

# **IDB Paper**

**No. 2**

**De\_Stabilisierungsdreieck:  
Ein Werkzeug für  
diskriminierungskritische  
Lehre**

# Impressum

© 2016 IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung

Berlin

E-Mail: [institut@diskriminierungsfreie-bildung.de](mailto:institut@diskriminierungsfreie-bildung.de)

**Datum der Veröffentlichung:**

September 2016

# De \_ Stabilisationsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre

von Jule Bönkost

Dieser Beitrag stellt eine Denkfigur vor, die ich im Rahmen meiner Hochschullehre zum Thema Diskriminierungskritik in den Gender Studies entwickelt und seitdem in unterschiedlichen Kontexten diskriminierungskritischer Bildungsarbeit angewendet habe. Dieses Analysemodell, das „De \_ Stabilisationsdreieck“, dient der Reflexion von Verstrickung und Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft geordnet von strukturell verorteten Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Es stellt sowohl ein Werkzeug für eine diskriminierungskritische Hochschullehre als auch ein Reflexionsinstrument für die diskriminierungskritische (pädagogische) Praxis im außeruniversitären Bereich dar. Es bietet Ansatzpunkte dafür, Kritik an Diskriminierung mit ihren Widersprüchen und Möglichkeitsräumen denkbar zu machen. Mit diesem Beitrag möchte ich meine Überlegungen und Erfahrungen zu der Denkfigur „De \_ Stabilisationsdreieck“, die auch für andere Hochschullehrer\*innen und pädagogische Fachkräfte hilfreich sein können, zur Diskussion stellen. Dafür erfolgt im Folgenden zunächst eine Klärung der zentralen theoretischen Annahmen, die dem Analysemodell zugrunde liegen. Zweitens soll der Entstehungszusammenhang des Modells – die wiederholte Erfahrung von zwei typischen *weißen*<sup>1</sup> Abwehrmechanismen – im Rahmen meiner akademischen Lehre zum Thema Rassismus erläutert werden.<sup>2</sup> Daran anschließend wird die Denkfigur „De \_ Stabilisationsdreieck“ exemplarisch mit Blick

<sup>1</sup>Die kursive Schreibweise markiert den sozialen Konstruktionscharakter der Position *weiß*.

<sup>2</sup>Diese Erfahrungen sind auch durch die *weiße* Positionierung der Autorin bedingt. Diskriminierungskritische Lehre ist für mich als *weiße* Person mit spezifischen Herausforderungen verbunden und die Abwehrreaktionen *weißer* Studierender bei der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Rassismus, die ich als Lehrende erlebe, sind in Verbindung mit meiner *weißen* Position zu verstehen. Gemeint ist, dass *weiße* Studierende Abwehr in Abhängigkeit von der Positionierung der Lehrkraft durchaus unterschiedlich äußern können. Die im Folgenden geschilderten Erlebnisse sind als spezifisch *weiße* Erfahrung beschreibbar, was wiederum nicht heißen soll, dass das angesprochene *weiße* Abwehrverhalten Lehrenden mit Rassismuserfahrung fremd ist.

auf Rassismus als Diskriminierungsverhältnis vorgestellt. Unter Rückgriff auf Reaktionen der Studierenden wird herausgearbeitet, welche Möglichkeiten das Modell bietet, die Handlungsräume und Widersprüchlichkeit von Kritik am Rassismus theoretisch zu fokussieren. Dabei werden Potentiale des Einbezugs des Modells für eine diskriminierungskritische Lehre aufgezeigt.

## Vorannahmen

Unter „Diskriminierung“ verstehe ich mit Albert Scherr „die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligungen [...]“. Den Diskriminierten wird der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten; ihre faktische Benachteiligung wird entsprechend nicht als ungerecht bewertet, sondern als unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet.“ (Scherr 2016: 3) Diskriminierung regelt damit den (ungleichen) Zugang zu Ressourcen und erzeugt auf diese Weise ungleiche Machtverhältnisse. Sie bewirkt, dass die durch Diskriminierung erzeugten Gruppen des normalisierten „Wir“ und der abweichenden „Anderen“ über ungleiche Chancen auf Teilhabe in der Gesellschaft verfügen. Die Gruppen erlangen entweder Vorteile oder Nachteile, so dass die Privilegierung im Kontext von Diskriminierungsverhältnissen, wie z. B. Rassismus, Sexismus, Ableism oder Klassismus, das Pendant zur Benachteiligung aufgrund von Diskriminierung bildet. Damit prägt Diskriminierung die soziale Positionierung von Individuen und produziert gleichzeitig strukturelle Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse. Letztere haben auf verschiedenen Ebenen Relevanz: Diskriminierung ist sowohl im zwischenmenschlichen Miteinander als auch in Institutionen, z. B. anhand von Regeln und Maßnahmen, oder in Form von Gesetzen wirksam. Ob es sich bei einer Handlung um eine Diskriminierung handelt, dafür sind allein die ggf. benachteiligenden Auswirkungen auf die Person oder Gruppe, die diskriminiert wird, entscheidend. Dies hängt also nicht von der Absicht ab, mit der eine Handlung verbundenen ist. Oftmals kommt es unbewusst und absichtslos zu Diskriminierungen. Hier setzt auch der hier verwendete Begriff „Diskriminierungskritik“ an. Er regt dazu an, sich mit der eigenen Involviertheit in diskriminierende Verhältnisse auseinanderzusetzen und durch diese geprägte Denk- und Handlungsweisen kritisch zu hinterfragen. Entsprechend ist kritische Selbstreflexion sowohl ein wesentliches Ziel diskriminierungskritischer pädagogische Praxis als auch – als Fähigkeit der Bildungsarbeitenden – als zentrale Voraussetzung für diese

anzusehen. „Kritik“ wird hier aber nicht als sich in Selbstkritik erschöpfend verstanden. In der eingenommenen Perspektive bedeutet Kritik politische Praxis und ist „nicht Negation, nicht Rückzug in etwas ganz anderes, sondern die Konstituierung eines Vermögens [in diskriminierenden bzw. widersprüchlichen Verhältnissen] zu handeln“ (Lorey 2012).

An diese Überlegungen zu Diskriminierung bzw. Diskriminierungskritik anknüpfend baut das Modell „De\_Stabilisationsdreieck“ außerdem auf zwei zentralen diskurstheoretischen Annahmen auf: Erstens wird angenommen, dass diskriminierungskritische Praxis ein Spannungsverhältnis zwischen Wiederholung und Überwindung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse kennzeichnet. Weil es kein Außerhalb dieser Verhältnisse gibt, ist ein Vorgehen gegen Diskriminierung unausweichlich in gesellschaftliche Macht- und Ungleichverhältnisse – bedingt durch Diskriminierung – involviert. Weil es nur mit Bezug auf diese Verhältnisse erfolgen kann, kommt es nicht umhin, auch selbst ein- und ausschließende Machtwirkungen mit sich zu bringen. Beispielsweise werden bereits mit der Benennung sozialer Kategorien damit verbundene diskriminierungsrelevante Differenzen (sprachlich) reproduziert und bestätigt. Kritisches Handeln gegen Diskriminierung ist also immer widersprüchlich und reproduziert grundsätzlich, was es gleichzeitig verändert.

Die Verstricktheit diskriminierungskritischen Handelns stellt Bildungsarbeit vor große Herausforderungen. Diese Herausforderungen werden in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Differenz und Ungleichheit diskutiert. Dabei stehen zumeist einzelne Diskriminierungsverhältnisse, wie z. B. Rassismus, im Mittelpunkt (z. B. Elverich/Reindlmeier 2009; Kalpaka 2011; Machold 2011; Messerschmidt 2014). Es werden aber auch intersektionale Perspektiven in die Diskussion mit einbezogen (vgl. Riegel 2016). Es geht um die Möglichkeiten für Veränderungen sowie um die Verwobenheit aller an der pädagogischen Praxis beteiligten Akteur\*innen wie der Bildungsinstitutionen in Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diese Verstrickung ist dafür verantwortlich, dass auch in Bildungskontexten vorherrschende Ungleichverhältnisse immer auch bestärkt werden.

Entsprechend wird zweitens davon ausgegangen, dass Diskriminierungsverhältnisse in Bildungsräumen und Bildungsprozessen wirksam sind. Bildungssettings sind nicht frei von diskriminierenden Ausschlüssen, die auf unterschiedlichen Ebenen erzeugt werden. Mit Blick auf den Bildungskontext Schule gehören dazu beispielsweise die Lernangebote in Unterrichtsmaterialien (vgl. z. B.

Bittner 2012), das pädagogische Handeln von Professionellen (vgl. z. B. Riegel 2016) oder tradierte Regelungen, Gewohnheiten und Routinen der Schule (Gomolla/Radtke 2002). Auch hier wirken vorherrschende Ungleichheits- und Machtverhältnisse. Das führt dazu, dass in Bildungssettings, die Dominanz- und Unterdrückungsverhältnisse zum Thema machen, sich der besprochene Gegenstand selbst im Bildungsraum wiederfindet. In den Interaktionen und Situationen in Bildungsveranstaltungen spiegeln sich Verhältnisse von Dominanz und Unterwerfung wider, wiederholen sich Ein- und Ausschlüsse und finden sich regelhaft herrschaftsabsichernde Strategien. Das, so die Annahme, hat wiederum Auswirkungen auf die stattfindenden Bildungsprozesse. Für Bildungsarbeitende ist dies mit großen Herausforderungen verbunden.

### Entstehungskontext des De\_Stabilisationsdreiecks

Die Denkfigur „De\_Stabilisationsdreieck“ entstand ursprünglich als mein Versuch, dieser Herausforderung – der Wiederholung von herrschaftsabsichernden Handlungsweisen im Bildungsraum – im Rahmen meiner universitären Lehre kritisch-produktiv zu begegnen. Spezifisch entstand das De\_Stabilisationsdreieck im Zusammenhang mit zwei wiederkehrenden Lehrsituationen in Lehrveranstaltungen, die sich mit der Thematik Rassismuskritik befassten.<sup>3</sup> In diesen Situationen wurden von *weißen* Studierenden, die die Mehrheit der Teilnehmenden ausmachten, Strategien *weißer* Dominanzabsicherung angewandt, die im Kontext von Rassismus bzw. dem Lernen über Rassismus seitens *weißer* Personen zu verstehen sind. Zu diesen Strategien gehört zum einen der einseitige Fokus auf angenommene „Möglichkeiten von Rassismuskritik“. Damit ist die Konzentration auf Handlungen gemeint, von denen seitens der Studierenden angenommen wurde, dass sie Rassismus effektiv beseitigen. Beobachtbar war zum anderen ein einseitiger Fokus auf behauptete „Schwierigkeiten von Rassismuskritik“. Damit ist eine ausschließliche Beschäftigung mit Verstrickung in Rassismus gemeint, die jedes Vorgehen gegen rassistische Diskriminierung mit sich bringt. Beide Verhaltensweisen sind als problematisch einzuschätzen, weil sie die Notwendigkeit einer reflexiven Praxis für das Unterlaufen rassistischer Strukturen übersehen.

<sup>3</sup>Es handelt sich um die an der Humboldt-Universität zu Berlin am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien durchgeführten Master-Seminare „Critical Pedagogy“ in 2013/14, „Anpassung oder Intervention? Das Bildungsmedium Schulbuch im Geschlechter- und Rassediskurs“ in 2014/15 und „Bündnisse – (Un)Möglichkeiten im rassistischen Diskurs?“ in 2015.

- **Einseitiger Fokus auf „Möglichkeiten von Rassismuskritik“**

Seit mehreren Semestern lehre ich als Lehrbeauftragte an der Humboldt-Universität zu Berlin im Studiengang Gender Studies zum Thema Rassismuskritik im Zusammenhang mit Bildungs- und Bündnisarbeit. Am Ende der Lehrveranstaltungen füllen die Studierenden einen Evaluationsbogen aus, der auch nach der Motivation für die Teilnahme an der Veranstaltung fragt. Fast immer wird der Aspekt „praktische Ausrichtung“ angekreuzt. Das bestätigt meine Wahrnehmung, dass häufig während des gesamten Seminarverlaufs ein Bedürfnis nach „Rezepten“ für das eigene Handeln spürbar ist. Immer wieder wird danach gefragt, wie das neu gewonnene Wissen praktisch angewendet werden kann. Zum Ausdruck kommt dieses Bedürfnis beispielsweise in Diskussionsfragen, die die Studierenden von Woche zu Woche zur Lektüre erarbeiten. Sie lauten z. B.:

- „Wie kann eine praktische Umsetzung dieses Ansatzes konkret aussehen?“
- „Wie können wir das erworbene Wissen in unseren Alltag einbetten?“
- „Was bedeutet dies für die politische Praxis?“
- „Wie kann ich die Ideen auf meine Arbeitsbereiche hin reflektieren und anwenden?“
- „Was können wir tun mit dem Text? Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir?“

Das Bedürfnis zahlreicher Studierender nach Rezeptwissen ist bekannt. Insbesondere Studierende des Lehramts verspüren mit Blick auf die anstehende alltägliche schulische Bildungsarbeit einen Handlungsdruck, der den Wunsch nach eindeutigen Handlungsanweisungen auslösen kann. Im Kontext von Rassismus bzw. Rassismuskritik kommt der Suche nach klaren Handlungsanweisungen aber noch einmal eine ganz eigene Bedeutung zu. Die Studierenden meiner Lehrveranstaltungen sind mehrheitlich keine Lehramts-Studierende. Sie sind außerdem mit wenigen Ausnahmen *weiß* positioniert und ich beziehe mich im Folgenden auf mir vertraute Reaktionen, die speziell *weiße* Studierende bei der Beschäftigung mit Rassismus gezeigt haben.

Zum Ende meiner Lehrveranstaltung „Bündnisse – (Un)Möglichkeiten im rassistischen Diskurs?“ in 2015 hielten die Studierenden schriftlich fest, welche Gefühle

die Themen des Seminars hervorgerufen hatten. Genannt wurden Angst, Schuld, Enttäuschung, Wut, Verzweiflung, Irritation, Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Schwäche, Pessimismus, Stress, Ratlosigkeit, Hemmung und Ohnmacht. Wie die neuere Rassismusforschung aufzeigt, sind diese Gefühle seitens *weißer* Personen, die über Rassismus lernen, erwartbar (vgl. dazu Bönkost 2015). Wissen über Rassismus löst seitens *weißer* Personen unangenehme Empfindungen aus, die auch die komplexe Motivationslage *weißer* Lernender in der Auseinandersetzung mit rassistischer Diskriminierung beeinflussen. Insbesondere Gefühle von Schuld und Scham können zu dem Verlangen führen, sich ab sofort nur noch „richtig“ zu verhalten, um die unangenehmen Gefühle zu überwinden. Sie können den Wunsch nach „schnellen Lösungen“ und nicht-rassistischem Handeln auslösen. Mit Kathy Hytten und John Warren (2013) ist die Artikulation dieses Wunsches als typische *weiße* Verhaltensweise beschreibbar, die eine bestehende *weiße* Dominanzposition reproduziert und im Zusammenhang mit rassistischer Bildung im Kontext von Lernwiderstand bedeutungsvoll ist. Hytten und Warren (2013) identifizieren mit Blick auf den US-amerikanischen Kontext insgesamt zwölf Strategien, die Studierende in der Auseinandersetzung mit Rassismus regelhaft unbewusst aktualisierten und die die Dominanz von Weißsein stützten. Dies sei der Fall, obwohl die Studierenden die Absicht äußerten, Rassismus entgegenzutreten. Auch den Ausdruck des Bedürfnisses nach sofortigem richtigem Handeln bzw. nach eindeutigen Handlungsoptionen rechnen die beiden zu diesen zwölf Diskursen. Sie bezeichnen dieses Verhaltensmuster treffend als „the discourse of fix-it“: „The discourse of fix-it“, so die beiden, „is characterized by impatience and an almost missionary-like zeal for direct and specific action.“ (Hytten/Warren 2013: 75) Zwar würden die Studierenden erkennen, dass Rassismuskritik auch der Praxis bedarf – und nicht nur einem Sprechen über diese –, dabei würde aber häufig davon ausgegangen, bestehende „Probleme“ bereits ausreichend theoretisch zu verstehen (Hytten/Warren 2013: 75). Der „discourse of fix-it“ sei deshalb problematisch: „[O]ften the energy lacks a clear understanding of what their [the students'] proposed changes might actually do and who they affect.“ (Hytten/Warren 2013: 76) Das Verhaltensmuster ist für *weiße* Lernende jedoch attraktiv. Es ermöglicht, sich selbst der Kritik zu entziehen. Bei diesem Handeln müssen sich die Lernenden nicht mit der eigenen Verwobenheit in Rassismus auseinandersetzen. Es erlaubt, die kritische Reflexion des eigenen *weiß*-Seins und der damit verbundenen Privilegien zu umgehen, indem sich die Lernenden einseitig auf Praxis konzentrieren. Trotz der geäußerten Absicht der Studierenden, sich

selbst gegen Rassismus stark zu machen, wird auf diese Weise eine produktive, nämlich reflexive Auseinandersetzung mit Rassismus verhindert. Stolpersteine und Fallstricke der vorgeschlagenen „Lösungswege“ bleiben unbeachtet mit der Folge, dass trotz bester Absicht Rassismus häufig unbewusst mehr gefestigt als geschwächt wird.

• **Einseitiger Fokus auf Schwierigkeiten von Rassismuskritik**

Eine weitere beobachtbare typische Reaktion *weißer* Personen, die über Rassismus lernen, entspricht vereinfacht formuliert dem Gegenteil des „discourse of fix-it“. Sie umfasst den alleinigen Fokus auf Verstrickung in rassistische Verhältnisse. Er drückt sich z. B. in folgenden Handlungen aus:

- Wiederholtes Aufzeigen von Widersprüchen und von Reproduktionen rassistischer Wissensbestände in Seminartexten bzw. den behandelten Ansätzen sowie innerhalb der gemeinsamen Diskussionen in der Lehrveranstaltung. Dabei sehen sich insbesondere die Beiträge anderer Studierender dem Rassismusvorwurf ausgesetzt. Diese Verhaltensweise schließt auch Pauschalverurteilungen ein.
- Selbstkritik und Hinweis auf den eigenen begrenzten *weißen* Erfahrungsraum.
- Hinweise darauf, dass sich erst die Strukturen verändern müssten, bevor verändertes individuelles Handeln möglich ist (vgl. Hytten/Warren 2013: 84).

Auch Hytten und Warren beobachten Reaktionen dieser Art und ordnen sie dem „discourse of the real vs. the ideal“ zu. Dieses Verhaltensmuster, so die beiden „is [...] largely functioning as a form of cynicism and pessimism in light of the difficulty of enacting lasting social change. [...] The students temper their idealism by continually bringing up the entrenched nature of our current social structure.“ (Hytten/Warren 2013: 83) Verantwortlich hierfür seien Gefühle der Überwältigung, aber auch Hoffnungslosigkeit. Das „Problem“ erscheine als zu groß, so dass nicht klar sei, wo angefangen werden kann, es zu bearbeiten. Individuelle Handlungen gegen Rassismus erschienen als ‚Tropfen auf einem heißen Stein‘. (Hytten/Warren 2013: 84) Auch diese Handlungsweise funktioniert als dominanzsichernde Strategie. Denn mit ihr geraten mögliche Veränderungen und die Praxis aus dem Blick. Aussagen der Studierenden in meinen Seminaren, die diesen Umgang mit Rassismus andeuten, sind zum Beispiel:

- „Vielleicht ist es nicht möglich, innerhalb der Uni, als einer Struktur, die durchweg *weiß* strukturiert ist, als *weiße* Person anti-rassistisch zu arbeiten.“
- „Was können wir für unseren eigenen Lehr- und Lernraum mitnehmen? Bleibt es nicht nach wie vor eine allgemein strukturelle Problematik, wenn Objektivität, Disziplin, Rationalität etc. im Vordergrund stehen?“
- „Ich habe noch nicht einmal Ansatzweise eine Antwort auf die Frage, ob Bündnisse über die Trennlinie rassistischer Welteinteilung hinweg möglich sind.“
- „Können *weiße* Personen Konflikte in bestimmten Situationen wirklich angemessen auffangen und bei Grenzüberschreitungen eingreifen?“
- „Auch in dem Text finden Normalisierungsprozesse statt. Dazu gehören...“

Diese Äußerungen sind mit Hytten und Warren kommentierbar: „[E]ach citation of this discourse [„of the real vs. the ideal“] serves to render an effort useless, or at least so impossible that one is left without any hope for change.“ (Hytten/Warren 2013: 84) Das entspricht einem ‚auf der Stelle treten‘, das sich nur *weiße* Personen, die vom Status Quo profitieren, leisten können. Damit werden mit diesem Verhalten bestehende Dominanzverhältnisse bzw. die eigenen *weißen* Privilegien abgesichert.

**De\_Stabilisationsdreieck**

Um der einseitigen Blickrichtung entweder nur auf die Möglichkeiten oder ausschließlich auf die Schwierigkeiten von Rassismuskritik entgegenzuwirken, habe ich versucht, mit einem Tafelbild einige diskurstheoretische Grundannahmen zur Kritik am Rassismus in der Lehrveranstaltung als Hilfestellung für die Diskussion visuell festzuhalten. Zu diesen Grundannahmen gehören Annahmen zu Kritik an sozialen Verhältnissen, mit denen an Jaeggi und Wesche (2009) angeknüpft wird:

1. Kritik ist nie neutral.
2. Kritik kann nur aus den bestehenden Strukturen schöpfen und knüpft damit auch an das Kritisierte an.
3. Kritik ist prinzipiell möglich, denn das, was kritisiert wird, ist tatsächlich veränderbar.
4. Daraus folgt: Kritik kennzeichnet ein Spannungsverhältnis zwischen Stabilisation und Destabilisation des Kritisierten.

Davon lässt sich für Kritik am Rassismus als soziales (Ungleich-)Verhältnis ableiten:

1. Rassismuskritik ist nie neutral.
2. Rassismuskritik kann nur aus den bestehenden Strukturen schöpfen und knüpft damit auch an Rassismus an.
3. Rassismuskritik ist prinzipiell möglich, denn Rassismus ist tatsächlich abschwächbar.
4. Daraus folgt: Rassismuskritik kennzeichnet ein Spannungsverhältnis zwischen Stabilisation und Destabilisation von Rassismus.

Die folgende Grafik stellt diese Annahmen zur Eigenschaft von Kritik am Rassismus bildlich dar:



Das De\_Stabilisationsdreieck dient dazu, das Spannungsverhältnis zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion rassistischer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, durch das sich Rassismuskritik grundsätzlich auszeichnet, herauszustellen und im Fokus zu behalten. Die Grafik zeigt, dass Kritik am Rassismus sowohl mit Destabilisation als auch mit Stabilisation von Rassismus verbunden ist. Sie führt damit vor Augen, dass Kritik am Rassismus in rassistische Verhältnisse verstrickt und gleichzeitig umsetzbar ist. Sie ist weder nur Bestätigung noch ausschließlich Überschreitung von Rassismus, sondern wirkt rassistischer Diskriminierung entgegen, bei gleichzeitiger Wiederholung von rassismusrelevanten Ein- und Ausschlüssen.

In Bezug auf die zwei besprochenen *weißen* Praktiken der Reproduktion bietet die Grafik eine Hilfestellung für eine

produktive Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismuskritik. Im Sinne rassismuskritischer Bildungsarbeit ermöglicht sie, auf auftretendes Abwehrverhalten und die damit verbundene Reproduktion von Machtverhältnissen zu reagieren, diese aufzugreifen und bearbeitbar zu machen: Die Darstellung verdeutlicht, dass Kritik am Rassismus immer widersprüchlich ist, was beim „discourse of fix-it“ schnell vergessen wird. Das Dreieck erinnert damit daran, die Verstrickung von Handlungen gegen Rassismus mitzudenken und kritisch zu hinterfragen. Es regt dazu an, sich im Hinblick auf Handlungsoptionen mit Stolpersteinen und Fallstricken auseinanderzusetzen und die Konsequenzen von Praxen mitzudenken. Auf der einen Seite hilft es damit zu veranschaulichen, dass Rassismuskritik an kritische Reflexion gebunden ist. Im Bezug auf die Strategie des „discourse of the real vs. the ideal“ zeigt das Dreieck außerdem, dass Kritik am Rassismus nicht allein dem Aufzeigen von Verstrickung entspricht. Rassismuskritik bedeutet immer auch Destabilisation von bestehenden rassistischen Strukturen, welche sich nur durch verändertes Handeln erzielen lässt. Ein solches Handeln mag verstrickt sein, aber es ist möglich. Damit hilft das Dreieck auf der anderen Seite zu veranschaulichen, dass Kritik am Rassismus neben der Reflexion an Praxis gebunden ist und gibt damit einen Anstoß, konkrete Möglichkeiten der Veränderung in den Blick zu nehmen.

Eingesetzt in der Lehre kann das De\_Stabilisationsdreieck Bildungsarbeitenden damit die Thematisierung der Verstrickung von Kritik am Rassismus und Handlungsfähigkeit erleichtern. Gleichzeitig kann die Denkfigur Pädagog\*innen dabei unterstützen, verantwortungsvoll mit Reproduktionen in der Bildungsveranstaltung umzugehen: Sie kann dabei helfen, praktizierter Abwehr möglichst wenig Raum zu geben und diese abzuschwächen sowie erlaubt denen, die sie praktizieren, dazu zu lernen und zukünftig anders zu handeln. Dabei unterstützt die Grafik dabei, mögliche auftretende negative Empfindungen seitens der Lernenden produktiv zu wenden: Sie überführt niemanden des Rassismus, sondern veranschaulicht, dass unser Handeln gegen Rassismus immer in diesen verwoben ist sowie dass irgendwann immer problematische Reproduktionen stattfinden werden bzw. sich irgendwo immer solche finden lassen. Damit kann die Denkfigur dabei helfen, eine für rassismuskritische Bildungsarbeit konstruktive fehlerfreundliche Atmosphäre (Broden 2017: 832-833) zu schaffen. Sie kann dabei helfen, die Reproduktionen zu identifizieren und regt dazu an, sich in das Spannungsfeld von Rassismuskritik zu begeben und die Spannung auszuhalten. Das De\_Stabilisationsdreieck

verdeutlicht, dass es nicht notwendig ist, in Bezug auf Praxen, Texte oder Ansätze eine eindeutige Position einnehmen zu müssen (z. B. falsch/richtig; rassistisch/rassismusfrei). Es kann außerdem dabei unterstützen, sich in Widersprüchen zu orientieren, indem es dazu anregt, darüber nachzudenken, welche Rassismus festigende und welche ihn abschwächende Momente ein Text, Ansatz oder das eigene Handeln aufweist. Schließlich regt das De\_Stabilisationsdreieck zu kritischer (Selbst)Reflexion an, ohne Handlungsunfähigkeit zu suggerieren bzw. regt zu einem Handeln an, das auf Reflexion aufbaut. Zusammengefasst fordert es zu einer reflexiven Praxis auf.

---

## Literatur

- Bittner, Melanie (2012):** *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse mit einer Materialsammlung für die Unterrichtspraxis.* Frankfurt: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Online (Stand: 31.07.2016): [https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben\\_\\_Schwule\\_\\_Bisexuelle\\_\\_Trans\\_und\\_Inter/Schulbuchanalyse\\_web.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben__Schwule__Bisexuelle__Trans_und_Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf)
- Bönkost, Jule (2015):** „Rassismuskritische Lehre und Emotionen“. *rassismus-verlernen.* Online (Stand: 13.06.2016): <https://rassismus-verlernen.org/rassismuskritische-lehre-emotionen>
- Broden, Anne (2017):** „Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien“. In: Fereidooni, Karim und Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: Springer VS, 819-835.
- Elverich, Gabi und Karin Reindlmeier (2009):** „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion“. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita und Karin Reindlmeier (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft.* 2. Aufl. Münster: Unrast, 27-62.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002):** *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Opladen: Leske und Budrich.
- Hytten, Kathy und John Warren (2003):** „Engaging whiteness: How racial power gets reified in education“. *Qualitative Studies in Education* 16.1, 65-89.
- Jaeggi, Rahel und Tilo Wesche (2009):** „Einführung: Was ist Kritik?“. In: dies. (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7-20.
- Kalpaka, Annita (2011):** „Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren“. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, 25-40.
- Lorey, Isabell (2012 [2010]):** „Konstituierende Kritik. Die Kunst, den Kategorien zu entgehen“. In: Mennel, Birgit; Nowotny, Stefan und Gerald Raunig (Hrsg.): *Kunst der Kritik.* Wien: Turia+Kant, 47-64. Online (Stand: 24.08.2016): <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/lorey/>
- Machold, Claudia (2011):** „(Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen: Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurs-theoretische Perspektive“. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, 379-396.
- Messerschmidt, Astrid (2014):** „Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung“. In: Broden, Anne und Paul Mecheril (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage.* Bielefeld: transcript, 37-52.
- Riegel, Christine (2016):** *Bildung – Intersektionalität – Otherring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen.* Bielefeld: transcript.
- Scherr, Albert (2016):** „Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 9, 3-10.