelehnt. Dabei bekommen die Mädchen* Zeit, sich mit ihrer eigenen Identifikation auseinanderzusetzen und Fremdbilder zu dekonstruieren. Sie erhalten ein Blatt mit den Impulsfragen und können sich dann in Einzelarbeit mit ihrem Selbstbild beschäftigen. Dafür schreiben, malen oder zeichnen sie Begriffe oder Sätze auf Moderationskarten. Wenn sie fertig sind, werden diese auf einen Rahmen geklebt. Dann werden sie mit ihrem Gesicht in dem selbstgestalteten Rahmen fotografiert. Dieses Bild erhalten sie am Ende des Tages als kleines Abschiedsgeschenk. Folgende Impulsfragen können den Mädchen* bei dem Veranschaulichen ihrer Identität behilflich sein: Wie möchte ich mich selbst bezeichnen? Was macht meine Identität aus? Wie sehe ich mich selbst? Was sind meine Stärken? Wer möchte ich sein? Worin gehe ich auf? Was ist meine Leidenschaft? Welches Wort, welcher Satz, welche Redewendung, welche Farbe etc. beschreibt mich? Wie bin ich

geworden, wer ich heute bin? Welche Menschen, Orte, Begegnungen usw. haben mich geprägt? (vgl. Verena Meyer in Madubuko 2021, S.195)

4.4.20 Freitag – Abschluss und Feedback

Zum Schluss wird die Methode Empowerment-Viereck durchgeführt. Dafür werden mit Kreppband auf dem Boden vier ineinanderlegende Vierecke gelegt. Das mittlere erhält die Bezeichnung individuell, das folgende kollektiv/Community, dann institutionell und zuletzt sozial/politisch. Diese Überschriften sind an den vier Ebenen von Empowerment (s. Kapitel 3.1) angelehnt. Die Mädchen* erhalten nun den Auftrag auf Moderationskarten aufzuschreiben, welche Ressourcen sie die Woche über gelernt haben und welche Ressourcen, sie empoweren. Diese werden danach in die verschiedenen Vierecke gelegt. So erhalten sie am Ende eine Anhäufung reichlicher Ressourcen, auf die sie je nach Situation zurückgreifen können.²⁴

Am Ende der Projektwoche gilt es, den Workshop auszuwerten. Dabei erhalten die Trainer:innen ein Feedback und sie erfahren, wie zufrieden die Teilnehmenden mit dem Ablauf, den eingesetzten Methoden und mit der Anleitung sind. Vor allem im Kontext von Empowerment Arbeit mit rassifizierten Menschen, ist das Feedback der Teilnehmenden bedeutend, weil es für die Verbesserung des eigenen Konzepts nützlich ist. Da es wenige Methoden gibt, die auf ihre Situation und ihre Bedürfnisse ausgelegt sind. Für das Konzept musste ich Methoden aus Juleica-Schulungen und anderen Seminaren umfunktionieren, sodass sie für die Schwarzen Mädchen* kompatibel sind.

Die Auswertung dieser Projektwoche erfolgt, ohne die Empowerment-Trainerin* im Raum, anhand einer stillen Diskussion. Dafür werden Plakate mit den Überschriften Methoden, Ablauf, Empowerment-Trainerin*, Verpflegung und Räumlichkeiten beschriftet, sowie die einzelnen Einheiten aufgeschrieben. Die Teilnehmenden erhalten dann die Möglichkeit auf jedes Plakat ihre Bewertungen aufzuschreiben.

4.4.21 Freitag – Connecten und Abschied

Um einen gesellschaftlichen Wandel durch politische Arbeit zu bewirken, sollte, über den Workshop hinaus, die Schaffung von Communities und Netzwerken angetrieben werden (vgl. Mohseni 2020b, S.269). Daher erhalten die Mädchen* nun die Möglichkeit sich zu connecten und Nummern auszutauschen, wenn sie das möchten. Ansonsten kann die Empowerment-

²⁴ Diese Methode habe ich bei einem Black Healing Circle, bei dem ich als Teilnehmende anwesend war, kennengelernt. Ich konnte jedoch keine Quelle zu dieser Übung finden. Da ich die Methode jedoch persönlich als sehr wertvoll empfunden habe, habe ich mich dazu entschieden, sie etwas abzuändern und ohne einen Beleg in der Arbeit zu verwenden.

Trainerin* ihnen Flyer für Selbstorganisationen mitgeben, wie z.B.: Adefra e.V., Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland (ISD e.V.), Afrika Positive, Afrikanischer Dachverband Nord, DaMigra, Die Initiative Hakara-Empowerment, Each One Teach One e.V, Afro Deutsches Akademiker Netzwerk e.V. (ADAN), Phoenix e.V., Black Community Foundation/Exchange BCF/BCE (vgl. Madubuko 2021, S.130).

Für den Abschied habe ich mich für die „Das wünsche ich dir!“-Methode von Sandra Dirks entschieden (vgl. Dirks 2015). Die Teilnehmenden können sich so untereinander Wünsche für ihren weiteren Weg mitgeben oder aufschreiben, welche Eigenschaften sie an der anderen Person schätzen. Sodass jede von ihnen diese Wünsche kompakt mitnehmen kann, besorgt die Empowerment-Trainerin* Postkarten mit Abbildungen von Schwarzen Frauen*/Mädchen*. Diese kommen dann in einen Umschlag, der mit den Namen der Teilnehmenden beschriftet wird. Die Umschläge werden dann reihum weitergegeben, sodass jede ein paar nette Worte in die Postkarten der anderen schreiben kann. Diese können die Mädchen* dann am Ende zusammen mit ihrem Identitätsbild mitnehmen.

5. Im Kontext Soziale Arbeit?

Warum der Zusatz „im Kontext Soziale Arbeit“ in dem Bachelorarbeitstitel? Zum einen da es sich bei der Arbeit um eine Bachelorarbeit zur Erlangung des Bachelors Soziale Arbeit handelt. Zum anderen, weil damit auf die wichtige institutionelle Rolle der Sozialen Arbeit im Kontext von Empowerment und Rassismus aufmerksam gemacht werden soll.

Einer der ältesten und bekanntesten Grundsätze der Sozialen Arbeit ist die *Hilfe zur Selbsthilfe*. Den Klient:innen wird eine professionelle Unterstützung anhand von Konzepten, Methoden und Techniken angeboten, sodass sie ihre eigenen Ressourcen nutzen können, um ihre sozialen Probleme zu bewältigen und möglicherweise sogar verhindern zu können (vgl. Lambert 2020, S.387). Diese Hilfe zur Selbsthilfe hat in Form von Empowerment Einzug in die internationale Definition von Sozialer Arbeit der International Federation of Social Workers (IFSW) (2014) gefunden:

Social work is a practice-based profession and an academic discipline *that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people*. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. (Hervorhebung durch IKS)²⁵

Demnach ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit einen sozialen Wandel voranzutreiben und Empowerment sowie die Befreiung der Menschen zu unterstützen. In den meisten Definitionen von Empowerment in der Sozialen Arbeit, wird die Methode als eine Eigenverantwortungskompetenz der Klient:innen beschrieben, dies hat den „Effekt einer Rückverlagerung von Verantwortung für die soziale Problembearbeitung an das Subjekt“ (Lambert 2020, S.395). In den meisten Ansätzen von Schwarzen Sozialarbeitenden und Sozialarbeitenden of Color wird Empowerment und Powersharing nur zusammen betrachtet. Powersharing meint nach Rosenstreich (vgl. 2020, S.233) das Zurverfügungstellen von materiellen sowie immateriellen Ressourcen für marginalisierte Gruppen und ihr Empowerment. Powersharing kann somit auf zwei unterschiedliche Weisen erfolgen. Einerseits, anhand der Frage, wie die Soziale Arbeit, auf institutioneller Ebene, Empowerment von marginalisierten Gruppen unterstützen kann, sodass Schwarze Sozialarbeitende und Sozialarbeitende of Color ohne Probleme Empowerment-Räume gestalten können. Ohne, dass es heißt, dass es dafür keine Kapazitäten, keine Zeit, nicht genügend Finanzierung, keine Nachfrage und keinen Bedarf gäbe (vgl. Chehata/Jagusch 2020, S.15f). Andererseits gilt es die Machtverteilung in den eigenen Strukturen umzudenken. Auch die Soziale Arbeit ist durch soziale Hierarchien strukturiert und somit anfällig für exklusive Praktiken sowie an ihrer ReProduktion aktiv beteiligt (vgl.

²⁵ Ich habe mich für die englische Version der Definition entschieden, da die deutsche Übersetzung verkürzt ist und die Geschichte der Terminologien nicht miteinbezogen werden. In der deutschen Übersetzung wurde „empowerment and liberation“ mit Autonomie und Selbstbestimmung übersetzt, was den Machtbezug nicht adäquat berücksichtigt. (vgl. Rosenstreich 2020, S.228)

Melter 2007; vgl. Chehata/Jagusch 2020, S.16). Soziale Arbeit ist eine Instanz, die durch aktives Zuhören und durch das Bewusstmachen über die eigenen Privilegien, Powersharing antreiben könnte und muss (vgl. Rosenstreich 2020, S.233). Ihre Aufgabe ist es zwar soziale Probleme, wie Rassismus, Sexismus und (intersektionelle) Diskriminierungen zu identifizieren und mit ihren Methoden und Handlungsfeldern zu bearbeiten, dabei sollte jedoch „[...] die eigene (institutionelle) Handlungs- und Veränderungsmacht zum Ausgangs- und Zielpunkt“ (Chehata/Jagusch 2020, S. 16) gemacht werden.

Fazit – Empowerment und gut ist?

„Frauen, die auf Rassismus reagieren, reagieren auf ihre Wut [...]“ (Lorde 2021, S.13)

Diese Arbeit verkörpert meine Reaktion auf Rassismus. Sie ist eine konstruktive Konzeption meiner angesammelten Wut „[...] auf Ausgrenzung, auf nie hinterfragte Privilegien, auf rassistische Verzerrungen, auf Schweigen, Missbrauch, Stereotypisierungen, Abwehrhaltungen, falsche Bezeichnungen, Verrat und Vereinnahmung.“ (Lorde 2021, S.13).

Als Schwarze Frau* in Deutschland habe ich zahlreiche Erfahrungen mit intersektionellen Diskriminierungen erleben müssen. Schwarze Mädchen* benötigen, aufgrund der hegemonialen Strukturen in unserer Gesellschaft, umso mehr Kraft, um sich dem System zu stellen, sich selbstbewusst als Schwarze Frau* definieren zu können und um *Selflove* erreichen zu können. Dies ist einer der Gründe, weshalb ich mich für dieses Thema entschieden habe. Der Prozess der Anfertigung Bachelorarbeit führte zu meinem „soziale[n]Coming Out“ (Thiesen 2022, S.10). Ich befand mich lange Zeit in der Pre-Encounter-Stage von Cross' Nigrescence Modell. Ich habe die Strukturen der *weißen* Gesellschaft internalisiert, mich versucht durch Akkulturation anzupassen, um den *weißen* Erwartungen gerecht zu werden und von *Weiß*en anerkannt zu werden.

Im Verlauf dieser Arbeit, habe ich mir die Farge gestellt, wie es kommt, dass gerade ich so eine erfolgreich akademische Bildung genießen durfte. Liegt es an meinem Fleiß, der Sorgfalt und meinem Denkvermögen, oder daran, dass ich durch die Bildung so diszipliniert worden bin, dass alles, was in mir ‚anders‘ war rausdiszipliniert wurde und ich so in den *weißen* Strukturen bestehen konnte. Schwarze Mädchen* sollten nicht befürchten müssen, dass wenn sie ihr wahres Ich zeigen und sie ihre *weiße* Maske abnehmen, sie in den Strukturen nicht mehr bestehen können. Daher wird Empowerment in diesem Fazit zweigeteilt.

Die häufig gegenwärtigen Praxen der Fortsetzung, des Schweigens, der Abwehr und der Dethematisierung von Rassismus im sozialen Umfeld können neben der Internalisierung des Selbst als *Andere_r*, der Übernahme von Zuschreibungen und Stigmatisierungen, den Versuchen der Assimilierung, der Entwicklung von Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit und der Stabilisierung der machtvollen Verhältnisse weitere gravierende Konsequenzen für die Betroffenen haben. (Velho 2016, S.115)

Einerseits gilt es, die Mädchen* insoweit zu empowern, sodass sie sich trauen diese Maske abzusetzen und sich auf die Suche, nach einem selbstbestimmten Ich machen können. Das „Glückselixir“ liegt in jedem von ihnen, es muss nur aktiviert werden. Wie in der Bachelorarbeit thematisiert wurde, hat es nämlich erhebliche Auswirkungen auf die Identifikation, den Bildungserfolg sowie die psychische und physische Gesundheit, sich als anders zu internalisieren und sich an Strukturen anpassen zu müssen, die einem vermitteln, man sei minderwertig, unerwünscht und nicht zur ‚Norm‘ zugehörig.

Andererseits gilt es Strukturen zu öffnen, sodass Mädchen* nicht befürchten müssen, Nachteile zu erhalten, weil sie sich stolz als Schwarze deutsche Mädchen* identifizieren können. Empowerment verläuft im Nichts, wenn eine Änderung der Strukturen nicht mitbedacht wird. Es gilt, das Thema zu enttabuisieren und anzuerkennen das Deutschland ein Rassismusproblem hat, erst dann können Lösungsansätze angegangen werden. Zudem gilt es, Betroffenen aktiv zuzuhören und ihnen ihre Erfahrungen und Gefühle nicht abzusprechen.

Solche Strukturen finden sich auch bei den Korrekturanzeigen von Word, sie gehen nämlich nicht von einem Rassismusproblem in Deutschland aus. Rassismuserfahrung, Rassismusauswirkungen, Rassismuskritik, Rassismuspraktiken, Rassismusaufklärung, Rassismusproblem, all diese Begriffe musste ich manuell zum Wörterbuch hinzufügen, da sie rot unterstrichen worden sind. Wohingegen Traumatisierungserfahrung, Traumatisierungsauswirkungen, Traumatisierungskritik, etc. nicht rot angestrichen werden. Auch banale Wortzusammensetzungen wie Teekannentellertischgabel oder Schokoladenbuchkeksbett werden mir nicht rot unterstrichen.

Das Anfertigen dieser Arbeit hat in mir einen Empowerment-Prozess ausgelöst. Einzutauchen in dieses Schwarze Wissensarchiv, von all den erfolgreichen, starken, und mutigen Schwarzen Wissenschaftler:innen, vor allem Wissenschaftlerinnen*, zu lesen und die Schwarzen Geschichten und Perspektiven besser kennenzulernen hat mich in meiner Identifikation als Schwarze deutsche Frau* bestärkt. Ich würde es mir, für alle Schwarzen Mädchen* und Mädchen* of Color, wünschen, dass sie im Laufe ihrer Schulzeit, die Möglichkeit erhalten, ein solches Angebot eines empowernden Safer Space wahrnehmen zu können.

Um zur Fazit Frage zurückzukommen: Nein, Empowerment ist nicht *die* Lösung für die prekäre Problemsituation von Schwarzen Mädchen* in Deutschland. Intersektionelle diskriminierungskritische Bildungsarbeit im Kindergarten, an Schulen, an Universitäten und Ausbildungsplätzen, am Arbeitsplatz etc. sollten verpflichtend sein, sodass Schwarze Mädchen* keine diskriminierenden Erfahrungen mehr machen, und somit gar nicht erst empowert werden müssen. Bis dies in unsere gesellschaftlichen Strukturen übernommen wird, bedarf es noch an Zeit, aber auch an (politischem) Widerstand durch Schwarze und PoC. Marginalisierte Gruppen sollten gemeinsam in Empowerment-Räumen zusammenkommen, um sich gegenseitig zu empowern und um für soziale Teilhabe für alle benachteiligten Personen zu kämpfen.

„When they enter, we all enter.“ (Crenshaw 1989, S.167)

Literaturverzeichnis

- Alexander, Kerri Lee (2018): Mae Jemison. Online verfügbar unter: <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/mae-jemison> [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Alexander, Kerri Lee (2018): Toni Morrison. Online verfügbar unter: <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/toni-morrison> [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Amadiume, Ifi (1996): Männliche Töchter, weibliche Ehemänner. Soziale Rollen und Geschlecht in einer afrikanischen Gesellschaft. Zürich: Rotpunkt-Verlag. [Aus dem Englischen übersetzt von Karen Nölle-Fischer und Barbara Stute].
- American Psychological Association (APA) (2023): APA Dictionary of Psychology. Intergenerational Trauma. Online verfügbar unter: <https://dictionary.apa.org/intergenerational-trauma> [letzter Zugriff: 05.01.2023].
- Ani, Marimba (1988 [1980]): Let The Circle Be Unbroken. The Implications of African Spirituality in the Diaspora. New York: Nkonimfo Publications.
- Anti-Bias-Netz (Hrsg.) (2021): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-BiasAnsatz. Freiburg: Lambertus.
- Arndt, Susan (2012): Die 101 wichtigsten Fragen. Rassismus. München: C.H. Beck.
- Auma, Maisha-Maureen (2017): Rassismus. In: Berlinghoff, Marcel (Hrsg.): Dossier Migration. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/223738/rassismus/> [letzter Zugriff: 17.11.2022].
- Auma, Maisha-Maureen (2018): Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis. In: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA Berlin) e.V. (2018): Publikationsreihe der RAA Berlin zur diversitätsorientierten Organisationsentwicklung.
- Babila, Susanne (2022): Schwarz, jung, weiblich. Frauen gegen Rassismus in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.swr.de/swr2/leben-und-gesellschaft/schwarz-jung-weiblich-frauen-gegen-rassismus-in-deutschland-sw2-glauben-2022-07-17-100.html> [letzter Zugriff: 24.01.2023].
- Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel Maurice (1990): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/Berlin: Argument.
- Baumann, Zygmunt (2005): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Hamburger Edition.

- Boger, Mai-Anh (2020): Warum Empowerment schmerzt. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte. Positionierungen. Arenen. Band aus der Reihe: Diversität in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.196-205.
- Bollwinkel Keele, Tsepo Andreas (2020): Widerständig! Feiern! Zur (Re-)Politisierung von Empowerment. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte. Positionierungen. Arenen. Band aus der Reihe: Diversität in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.206-213.
- Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance. Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Frontiers in Psychology*, 9(481).
- Boulet, Jaak; Krauss, Ernst Jürgen; Oelschlägel, Dieter (1980): *Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip. Eine Grundlegung*. Bielefeld: AJZ-Druck und Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 3.Aufl.
- Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung (2021): Holocaust/ Shoah. Online verfügbar unter: <https://www.politische-bildung-brandenburg.de/lexikon/holocaust-shoah> [letzter Zugriff: 20.01.2023].
- Brandt, Austen P. (2015): Empowerment bedeutet stark werden. In: Bergold-Caldwell, Denise; Digoh, Laura; Haruna-Oelker, Hadija; Nkwendja-Ngoubamdjum, Christelle; Ridha, Camilla; Wiedenroth-Coulibaly, Eleonore (Hrsg.): *Spiegelblicke. Perspektiven schwarzer Bewegung in Deutschland*. Berlin: Orlanda. S. 116–118.
- Breen, Claire (2006): *Age discrimination and children's rights. Ensuring equality and acknowledging difference*. Leiden: Brill.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2004): Dossier. Afrikanische Diaspora in Deutschland. Inline verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/afrikanische-diaspora/> [letzter Zugriff: 07.12.2022].
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2022): Sexismus. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/331402/sexismus/> [letzter Zugriff: 23.12.2022].

- Bundesministerium der Justiz (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html [letzter Zugriff: 15.11.2022].
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2017): Das Internationale Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD) vom 21. Dezember 1965. Frankfurt am Main: Druck- und Verlagshaus Zarbock.
- Chehata, Yasmine; Jagusch, Birgit (2020): Vortext. „Wenn Wissen und Diskurs persönlich wird“ und werden sollte. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte. Positionierungen. Arenen. Band aus der Reihe: Diversität in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 9-17.
- Clark, Kenneth B.; Clark, Mamie K. (1939): Segregation as a factor in the racial identification of negro pre-school children. A preliminary report. In: *The Journal of Experimental Education*, 8(2), S.161–163.
- Clark, Kenneth B.; Clark, Mamie K. (1947): Racial identification and preferences in Negro children. In: Newcomb, Theodore M. & Hartley, Eugene L. (Hrsg.): *Readings in social psychology*. New York: Henry Holt and Company. S. 169–178.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination. Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*. 1(8).
- Crenshaw, Kimberlé (2016): TED Talk. The urgency of intersectionality. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o> [letzter Zugriff: 24.01.2023].
- Cross Jr., William E. (1971): The Negro-to-Black conversion experience. In: *Black World*, 20(9), S.13-27.
- Cross Jr., William E. (1991). *Shades of Black: Diversity in African American identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cuff, Stephanie (2021): Gesundheitsschädlicher Rassismus. Interview mit Stephanie Cuff. Online verfügbar unter: <https://stephaniecuff.com/gesundheits-schaedlicher-rassismus-interview-mit-stephanie-cuff/> [letzter Zugriff: 05.01.2023].
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar (Hrsg.) (2016): *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*. Gießen: Psychosozialverlag.

- Della, Tahir; Nduka-Agwu, Adibeli (2010): Afrodeutsch/Afrodeutsch_e. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S.53-55.
- Demirović, Alex; Bojadžijev, Manuela (Hrsg.) (2002): Konjunkturen des Rassismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2013): ICD-10-WHO Version 2013. Kapitel XXI. Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen (Z00-Z99). Personen mit potentiellen Gesundheitsrisiken aufgrund sozioökonomischer oder psychosozialer Umstände (Z55-Z65). Online verfügbar unter:
<https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/html-amtl2013/block-z55-z65.htm#Z60.4> [letzter Zugriff: 20.01.2023].
- Dib, Jinan; Erdmann, Ifeyemi; Sinoplu, Ahmet (2020): Empowerment = Empowerment? Perspektiven aus der Praxis. Ein Gespräch unter drei Empowerment-Trainer*innen. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte. Positionierungen. Arenen. Band aus der Reihe: Diversität in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.150-163.
- Dirks, Sandra (2015): Abschlussmethode. Das wünsche ich dir! Online verfügbar unter: <https://sandra-dirks.de/methode-zum-abschied-das-wuensche-ich-dir/> [letzter Zugriff: 25.01.2023].
- Diversity Arts Culture (2023): Ableismus. Online verfügbar unter: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/ableismus> [letzter Zugriff: 25.01.2023].
- Du Bois, William Edward Burghardt (W.E.B.) (1969 [1920]): Darkwater. Voices from Within the Veil. New York: AMS Press.
- Du Bois, William Edward Burghardt (W.E.B.) (1996 [1903]): The Souls of Black Folk. In: Sundquist, Eric J. (Hrsg.): The Oxford W. E. B. Du Bois reader. New York: Oxford University Press. S. 97-240.
- Du Bois, William Edward Burghardt (W.E.B.) (2003): The Souls of Black Folk. Die Seelen der Schwarzen. Freiburg: orange press. Deutsch von Jürgen und Barbara Meyer Wendt.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag.

- Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag.
- Ergün-Hamaz, Mutlu (2016): Kara Günülk. Die geheimen Tagebücher des Sesperado. Berlin: Unrast Verlag.
- Essed, Philomena (1990): Everyday racism. Claremont, California: Hunter House.
- Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism. An interdisciplinary study. Newbury Park/London/New Delhi: Sage. 2. Aufl.
- Europäischer Grundrechtskonvent (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Nizza.
- Fanon, Franz (2008 [1952]): Black Skin. White Masks. New York: Grove Press.
- Fereidooni, Karim (2022): Wie kann das Siegel „Schule ohne Rassismus“ verbessert werden? Instagram-Beitrag vom 27.12.2022. Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/p/CmrH3xNMANw/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> [letzter Zugriff: 05.01.2023].
- Ferry, Georgina (2022): Jane Cooke Wright. Innovative Oncologist and Leader in Medicine. In: The Lancet, 400(10360), S.1297.
- Fischer, Gottfried; Riedesser, Peter (1998): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Foucault, Michel; Luther, Martin H.; Gutmann, Huck; Hutton, Patrick H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer. S.24-62.
- Franzen, Martina (2018): Matthäus schlägt Matilda. Der Gender Citation Gap in der Wissenschaft. In: WZB Mitteilungen, 9(161), S.31-33.
- Gezer, Özlem; Popp, Maximilian, Scheuermann, Christoph (2011): At Home in a Foreign Country. German Turks Struggle to Find Their Identity. In: Spiegel International. Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/international/germany/at-home-in-a-foreign-country-german-turks-struggle-to-find-their-identity-a-795299.html> [zuletzt abgerufen: 28.12.2022].
- Girnus, Wilhelm (1946): Wer macht Geschichte? Zur Kritik der faschistischen Geschichtsfälschung. Berlin/Leipzig: Volk und Wissen Verlags GmbH.

- Göksoy, Selin; Gales, Sissy (2022): Erkennen – Vorbeugen – Eingreifen. (Selbst-)reflexive Präventions- und Interventionsansätze für eine rassismuskritische Praxis in der Schule. In: Böhmer, Matthias; Georges, Steffen (Hrsg.): Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. Wiesbaden: Springer. S.171-212.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3.Aufl.
- Gramsci, Antonio (1991 ff): Gefängnishefte (GH). Kritische Gesamtausgabe. Hamburg: Argument [Herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug]
- Graneß, Anke; Kopf, Martina; Kraus, Magdalena (2019): Feministische Theorie aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Ha, Kien Nghi (2010): People of Color. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S.80-84.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument. [Hrsg. und übers. von Ulrich Mehlem u. a.]
- Hall, Stuart (2004): Ideologie. Identität. Repräsentation. Hamburg: Argument. [Hrsg. von Juha Koivisto und Andreas Merken]
- Hall, Stuart (2016): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument. 6. Aufl. [Hrsg. und übers. von Ulrich Mehlem u. a.]
- Harvey, William B. (1984): The Educational System and Black Mental Health. *The Journal of Negro Education*, 53(4), S.444-454.
- Hassim, Shireen (2018): Winnie Madikizela-Mandela. Revolutionärin, die den Geist des Widerstands am Leben hielt. Online verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2018/04/16/winnie-madikizela-mandela-revolutionaerin-die-den-geist-des-widerstands-am-leben-hielt> [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Hasters, Alice (2020): Mückenstiche mit System. Zum Umgang mit Alltagsrassismus. Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antirassismus-2020/316756/mueckenstiche-mit-system/#footnote-reference-9> [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. 5. Aufl.

- Hill Collins, Patricia (1991): *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York/London: Routledge.
- Hill Collins, Patricia (2008 [2008]): *Die Kraft der Selbstbestimmung*. In: Kelly Natasha A. (Hrsg.) (2019): *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte*. Münster: UNRAST-Verlag. S.186-230. [übersetzt von Yemisi Babatola, Amora Bosco und Tamara Jendoubi].
- hooks, bell (1981): *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. London/Winchester: Pluto Press.
- hooks, bell (1993): *Sisters of the Yam. Black Women and Self-Recovery*. Boston: Routledge.
- hooks, bell (1994): *Black looks. Popkultur – Medien – Rassismus*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Hornscheidt, Antje Lann; Nduka-Agwu, Adibeli (2010): *Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache*. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S.11-49.
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Sozialisation als produktive Verarbeitung der Realität*. In: Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz. S.11-39.
- Igel, Ulrike; Brähler, Elmar; Grande, Gesine (2010): *Der Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf die Gesundheit von MigrantInnen*. In: *Psychiatrische Praxis*, 37(4), S.183-190.
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2014): *Global Definition of Social Work*. Online verfügbar unter: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> [letzter Zugriff: 19.01.2023].
- Jablonski, Nina G.; Chaplin, George (2000): *The evolution of human skin coloration*. In: *Journal of Human Evolution*, 39(1), S.57-106.
- Juleica-Baustein (2021): *Vielfalt sehen – Vielfalt erleben. Diversität in der Jugendarbeit. Handbuch für Juleica-Trainer_innen*. Herausgegeben von der Landesfachstelle Hessen „Integration in der Jugendarbeit“ und von dem Projekt „zusammen[]wachsen: Vielfältige Jugendarbeit stärken“.
- Kabengele, Guy; Finkelstein, Kerstin (Hrsg.) (2021): *Black Heroes. Schwarz. Deutsch. Erfolgreich*. Berlin: Verlagshaus Jacoby & Suart.
- Kant, Immanuel (1775): *Von den verschiedenen Racen der Menschen. Zur Ankündigung der Vorlesungen der physischen Geographie im Sommerhalbenjahre*. Königsberg: Hartung.

- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. In: Akbaba, Yalız; Bello, Bettina; Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS.
- Keilson, Hans (2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Unveränderter Neudruck der Ausgabe von 1979. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kelly, Natasha A. (2010a): Das N-Wort. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S.157-166.
- Kelly, Natasha A. (2010b): ‚Rasse‘. In der Wissenschaft, im Alltag und in der Politik. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S.344-350.
- Kelly Natasha A. (Hrsg.) (2019): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: UNRAST-Verlag.
- Kelly, Natasha A. (2019): Weil wir weitaus mehr als nur ‚Frauen‘ sind! Eine Einleitung. In: Kelly Natasha A. (Hrsg.) (2019): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: UNRAST-Verlag.
- Kermode-Scott, Barbara (2019): Patricia Bath. Ophthalmologist, Inventor, and Humanitarian. In: The BMJ.
- Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: UNRAST-Verlag.
- Ki-Zerbo, Joseph (1981): Die Geschichte Schwarz-Afrikas. Frankfurt am Main: Fischer.
- KulturLife (o. D.): Identitätsworkshop für Jugendliche und Erwachsene. Online verfügbar unter: <https://kultur-life.de/fileadmin/kundendaten/pdf/Identit%C3%A4tsworkshop-f%C3%BCr-Jugendliche-KulturLife.pdf> [letzter Zugriff: 25.01.2023].
- Lambers, Helmut (2020): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 5. Aufl.
- Landesjugendring Berlin e.V. (Hrsg.) (2019): Praxishandbuch Juleica-Ausbildung in Berlin.
- Lansdown, Gerison (2011): Every Child's Right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12. Save the ChildrenUK.

- Lauré al-Samarai, Nicola (2004): Schwarze Menschen im Nationalsozialismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier. Afrikanische Diaspora. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/afrikanische-diaspora/59423/schwarze-menschen-im-nationalsozialismus/> [letzter Zugriff: 20.12.2022].
- Löhr, Cordula; Schmidtke, Armin; & Sell, Roxanne (2006): Epidemiologie suizidalen Verhaltens von Migranten. In: Suizidprophylaxe Regensburg, 33, S.171-176.
- Lorde, Audre (1980): Age, Race, Class and Sex. Women Redefining Difference. Paper delivered at the Copeland Colloquium, Amerst College, April 1980.
- Lorde, Audre (1986): Gefährtinnen, ich grüße euch. In: Oguntoye, Katharina; Opitz, May; Schultz, Dagmar (Hrsg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda Frauenverlag. S.13-15.
- Lorde, Audre (1988): A Burst of Light. Ann Arbor: Firebrand Books.
- Lorde, Audre (2021 [2007]): Sister Outsider. Essays. München: Carl Hanser Verlag. [Übersetzt von Eva Bonné und Marion Kraft].
- Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Makarenko, Anton Semenovic (1969): Ausgewählte pädagogische Schriften besorgt von Horst E. Wittig. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mandela, Nelson (2006): Description of the Concept Ubuntu Nelson Mandela explains the concept of ubuntu. Interview with Tim Modise. Online verfügbar unter: <https://amara.org/videos/t3LpLPtJiXtL/info/nelson-mandela-explains-the-concept-of-ubuntu/> [letzter Zugriff: 14.01.2023].
- McPherson, Stephanie M. (2022): Wonder Woman of Rocket Science. Online verfügbar unter: <https://alum.mit.edu/slice/wonder-woman-rocket-science> [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Mecheril, Paul (2005): Der doppelte Mangel, der das Schwarze Subjekt hervorbringt. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag. S.73-79.
- Mecheril, Paul; Velho, Astride (2013): Rassismuserfahrungen. Von Abwehr und Hilflosigkeit zu Empowerment und involvierter Transformation. In: Opferperspektive e.V. (Hrsg.):

- Rassistische Diskriminierung und rechte Gewalt. An der Seite der Betroffenen beraten, informieren, intervenieren. Münster: Westfälisches Dampfboot. S.204-214.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster u.a.: Waxmann.
- Melter, Claus (2007): Sekundärer Rassismus in der Sozialen Arbeit. In: Geisen, Thomas; Riegel, Christine (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.107-128.
- Mesch, Gustavo S.; Turjeman, Hagit; Fishman, Gideon (2007): Perceived Discrimination and the Well-being of Immigrant Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), S.592–604.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript. S.41-58.
- Michel-Schwartz, Brigitta (2007): Konzeptionsentwicklung als Steuerungsmethode. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.293-316.
- Mohseni, Maryam (2020a): Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Mohseni, Maryam (2020b): Empowerment-Workshops für People of Color von People of Color. Zu den Gelingensbedingungen von Empowerment in der Bildungsarbeit. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte. Positionierungen. Arenen. Band aus der Reihe: Diversität in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.264-275.
- Montesinos, Amanda Heredia; Bromand, Zohra; Aichberger, Marion Christina; Temur-Erman, Selver; Yesil, Rahsan; Rapp, Michael; Heinz, Andreas; Schouler-Ocak, Meryam (2010): Suizid und suizidales Verhalten bei Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 58 (3), S.173-197.
- Moore, Adrian (2017): 10 Quotes That Perfectly Explain Racism To People Who Claim They're Colorblind. Online verfügbar unter: <https://atlantablackstar.com/2014/07/20/10->

quotes-perfectly-explain-racism-people-claim-theyre-colorblind/ [letzter Zugriff: 01.01.2023].

Moretti, Cecilia (2005): What power do we want? Online verfügbar unter: www.wri-irg.org/en/books/nvse.htm#14 [letzter Zugriff: 19.01.2023].

Nduka-Agwu, Adibeli; Sutherland, Wendy (2010): Schwarze, Schwarze Deutsche. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S.85-90.

Ngomane, Mungi (2019): Everyday Ubuntu. Living better together, the African Way.

Nkenyi Ayemle, Vera (2021): Rassismus und Diskriminierung. Die Sicht Afro-Deutscher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Melter, Claus (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2. Aufl. S.46-62.

Ogette, Tupoka (2021): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: UNRAST-Verlag, 10. Aufl.

Oguntoye, Katharina; Opitz, May; Schultz, Dagmar (Hrsg.) (1986): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Ogunyemi, Chikwenye Okonjo (1985): Womanism. The Dynamics of the Contemporary Black Female Novel in English. In: Journal of Women in Culture and Society 11(1). S. 63-80.

Pädagogisches Zentrum Aachen e.V. (PÄZ) (Hrsg.): Schwarzes Europa. Legenden die uns verborgen blieben. Schwarze Jugendliche auf den Spuren ihrer Geschichte. Münster: edition assemblage.

Parbey, Clelia (2020): Shary Reeves. „Ich habe immer darauf geachtet, dass die Schwarze Community stolz sein kann auf das, was ich mache“. Online verfügbar unter: <https://rosamag.de/shary-reeves-ich-habe-immer-darauf-geachtet-dass-die-schwarze-community-stolz-sein-kann-auf-das-was-ich-mache/> [letzter Zugriff: 17.01.2023].

Petermann, Franz (1999): Erlernte Hilflosigkeit. Neue Konzepte und Anwendungen. In: Seligman, Martin E.P. (Hrsg.): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim u.a.: Beltz. S.209-259.

Petter, Jan (2020): Afrozensus: Wie viele Schwarze leben in Deutschland? Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/rassismus-sichtbar-machen-wie-der-afrozensus-schwarzen-menschen-helfen-soll-a-c5dd92e6-d7c7-4fee-8991-67b7db3edfe4https://www.spiegel.de/panorama/rassismus-sichtbar-machen-wie->

der-afrozensus-schwarzen-menschen-helfen-soll-a-c5dd92e6-d7c7-4fee-8991-67b7db3edfe4 [letzter Zugriff: 17.12.2022].

Phillips, Layli (2006): *The Womanist Reader*. New York/Abingdon: Routledge.

Pierce, Chester M. (1970): *Offensive mechanisms*. In: Barbour, Floyd B. (Hrsg.): *In the Black Seventies*. Boston, Massachusetts: Porter Sargent. S.265–282.

Piesche, Peggy (2005): *Der ‚Fortschritt‘ der Aufklärung. Kants ‚Race‘ und die Zentrierung des weißen Subjektes*. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag.

RBB (2020): *Chez Krömer. Zu Gast: Tedros Teddy Teclebrhan (S03/E06)*. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=nL2Syj_dqZY [letzter Zugriff: 25.01.2023].

Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rosenstreich, Gabriele D. (2009): *Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht. Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops*. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation. S. 195–231.

Rosenstreich, Gabriele D. (2020): *Empowerment und Powersharing unter intersektionaler Perspektive*. In: Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hrsg.): *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte. Positionierungen. Arenen*. Band aus der Reihe: *Diversität in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.227-238.

Rotter, Pasquale Virginie (2013): *Empowerment in Motion. Körper und Bewegung in Empowerment-Prozessen*. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): *Dossier Empowerment*. Online verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf [letzter Zugriff: 15.01.2023]

Rowe, Mary P. (2008): *Micro-affirmations & Micro-inequities*. In: MIT (2008): *Journal of the International Ombudsman Association*, 1(1), S.45-48.

RTL (2022): *Weil sie Schwarz ist? Rachel (27) gewinnt Miss-Wahl - doch der Veranstalter will ihre Preise nicht rausrücken*. Online verfügbar unter: <https://www.rtl.de/cms/weil-sie-schwarz-ist-rachel-27-gewinnt-miss-wahl-doch-der-veranstalter-will-ihre-preise-nicht-rausruecken-5013187.html> [letzter Zugriff: 25.01.2023].

- Said, Edward W. (1981): *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Salentin, Kurt (2007): Determinants of Experience of Discrimination in Minorities in Germany. *International Journal of Conflict and Violence*, 1(1), 32–50.
- Saß, Henning; Wittchen, Hans-Ulrich Zaudig, Michael; Houben Isabel (2003): *DSM-IV-TR. Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen* Göttingen: Hogrefe.
- Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, Karim; El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS. S.107-128.
- Schmitt, Michael T.; Branscombe, Nyla R. (2002): The Meaning and Consequences of Perceived Discrimination in Disadvantaged and Privileged Social Groups. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 167–199.
- Schule ohne Rassismus (2023): So werdet ihr eine Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage-Online verfügbar unter: <https://www.schule-ohne-rassismus.org/mitmachen/courage-schule-werden/> [letzter Zugriff: 06.01.2023].
- Sequeira, Dileta Fernandes (2015): *Gefangen in der Gesellschaft. Alltagsrassismus in Deutschland. Rassismuskritisches Denken und Handeln in der Psychologie*. Marburg: Tectum Verlag.
- Shetterly, Margot Lee (2016): *Hidden Figures. The American Dream and the Untold Story of the Black Women Who Helped Win the Space Race*. New York City: William Morrow and Company.
- Shier, Harry (2012): What does 'equality' mean for children in relation to adults? Addressing Inequalities. The Heart of the Post-2015 Development Agenda and the Future We Want for All. Global Thematic Consultation. CESESMA: San Ramón, Matagalpa, Nicaragua/Queens University Belfast, Northern Ireland.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur. In: Baker, Francis (Hrsg.): *Europe and its others. Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature*, July 1984.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the subaltern speak? *Postkolonialität und subaltern Artikulation*. Wien: Verlag Turia + Kant.
- Sturdivant, Toni; Alanís, Iliana (2021): "I'm Gonna Cook My Baby in a Pot". *Young Black Girls' Racial Preferences and Play Behavior*. In: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 49, No. 4 10.1007/s10643-020-01095-9.

- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript.
- The HistoryMakers (2006): Shirley Ann Jackson. Online verfügbar unter: <https://www.thehistorymakers.org/biography/shirley-ann-jackson-41> [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- The New York Times (1985): Martha Graham Reflects on Her Art and a Life in Dance. Online verfügbar unter: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/arts/033185graham.html?scp=4&sq=Dance%252520is%252520the%252520hidden%252520language%252520of%252520the%252520soul&st=cse> [letzter Zugriff: 15.01.2023].
- The Nobel Prize (2023): Ellen Johnson Sirleaf. Facts. Online verfügbar in: https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2011/johnson_sirleaf/facts/ [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Thiesen, Andreas (2022): Subjektivierende Soziale Arbeit. Ein Theorieangebot für Studierende, Praktizierende und Lehrende der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Topuz, Özlem; Atasever, Kerem (2019): Rassismussensible Jugendverbandsarbeit. Weiterbildungsmodul. Herausgegeben vom Landesjugendring Berlin.
- Touré, Aminata (2022): Aminata Touré. Zur Person. Online verfügbar unter: <https://aminata-toure.de/ueber-mich/> [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Truth, Sojourner (2003 (1851)): Ain't I A Woman – Bin ich etwa keine Frau? In: Annas, Max; Baltes, Martin (Hrsg.): absolute. Black beats. Freiburg: Orange Press. S.47.
- Unicef (2022): Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Online verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [letzter Zugriff: 14.01.2023].
- Unterberg, Swantje (2020): Diskriminierung. Das Rassismusproblem an Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/diskriminierung-an-schulen-sind-lehrerinnen-und-lehrer-rassistisch-a-27fb2d2e-a2e8-4e3d-986f-087540955ac1> [letzter Zugriff: 06.01.2023].
- Utsey, Shawn O.; Ponterotto, Joseph G. (1996): Development and validation of the Index of Race-Related Stress (IRRS). *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), S.490–501.
- Vandiver, Bevererly J.; Fhagen-Smith, Peony E.; Cokley, Kevin O.; Cross Jr.; William E.; Worrell, Frank C. (2001): Cross's Nigrescence Model. From Theory to Scale to Theory. In: *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29(3), S.174-200.

- Velho, Astride (2011): Un/Tiefen der Macht. Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis. In: Landeshauptstadt München, Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund AMIGRA (Hrsg.): Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation der Fachtagung vom 12.10.10. S.12-39. Online verfügbar unter: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung_alltagsrassismus.pdf [letzter Zugriff: 02.01.2023].
- Velho, Astride (2016): Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung. Potenziale der Transformation In: Niedrig, Heike; Seukwa, Luis Henri (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Paris.
- Von Spiegel, Hiltrud (2007): So macht man Konzeptionsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Eine praktische Anleitung. In: Sturzenhecker, Benedikt; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Konzeptionsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim/München: Juventa Verlag. S.51-95.
- Vu, Vanessa (2019): Herkunft. Keine Antwort schuldig. Online verfügbar unter: https://www.zeit.de/campus/2019-02/herkunft-identitaet-diskriminierung-rassismus-selbstbestimmung?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [letzter Zugriff: 22.01.2023].
- Walker, Alice (1981): *Coming Apart. You Can't Keep a Good Woman Down*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Walker, Alice (2004 [1983]): *In Search of Our Mothers Gardens, Womanist Prose*. Boston: Mariner Books.
- Watterson, Nancy L.; Murray, Michael L. (2019): Moved to Learn Capoeira and the Arts of Embodied Empowerment. In: *Body Studies*, 1(3), S.26-47.
- Welter, Nora; Wagner, Jos; Dincher, Katharina; Quintarelli, Hicham (2022): Auswirkungen von rassistischer Diskriminierung. In: Böhmer, Matthias; Georges, Steffen (Hrsg.): *Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze*. Wiesbaden: Springer. S.105-170.

- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2019): Psychische Gesundheit. Faktenblatt. Online verfügbar unter: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/404853/MNH_FactSheet_DE.pdf [letzter Zugriff: 05.01.2023].
- Wikipedia (2022): Aminata Belli. Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Aminata_Belli [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Wikipedia (2022): Luna Simão. Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Luna_Simao [letzter Zugriff: 17.01.2023].
- Williams, David R.; Yan, Yu; Jackson, James S.; Anderson, Norman B. (1997): Racial Differences in Physical and Mental Health. *Journal of Health Psychology*, 2(3), 335–351.
- Williams, D. R., Neighbors, Harold W.; Jackson, James S. (2003): Racial/Ethnic Discrimination and Health. Findings from Community Studies. *American Journal of Public Health*, 93(2), pp.200–208.
- Williams, David R.; Lawrence, Jourdyn A.; Davis, Brigette A. (2019): Racism and Health. Evidence and Needed Research. In: *Annual Review of Public Health*, vol. 40, pp. 105-125.
- Wippermann, Carsten (2022): Sexismus im Alltag. Wahrnehmungen und Haltungen der deutschen Bevölkerung. Sozialwissenschaftliche bevölkerungsrepräsentative Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Öffentlichkeitsarbeit. 4. Aufl.
- Worrell, Frank C.; Vandiver, Beverly J.; Schaefer, Barbara A.; Cross Jr., William E.; Fhagen-Smith, Peony E. (2006): Generalizing Nigrescence Profiles. Cluster Analyses of Cross Racial Identity Scale (CRIS) Scores in Three Independent Samples. In: *The Counseling Psychologist*, 34(4), S. 519-547.
- Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fereidooni, Karim; El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS. S.143-161.
- Yiğit, Nuran; Can, Halil (2006): Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen. Das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Anita; Reindlmaier, Karin (Hrsg.): *Spurensicherung*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation. S. 167-193.