

CIVILS ET



BENACHTEILIGUNGEN ABBAUEN – AUF DEM WEG ZU EINER SOZIAL GERECHTEN WELT

Politische Jugendbildung von ARBEIT UND LEBEN gegen Diskriminierung und soziale Spaltung

JAHRBUCH 2013/2014



Arbeit und Leben
DGB/VHS

CIVILS ET

BENACHTEILIGUNGEN ABBAUEN - AUF DEM WEG ZU EINER SOZIAL GERECHTEN WELT

Politische Jugendbildung von ARBEIT UND LEBEN gegen Diskriminierung und soziale Spaltung

JAHRBUCH 2013/2014

IMPRESSUM

Bundesarbeitskreis
ARBEIT UND LEBEN
Robertstraße 5a
42107 Wuppertal
Fon 0202/97404-0
Fax 0202/97404-20
bildung@arbeitundleben.de
www.arbeitundleben.de

Verantwortlich für den Inhalt:
Barbara Menke

Redaktion:
Werner Dickob, Johannes Schillo

Gestaltung:
Georg Temme

Fotos:
© ARBEIT UND LEBEN

Die Publikation wurde durch das Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aus Mitteln
des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP) gefördert.

INHALT

Barbara Menke VORWORT		
Carolin Pfeifer DIFFERENZ UND GLEICHHEIT Vorstellung des Anti-Bias-Ansatzes		
Kathrin Herold 'CAUSE I'M A GYPSY' Aus aktuellem Anlass: Bildungsarbeit gegen Antiziganismus		
Olaf Kistenmacher WAS KANN MAN GEGEN JUDEN- FEINDSCHAFT TUN? Module für die Pädagogik gegen Antisemitismus		
Christoph Alt „STILLE ISLAMISIERUNG“? Antimuslimischer Rassismus und die Möglichkeiten politischer Bildung		
Philipp Dorestal/Jens Schmidt ABWERTUNG VON ARBEITSLOSEN, OBDACH- LOSEN UND MENSCHEN MIT BEHINDERUNG Konzeptionelle Überlegungen aus einem Fortbildungsprojekt		
Regina Burghardt DEN BLICK ÖFFNEN Interkulturell-antirassistische Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren		
Jan Sudhoff, Maria Wigbers VON AMEISEN UND LÖWEN „Weil WIR es können!“ – ein Projekt zur Persönlichkeitsstärkung und für Sozialen Mut		
Johannes Smettan 4 BE THE MEDIA Medienlandschaft mit Migrationshintergrund?	4	52
Alioune Niang 5 „AFRIKABILDER“ IN DEUTSCHLAND Afrikanische Potenziale mobilisieren	5	56
Lena Kögler 11 FUSSBALL UND INTERKULTURELLE VERSTÄN- DIGUNG AM DEUTSCH-ISRAELISCHEN BEISPIEL Ein Bildungsurlaub für fußballaffine Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Einzugsbereich des Fanprojektes der „Eintracht Frankfurt“	11	61
Björn Kluger 19 AUS DER VERGANGENHEIT LERNEN Historisch-politische Seminarkonzepte	19	65
Max Molly 28 SPURENSUCHE IN DER GROSSEN WEITEN WELT Seminarkonzept zu sexistischen Stereotypen und geschlechterbedingten Diskriminierungen	28	69
Olaf Bernau 34 ANTIDISKRIMINIERUNGSBERATUNG ALS SELBSTERMÄCHTIGUNG Die Antidiskriminierungsarbeit von ADA	34	73
43 VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN	43	80

VORWORT

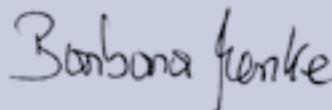
„Sind Vorurteile substanziell in der Lebenswelt der Individuen verankert, dann ist deren Änderung auch nur durch Änderung dieser Lebenswelt möglich“, schreibt Oskar Negt in „Der politische Mensch“. Das heißt: Die Wirkungen gesellschaftlicher Ressentiments – Ausgrenzung, Diskriminierung oder Abwertung – sind im Zusammenhang mit den Verhältnissen zu sehen, unter denen Menschen leben und ihre alltäglichen Nöte bewältigen. So setzt auch die politische Jugendbildung von ARBEIT UND LEBEN an, die sich am Leitbild einer sozial gerechten Gesellschaft orientiert. Soziale Gerechtigkeit hat natürlich viele Facetten. Sie betrifft die materielle Lage, die gesellschaftliche Teilhabe, die Gestaltung politischer Prozesse, das Nebeneinander von Milieus oder das Gegeneinander von Interessen.

Für politische Jugendbildung spielen all diese Aspekte eine Rolle. Das vorliegende Jahrbuch fokussiert dabei auf ausgrenzende Deutungen und Mechanismen. Denn die Lage in der Bundesrepublik ist besorgniserregend: Zustimmungswerte zu diskriminierenden Äußerungen sind hoch; Rassismus, Antisemitismus, die Abwertung muslimischer Menschen, von Frauen und Mädchen sind – nicht nur am rechten Rand, sondern auch in der Mitte der Gesellschaft – präsent. Wie neuere Studien zeigen, so das Forschungsprojekt zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ von Wilhelm Heitmeyer, stimmen teilweise über 50 Prozent der Befragten diskriminierenden Wertungen zu.

Welchen Beitrag politische Jugendbildung leisten kann, um hier gegenzusteuern und unsere Gesellschaft gerecht(er) zu machen, wird im Folgenden dokumentiert. Die Beiträge stellen verschiedene Begründungszusammenhänge und praktische Ansätze vor, die der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN im Rahmen seiner Bildungsarbeit verfolgt. Hier finden sich Erfahrungen seiner Organisationen in den Ländern und Kommunen sowie Analysen zu wissenschaftlichen Diskursen. Die Beiträge bilden dabei bewusst eine große Spannbreite an inhaltlichen Positionen, theoretischen Konstrukten, Erlebnisberichten und politischen Perspektiven ab.

Das zielt nicht auf einen Konsens, sondern folgt dem Kontroversitätsgebot politischer Bildung. Unterschiedliche Interpretationen sollen zur fachlichen Diskussion, zur Eröffnung von Dialog und Kontroverse anregen. Neben dem Heitmeyer-Konzept, das sich auf die Ideologie der Ungleichwertigkeit konzentriert, sind hier vor allem der Exklusionsansatz aus der Armutsforschung und das Anti-Bias-Konzept zu erwähnen, das die Bedeutung der Macht herausstellt.

Das Jahrbuch enthält drei Arten von Texten. Zum einen geht es um Beiträge, die Ausformungen von Diskriminierung analysieren, theoretisch fassen und die Implikationen für die politische Bildung behandeln. Dann sind diskriminierende Tendenzen in den Medien und gesellschaftlich produzierte Stereotype Thema. Schließlich werden Praxisbeispiele und Methodensammlungen der (politischen) Jugendbildung präsentiert, die in der KJP-Fachgruppe „Für soziale Gerechtigkeit – gegen Ausgrenzung und Rassismus“ diskutiert wurden. So ergibt sich der rote Faden der Publikation – er reicht von theoretischen Überlegungen über konkrete Beispiele bis zu Anregungen für die politische Bildung in den verschiedenen Praxisfeldern.



Barbara Menke
Bundesgeschäftsführerin

Carolin Pfeifer

DIFFERENZ UND GLEICHHEIT

Vorstellung des Anti-Bias-Ansatzes

„Für jede und jeden von uns ist es eine Lebensaufgabe, diese verzerrten Wahrnehmungen aus unserem Dasein zu lösen und gleichzeitig diejenigen Unterschiede zu erkennen und wieder einzufordern, denen sie übergestülpt worden sind. Denn wir alle sind in einer Gesellschaft aufgewachsen, in der diese verzerrten Wahrnehmungen alle unsere Lebensbereiche durchdrungen haben.

Viel zu oft setzen wir all unsere Energie ein, so zu tun, als wären Unterschiede unüberwindbare Barrieren oder als existierten sie gar nicht, anstatt sie anzuerkennen und ihnen auf den Grund zu gehen. Das führt zu einer freiwilligen Abgrenzung oder zu falschen und verästerlichen Bündnissen.“

(Audre Lorde, zitiert nach Lorde/Rich 1993: Seite 202)

Die verzerrten Wahrnehmungen, von denen Audre Lorde spricht, beziehen sich auf Wahrnehmungen, Ansichten und kollektiv geteilte Bilder von gesellschaftlichen Gruppen, und zwar der Mehrheiten über Minderheiten. Sie erscheinen jedoch als normal, weil sie inkorporierten gesellschaftlichen Werten entspringen. Lorde nennt sie verzerrt, da sie der spezifischen Perspektive derjeni-

gen, die Einflussmöglichkeiten auf Diskursgestaltung haben, entspringen. Diese Perspektive ist nicht neutral, sondern geprägt von der und durch die gesellschaftliche Positionierung. Sie macht sich an verschiedenen Kategorisierungen fest, die aufgrund unterschiedlichster Merkmale gebildet werden. Wirkmächtig davon sind viele, insbesondere Race – Class – Gender.

Der pädagogische Ansatz des Anti-Bias (Bias bedeutet Schiefelage oder im weitesten Sinne Vorurteil) geht von verzerrten Wahrnehmungen aus, die es zu hinterfragen, zu reflektieren und abzulegen gilt. Im Folgenden wird dieser pädagogische Ansatz vorgestellt, eingebettet in einen Erfahrungsbericht zum Seminar „Differenz und Gleichheit“.

ANTI-BIAS

„Privilegien machen blind. Blind für Wirklichkeiten außerhalb der eigenen Erfahrungen und gängigen Bewusstheiten.“ (Neville Alexander)

Anti-Bias ist ein Ansatz antidiskriminierender Bildungsarbeit. Die Ursprünge liegen in den USA Anfang der 1980er Jahre, als zwei Pädagoginnen, Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips, neue Möglichkeiten suchten, einen Umgang mit der zunehmenden Heterogenität von Kindern und Jugendlichen in Schulen zu finden. Das Konzept wurde in den 90er Jahren in Südafrika weiterentwickelt, was mit einer Ausweitung der Zielgruppe auf Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrende überhaupt einherging. Ende der 90er Jahre wurde Anti-Bias allmählich in Deutschland bekannt.

Hier findet Anti-Bias mittlerweile eine breite Anwendung – bei Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Ziel von Anti-Bias ist es, sich der eigenen verzerrten Wahrnehmungen und Vorurteile bewusst zu werden, um dadurch andere Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erlernen.

NORMALITÄT: INKLUSION UND OTHERING

Dass sich Diskriminierungen bereits in normalen Haltungen und Ansichten verstecken, die als neutral gewertet werden, kann Anti-Bias deutlich machen, weil es die gesellschaftliche Positionierung herausstellt. Damit zeigt es, dass Menschen ganz unterschiedliche Sprecherinnen- und Sprecherpositionen einnehmen und so entsprechende Möglichkeiten haben, sich in die Gesellschaft einzubringen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass wir alle – sozialisiert in einer rassistischen, sexistischen, homophoben etc. Gesellschaft – Vorurteile haben. Vorurteile und Diskriminierungen sind in einer solchen Gesellschaft institutionalisiert und werden individuell erlernt. Diskriminierung geht nicht allein von Vorurteilen Einzelner aus, sondern basiert auf vorherrschenden, gesellschaftlich geteilten Bildern, Bewertungen und Diskursen. Diese Normalitäten sind nicht neutral, sondern verzerrt. Normalität zeigt an, was gesellschaftlich akzeptabel und tolerabel ist.

Normalitätserwartungen führen zu Inklusion und zu „Othering“, der Benennung einer nicht mit der gesellschaftlich geschaffenen Normalität konformen Gruppe oder auch Einzelner als „anders“.

Dies führt zu Grenzziehungen und zur Exklusion bzw. Ausgrenzung all jener, die nicht in das gesellschaftlich vorherrschende Bild passen. Eine Chance und eben auch die Herausforderung einer reflektierten Perspektive besteht darin, die Prozesse des Otherings wie auch die (unbewussten) Normalitätsvorstellungen offenzulegen und einen sensiblen Umgang damit zu entwickeln (vgl. Vinz 2008: S. 35). „Normalismus“ zeigt sich häufig in binären Oppositionen: ausländisch – inländisch, schwarz – weiß, Mann – Frau, gesund – krank. Die Binaritäten dienen dazu, Machtgefälle, Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse zu legitimieren, sie erst herzustellen oder sie zu bestärken.

ANALYSE DES JETZT-ZUSTANDES

Der Fokus von Anti-Bias liegt auf einer Analyse des Jetzt-Zustandes. Es geht nicht um die Untersuchung, woher die gesellschaftlichen Machtverhältnisse kommen, sondern allein um die Realitäten und Folgen in der Gegenwart. Inhaltlichen Schwerpunkt bildet die Auseinandersetzung mit Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen (individuell, gesellschaftlich, institutionell). Dabei wird davon ausgegangen, dass Bilder, Differenzierungen, Normen und Vorurteile in Kombination mit Macht zu Diskriminierung führen können. Der Fokus liegt auf den Mechanismen, die bei allen Diskriminierungen ähnlich sind. Mit Hilfe einer solchen Analyse ist es möglich, Ungleichwertigkeitsideologien wie Sexismus, Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Klassismus etc. zu beschreiben.

Alle Diskriminierungsformen folgen einem übertragbaren Muster, lediglich die Kategorie, an Hand derer Ungleichheit konstruiert wird, unterscheidet sich. Ein Verständnis für Diskriminierung liefert die folgende Beschreibung: Ausgehend von Haltungen, Einstellungen, Normalitäten wie auch Vorannahmen, Vorurteilen, Stereotypen, Normen und Werten entstehen Differenzierungen zwischen Menschen und binäre Konstrukte wie Mann – Frau, schwarz – weiß. Solche Differenzierungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer politischen, individuellen und sozialen Bedeutung.

Die Binaritäten dienen dazu, Machtgefälle, Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse zu legitimieren, sie erst herzustellen oder sie zu bestärken.

Who were they? Why did they leave?

Die Kategorien bzw. Konstrukte der Differenzierung sind nicht gleichwertig, sondern hierarchisch strukturiert (vgl. Mas-sing 2008: S. 71). Solche Differenzierungen erfüllen bestimmte Funktionen: Nützlichkeits- und Anpassungsfunktion, Wissensfunktion, Selbstverwirklichung und Stabilität. Normgemäßes Verhalten führt zu persönlicher und sozialer Identität (Sielert/Jaeneke/Lamp/Selle 2009: S. 160).

Die zweite Komponente ist – laut diesem Modell – die Macht, womit Privilegien, Ressourcen, Fähigkeiten gemeint sind, also die Möglichkeit zur Durchsetzung oder zur Einflussnahme. Macht gibt es auf verschiedenen Ebenen: situativ und strukturell. Wenn Differenzierung mit Macht kombiniert wird, kann es zu Diskriminierung kommen. Diese findet auf verschiedenen Ebenen statt, die jedoch miteinander verwoben sind: zwischenmenschlich, gesellschaftlich und institutionell. Die institutionelle Ebene bezieht sich auf etablierte Rechte und Gesetze, durch die Menschengruppen als „anders“ konstruiert oder apostrophiert und systematisch benachteiligt werden. Die gesellschaftliche

Ebene bezieht sich auf das, was mehrheitsgesellschaftlich als gut, richtig und normal angesehen wird und somit als Maßstab der Bewertung und Beurteilung gilt.

Eingeschlossen sind hier ebenfalls ungeschriebene Gesetze, Verhaltensnormen, Diskurse, die von der dominierenden Gruppe unbewusst oder bewusst reproduziert werden. Diskriminierung kann ein Resultat des Zusammenwirkens von Haltungen bzw. Ungleichheitsvorstellungen und Macht sein. Sowohl die Haltungen als auch Macht existieren in einem globalen und gesellschaftlichen Kontext (vgl. Europahaus Aurich 2007: S. 4 f). Die Formen, die Diskriminierung annehmen kann, sind vielfältig: Es erfolgt z. B. Unterscheidung aufgrund von (zugeschriebenen) Merkmalen oder Bewertung durch eine Mehrheit oder Ungleichbehandlung in vergleichbaren Situationen oder Gleichbehandlung trotz ungleicher Voraussetzungen.

Anti-Bias ist damit nicht nur fokussiert auf eine Diskriminierungsform, sondern auf viele und deren Wechselbeziehungen

und Verschränkungen, was als Intersektionalität bezeichnet wird. Mit diesem Fokus ergeben sich über das Verständnis der Einzeldiskriminierungen hinaus Erfahrungen, die verdeutlichen, dass die Differenzen und Unterschiede in den Diskriminierungserfahrungen in gemeinsame politische Kämpfe oder emanzipatorische Bestrebungen münden können – eben das, was Audre Lorde im Eingangszitat fordert. Intersektionalität führt zu einem erweiterten Blick. Eine schwarze Frau macht andere Diskriminierungserfahrungen als eine weiße, eine weiße Arbeiterin andere als eine schwarze, lesbische Akademikerin.

ANTI-BIAS UND ANTIRASSISMUS

Ein klassisches Themenfeld der politischen Bildungsarbeit ist die Auseinandersetzung mit Rassismus. Dabei gibt es oft die Vorstellung, dass rassistische Einstellungen eigentlich immer die anderen haben: die anderen 50 Prozent der Deutschen, die der Aussage zustimmen, dass in Deutschland zu viele Ausländer leben (Heitmeyer 2012: S. 38). Doch auch diejenigen, die rassistischen Äußerungen nicht zustimmen oder sie gar ablehnen, tragen Bilder und Vorurteile mit sich, die in einer weißdominierten Gesellschaft gedeihen. Das Nicht-Verständnis bzw. Bewusstsein für eine bestehende gesellschaftliche rassistische Norm zeigt sich in der emotional aufgeladenen Diskussion um rassistische Sprache und die Weitergabe kolonialer Bilder in Kinderbüchern.

Ausgehend von den Ideen, die Anti-Bias mitbringt, ist jedoch nicht Antirassismus die Norm, sondern weiße Dominanz und damit Rassismus. Akteurinnen und Akteure politischer Bildungsarbeit sind mehrheitlich weiß privilegiert und nehmen damit eine dominante Perspektive ein. Diesen Punkt anzuerkennen ist ein wichtiger Schritt, der jedoch noch nicht hinreichend (getan) ist. Es „finden sich in den Debatten politischer Bildung, selbst in den sich kritisch verstehenden Ansätzen, kaum Auseinandersetzungen mit rassistischen Verhältnissen“ (Mecheril 2010: S. 21). Warum in Deutschland die Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus so schwierig ist, wird mit der spezifischen

Geschichte des Nationalsozialismus begründet. Rassismus wird nicht als Alltagsphänomen gesehen, sondern immer in Beziehung zum Nationalsozialismus gesetzt. Rassismus ist jedoch ein alltägliches Phänomen – weil es sich um eine Normalitätsordnung handelt (vgl. ebd.: S. 242). Rassismuskritik heißt zu thematisieren, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen oder Institutionen Rassismen vermittelt werden (ebd.: S. 244). Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Rassismus bietet Anti-Bias ein Instrument, sich mit Privilegien und Diskriminierungen auseinanderzusetzen, und zwar auf einem selbst-reflexiven Weg.

Die Formen, die Diskriminierung annehmen kann, sind vielfältig: Es erfolgt z. B. Unterscheidung aufgrund von (zugeschriebenen) Merkmalen oder Bewertung durch eine Mehrheit oder Ungleichbehandlung in vergleichbaren Situationen oder Gleichbehandlung trotz ungleicher Voraussetzungen.

DAS SEMINARKONZEPT „DIFFERENZ UND GLEICHHEIT“

Ein Anliegen und eine Selbstverständlichkeit politischer Bildungsarbeit ist das Sensibilisieren wie auch Transportieren von Wissen – nicht nur Jugendliche sollen mit unseren Themen erreicht werden, sondern auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie pädagogisch Tätige. Vielfalt und Heterogenität und der gesellschaftliche Umgang mit ihnen sind oft Themen von Bildungsarbeit, doch sind die Lehrenden und Vermittelnden oft homogen. Somit repräsentieren Multiplikatorinnen und Multiplikatoren häufig gesellschaftlich privilegiert Positionierte. Vor dem Hintergrund der eigenen (oft machtvollen) Positionierung, verbunden mit dem Bildungsauftrag und der Macht zur Normbildung, tragen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine besondere Verantwortung und sind gleichzeitig eine herausfordernde Zielgruppe, weil vieles gut gemeint ist und ein umfangreiches Vorwissen besteht.

Das Seminar „Differenz und Gleichheit“ fokussierte auf genau diese Zielgruppe. Als Ziel des Seminars wurde die Auseinandersetzung mit Diskriminierung benannt, die in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen steht. Zudem lag das Hauptaugenmerk auf der Reflexion eigener Erfahrungen und Reproduktion von herrschenden Ungleichheitsverhältnissen

und -annahmen. Wichtig ist es, sich selbst auf eine Reflexion einzulassen. Dies bedeutet in vielen Fällen, sich auch der Diskriminierung bewusst zu werden, denn diese geschieht aus einer privilegierten Position heraus, weil uns die gesellschaftlichen Normalitäten eingeschrieben sind und wir immer nur aus unserer Sicht der Dinge erleben können. Durch eine Reflexion auf individueller Ebene darüber, wie genau die eigene Positionierung aussieht, kann herausgefunden werden, wo (unbewusste) Diskriminierungen entstehen.

Das Seminar „Differenz und Gleichheit“ wurde frei ausgeschrieben für Menschen, die im weitesten Sinne schon einmal mit Bildungsarbeit in Berührung gekommen waren. Tatsächlich kamen weiße deutsche Akademikerinnen und Akademiker unterschiedlichen Alters, die jedoch in verschiedenen Themenfeldern als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wirkten. Zudem gab es Teilnehmende, die generell der Bildungsarbeit kritisch gegenüberstanden.

Ziel war es auch aufzuzeigen, dass der Seminarkontext kein Macht- und Privilegienfreier Raum ist. Selbst in Bildungskontexten, in denen Lernen auf Augenhöhe als Ziel formuliert ist, bleibt offen, wie das möglich sein kann. Denn Seminarleitende oder diejenigen, die in der Rolle der Moderation auftreten, haben mehr Einfluss auf das Bildungsgeschehen: durch ein größeres Vorwissen, durch das Wissen um den Ablaufplan und durch die Möglichkeit, die Gruppe zu steuern und zu lenken, Diskussionen abubrechen etc. In Kleingruppen tauschen sich die Teilnehmenden über Machtverhältnisse aus, die in der Gruppe existieren. Anschließend findet eine Diskussion im Plenum darüber statt, welche dieser Machtverhältnisse im Seminar einen Einfluss auf den Lernprozess nehmen können. Daraus entsteht eine Sensibilität im Umgang mit anderen, und es werden Lernvereinbarungen getroffen.

EINGENORDET

Es kommt eine Methode zum Einsatz, die Weltkarten verschiedener Projektionsarten, Zentrierungen und Abbildungen

nutzt, um unterschiedliche Perspektiven zu verdeutlichen, die ebenso bei vermeintlich Faktischem oder Objektivem wie der grafischen Abbildung der Welt existieren. In internationalen Gruppen werden dabei auch verschiedene Deutungen in Bezug auf Grenzziehungen deutlich – wie z. B. in Indien, wo manche Grenzen gar nicht feststehen, weil es umkämpfte Territorien sind. Doch auf Karten, die in deutschen Buchläden erhältlich sind, zeigen sich ganz klare Grenzen. Zudem sind die Formen und Größen je nach gewählter Projektion unterschiedlich. Eine zweidimensionale Darstellung der Erdkugel auf ein DIN-genormtes Format kann logischerweise nur scheitern. Doch dies wird erst im Vergleich und der Auseinandersetzung mit verschiedenen Darstellungsformen bewusst.

Auch die Konvention der Nordung könnte hinterfragt werden.

Diese führt auch zu Hierarchisierungen, wenn z. B. Australien oft als Down Under bezeichnet wird. Projektionen und Darstellungen sind nicht per se richtig oder falsch, sondern je nach Intention und Verwendung unterschiedlich: zur Orientierung in der Seefahrt, Eurozentrismus, Kolonialismus. Es wird deutlich, dass auch vermeintliche Wahrheiten eigentlich Interessen darstellen, die wirkmächtig sind.

Das Seminar fokussiert auch auf das eigene Arbeitsfeld und setzt einen Reflexionsprozess in Bezug auf die eigenen Privilegien in Gang. Es werden gemeinsam Situationen gesammelt, in denen Macht besonders wirksam ist. Dabei werden eigene Normen an Hand von Leitfragen aufgedeckt: Wer bin ich als Pädagogin oder Pädagoge? Was möchte ich in meinem Beruf erreichen, an welchen Maximen orientiere ich mich, wenn ich professionell handle?

Das Feedback der Teilnehmenden war sehr unterschiedlich. Einige fanden es nicht relevant oder meinten, dass sie sich schon genug mit den Themen auseinandergesetzt hätten, doch es gab auch folgende Äußerungen: „Durch die Auseinandersetzung mit den Themen und den Diskussionen innerhalb des Seminars wurde ich angeregt, mein Vorwissen und meine Vorerfahrung zu hinterfragen und an vielen Stellen meine Perspektive zu

wecheln.” Und: „Deshalb versuche ich, mehr zu hinterfragen und mir keine Wahrheit mehr verkaufen zu lassen, die nur eine Sicht der Dinge abbildet.”

Festzuhalten bleibt, dass Bildungsarbeit ein Arbeitsfeld ist, in dem Macht allgegenwärtig ist und die Anerkennung dieser Tatsache für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ein schwieriger Prozess sein kann. Sich der Schutz- und Legitimationshülle des Gut-Meinens und Bereits-Wissens zu entledigen, ist ein wichtiger Schritt.

FAZIT

Selbstverständlichkeiten müssen kritisch betrachtet werden.

Das bedeutet, die bekannten Differenzierungen und Kategorisierungen in Beziehung zu Dominanz- und Unterordnungsstrukturen zu setzen (vgl. Vinz 2008: S. 35). Audre Lorde bezeichnete sich selbst als „blacklesbianfeministmotherpoetwarrior”.

Sie erkannte Verwobenheiten verschiedener gesellschaftlicher Positionierungen, kritisierte die Frauenbewegung wegen ihrer Nicht-Beachtung der Anliegen schwarzer Frauen und die Bewegung schwarzer Menschen wegen ihres Sexismus. Homophobie gehört auch traditionell zu den Themen, die von feministischen wie antirassistischen Gruppen nicht problematisiert wurden. Es geht Lorde um die Anerkennung der Differenzen und um die damit einhergehenden unterschiedlichen Problemlagen und Ausgangspositionen. Trotz ihrer Skepsis sieht sie einen gemeinsamen Weg, um eine emanzipatorische Gesellschaft zu verwirklichen.

Auch als die in der antirassistischen oder rassismuskritischen Bildungsarbeit Tätigen sprechen wir in der Regel aus einer Stellvertreterinnen- und Stellvertreterperspektive, die jedoch stärker eine Verbündetenperspektive sein muss. Damit sie dies sein kann, braucht es jedoch eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien, mit den Differenzen, aber auch mit den Gemeinsamkeiten. Somit ist auch Solidari-

tät erreichbar, eine Form der Verbundenheit zwischen und zu Menschen, die möglich wird, weil man sich in bestimmter Hinsicht als gleich versteht, ohne dass dadurch alle Differenz aufgehoben wäre (vgl. Mecheril 2010: S. 249).

Die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz bietet Möglichkeiten einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit Ungleichheitsvorstellungen und Unterdrückungsverhältnissen. So kann das eigene pädagogische Handeln bewusster werden. Was der Anti-Bias-Ansatz jedoch nicht liefert – weil er auf der Ebene individueller Veränderungen bleibt – ist eine Machtanalyse; er definiert keine objektiven Strukturen sozialer Ungleichheit. Bei der Verwendung des Anti-Bias-Ansatzes sollte dies beachtet werden.

Auch als die in der antirassistischen oder rassismuskritischen Bildungsarbeit Tätigen sprechen wir in der Regel aus einer Stellvertreterinnen- und Stellvertreterperspektive, die jedoch stärker eine Verbündetenperspektive sein muss.

LITERATUR

- Besand, Anja (2008): Vielfalt entdecken – Differenzen denken. Zu den Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Vermittlung und Reflexion identitätsrelevanter Konzepte. In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung, Schriftenreihe Band 7, S. 88-97.
- Europahaus Aurich – Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.) (2007): Methodenbox Demokratielernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.
- Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden.
- Heitmeyer, Wilhelm (2012): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin.
- Lorde, Audre/Rich, Adrienne (1993): Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte, 4., erweiterte Auflage. Berlin.
- Massing, Peter (2008): Diversity Studies. Neue Impulse für die Politikdidaktik? In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung, S. 64-71.
- Mecheril, Paul (2010): Politische Bildung und Rassismuskritik. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 241-252.
- Sielert, Uwe/Jaenecke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Uwe (2009): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“, Weinheim.
- Vinz, Dagmar (2008): Vielfalt, Differenz und Chancengleichheit – Von Managing Diversity zu Diversity Politics? In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung, S. 34-71.

Kathrin Herold

‘CAUSE I’M A GYPSY

Aus aktuellem Anlass:
Bildungsarbeit gegen Antiziganismus

Anders als beim Antisemitismus stoßen sowohl die Bezeichnung Antiziganismus wie auch die tatsächlich lange Tradition dieses Phänomens in aller Regel auf fast vollständige Unkenntnis. Die Ressentiments gegen Sinti und Roma als Thema erzeugen mehr Abwehr als Neugierde. Mit dieser Ausgangslage gilt es sich bei außerschulischer Bildungsarbeit kreativ auseinanderzusetzen.

Heute leben in Europa mehr als elf Millionen Roma und verwandte Gruppen. Differenzierte Kenntnisse über das Phänomen Antiziganismus und die Lebenslage der Roma – als die Gruppe der am stärksten davon Betroffenen – sind selten. Gleichzeitig haben wir es mit einer tradierten Gewohnheit zu tun, „über Roma“ zu spekulieren und zu urteilen.

Ausgangspunkt und Ziel meines Ansatzes für politische Jugendbildung gegen Antiziganismus ist es daher, dafür zu sensibilisieren, dass es kontinuierliche Ausgrenzungs- und Gewaltmechanismen gibt und dass diese gesamtgesellschaftlich



eingebettet sind. Dabei versuche ich gleichzeitig Roma nicht auf eine „Opferrolle“ festzuschreiben, sondern mit Hilfe von biografischen Beispielen auch Handlungsalternativen aufzuzeigen.

Es handelt sich also nicht um ein Dozieren über „die Kultur“ von Roma und Sinti, was insbesondere Lehrerinnen und Lehrer von mir erwarten. Vielmehr geht es darum, mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen über historische und aktuelle Ereignisse, die im Zusammenhang mit Antiziganismus oder Protesten dagegen stehen, und deren Verknüpfungslinien sichtbar zu machen. Ich arbeite mit variablen Modulen – Assoziieren mit Bildern, Kurz-Inputs (Filmclips, Hörbeispiele), Dokumentarfilme, Gruppen-Textarbeit, Erarbeitung und Vorstellung von Biografien – und will einen Bogen schlagen von der Geschichte des NS-Völkermordes zu aktuellen Debatten. Ich werde nach einigen einführenden Überlegungen diejenigen Module, die sich zum Einstieg eignen, exemplarisch vorstellen.

ANTIZIGANISMUS – WAS IST DAS?

Warum es eines eigenen Begriffs und zudem eines derart wenig geläufigen bedarf, um den Rassismus gegen Roma und Sinti zu benennen, ist eine Frage, mit der diejenigen häufig konfrontiert werden, die sich mit Antiziganismus befassen. Auf dieses „Problem“ stieß ich nicht selten, wenn es darum ging, einen griffigen, verständlichen Seminartitel zu finden, gerade wenn es ein kurzer Workshop parallel zu anderen Themen sein sollte. Als ich das erste Mal 2010 mit meiner Kollegin Petra Maurer für ARBEIT UND LEBEN Hamburg zum Thema Antiziganismus im Rahmen von Projekttagen teamen sollte, wählten wir folgenden Titel: „Zigeuner? Roma? Ein Seminar zu Antiziganismus“. Wie erwartet erwiesen sich die anderen Themen „This is not a love song! – Sexismus, Homophobie und andere Übel in der Musik“, „Fußball und Nationalsozialismus“ oder „Parolen, Symbole und Strukturen: Rechte Jugendkulturen“ als populärere Angebote. Unsere Gruppe konnte gerade einmal die Mindestanzahl erreichen,

und das auch nur deswegen, weil das Auswahlprinzip vorsah, dass alle Angebote besetzt werden mussten. Zu Beginn des Workshops berichteten Jugendliche, sie wüssten gar nicht so recht, worum es hier geht.

Doch zurück zur Frage, warum es einen eigenen Begriff braucht. Die Antwort lautet: Es handelt sich bei dem Phänomen um ein alltägliches und äußerst tiefsitzendes Ressentiment, das von der Mehrheitsgesellschaft ausgeht. Es verhält sich damit jedoch weitaus komplizierter, als es die Paraphrasierung „Rassismus gegen Roma und Sinti“ zu umschreiben vermag. Ein Blick in die Vergangenheit macht klar, dass es eine eigene Geschichte des Antiziganismus gibt, die sich von Antisemitismus und kolonialem Rassismus unterscheidet und notwendigerweise eigenständig – wenn auch in Verkopplung mit anderen Herrschafts- und Machtstrukturen – gesellschaftskritisch analysiert werden muss.

Es handelt sich bei dem Phänomen um ein alltägliches und äußerst tiefsitzendes Ressentiment, das von der Mehrheitsgesellschaft ausgeht. Es verhält sich damit jedoch weitaus komplizierter, als es die Paraphrasierung „Rassismus gegen Roma und Sinti“ zu umschreiben vermag.

EINE KURZE GESCHICHTE DES ANTIZIGANISMUS

Seit dem Spätmittelalter werden bestimmte Gruppen von den jeweiligen Mehrheitsgesellschaften als „Zigeuner“ abgewertet und ausgegrenzt. Ideen von „Zigeunern“ und „Zigeunerinnen“ sind sowohl durch negative als auch romantisierende Zuschreibungen bestimmt. Bekannte Bilder sind u. a. die des kriminellen, heimatlosen Wandersmanns oder Bettlers, der Verführerin, des begnadeten Geigers. Die Stereotype der „Unzivilisiertheit“ und „Unerziehbarkeit“ wurden Ende des 19. Jahrhunderts in biologische Annahmen integriert und prägten nachhaltig die Politik seit dem Kaiserreich. Roma wurden als potenzielle Verbrecher behördlich registriert. Diese Erfassung war eine wichtige Basis für die Verfolgung und Vernichtung als sogenannte „Artfremde“ im Nationalsozialismus.

Ausgrenzung und Verfolgung, legitimiert durch die Nürnberger Gesetze und weitere Verordnungen sowie verstärkt entlang einiger spezifischer antiziganistischer Stigmata wie Un-

sesshaftigkeit, Faulheit, „Asozialität“, verbunden mit dem Ziel der Vernichtung, führten während des Nationalsozialismus zur Ermordung hunderttausender Roma, Sinti und anderer Minderheiten. Andere überlebten, nicht wenige gesundheitlich stark beeinträchtigt (manchmal sterilisiert) und vor allem mit einem schwerlich zu ermessenden psychischen Erbe, das noch Generationen später sichtbar bleiben sollte.

Die Gruppe der von den Nazis als „Zigeuner“ Verfolgten war auch nach 1945 stigmatisiert. Der Bundesgerichtshof attestierte den Betroffenen im Jahr 1956 in einem Urteil deviantes (abweichendes) Verhalten, mit der Begründung, sie seien erst ab 1943 aufgrund „rassischer Kriterien“ verfolgt worden. Damit war ein Großteil der geschädigten Roma und Sinti von jeglichen Zahlungen ausgeschlossen, und die Bezugnahme auf den bereits vor 1933 massiv praktizierten behördlichen Rassismus und dessen Fortführung durch das nationalsozialistische Regime wurde zur Legitimationsgrundlage fortgesetzter Diskriminierungen. Gemäß einer derart verbrieften Mitschuld der Verfolgten ließ auch eine offizielle Anerkennung der Opfer über vier Jahrzehnte auf sich warten. In der Regel wurden Überlebenden von Seiten der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und der Behörden Empathie und Unterstützung verweigert. Stattdessen setzten sich Ausgrenzung und Verfolgung massiv fort, sei es durch kriminalpolizeiliche Erfassung oder alltägliche Ressentiments und Diskriminierungen in Bezug auf Ausbildung, Arbeit und Wohnen.

Dass es in den 1980er Jahren der Bundesrepublik überhaupt zu einer ersten Thematisierung der polizeilich diskriminierenden, weil Rasse-kennzeichnenden Praxen kam, verdankt sich zuallererst der Roma-Bürgerrechtsbewegung. Erst Mitte der 1980er Jahre setzten etwas breitere Debatten um eine generelle Überarbeitung der Entschädigungsgesetzgebung und um die „ausgegrenzten und vergessenen Opfer des Faschismus“ ein. Eine offizielle Anerkennung des nationalsozialistischen Völkermordes an den Roma und das Bekenntnis zu einer daraus resultierenden „moralischen Wiedergutmachung“ erfolgte erstmals 1982 durch Bundeskanzler Helmut Schmidt.

Erinnerungskulturell bemerkenswert ist die Tatsache, dass Roma und Sinti in der Bundesrepublik mit Gedenkkundgebungen, Demonstrationen und Hungerstreiks sowie Besetzungen an den historischen Orten der Verfolgung, den ehemaligen Konzentrationslagern, auf die versäumte Aufarbeitung, die andauernde Diskriminierung und die nicht erfolgten Entschädigungszahlungen aufmerksam zu machen versuchten. Den gedenk- und entschädigungspolitischen Lücken entspricht der Umstand, dass die klassische „Zigeunerforschung“ in der Bundesrepublik erst ab den 1980er Jahren leise von einer kritischeren, auf Antiziganismus und NS-Verfolgung fokussierten Forschung abgelöst wurde. Unweigerlich muss sich daher eine Antiziganismuskritik mit Wissenschaftsgeschichte (insbesondere der Ethnologie) beschäftigen, weil gerade hier eine nachwirkende Wissensproduktion in Bezug auf „Zigeuner“-Bilder und -Vorstellungen immer wieder neu reproduziert wurde und zum Teil auch noch wird.

Erst Mitte der 1980er Jahre setzten etwas breitere Debatten um eine generelle Überarbeitung der Entschädigungsgesetzgebung und um die „ausgegrenzten und vergessenen Opfer des Faschismus“ ein.

Mittlerweile wird bei offiziellen Gedenkanklässen dieser Opfergruppe des Genozids zwar (mit-)gedacht, Strukturen und handelnde Personen der Verfolgung und Vernichtung jedoch werden weiterhin kaum thematisiert. So bleibt es häufig bei einem schwammigen Appell, Verantwortung zu übernehmen und Menschenrechte zu achten, ohne gegenwärtige Adressaten dieses Appells zu benennen. Bildungsarbeit zum Völkermord an Roma und Sinti sollte also nicht nur den Opfern, sondern auch Täterinnen und Tätern ein Gesicht geben (vgl. Herold 2013: S. 176 ff). Und sie sollte diese Geschichte nicht im Jahr 1945 beenden.

ANTIZIGANISMUS IST NICHT VON GESTERN

Die hier kurz skizzierte Geschichte des neueren Antiziganismus im 20. Jahrhundert stellt Grundlage und notwendige Voraussetzung dafür dar, um heutige Erscheinungen und Diskussionen einordnen zu können. Bildungsarbeit zum Antiziganismus bedeutet also notwendigerweise immer auch ein wenig Geschichtsunterricht. Je konkreter und lebendiger er sich gestalten lässt, umso positiver fällt in der Regel der Rückhall der Lerngruppe aus.

Immer dann, wenn sich diese Geschichten mit konkreten Orten verbinden lassen, ist es dringend zu empfehlen, diese Orte auch aufzusuchen und Menschen einzubeziehen, die im Rahmen der entsprechenden Spurensicherung arbeiten. Hamburg bietet eine ganze Reihe Erinnerungsorte: die KZ-Gedenkstätte Neuengamme oder den ehemaligen Deportationsbahnhof Hannoverscher Bahnhof in der Speicherstadt, der derzeit zu einem Gedenkort umgebaut wird (siehe www.hannoverscher-bahnhof.hamburg.de).

Nichtsdestotrotz funktioniert historisch-politische Bildungsarbeit zum Themenfeld Antiziganismus, wie ich sie seit etwa 2009 mit unterschiedlichsten Zielgruppen weit über den Kontext Gedenkstätte hinaus entwickelt habe, nicht ohne Gegenwartsbezug. Ebenso ist es notwendig, nicht erst mit der Verfolgung im Nationalsozialismus zu beginnen – denn das Phänomen ist Jahrhunderte alt. Im eingangs erwähnten Workshop mit dem unattraktiven Titel haben wir diesen Zusammenhang so beschrieben: „Welche Vorstellungen hat Shakira, wenn sie vom Gypsy-Sein singt? Was hat das mit märchenhaften Bildern von vor zweihundert Jahren zu tun? Und wo liegt die Verbindung zum Profiboxer Johann Trollmann aus Hannover (Herold/Robel 2012), an den heute mit einem Stolperstein vor dem ehemaligen Flora-Theater erinnert wird?“

Die Bildungsnachfrage zum Thema ist insgesamt gestiegen. Das liegt an einem Zusammenspiel von medialen – darunter verstärkt unabhängigen – Präsentationen, drastischen Vorkommnissen wie den antiziganistischen Serien-Morden in Ungarn, den Aufmärschen in Tschechien, aber auch an Initiativen, die die europaweite Diskriminierung und vor allem das dramatische soziale Geflecht von Armut, Gewalt und Vertreibung mittlerweile stärker auf die politische Agenda bringen. Ich werde oft angefragt für Projektstage von ganz unterschiedlichen Gruppen etwa aus dem Schulkontext, aber auch von Erwachsenengruppen, von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Und auch Hamburger Fußball-„Ultras“ haben das Thema entdeckt und mit mir einen Tag in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme verbracht, seit in deutschen Fußballstadien neben „Juden“ als Schimpfwort auch „Zigeuner“ gebrüllt wird.

Das bringt mich direkt zu meinem Ansatz: Diskriminierende Äußerungen, Handlungen und insbesondere landläufige Ansichten zu/über Roma sind ein Alltagsphänomen. Damit in Verbindung steht, wie z. B. die EU-Agentur für Grundrechte in einer Studie von 2010 belegt hat: Das Gefälle zwischen Anspruch und Wirklichkeit zum Thema Gleichbehandlung von Immigranten und ethnischen Minderheiten ist enorm, speziell in der Hinsicht, dass Ausgrenzung von Roma als Normalität im Alltag und nicht etwa als Unrecht begriffen wird.

ASSOZIATIVER EINSTIEG

In jedem Seminar muss es beim Einstieg darum gehen, den Blick dafür zu öffnen: Warum besteht überhaupt eine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit dem Thema, und was sind zugehörige Felder oder Bereiche? Antiziganistische Ressentiments, die die Grundlage für Gewalt, Handlungen, Meinungen und Sprechakte sind, bedienen sich – und sind hier vergleichbar mit den Strukturen von Rassismus und Antisemitismus – aus einem „Bilder“-Vorrat. Diese Bilder haben nichts mit den Betroffenen, aber viel mit der gesellschaftlichen Verfasstheit der Sprechenden zu tun. Die Bilder haben starke Rückwirkungen auf die Identitätskonzepte der Betroffenen. Dabei gibt es sowohl positiv wie negativ konnotierte Bilder, die gleichermaßen gefährlich sind, weil alle Stereotype Grundlage für Verallgemeinerungen sind, die dann im realen Kontakt abgeglichen werden. Vorurteile haben eine lange Geschichte, sind über Jahrhunderte tradiert und immer weiter fortentwickelt worden.

Um es konkret zu machen: Alle Teilnehmenden eines Seminars – egal welchen Alters und aus welcher sozialen oder ökonomischen Bevölkerungsgruppe – haben Vorstellungen davon, was ein „Zigeuner“, eine „Zigeunerin“ ist, aber auch, was „Roma und Sinti“ sind. Diese Vorstellungen können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, bei manchen sind es eher subtile Abneigungen, bei anderen sind es Gewissheiten, die vehement durch persönlich erlebte Tatsachen (Nachbarschaften, Erfahrungen in der U-Bahn etc.) belegt werden. Unwissen-

Diskriminierende Äußerungen, Handlungen und insbesondere landläufige Ansichten zu/über Roma sind ein Alltagsphänomen.

heit besteht in der Regel bezüglich der unterschiedlichen Lebenssituationen von Roma in Europa, den historischen und gegenwärtigen Formen von Diskriminierung und den gesellschaftlich-historischen Bedingungen antiziganistischer Ressentiments.

Dieser Befund veranlasste mich, für Seminare und Workshops über historische und gegenwärtige Formen von Antiziganismus einen assoziativen Bilder-Einstieg zu entwickeln (vgl. Herold 2013), dessen Einsatz die Chance bietet, Facetten eines gesamtgesellschaftlichen Bildervorrats innerhalb der Gruppe sichtbar und damit verhandelbar zu machen. Zwangsläufig werden Begrifflichkeiten zur Disposition gestellt, Unwissenheit und Unsicherheiten können zutage treten. Die Methode soll dazu ermutigen, Fragen aufzuwerfen. Erwartungen, Zweifel, Irritationen und „mitgebrachte Bilder“ (in den Köpfen) können zur Sprache gebracht werden. Durch den aktivierenden Aspekt der Methode, der darin besteht, dass jede Person aufgefordert ist, etwas zum ausgewählten Bild zu sagen, besteht die Gelegenheit eines ersten gegenseitigen Kennenlernens. Nach einem Moment des Betrachtens soll – wenn möglich – jede und jeder reihum zu folgenden Aspekten etwas sagen: Warum hat mich das Bild angesprochen oder neugierig gemacht? Gelingt eine räumliche oder zeitliche Verortung? Welche Fragen, Ideen, Irritationen weckt das Bild? Die verwendeten Fotos stammen dabei aus sehr unterschiedlichen historischen Situationen:

Ein Bild zeigt z. B. das Begräbnis des letzten Opfers einer Serie von Morden an Roma in Ungarn. Die 45-jährige Mária Balogh wurde am 3. August 2009 in ihrem Haus in Kisléta erschossen. Auf dem Foto sind weinende Personen und auch Fotografen zu sehen, im Vordergrund viele Blumen und Kränze und ein Holzkreuz mit der Aufschrift: „Balogh Mária élt 45 évét (Mária Balogh lebte 45 Jahre).“ Bei diesem Foto wird in der Regel die Begräbnissituation erkannt, hier geht es dann darum nachzudenken, warum ist die Frau gestorben, warum begleiteten Fotografen das Begräbnis? Wo könnte das überhaupt aufgenommen worden sein?

Ein anderes Foto wurde 2009 im Kontext der Volksabstimmung über die Weiterführung der Personenfreizügigkeit Schweiz – EU und ihre Ausdehnung auf Bulgarien und Rumänien aufgenommen. Es zeigt ein Plakat der Schweizer Volkspartei (SVP) am Rande einer mit Autos befahrenen Straße. Darauf abgebildet sind Raben, die auf die Schweiz einpicken, darunter in großen Lettern: „Freipass für alle? Nein.“ Dieses Bild setzt immer rege Diskussionen in Gang. Was ist bekannt über die SVP? Was ist die Kernaussage des Plakates? Wer sind die Raben, und welche Vorstellungen werden damit transportiert? Wie werden Tiere als Metapherträger in Medien eingesetzt? Einen Teilnehmer erinnerte das Bild an die Ratten als Symbol für Juden in den nationalsozialistischen Wochenschauen.

Antiziganistische Ressentiments, die die Grundlage für Gewalt, Handlungen, Meinungen und Sprechakte sind, bedienen sich – und sind hier vergleichbar mit den Strukturen von Rassismus und Antisemitismus – aus einem „Bilder“-Vorrat.

Ein drittes Foto dokumentiert die Lebenssituation von aus Deutschland abgeschobenen Roma, Ashkali und Angehörigen der Ägypter-Minderheit im Kosovo und zeigt eine Frau vor einer Baracke von Rückkehrern aus Deutschland in Kovač, Montenegro. Die Wände der Hütte bestehen u. a. aus T-Mobile-Werbepapanen in Magenta. Der Gesichtsausdruck der Frau ist von ihren zusammengekniffenen Lippen bestimmt. Bei dem Foto kreist die Diskussion eigentlich immer um die Frage des Ortes. Vorschläge waren z. B. Bangladesch oder Indien.

Die Methode bietet die Chance, zu quellenkritischem Nachdenken über Fotografien und Abbildungen anzuregen, was ein zentrales Vermittlungsanliegen insbesondere von historisch-politischen Ansätzen wie der Gedenkstättenpädagogik darstellt: In welchem Kontext und für wen ist ein Foto entstanden? Was löst es warum beim Betrachtenden aus? Wovon existieren überhaupt Bilder und wovon nicht? Zugleich vermitteln die Geschichten hinter den Bildern das bereits angesprochene Themensetting, also eine Visualisierung der Dimension all dessen, worum es im Zusammenhang mit Antiziganismus gehen kann. Viele der Bilder werden im Laufe des Seminars aufgegriffen, und der entsprechende Kontext wird näher bearbeitet.

ANTIZIGANISTISCHE ZEITUNGSMELDUNGEN

Grundlage für diesen alternativen Einstieg bildet der kurze Zeitungsartikel „Vorsicht, es sind Zigeuner im Zug“ aus der Hamburger Morgenpost vom Oktober 2011. Darin wird über einen Vorfall in der U-Bahn U 3 berichtet, der sich auf Höhe der Station Landungsbrücken ereignete: Nachdem kurz zuvor eine Gruppe Musiker einen Wagen der Hochbahn bestiegen hatte, ertönte aus dem Lautsprecher folgende Warnung: „Sehr geehrte Fahrgäste, bitte passen Sie auf Ihre Wertsachen auf ... Es sind Zigeuner im Zug“. Während alle anderen Hochbahn-fahrenden schwiegen, empörte sich der Fahrgast Daniel B. Er versuchte beim Hamburger Verkehrsverbund Beschwerde einzureichen, konnte dort jedoch niemanden erreichen, wie die Morgenpost berichtet. Auf Nachfragen der Zeitung zum Vorfall wird in dem Zeitungsbericht ein Sprecher der Bahn mit den folgenden Worten zitiert: „Die Hochbahn akzeptiert fremdenfeindliche oder missverständliche Äußerungen auf keinen Fall.“

Der Artikel wird im Seminar unkommentiert an die Gruppe verteilt. Nachdem ihn alle gelesen haben, werden im Plenum Leseindrücke und Kommentare gesammelt. Der Zeitungsartikel löst stets lebendige Diskussionen aus, die mit dem eigenen Alltagserleben verknüpft werden. Die Seminarleitung sollte solche Diskussionen zurückhaltend moderieren und aufgeworfene Fragen festhalten: Wer oder was sind eigentlich „Zigeuner“? Warum wird die Musikergruppe in der U-Bahn vom Fahrer als Zigeuner diskriminiert? Wie ist die Argumentation des Bahn-Sprechers auf die Nachfrage des Journalisten hin zu deuten? Wer definiert eigentlich entlang welcher Kategorien „andere“? Mit einer Gruppe sehr aufgeweckter Jugendlichen in der Hamburger Stadtteilschule St. Pauli habe ich diese Methode dahingehend abgewandelt, dass wir spontan ein Rollenspiel zu der U-Bahnsituation entwickelt haben. Die Jugendlichen konnten so ihre Meinungen als imaginäre Fahrgäste spielen, und ich konnte sie mit diesem Trick in eine Diskussion verwickeln.

Wer oder was sind eigentlich „Zigeuner“? Warum wird die Musikergruppe in der U-Bahn vom Fahrer als Zigeuner diskriminiert? Wie ist die Argumentation des Bahn-Sprechers auf die Nachfrage des Journalisten hin zu deuten? Wer definiert eigentlich entlang welcher Kategorien „andere“?

Bei diesem Einstieg, der die Aktualität von Vorurteilen gegenüber Roma ins Zentrum rückt, sollte zum einen, und zwar im Idealfall aus der Gruppe heraus, die für das Seminar zentrale Frage nach den Ursachen und (historischen) Hintergründen von Antiziganismus formuliert werden. Zum anderen kommen ähnlich wie bei der Assoziationsmethode Fragen und Haltungen der Teilnehmenden zum Vorschein.

Wer mehr oder weniger aufmerksam mediale Debatten um Antiziganismus verfolgt, findet sicherlich schnell einen eigenen „Fall“ mit der entsprechenden Berichterstattung; je aktueller und je lokaler der Bezug zu den Jugendlichen, umso besser eignet er sich. Ein zwar nicht so aktuelles, aber umso drastischeres Beispiel, mit dem ich auch in Seminaren gearbeitet habe, ist das Attentat von Oberwart in Österreich vom 4. Februar 1995, bei dem durch einen Rohrbombenanschlag vier Roma getötet wurden. Zu diesem verheerenden Ereignis ist ein Jugendroman erschienen, der die Perspektive des Sohnes eines der Getöteten zu rekonstruieren versucht (Klement 1998; Horvath 2007). Das Buch beginnt mit einer Zeitungsfalschmeldung, die die Opfer zu Tätern macht. Im Seminar habe ich diese kurze Meldung verteilt und mit Hilfe weiterer Informationen hat die Gruppe die Ereignisse rekonstruiert.

POPKULTURELLE BEISPIELE

Beliebt bei Jugendlichen ist es, wenn in offenkundig „ernsten“ Seminaren Musik- und Filmclips mitgebracht werden. Auch hierzu bietet das Thema reichhaltige Anhaltspunkte. Die kolumbianische Sängerin Shakira produzierte 2010 mit „Gypsy“ einen Song inklusive erotischem Video, der mich hellhörig werden ließ. Im Refrain heißt es: „Cause I'm a gypsy, are you coming with me?/I might steal your clothes and wear them if they fit me/Never made agreements just like a gypsy/And I won't back down ,cause life's already bit me/And I won't cry, I'm too young to die if you're gonna quit me/,Cause I'm a gypsy, ,cause I'm a gypsy“.

Nach dem Vorspielen des Songs (ohne jegliche Vorankündigung) wird erst einmal geraten: Wer kennt das Lied? In der Regel folgt eine Phase des angeregten freien Kommentierens. Danach will ich die Diskussion etwas fokussieren: Wofür steht das Gypsy-Sein bei Shakira? Welche Eigenschaften werden ihm zugeordnet? Wie sind sie zu bewerten? Anhand dessen lassen sich mit der Gruppe erste Motive herausarbeiten, die als typisch für antiziganistische Vorstellungen anzusehen sind.

Ein etwas anders gelagertes Beispiel, aber letztlich für dieselbe Sensibilisierungsmethode passend, fand ich in einem Filmclip aus einem Fußballstadion auf Youtube: Hansa Rostock gegen Hertha, Ultra-Block, die Menge grölt: „Ihr seid nur Zigeuner, nur Zigeuner ...“ Auch diesen Clip zeige ich unkommentiert, und in einer Gruppendiskussion erarbeiten wir das Gesehene: Wie ist die Stimmung im Stadion? Kennt ihr andere Schlachtrufe, die eine Menschengruppe beleidigen? Was erreicht man damit, den Gegner als „Zigeuner“ zu beschimpfen? Woran denkt ihr dabei?

KLÄRUNG UND VERTIEFUNG

Anders als mit dem N-Wort, das nach und nach durch politische Kämpfe, Umdenken in Bildung und Medien aus dem Sprachgebrauch fast völlig verbannt wurde, verhält es sich mit dem Z-Wort (vgl. Johann 2010). Obwohl seit Beginn der Bürgerrechtsbewegung immer wieder darum gerungen wurde, die Eigenbezeichnung „Sinti und Roma“ zu akzeptieren, wird die alte Bezeichnung bis heute einigermaßen hartnäckig weiter gebraucht. Viele Erwachsene (z.B. auch Lehrerinnen und Lehrer) empfinden es als „PC-Keule“ oder Tabu und verweisen dann darauf, dass doch „Zigeunergruppen“ existierten, die sich selbst stolz so bezeichneten.

Eine Basis, um sich damit in einem Seminar produktiv auseinanderzusetzen, ist meines Erachtens die Erkenntnis, dass es „Zigeunerbilder“ gibt, also bestimmte Vorstellungen von Eigenschaften und eine bis heute damit verbundene Diskriminierung. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, den Jugendlichen zu Beginn keine Begriffe aufzuoktroieren oder zu verbieten, sondern nach der beschriebenen Einstiegsphase einen Infoblock zu Begriffen und deren Geschichte und Verwendungsweisen zu machen.



Das geht so, dass wir bereits genannte Begriffe auf Plakate schreiben und ich diese erkläre. Dazu arbeite ich mit dem Unterscheidungsprinzip: Eigenbezeichnungen und Fremdbezeichnungen. Weitere Begriffe werden gesammelt und zugeordnet: Gypsy, Ashkali, Ägypter, Manouches, Jenische, Travellers u. a.. Je nach Gruppe kann hier im Gespräch vertieft werden: Diskriminierungen in den Medien durch Sprache, Selbstermächtigungskämpfe der Roma und Sinti, Bürgerrechtsbewegungen etc.. Manchmal ist es auch hilfreich, etwas anders gelagerte Beispiele aufzugreifen: „Kanak“ als Schimpfwort und die Empowermentstrategie, die darin besteht, diesen Begriff für sich selbst zu nutzen – „Kanak Attack“. Aus dem Munde von nicht-migrantischen Personen behält der Begriff jedoch seinen abwertenden Charakter.

Dann folgt im Seminar die Vertiefung. Je nachdem wie viel Zeit zur Verfügung steht, können im darauffolgenden Seminarblock die Themen Völkermord, Antiziganismus als internationales Phänomen, Flucht, Vertreibung und Abschiebung als Lebenserfahrung vieler Roma behandelt werden. Ich begreife meine Module als Anregung zum Weiterlesen und Nachdenken. Darum sollte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unbedingt Hilfestellung mitgegeben werden, wo sie weitere Informationen finden.

HILFREICHE MATERIALIEN

Alte Feuerwache e.V., Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hrsg.) (2012): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Münster.

Apel, Linde (Hrsg.) (2009): In den Tod geschickt – Die Deportationen von Juden, Sinti und Roma aus Hamburg 1940-45. Berlin. (Ausstellungskatalog mit DVD)

Baustein 4: Der Weg zum Völkermord an den Sinti und Roma. In: Heike Deckert-Peaceman/Uta George/Petra Mumme (2003): Konfrontationen, Heft 3: Ausschluss. Hrsg. vom Fritz Bauer Institut. Frankfurt a.M.

Can, Mehmet (2013): Verletztes Gleichheitsversprechen. Auseinandersetzungen mit ausgewählten Formen historisch gewachsener Diskriminierung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Themen und Materialien: Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft. 46 Bausteine für schulische und außerschulische historisch-politische Bildung. Bonn (darin ein Baustein zu Antiziganismus).

Herold, Kathrin (2013): Der Völkermord an Roma und Sinti im Nationalsozialismus – historische und gegenwärtige Formen von Antiziganismus. Reflexive Auseinandersetzung mit historischen und gegenwartsbezogenen Bildern in der Bildungsarbeit zu Antiziganismus. In: Oliver von Wrochem/Ulrike Passtor (Hrsg.): NS-Geschichte, Institutionen, Menschenrechte. Bildungsmaterialien zu Verwaltung, Polizei und Justiz (mit DVD). Berlin.

Krausnick, Michail/Ruegenberg, Lukas (2007): Elses Geschichte. Ein Mädchen überlebt Auschwitz. Düsseldorf.

Tuckermann, Anja (1995): Muscha. Ein Sinti-Kind im Dritten Reich. Hamburg.

Tuckermann, Anja (2005): „Denk nicht, wir bleiben hier.“ Die Lebensgeschichte des Sinto Hugo Höllenreiner. München.

Tuckermann, Anja (2008): Mano – Der Junge, der nicht wusste, wo er war. München (über Hermann Höllenreiner).

LINKS

www.roma-service.at/dromablog (Blog aus Österreich)

www.roma-kosovoinfo.com (Roma im Kosovo/Thema Abschiebungen)

www.antizig.blogspot.de (Antiziganismus-Watchblog)

www.amarodrom.de (Vernetzung selbstorganisierter junger Roma und Nicht-Roma)

www.alle-bleiben.info (bundesweite „alle bleiben“-Kampagne)

www.sintiundroma.de (Dokumentationszentrum deutscher Sinti und Roma Heidelberg und Zentralrat Deutscher Sinti und Roma)

www.romasintigenocide.eu (Arbeitsblätter zum Völkermord an Sinti und Roma; mehrsprachig)

www.romasinti.eu (Projekt aus den Niederlanden in Form einer Online-Ausstellung; erzählt werden die Schicksale von sechs Kindern, die während des Nationalsozialismus antiziganistisch verfolgt wurden)

LITERATUR

Bartels, Alexandra/von Borcke, Tobias/End, Markus/Friedrich, Anna (Hrsg.) (2013): Antiziganistische Zustände 2. Kritische Positionen gegen gewaltvolle Verhältnisse. Münster.

End, Markus/Herold, Kathrin/Robel, Yvonne (Hrsg.) (2009): Antiziganistische Zustände. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments. Münster.

Herold, Kathrin/Robel, Yvonne (2012): Zwischen Boxring und Stolperstein: Johann Trollmann in der gegenwärtigen Erinnerung. In: Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland (Nr. 14): Die Verfolgung der Sinti und Roma im Nationalsozialismus. Bremen. Johann, Claudia (2010): „Zigeuner_in“ (Sprachwissenschaftlicher) Kurzbeitrag zum „Z“-Begriff. In: Adibeli Nduka-Agwu/Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch: Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a. M.

Klement, Robert (1998): Sieben Tage im Februar. Wien; siehe außerdem Horvath, Stefan (2007): Katzenstreu. Erzählung. Oberwart. (Der Autor hat bei dem Attentat seinen Sohn verloren.)

Olaf Kistenmacher

WAS KANN MAN GEGEN JUDENFEINDSCHAFT TUN?

Module für die Pädagogik gegen Antisemitismus

Die moderne Judenfeindschaft existiert in verschiedenen Ausprägungen. Historisch unterscheidet die Antisemitismusforschung zwischen dem christlichen Antijudaismus, dem nationalen Antisemitismus des 19. Jahrhunderts, dem Vernichtungsantisemitismus der Nationalsozialisten und dem sekundären Antisemitismus, der spezifischen Judenfeindschaft nach 1945.

Auf der individuellen Ebene begegnet man Judenfeindschaft in der Form einer voll entwickelten Ideologie oder Weltanschauung, einem ausgeprägten und bewussten Ressentiment, einer latenten, tendenziell feindseligen Einstellung oder einer unreflektierten Übernahme einzelner antisemitischer Stereotype. Bei Jugendlichen, so Barbara Schäuble und Albert Scherr, artikuliert sich Judenfeindschaft am häufigsten in der

letztgenannten Weise als „antisemitische Fragmente in der Kommunikation“ (Schäuble/Scherr 2007: S.14). Grundsätzlich stellen Schäuble/Scherr in Frage, inwiefern eine Pädagogik bei Menschen, die eine manifest antisemitische Einstellung haben, wirkungsvoll sein kann.

Mit den Differenzierungen zwischen verschiedenen Formen der Judenfeindschaft zu beginnen, ist notwendig, weil Antisemitismus oft unzulässigerweise mit der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik gleichgesetzt wird und die Frage, ob eine bestimmte Einstellung, Handlung oder Äußerung antisemitisch sei, mit der Antwort abgewehrt wird, die Person, um die es dabei gehe, sei „doch kein Nazi“. Für die Pädagogik gegen Antisemitismus sind die Formen der Judenfeindschaft besonders relevant, die sich nach 1945 in Abgrenzung und in Reaktion auf die Shoah entwickelten und besser zur liberalen Demokratie passen. Denn trotz dieser Differenz weist die Judenfeindschaft nach 1945 Gemeinsamkeiten mit der nationalsozialistischen Weltanschauung auf. Dazu gehören Stereotype, die es schon vor 1933 gab, wie die Auffassung, dass „Juden“ gerissen und reich seien und über eine besondere Macht verfügten. Die politische Bildungsarbeit gegen Antisemitismus bewegt sich folglich in einem Spannungsfeld: Einerseits ist Judenfeindschaft nach wie vor zentral für die Einstellungsmuster von Rechtsextremen, andererseits bestehen auch in der sogenannten gesellschaftlichen Mitte antisemitische Vorstellungen, die sich zum Teil von Positionen der Nazis unterscheiden und zum Teil mit ihnen übereinstimmen.

Antisemitismus stellt sich für viele Jugendliche und Erwachsene nicht als ein Problem dar, das sie im Alltag wahrnehmen. Das ist ein Unterschied zu Rassismus oder Sexismus. Viele Jugendliche in Deutschland kennen keine Jüdinnen oder Juden oder wissen es nicht. Ihnen sind oft auch keine aktuellen Beispiele für Judenfeindschaft bekannt. Einige der im Folgenden vorgestellten Module haben deswegen das Ziel, deutlich zu machen, inwieweit Judenfeindschaft in unserer Gesellschaft virulent ist und sich bei bestimmten Gelegenheiten auch deutlich manifestiert.

Das von den Berliner BildungsBausteinen gegen Antisemitismus entwickelte Modul „Beleidigt – bespuckt – boykottiert. Ein deutscher Jude gibt auf“ zeigt am Beispiel eines realen Vorfalls, dass sich die nichtjüdischen Nachbarinnen und Nachbarn sofort vom Lebensmittelhändler Dieter T. distanzieren, nachdem er nach mehreren Jahren sein kleines Geschäft in einen koscheren Handel umwandelte und somit als Jude erkennbar wurde. Die distanzierte Haltung blieb auch, als T. von Neonazis bedroht wurde. In einem „Kontraste“-Beitrag von Radio Berlin-Brandenburg sagt eine Nachbarin, Dieter T. sei vorher „einer wie wir“ gewesen: „Wir sind auch keine Ausländerfeinde oder irgendwas. Aber wenn der auf einmal die Judenfahne raushängt, na, da fassen wir uns an den Kopf und fragen: Was ist denn jetzt los?“ Schließlich verließ der gebürtige Berliner T. Deutschland und zog nach Israel (vgl. Dehne 2003).

Antisemitismus stellt sich für viele Jugendliche und Erwachsene nicht als ein Problem dar, das sie im Alltag wahrnehmen. Das ist ein Unterschied zu Rassismus oder Sexismus.

Die Geschichte von Dieter T. stellt zwei Bezüge her, die für die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus zentral sind: die deutsche, nationalsozialistische Vergangenheit und den Nahost-Konflikt. Dieter T. überlebte die Jahre 1933 bis 1945, weil er einen nichtjüdischen Vater hatte und seine jüdische Mutter ihn versteckte. Fast 60 Jahre später, nachdem er seinen Laden umwandelte, wurde er von Neonazis bedroht.

MANGELHAFTES HISTORISCHES WISSEN

Der Bezug zum Nahost-Konflikt ergab sich für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops, die wir im Rahmen der Initiative „Was tun gegen Antisemitismus?!“ von ARBEIT UND LEBEN Hamburg durchführten, aus der Tatsache, dass Dieter T. die israelische Fahne über seine Ladentür hängte und sein Geschäft von „arabischen Jugendlichen“ attackiert wurde. Die Teilnehmenden unserer Workshops vertraten die Ansicht, diese Feindschaft sei eine politische Ablehnung des Staates Israels und habe mit Antisemitismus nichts zu tun. Zu dem Verhältnis zwischen Judenfeindschaft und Nahost-Konflikt werden im Folgenden einige Module vorgestellt.

Bis in die Gegenwart wird darüber diskutiert, woran sich Sichtweisen auf den Nahost-Konflikt erkennen lassen, die antisemitisch sind. Eines der Kriterien ist die fehlende Unterscheidung von Zionismus und Judentum (vgl. Holz 2005: S. 87-88) – was in der Geschichte von Dieter T. offensichtlich ist. Offen antisemitische Positionen werden von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, mit denen wir im Rahmen von „Was tun gegen Antisemitismus?“ arbeiteten, selten vertreten. Judentum ist unter Jugendlichen ebenso tabuisiert wie unter Erwachsenen. Auch die Leugnung der Shoah kommt nach unseren Erfahrungen selten vor. Was allerdings bei vielen Jugendlichen zu bemerken ist, ist ein mangelhaftes historisches Wissen über den Nationalsozialismus und über die Einzigartigkeit der Shoah.

Bereits in den 1990er Jahren kamen Umfragen zu dem Ergebnis, dass 20 Prozent der Jugendlichen auf die Frage, wer oder was Auschwitz sei, keine Antwort wussten (Silbermann/Stoffers 2000). Da man außerdem von Jugendlichen Argumentationen hört, in denen die nationalsozialistische Vernichtungspolitik als Chiffre für jede Form unmenschlicher, gewalttätiger Politik steht, hielten wir es für notwendig, das Wissen über die Einzigartigkeit der Shoah und über die Besonderheiten der nationalsozialistischen Ideologie zu vertiefen, und besuchten deswegen im Rahmen unserer Workshops die KZ-Gedenkstätte Neuengamme. Auf der Grundlage eines genaueren Wissens über die Vernichtungspolitik und die paradoxe „Logik“ der Nazi-Ideologie ließ sich fundierter gegen Aussagen argumentieren, wonach der Krieg der USA und Großbritanniens gegen den Irak 2003 oder die Militärschläge Israels gegen die Hamas im Gaza-Streifen „so etwas Ähnliches seien wie das, was die Nazis gemacht haben“.

Allerdings ergibt sich diese Art der Gleichsetzung bei Jugendlichen wie bei Erwachsenen nicht nur aus Unkenntnis der historischen Tatsachen. In Deutschland erfüllt seit 1945 die Relativierung der nationalsozialistischen Verbrechen auch den Zweck, von bewussten oder unbewussten Schuldgefüh-

len zu entlasten. Seit 1989 gehört die Abwehr der Erinnerung auch zu dem von Jugendlichen häufiger gehörten Wunsch, dass Deutschland „doch ein normales Land sein soll wie andere Nationen auch, auf das man auch stolz sein“ könne (Heitmeyer 2012). Bei muslimischen Jugendlichen lässt sich für die Gleichsetzung von Israel mit Nazi-Deutschland außer den genannten Gründen noch das Motiv ausmachen, dass sie sich selbst als von Rassismus Betroffene nicht wahrgenommen fühlen, sondern stattdessen als vermeintliche potenzielle „Feinde“ im „Krieg gegen den Terror“ stigmatisiert sehen.

DER MODERNE ANTISEMITISMUS

Als zentrale Ursachen für Judenfeindschaft verweist die Antisemitismusforschung auf den sozialpsychologischen Vorgang, dass einzelne Aspekte der modernen Gesellschaft auf „die Juden“ projiziert werden, z. B. die Funktion des Banken-, des Pressewesens oder der globalen Wirtschaft – ganz so, als wären „Juden“ daran schuld. In dieser Identifikation liegt, wie der Politologe Moishe Postone ausführte, der zentrale Unterschied zu anderen Formen des Rassismus. Zwar besteht eine grundsätzliche Gemeinsamkeit mit diesen Formen in der Vorstellung, man müsse sich gegen eine Gefahr wehren.

Im Fall des Rassismus erscheint die Macht der anderen aber, so Postone, als „konkret, materiell und sexuell“. Die „den Juden“ im modernen Antisemitismus zugeschriebene Macht werde hingegen „durch mysteriöse Unfassbarkeit, Abstraktheit und Universalität charakterisiert“ (Postone 2005: S. 179). Während im Rassismus der „Fremde“ als potenzieller Vergewaltiger, als gewalttätig oder als Dieb imaginiert wird, erscheinen „die Juden“ als geheime Strippenzieher, die im Verborgenen scheinbar die ganze Welt beherrschten.

Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus hat 2011 mit „Die sind schuld!“ Antisemitismus im Kontext von Ökonomiekritik“ erstmals ein Modul entwickelt, mit dem sich der Zusammenhang einer bestimmten Form von Antikapitalismus

mit der Judenfeindschaft auf leicht verständliche Weise thematisieren lässt. Mit diesem Modul lässt sich verdeutlichen, weshalb sich die Probleme einer kapitalistischen Gesellschaft nicht dadurch überwinden lassen, dass man bestimmte Personen beseitigt (vgl. Can 2012). Anhand von „Die sind schuld!“ lässt sich auch der eingangs beschriebene Spannungsbogen verdeutlichen. Denn einerseits beinhaltet auch die nationalsozialistische Vorstellung einer „gesäuberten“ Gesellschaft diese Form eines personalisierenden oder personifizierten Antikapitalismus bzw. Antimodernismus. Andererseits finden sich ähnliche Denkweisen jenseits der alten und neuen Nazis, sie sind eine der Ursachen für den Antisemitismus in der politischen Linken (vgl. Brosch u. a. 2007).

Indem „die Juden“ als Verkörperungen der Moderne wahrgenommen werden, erscheinen sie zugleich als ein spezifischer Feind für die eigene nationale, scheinbar „natürliche“ Identität. Wie die Soziologen Thomas Haury und Klaus Holz an zentralen historischen Beispielen zeigen – z. B. an Heinrich von Treitschke, der das Schlagwort „Die Juden sind unser Unglück“ populär machte, oder an Adolf Hitler –, werden „die Juden“ in antisemitischen Texten nicht nur als eine feindliche Gruppe oder als eine feindliche Nation, sondern als ein einzigartiges Kollektiv dargestellt, das die nationale Identität oder das nationale Prinzip selbst untergräbt. Deswegen werden „die Juden“ nicht nur als Feinde der Deutschen, der Franzosen oder der Russen, sondern als Feinde aller Nationen angesehen. „Im Nationalismus wird aus der Perspektive einer ‚eigenen Nation‘ eine Welt des Fremden konstruiert“; neben „diese Unterscheidung von ‚unserer‘ und ‚fremden Nationen‘“ tritt „die Unterscheidung zwischen ‚allen Nationen‘ und ‚den Juden‘ ..., so dass ‚die Juden‘ als Gegenbegriff für alle ‚Nationen‘ präsentiert werden“ (Holz 2001: S. 29). Sie erscheinen deswegen als eine Bedrohung des Vermögens, sich in der modernen Welt der Nationalstaaten eindeutig zu identifizieren.

In der pädagogischen Arbeit begegnet man immer wieder der Auffassung, „die Juden“ seien keine Deutschen. Auch wenn

ihnen die deutsche Staatsbürgerschaft nicht abgesprochen wird, gehören sie in dieser Perspektive doch nicht ganz zum eigenen „Volk“. „Die Juden“ werden von Jugendlichen oft mit Israelis in eins gesetzt. Deshalb besteht der erste Schritt in der pädagogischen Auseinandersetzung darin zu erklären, dass weder alle Israelis jüdisch sind noch alle Jüdinnen und Juden die israelische Staatsbürgerschaft besitzen. An den Diskussionen über die Vielschichtigkeit der jüdischen Identitäten im 20. und 21. Jahrhundert wird außerdem beispielhaft deutlich, dass auch andere Versuche, Kollektive über scheinbar gegebene Merkmale zu bilden, auf bestimmten Vorannahmen beruhen.

Es kann deswegen notwendig sein, mit einer Reflexion der Identität der Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer zu beginnen und eine selbstkritische Diskussion darüber zu führen, was es heißt, eine Deutsche, ein Deutscher, eine Christin, ein Christ, eine Muslimin oder ein Muslim usw. zu sein. Die DVD „Salam Berlin Shalom – Jewish and Palestinian lives in Berlin“ und die fünf Filme der DVD „Islam, Islamismus & Demokratie“ bieten Anregungen für eine solche Diskussion über Judentum und Islam. Vergleichbare Filme zu den verschiedenen Bedeutungen des Christentums, den christlichen Identitäten oder auch dem komplexen Selbstverständnis als Deutsche liegen leider nicht vor.

Es kann deswegen notwendig sein, mit einer Reflexion der Identität der Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer zu beginnen und eine selbstkritische Diskussion darüber zu führen, was es heißt, eine Deutsche, ein Deutscher, eine Christin, ein Christ, eine Muslimin oder ein Muslim usw. zu sein.

SCHULDABWEHR UND ISRAEL-FEINDSCHAFT

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule entwickelte in den 1950er und 1960er Jahren auf der Basis von Umfragen ein Konzept zur Erklärung des postfaschistischen Antisemitismus, der sich in seiner Grundmotivation vom nationalsozialistischen Judenhass deutlich unterscheidet. Diese Form der Judenfeindschaft wird in der Antisemitismusforschung als sekundärer oder Schuldabwehr-Antisemitismus bezeichnet (vgl. Adorno 1997, Stender 2010). Theodor W. Adorno ging davon aus, dass eine große Zahl der nach 1945 Befragten in



Deutschland die Verbrechen der Nationalsozialisten ablehnte und deswegen „unbewusste Schuldgefühle“ hatte. Diese Schuldgefühle ergaben sich nicht nur aus einer persönlichen Täterschaft, sondern auch aus einer Identifikation mit Familienmitgliedern oder dem nationalen Kollektiv. Deswegen, so Adorno, befanden sich Deutsche nach 1945 in einem psychologischen Dilemma: Einerseits lehnten sie die Verbrechen der Nationalsozialisten ab, andererseits wollten sie ein positives Bild der eigenen Familie oder Nation bewahren (vgl. Adorno 2003). Der psychologische Ausweg aus diesem Dilemma bestand darin, die Erinnerung an die Shoah abzuwehren, die Schuldgefühle durch den Verweis auf Verbrechen anderer Nationen zu relativieren und „die Juden“ als „Repräsentanten oder Verkörperungen einer unerwünschten oder verdrängten Erinnerung“ wahrzunehmen und ihnen auszuweichen (Rensmann 2005: S. 91).

Um pädagogisch mit dieser Form der Judenfeindschaft umgehen zu können, empfiehlt sich eine Auseinandersetzung mit

der nationalsozialistischen Vergangenheit. Und es sollte Raum gegeben werden für eine Diskussion darüber, was diese Vergangenheit für Menschen bedeutet, die heute in Deutschland und in anderen Ländern leben. Zwar verwenden auch alte und neue Nazis Argumentationsfiguren der Holocaust-Relativierung, z. B. wenn sie die Bombardierung Dresdens während des Zweiten Weltkriegs als „Bombenholocaust“ bezeichnen.

Doch sind diese Agitationsformen nicht durch Schuldabwehr motiviert, denn es gibt keinen Grund, dass Nazis die Verbrechen der Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs ablehnen. Bei diesem Aspekt rechtsextremer Politik zeigt sich erneut das Spannungsverhältnis zwischen politischen Positionen in der sogenannten Mitte der Gesellschaft und Aktionsformen von Rechtsextremen als ihre Radikalisierung. Wenn Anfang Februar jeden Jahres Menschen in Dresden der Bombardierung der Stadt gedenken, können Nazis daran anknüpfen, indem sie Deutschland als „Opfer des Krieges“ darstellen.

Der Schuldabwehr-Antisemitismus wird in der Antisemitismusforschung oft als Ursache der Israel-Feindschaft gesehen (vgl. Kistenmacher 2012). In der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen muss man zunächst der Tatsache Rechnung tragen, dass zwar viele Meinungen zum Nahost-Konflikt geäußert werden, diese Meinungen aber nicht selten mit einer geringen Kenntnis der Geschichte des Nahost-Konflikts einhergehen (vgl. Müller 2012). Oft lassen sich die Positionen von Jugendlichen durch die Nennung einiger simpler Tatsachen in Frage stellen, z. B. dass rund ein Zehntel der Israelis Araberinnen und Araber sind, dass nicht alle Muslime im Nahen Osten den Staat Israel ablehnen oder dass bereits Jahrzehnte vor der israelischen Staatsgründung Jüdinnen und Juden in dem Gebiet Palästina lebten und in Jerusalem vor 1945 sogar die Mehrheit der Bevölkerung stellten. Im Krieg von 1948 flohen rund 700.000 Palästinenserinnen und Palästinenser aus ihren Heimatdörfern, aber bis Anfang der 1950er Jahre auch mehrere hunderttausend Jüdinnen und Juden aus ihrer jeweiligen Heimat in den arabischen Staaten.

MODUL: „BELEIDIGT – BESPUCKT – BOYKOTTIERT“

Für das Modul „Beleidigt – bespuckt – boykottiert“ braucht man den „Kontraste“-Fernsehbeitrag von Radio Berlin-Brandenburg und entsprechende Abspielmöglichkeiten. Es empfiehlt sich, mit einem Gedankenexperiment zu beginnen. Man schildert in drei Sätzen die Geschichte: Ein Mann betreibt seit einigen Jahren ein kleines Lebensmittelgeschäft. Nachdem er es in ein koscheres Geschäft umwandelt, wird er nach wenigen Wochen von Neonazi-Skinheads bedroht, die morgens im Auto vor dem Laden erscheinen ... In Kleingruppen sollen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer überlegen, wie Menschen in der Nachbarschaft erstens auf die Veränderung des Ladens und zweitens auf die Bedrohung durch Neonazis reagieren. Die Teilnehmenden können zusätzlich notieren, wie sie persönlich reagieren würden. Aber die Aufgabe besteht darin, sich in reale Personen, die man später im „Kontraste“-Beitrag sehen kann, oder in ausgedachte Figuren hineinzusetzen: in ein Ehepaar, das über dem Laden wohnt, in einen Weinhändler, dessen Geschäft ganz in der Nähe ist und der bei Dieter T. gelegentlich Kaffee

trinken ging, in eine Schülerin, die sich im Geschichtsunterricht gerade mit der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigt usw. Alle Kleingruppen schildern den anderen im Plenum, wie sich nach ihrer Meinung die betreffenden Personen verhalten würden.

Dann erzählt man der Gruppe die weitere Entwicklung: Nachdem Dieter T. seinen Laden später öffnete, blieben die Neonazis weg. Aber es gab mit „arabischen Jugendlichen“ eine neue Bedrohung. T. verdächtigte diese, dass sie die Israel-Fahne abgerissen hätten, und schilderte, dass Menschen nachts gegen die Eingangstür urinieren. Erneut werden die Kleingruppen gebeten, sich in die jeweiligen Nachbarinnen und Nachbarn hineinzusetzen und sich deren Reaktion auf die neue Situation auszudenken. Dieser Schritt dauert meistens nicht so lang wie der erste, und wieder stellen die Kleingruppen im Plenum ihre Spekulationen vor.

Danach schauen alle den Fernsehbeitrag. Anschließend bietet sich eine Diskussion an, inwieweit die Geschichte von Dieter T. ein Beispiel für Antisemitismus ist, ob in der Fernsehdokumentation Antisemitinnen oder Antisemiten zu sehen waren und woran das zu erkennen war. Nach unseren Erfahrungen ist die Judenfeindschaft bei Neonazis unumstritten. Aber für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Workshops war der Hass der „arabischen Jugendlichen“ gegen die israelische Fahne eher ein Beispiel für ihre Betroffenheit durch den Nahost-Konflikt. Von den Nachbarinnen und Nachbarn äußert sich zwar niemand offen jüdenfeindlich. Aber ihre fehlende Anteilnahme am Schicksal von Dieter T. ist ebenso auffällig wie die Tatsache, dass ein Nachbar in T. seit dem Moment einen „Fremden“ sieht, wo er als Jude erkennbar ist. Eine Nachbarin benutzt eine für rassistische und antisemitische Aussagen typische Argumentation: „Wir sind keine Ausländerfeinde, aber ...“ Dieses Modul ist für jede Altersgruppe geeignet und bedarf keiner Vorkenntnisse.

MODUL: „DIE SIND SCHULD!“

Für dieses Modul braucht es die Materialien der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA). Es empfiehlt

sich auch, mit der Initiative Kontakt aufzunehmen, weil ihre Teamerinnen und Teamer das Modul am besten durchführen können. Es basiert auf einer einfachen Kriminalgeschichte: Ein junger Mann, Martin, erbt ein Hotel auf einer verlassenen Insel und lässt Freundinnen und Freunde dort wohnen und arbeiten. Als das Hotel deswegen in finanzielle Schwierigkeiten gerät, verschwindet Martin. Dann kommt seine Cousine Lena, die das Hotel nach wirtschaftlichen Kriterien führt und weitere Leute einstellt. Nach einer Weile verschwindet Lena wieder, und Martin kehrt zurück. Konflikte zwischen Martins Freundeskreis und Lenas Angestellten nehmen zu. Eines Tages wird eine verbrannte Leiche gefunden, deren Identität vorerst nicht geklärt werden kann. Wer wurde ermordet? Martin? Lena? Wer ist die Täterin oder der Täter? Was ist das Motiv?

Auf der Basis dieser einfachen Geschichte lässt sich gut verdeutlichen, dass grundlegende ökonomische Schwierigkeiten nicht dadurch zu lösen sind, dass bestimmte Menschen verschwinden. Daran anknüpfend lässt sich diskutieren, weshalb bei Wirtschaftskrisen gern nach Schuldigen („die gierigen Banker“, die „Heuschrecken-Fonds“) gesucht wird. Zum Thema kommt man über historische Abbildungen aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert, auf denen „die Juden“ als Verursacher von Finanz- und Wirtschaftskrisen oder überhaupt des Kapitalismus zu sehen sind. Dieses Modul erfordert keine Vorkenntnisse und ist ab einer Altersgruppe von 15 Jahren geeignet. (Kontakt zur Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus über <http://kiga-berlin.org/>)

MODUL: BESUCH EINER KZ-GEDENKSTÄTTE

KZ-Gedenkstätten wird oft die Funktion zugesprochen, gegen rechtsextreme Einstellungen Wirkung zu entfalten. Auch im pädagogischen Bereich knüpfen viele Personen an einen KZ-Gedenkstättenbesuch die Erwartung, dass er jun-

ge Menschen gegen rechtsextreme Einstellungen wappnen würde. Wie Volkhard Knigge, Direktor der KZ-Gedenkstätte Buchenwald, deutlich macht, ist dies eine übertriebene Erwartung: Um Diskriminierung und Menschenrechtsverletzung abzulehnen, müssen Menschen nicht wissen, was ein Vernichtungslager ist (Knigge 2005).

Die KZ-Gedenkstätte Neuengamme, die wir besuchen, ist kein Erinnerungsort an die Shoah. Jüdische Häftlinge stellten hier – anders als in vielen sonstigen Konzentrationslagern – eine Minderheit dar. So korrigiert ein Besuch der KZ-Gedenkstätte Neuengamme erst einmal die weitverbreitete Vorstellung, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik habe ausschließlich „die Juden“ betroffen, und er bietet die Chance, den Blick für andere Opfergruppen zu öffnen. Im Rahmen eines Antisemitismusworkshops besteht in Neuengamme – es geht gerade nicht vornehmlich um das Schicksal von Jüdinnen und Juden – die Chance, über die weitverbreitete Identifikation von KZ-Häftlingen mit „Juden“, über Bilder von „Juden“ und antisemitische Stereotype und die Gründe zu sprechen, weshalb Menschen auch der dritten und vierten Generation nach 1945 Schuldgefühle haben und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus abwehren.

Die KZ-Gedenkstätte Neuengamme, die wir besuchen, ist kein Erinnerungsort an die Shoah. Jüdische Häftlinge stellten hier – anders als in vielen sonstigen Konzentrationslagern – eine Minderheit dar. So korrigiert ein Besuch der KZ-Gedenkstätte Neuengamme erst einmal die weitverbreitete Vorstellung, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik habe ausschließlich „die Juden“ betroffen, und er bietet die Chance, den Blick für andere Opfergruppen zu öffnen.

Die Gründe für solche Abwehrreaktionen sind bei Jugendlichen zahlreich. Sie reagieren auf einen ihrer Meinung nach „hypermoralischen“ Geschichtsunterricht, auf psychische Übertragungen und Gegenübertragungen oder unverständliche bzw. überfordernde Erwartungen von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen, auf eine aus ihrer Sicht unaufrichtige Gedenkkultur usw.. Durch eine Diskussion über diese Fragen lassen sich möglicherweise die psychischen Prozesse ansprechen, die zu dem Phänomen des sogenannten Schuldabwehr-Antisemitismus führen. Noch aus einem weiteren Grund legt ein Besuch der KZ-Gedenkstätte Neuengamme es nahe, nicht über das Gestern, sondern über das Heute zu sprechen.

Denn bis ins 21. Jahrhundert standen auf dem Gelände des ehemaligen KZ zwei Justizvollzugsanstalten. Gebäude, in denen bis 1945 KZ-Häftlinge eingesperrt waren, wurden als Gefängnisgebäude weiter benutzt. Die Stadt Hamburg hat lange Zeit die Auseinandersetzung mit der eigenen Nazi-Vergangenheit verweigert. Seit 2005 sind beide Gefängnisse verschwunden, das ganze ehemalige KZ-Gelände gehört der vergrößerten Gedenkstätte. Aber zur Erinnerung an die Verweigerungshaltung der Stadt Hamburg steht noch ein Rest einer Gefängnismauer...

MODUL: „ALLES FÜR MEINEN VATER“

Bevor man sich den Spielfilm „Alles für meinen Vater“ (2008, Regie: Dror Zahavi, ab 16 Jahre) mit der Gruppe ansieht, ist es wichtig, ein rudimentäres Wissen über die Geschichte des Nahost-Konflikts zu vermitteln. Zentral sind folgende einfache Tatsachen:

Erstens gab es nie einen palästinensischen Staat, sondern das Gebiet Palästina gehört zunächst zum Osmanischen Reich und war nach dem Ersten Weltkrieg ein britisches Mandatsgebiet.

Zweitens lebten seit Jahrhunderten Jüdinnen und Juden in diesem Gebiet, in Jerusalem war im 19. Jahrhundert die Mehrheit der Einwohnerinnen und Einwohner jüdisch.

Drittens rief die jüdische Seite 1948 einen eigenen Staat aus, nachdem die Vereinten Nationen (UN), auch in Reaktion auf die Shoah, 1947 einen Teilungsplan vorgelegt hatten. Der neue jüdische Staat wurde sogleich von den arabischen Anrainerstaaten angegriffen, gewann aber den Krieg. In der Folge gehörten die Gebiete, die man heute Palästina nennt (Westjordanland und Gaza-Streifen), zu Jordanien und Ägypten.

Viertens ist eine kurze Schilderung des Sechs-Tage-Kriegs wichtig. Erst seitdem sind das Westjordanland und der Gaza-Streifen von Israel besetzt bzw. werden von Israel kontrolliert.

Fünftens sollte kurz der Konflikt zwischen Israel und Palästina während der Zweiten Intifada erwähnt werden.

Sechstens ist für den Film „Alles für meinen Vater“ noch die Nennung einer Unterorganisation der PLO wichtig, der Organisation „Tanzim“, die während der Zweiten Intifada Selbstmordattentate durchführte.

Man kann den Spielfilm „Alles für meinen Vater“ auch ohne eine solche Vorbereitung und ohne entsprechendes Vorwissen anschauen und nachvollziehen. Der Spielfilm hat die typische Länge von 90 Minuten. Nach 60 Minuten kommt es zu einem Wendepunkt: Während der Selbstmordattentäter Tarek am Schabbat mit seiner neugewonnenen israelischen Freundin Keren durch Tel Aviv spaziert, wird er von den Tanzim angerufen, die drohen, seinen Sprengstoffgürtel, von dem Tarek sich aus technischen Gründen nicht trennen kann, über ein Handy fernzuzünden. In Panik steigt Tarek auf einen Baum. Keren, die bis dahin von seinen Attentatsplänen nichts weiß, klettert hinterher und fragt, was Tarek umtreibt und was er in Tel Aviv eigentlich macht.

An dieser Stelle sollen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer überlegen, was Tarek ihr antworten könnte und wie der Film ausgeht. Nachdem alle Kleingruppen ihre jeweilige Version, wie der Film endet, vorgestellt haben, guckt man den Spielfilm zu Ende. Es empfiehlt sich, die betreffenden Kleingruppen aufzufordern, auf bestimmte Figuren im Film – den Elektrohändler Katz, seine Frau Zipora, den Hilfspolizisten Schaul, Tareks Mutter und Vater sowie Tarek und Keren – besonders zu achten und für deren jeweiliges Verhalten eine Erklärung zu überlegen.

FAZIT

Nach wie vor steht die Pädagogik gegen Antisemitismus vor einer großen Zahl ungelöster Fragen (vgl. Gebhardt/Klein/Meier 2012). Das Problem liegt nicht so sehr darin, wie man über Antisemitismus aufklärt, sondern wie Jugendliche und junge Erwachsene dazu motiviert werden können, ihre eigene Haltung zum Nahost-Konflikt oder ihr Bild von

„den Juden“ selbstkritisch zu reflektieren. Es passiert selten, dass sich Jugendgruppen von selbst dazu entschließen, sich selbstkritisch mit Judenfeindschaft auseinanderzusetzen. Häufiger ist es der Fall, dass Pädagoginnen und Pädagogen dies für Jugendliche entscheiden. So ist die politische Bildungsarbeit gegen Antisemitismus damit konfrontiert, dass entsprechende Workshops als eine Art Zwangsmaßnahme erscheinen könnten. Natürlich lässt sich auch die grundsätzliche Frage aufwerfen, wie erfolgreich Kurzzeitpädagogik in diesem Bereich sein kann. Für langfristige Maßnahmen spricht, dass in ihnen ein Vertrauensverhältnis entwickelt werden kann, das es Jugendlichen ermöglicht, sich grundsätzlich in Frage zu stellen. Trotz dieser generellen Probleme gibt es zu den verschiedenen Versuchen, etwas gegen Judenfeindschaft zu unternehmen und möglichst früh damit anzufangen, nur die Alternative, gar nichts zu tun. Doch das ist für die politische Bildung von ARBEIT UND LEBEN keine Option!

LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1997): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Ders.: Vermischte Schriften, Band 20.1. Frankfurt a. M., S. 360-383.

Adorno, Theodor W. (2003): Schuld und Abwehr. In: Ders.: Soziologische Schriften II.2. Frankfurt a. M., S. 121-324.

Austen, Martina/Kistenmacher, Olaf/Schmidt, Jens (2011): Filme gegen Antisemitismus?! Dokumentar- und Spielfilme als Mittel in der Pädagogik gegen Judenfeindschaft – Erfahrungen aus der Projektarbeit, unter: <http://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D184712490.pdf> (Mai 2013).

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V./Tacheles Reden! e.V. (Hrsg.) (2008): Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm. Materialien, Methoden und Konzepte. Mülheim a. d. Ruhr.

Brosch, Matthias/u. a. (Hrsg.) (2007): Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung. Berlin.

Can, Mehmet (2012): Antisemitismus im Kontext von Ökonomiekritik. Eine Unterrichtseinheit der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus. In: Richard Gebhardt/Anne Klein/Marcus Meier (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim/Basel, S. 93-105.

Dehne, Anja (2003): Bespuckt, Beleidigt, Boykottiert: Ein deutscher Jude gibt auf, unter: www.hagalil.com/antisemitismus/deutschland/berlin.htm (Mai 2013).

Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.) (2012): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim/Basel.

Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg.

Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg.

Kistenmacher, Olaf (2012): Schuldabwehr als Motiv für Israel-Feindschaft in der politischen Linken? In: Associazione delle talpe/Rosa-Luxemburg-Initiative Bremen (Hrsg.): Maulwurfsarbeit II. Aufklärung und Debatte, Kritik und Subversion. Berlin, S. 51-60.

Knigge, Volkhard (2005): Statt eines Nachworts: Abschied von der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Ders./Norbert Frei (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Bonn.

Postone, Moishe (2005): Antisemitismus und Nationalsozialismus, übersetzt von Dan Diner/Renate Schumacher. In: Ders.: Deutschland, die Linke und der Holocaust. Politische Interventionen. Freiburg im Breisgau.

Rensmann, Lars (2005): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Berlin.

Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Berlin.

Silbermann, Alphons/Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. Berlin.

Stender, Wolfram (2010): Konstellationen des Antisemitismus. Zur Einleitung. In: Ders./Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 7-38.



LES

FRONTIERES ON S'EN FOUT

Christoph Alt

„STILLE ISLAMISIERUNG“?

Antimuslimischer Rassismus und
die Möglichkeiten politischer Bildung

„Mekka Deutschland – Die stille Islamisierung“ titelte der SPIEGEL 2007 (Nr. 13). Das Bild zeigt das Brandenburger Tor bei dunkler Nacht, beleuchtet, darüber ein Halbmond mit Stern, etwas verhüllt in nebligen Wolken, aber das Bild dominierend, so dass das Brandenburger Tor fast völlig aus dem Rahmen herausrückt. Pointiert spiegelt dieses Bild die Facetten des anti-muslimischen Rassismus wider: die Angst vor „dem Anderen“, die Signalwirkung, dass der Islam nicht nach Deutschland gehört – denn Deutschland werde unterwandert, so die Bildsprache –, die Vorstellung, dass der Islam andere Bereiche verdrängt und in vielfältiger Form bedrohlich ist. Selbstredend werden Islam und Deutschland als gegensätzlich skizziert. In Anlehnung an die bekannte Aussage des ehemaligen Bundespräsidenten Wulff (vom 3. Oktober 2010), dass der Islam inzwischen auch zu Deutschland gehöre, könnte lapidar entgegnet werden: Was dazugehört, kann nicht unterwandern. Aber würde das genügen?

Dass diese Darstellung des Islam Meinungen der bundesdeutschen Bevölkerung widerspiegelt, aufnimmt und verstärkt, machte eine Umfrage von Infratest Dimap aus dem Jahr 2010 deutlich. 37 Prozent stimmten dabei der Aussage zu, dass ein Deutschland ohne Islam besser wäre. 35 Prozent gaben an, dass sie sich große Sorgen über eine zu starke Ausbreitung des Islam in der Gesellschaft machten; 47 Prozent machten sich hingegen „wenige Sorgen“, woraus sich eine latente Zustimmung ableiten lassen könnte; nur 17 Prozent machten sich „gar keine Sorgen“ (vgl. Report Mainz 2010: S. 1-3). Da der Abbau von Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung ist, sollte sie sich dieses Phänomens dringend annehmen. Was aber ist anti-muslimischer Rassismus?

BEGRIFF UND CHARAKTERISTIKA

Antimuslimischer Rassismus – schon die Bezeichnung stiftet häufig Verwirrung und gibt Raum für Nachfragen. Das Phä-

nomen, das hier dargestellt und in den Fokus politischer Bildung gerückt werden soll, wird ebenfalls unter Begriffen wie „Islamfeindlichkeit“ oder „Islamophobie“ verhandelt. Beide Bezeichnungen können aber zu Unschärfen oder falschen Schlüssen führen, da Bedeutungen und Schlussfolgerungen schon in den Termini angelegt sind. „Islamophobie“ führt die feindselige Haltung und die Abwertung von als muslimisch markierten Menschen auf eine Angst des „schwachen Westens“ gegen den „übermächtigen (und gefährlich-bedrohlichen) Islam“ zurück und pathologisiert gleichzeitig diese Abwertung: Es handle sich nur um eine „Angst“, eine „Krankheit“, die mit der richtigen Therapie behoben werden könnte. „Islamfeindlichkeit“ wiederum blendet das Wesen rassistischer Abwertungen – das Dominanzgebaren und die gesellschaftliche Durchsetzungsmacht der Abwertung – aus und macht das Problem am „Fremden“ fest, obwohl „Fremdenfeindlichkeit“ durchaus auch Nicht-Fremde treffen kann. Damit werden die von Abwertung Betroffenen zur Ursache für die Abwertung und Anfeindung umgedeutet; die Folgerung läge nahe, dass es ohne Islam und Musliminnen und Muslime keine Islamfeindlichkeit gäbe.

Hier tappt der Terminus in die gleiche Falle wie der Begriff „Fremdenfeindlichkeit“. Wie letzterer blendet „Islamfeindlichkeit“ aus, dass die Feindschaft auch Nicht-Musliminnen und -Muslime treffen kann – z.B. Atheistinnen und Atheisten. Nicht der Glauben oder die religiöse Zugehörigkeit ist ausschlaggebend, sondern dass Menschen als „fremd“ bzw. „muslimisch“ markiert werden. Antimuslimischer Rassismus funktioniert, ohne dass „muslimische Menschen“ anwesend sein müssen, da er gesellschaftliche Abwertungsprozesse und Hierarchien spiegelt und damit integraler Bestandteil moderner Gesellschaften ist (vgl. Schooman 2011: S. 68). Um diese Unschärfen und Fehlinterpretationen zu vermeiden, bietet sich daher eher die Begrifflichkeit „antimuslimischer Rassismus“ an, wenngleich sie ebenfalls diskussionswürdig ist (vgl. Attia 2007: S. 9 f). Welche Charakteristika sind nun für diesen Rassismus wesentlich?

DICHOTOMISIERUNG, ESSENTIALISIERUNG UND HIERARCHISIERUNG

Ein starres, homogenisierendes Verständnis von „Kultur“, gemeinsam mit einem linearen kulturellen Entwicklungsmodell, bildet einen zentralen Stützpfiler. Es spiegelt sich in den häufig zu hörenden Aussagen, der Islam passe nicht zu Deutschland, denn er sei rückständig. Kultur wird dabei als deterministische Kategorie und der Islam als monolithisch-einheitlich interpretiert. Eine vermeintliche Rückständigkeit dieses imaginierten, monolithischen Islam wird als Kontrast zu einem fortschrittlichen „Westen“ dargestellt, was mit dem Verweis auf Aufklärung, demokratische Ideen und Menschenrechte untermauert wird. Entwicklung wird damit als linear und universell interpretiert, religiöse Praxen wie das Tragen eines Kopftuchs werden als „rückständig“ markiert und kulturell umgedeutet (ebd.: S. 6 f); sie werden dabei genauso deterministisch verstanden wie häufig der Kulturbegriff selbst. Der Dynamik und Durchlässigkeit kultureller Identitäten wird eine Absage erteilt. Aus diesem ersten Punkt ergeben sich andere wichtige Charakteristika antimuslimischen Rassismus: Dichotomisierung, Essentialisierung und Hierarchisierung.

Ein starres, homogenisierendes Verständnis von „Kultur“, gemeinsam mit einem linearen kulturellen Entwicklungsmodell, bildet einen zentralen Stützpfiler.

Dichotomisierung, die Gegenüberstellung von „Wir“ und „den anderen“, der Eigen- und Fremdgruppe, ist ein grundlegendes Charakteristikum. Das „Wir“, die sogenannten „westlichen Staaten“ mit der „westlichen Kultur“, wird als positives Gegenbild konstruiert und „dem Islam“ bzw. „dem Orient“ gegenübergestellt. Die „westliche Kultur“ wird damit als emanzipativ, demokratieaffin oder fortschrittlich präsentiert, während der Islam als rückständig und unwandelbar gedeutet und damit als unvereinbar mit „westlichen Werten“ beschrieben wird. Hieran zeigt sich gleichzeitig die Funktion dieses Vorgehens: die Aufwertung des Selbstbildes, der selbstgewählten Eigengruppe, gegenüber der Abwertung der „anderen“, die nicht zu dieser Gruppe gezählt werden (vgl. Schooman 2011: S. 63).

In diesem Zusammenhang ist Essentialisierung von Bedeutung. Bestimmte Eigenschaften der Eigen- wie auch der Fremdgruppe werden als die wesentlichen Merkmale der Kultur fest-

gehalten und im Blick auf die gesamte Gruppe essentialisiert. Die so konstruierte, stark vereinfachte Kultur lässt sich mit wenigen Adjektiven und Zusammenhängen beschreiben, sie wird als kausal verantwortlich für das Verhalten der Menschen interpretiert, denen diese Kultur zugeschrieben wird. Die wenigen Merkmale der konstruierten Kultur werden allen Menschen als für sie wesentlich zugesprochen und damit negative wie positive Eigenschaften für eine Gemeinschaft verallgemeinert. Die essentialisierten Merkmale werden miteinander verkoppelt und festgeschrieben, sodass sie als zwangsläufige, sogar natürliche Ursache gedeutet werden können. Diente erst eine imaginierte „Rasse“ und später die Nation als zentraler Bezugspunkt, so dient zur Zeit Kultur als Markierung (vgl. Attia 2007: S. 7). Während die Eigengruppe idealisiert und mit positiven Attributen belegt wird, sind zumeist (aber nicht ausschließlich) negative Attribute für die Fremdgruppe bestimmend.

Hier zeigt sich bereits die Hierarchisierung der durch Essentialisierung deterministisch beschriebenen Kulturen. Individuelle Selbstverortungen und andere Identitäten – z. B. politische Ansichten, Berufe – treten hinter die Markierung als Teil der „Fremdgruppe“, in diesem Fall als markierte Muslimin und Muslim, zurück. Sie haben kaum oder keinerlei Bedeutung, während in der Eigengruppe die einzelne Person mit ihrer Individualität durchaus wahrgenommen werden kann (vgl. Schooman 2011: S. 63).

MARKIERUNGSPRAXIS

Musliminnen und Muslime werden dabei als Gruppe ethnisiert, da auch über ihr Aussehen gesprochen und geschrieben wird. Dafür können religiöse Symbole wie ein Kopftuch herangezogen werden, wobei häufig alleine die vermeintliche Hautfarbe oder auch nur der Name für eine Markierung ausreichen. Im Zuge dieser Markierungspraxis wird das „Muslimisch-Sein“ wiederum dem „Deutsch-Sein“ diametral gegenübergestellt, womit die geschaffene Differenz erneut festgeschrieben wird. Es sei noch einmal hervorgehoben: Von antimuslimischem

Rassismus Betroffene müssen selbst nicht Gläubige oder weniger Gläubige sein. Für die rassistische Praxis ist vielmehr der Markierungsprozess als Muslimin oder Muslim von Relevanz. Ein wichtiges Merkmal rassistischer Praxen ist, dass weiße, zumeist christlich sozialisierte Menschen die Benennungs- und Deutungshoheit über vermeintliche Fremdgruppen behaupten und nach Belieben bestimmte Menschen zu diesen Gruppen zusammenfassen. Diese Vorgehensweise findet sich selbstredend im Falle des antimuslimischen Rassismus wieder.

Dem Islam wird ein „zeitloses Wesen“ (Schooman 2011: S. 64) unterstellt, das nicht nur unvereinbar mit der konstruierten westlichen Kultur sei, sondern dessen Wesenskern überdies eine fast schon naturgegebene Nähe zum Terrorismus sein soll. Die mediale Berichterstattung verdeutlicht diesen Umstand z. B. in der synonymen Verwendung der Begriffe „islamistisch“ und „islamisch“. Eine fundamentalistische, vielleicht sogar gewaltbereite Auslegung bzw. Durchsetzung einer Religion wird mit dieser Religion überhaupt vermischt und damit die Tür für Vorurteile und Diskriminierung weit geöffnet. Ähnliche Darstellungen wären in der deutschen Medienlandschaft für das Christentum unvorstellbar.

Von antimuslimischem Rassismus Betroffene müssen selbst nicht Gläubige oder weniger Gläubige sein. Für die rassistische Praxis ist vielmehr der Markierungsprozess als Muslimin oder Muslim von Relevanz.

FUNKTIONEN VON ANTIMUSLIMISCHEM RASSISMUS

Antimuslimischer Rassismus ist nicht Ausdruck von Angst oder Nicht-Wissen, sondern basiert auf der grundsätzlichen Annahme der Ungleichwertigkeit von Menschen, einer „Ideologie der Ungleichheit“ (vgl. Zick/Küpper/Hövermann 2011: S. 29) – eine Annahme, die er mit anderen menschenverachtenden Einstellungen teilt. Die Funktionen antimuslimischen Rassismus sind vielfältig und finden sich ähnlich ebenfalls bei anderen Rassismen und Ausgrenzungspraktiken.

Die Konstruktion und diskursive Festschreibung eines „Fremdbildes“, eines antagonistischen Wesens, dient zuerst zur Legitimierung von Hierarchien und Privilegien. Da die so in Abwertung des „Fremden“ konstruierte Gruppe die „gute“

(weil „fortschrittlichere“) Gruppe ist, können eigene Privilegien manifestiert oder schlicht nicht gesehen werden: Während es z. B. für weiße, christlich sozialisierte Menschen die Regel ist, ihren Namen nicht als Hindernis bei Bewerbungsgesprächen zu erleben, muss das für muslimisch markierte Menschen schon nicht mehr die Regel sein. Gleichzeitig ermöglicht die Konstruktion der Fremdgruppe, die Vorstellung einer homogenen Eigengruppe – z. B. die Nation, das weiße, christliche Europa – aufrechtzuerhalten und festzuschreiben. Hier kann exemplarisch die Leitkulturdebatte herangezogen werden, bei der positive Eigenschaften der Eigengruppe zugeschrieben und im Blick auf alle Mitglieder dieser Gruppe verallgemeinert wurden. Dies ist ein Fall positiver Homogenisierung: „Wir“ sind eben alle anders als „die“, und „die“ sollen sich doch bitte „integrieren“ – was eigentlich anpassen bedeutet. Die Aufwertung des Selbst ist dabei mit der Abwertung der Fremdgruppe psychosozial verknüpft, so wird die Legitimierung für Exklusion der „Fremden“ und die Stärkung der „eigenen“ Identität geleistet. Es scheint, dass dem „Thema Islam ... eine integrierende Funktion bei der Anrufung einer gemeinsamen europäischen Identität“ (Schooman 2011: S. 67) zukommt.

Antimuslimischer Rassismus ist nicht Ausdruck von Angst oder Nicht-Wissen, sondern basiert auf der grundsätzlichen Annahme der Ungleichwertigkeit von Menschen.

Das konstruierte Fremdbild ist dabei die Kehrseite des (gewünschten) Eigenbildes und ermöglicht es, negative Aspekte des eigenen auf das fremde zu externalisieren. Dies zeigt sich mit Blick auf antimuslimischen Rassismus darin, dass verschiedene Argumentationslinien auf sexistische Denkweisen hindeuten. So wird die Abwertung von muslimisch markierten Menschen und „des Islam“ oft mit einem Eintreten für Menschenrechte und gegen die Diskriminierung von Frauen begründet. Z. B. stimmten 76 Prozent der deutschen Befragten in der Studie „Die Abwertung der Anderen“ der Aussage zu: „Die muslimischen Ansichten über Frauen widersprechen unseren Werten“; dabei gaben gleichzeitig 52,7 Prozent an, dass „Frauen ... ihre Rolle als Ehefrau und Mutter ernster nehmen“ sollten (Zick/Küppers/Hövermann 2011: S. 70-72, Schooman 2011: S. 68). Durch die Externalisierung des eigenen Sexismus lässt sich der in der Gesellschaft vorhandene Sexismus verschleiern oder ignorieren – bei „de-

nen“ sei es ja viel schlimmer. Gleichzeitig werden geschlechtsspezifische Stereotype gegenüber muslimisch markierten Menschen herangezogen. So werden sexistische Stereotype verstärkt und gleichsam genutzt, um den Islam als rückständig und bedrohlich zu skizzieren. Insbesondere junge muslimische Männer erscheinen so als kriminell, gefährlich und „Pascha“-Typen, während Musliminnen – insbesondere dann, wenn sie ein Kopftuch tragen – generell als unterdrückt und ungebildet, teilweise als Fundamentalistinnen gezeichnet werden.

Die Diskriminierungen greifen dabei auf einen Fundus medial und gesellschaftlich ständig reproduzierter Bilder zurück, die soziales Wissen und damit einen Referenzrahmen für die Einordnung und Bewertung zur Verfügung stellen (vgl. Subaşı 2008: S. 21-25). Dass verschleierte Musliminnen für weiße, christliche Europäer, da ihren Blicken entzogen, nicht sexuell verfügbar sind, mag dabei durchaus ein weiterer, tieferliegender Grund für diesen Aspekt der Abwertung sein. Nichtsdestoweniger wird neben dem Topos der „armen verschleierten Frau“ auch das Bild der sexuell freizügigen und verfügbaren „Orientalin“ gezeichnet, was sich z. B. in klischeehaften Darstellungen des Bauchtanzes oder der Welt von 1001 Nacht widerspiegelt. Beide Perspektiven fußen jedoch auf einem kolonialen Blick. Sie sind koloniale Erfindungen und stellen speziell ein Abbild europäisch-männlicher, heterosexueller Sehnsüchte dar, die zu Zeiten ihrer Entstehung in europäischen Gesellschaften nicht geäußert werden konnten (Attia 2008: S. 7 f).

Antimuslimischer Rassismus ist mithin ein Produkt gesamtgesellschaftlicher Prozesse. Er wird darin manifest, wie über den Islam und Musliminnen und Muslime gesprochen und medial berichtet wird. Zwar schüren ihn rechtspopulistische und neonazistische Gruppen, aber die zu Grunde liegenden Vorurteile und das diskriminierende gesellschaftliche Wissen sind Produkte eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses. Das Problem dieses Rassismus auf die Aktivitäten rechtspopulistischer Gruppen zu reduzieren – wie es häufig in den Medien geschieht –, wird dem Phänomen mithin nicht gerecht und blendet wichtige Handlungsfelder für die politische Bildung aus.

IMPLIKATIONEN FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG

Die Anstöße für die politische Bildung sind hier vielfältig. Aus der im letzten Absatz geäußerten Annahme folgt aber vor allem eins: Als Zielgruppe der politischen Bildung muss, wenn sie antimuslimischen Rassismus hinterfragen will, vornehmlich die sich selbst als unproblematisch verstehende „Mitte der Gesellschaft“ einbezogen werden. Insbesondere antimuslimische Vorurteile scheinen in diesem (meist bürgerlichen) Milieu stärker verbreitet zu sein oder auch nur deutlicher geäußert zu werden als z. B. antisemitische Vorurteile. Aus handlungspraktischer Sicht ist es essentiell, dieser Abwertungsform durch das Hinterfragen von Vorurteilen zu begegnen und zugleich die tieferliegenden Wurzeln zu beleuchten: der oben skizzierte, statisch interpretierte und deterministische Kulturbegriff, wie er auffallend häufig Teil der „Allgemeinbildung“ ist. Damit kann antimuslimischem Rassismus die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit genommen und für die Teilnehmenden die Möglichkeit zur Selbstreflexion eröffnet werden.

Interkulturelle Ansätze können sich bei der Bearbeitung von antimuslimischem Rassismus daher schnell als störend herausstellen und sind – wenn überhaupt als theoretischer Zugang genutzt – nur mit großem Fingerspitzengefühl und mit Selbstreflexion anzuwenden. Diese Ansätze konstruieren ein „Anderes“, das ja nur besser bekannt sein müsste, damit die Menschen tolerant zusammenleben. Durch diese Unterscheidung ist interkulturellen Ansätzen eine Bestärkung und Manifestierung der konstruierten Differenz zwischen Eigen- und Fremdgruppe immanent, wodurch die Grundlagen antimuslimischen Rassismus – z. B. die Dichotomisierung „unsere“ Kultur vs. „eure“ Kultur – nicht aufgebrochen werden können. Auch ist, wie gesagt, antimuslimischer Rassismus kein „Versehen“ aus Unwissenheit oder Angst, sondern fußt auf dem grundlegenden normativen Referenzrahmen der Ideologie der Ungleichheit. Um es auf den Punkt zu bringen: Ein Workshop zum Thema „interkulturelles Frühstück“ oder ein Backworkshop für Fladenbrote sind keine adäquate Bearbeitung des

Antimuslimischer Rassismus ist mithin ein Produkt gesamtgesellschaftlicher Prozesse. Er wird darin manifest, wie über den Islam und Musliminnen und Muslime gesprochen und medial berichtet wird.



Phänomens – genauso wenig wie ein Trommelworkshop Rassismus aufbrechen kann. In beiden Fällen könnte auch die Festschreibung und Vertiefung der Differenz die logische Folge sein. Transkulturelle Ansätze bieten wegen der Betonung von Individualität und Wandelbarkeit von Kulturen bessere argumentative Ansatzpunkte, um antimuslimischen Rassismus zu dekonstruieren, und sind daher eher in Betracht zu ziehen, wenngleich sie ebenfalls nicht frei von Problemen sind.

Wenn sich Maßnahmen der politischen Bildung an eine nicht-muslimisch markierte Gruppe richten möchten, insbesondere an die weiße, christlich sozialisierte Mehrheitsgesellschaft, sollte ein Perspektivwechsel herausgefordert und Empathie geschaffen werden. Auf rein kognitiver Ebene ist antimuslimischer Rassismus zwar erklärbar, aber auch affektive Ansätze sollten beachtet werden. Was eine solche Form von Ausgrenzung für Betroffene bedeutet, muss innerhalb der Bildungsmaßnahme erkenn- oder erfahrbar werden – kognitiv wie emotional –, wenn ein Hinterfragen von Vorurteilen nachhaltig sein soll. Dies gilt besonders dann, wenn die Bildnerinnen und Bildner ebenfalls aus der privilegierten Gruppe stammen. In diesem Fall ist es notwendig, die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen, z.B. durch Erfahrungsberichte. Die verwendeten Beispiele sollen aber nicht überwältigen, sondern für die Folgen sensibilisieren. Von daher ist es angezeigt, sie an die Lebenswelt der Teilnehmenden anzulehnen, da die zu bearbeitenden Inhalte sehr komplex sein können.

Ein wichtiger Hinweis: Es ist nicht hilfreich, ja sogar schädlich, von „dem Fremden“ zu reden oder den Islam als einheitliche Kultur zu konstruieren. Der eigene Sprachgebrauch und die eigene theoretische Basis benötigen daher eine tiefgehende Reflexion, damit aus „gut gemeint“ auch „gut gemacht“ werden kann. Und hier zeigt sich ein wichtiges Element politischer Bildung, die sich des antimuslimischen Rassismus annehmen will: die eigene Grundhaltung und Perspektive. Für weiße, christlich sozialisierte Deutsche kann die notwendige Haltung auf die Formel gebracht werden: „Nicht exotisieren! Nicht essentialisieren! Eigene Positionen reflektieren, hinterfragen und transparent machen!“ Für ein Mitglied der Mehrheitsgesellschaft ist es durchaus sinnvoll, die eigene Position, von der aus als Bildnerin oder Bildner gesprochen wird, zu analysieren und zu reflektieren – und dies gegenüber der Seminargruppe transparent zu machen. Nur auf diese Weise können eigene Positionen für Seminargruppen offen und kritisierbar auftreten und zugleich eine Auseinandersetzung mit der Normierung „des Deutschen“ als weiß oder christlich ermöglicht werden. Damit erst wird die Wurzel antimuslimischen Rassismus ansprechbar.

Insbesondere in Gruppen, in denen Betroffene von (antimuslimischem) Rassismus mit Nicht-Betroffenen zusammentreffen, ist Empowerment ein zentraler Aspekt. Räume für die Schilderung eigener Diskriminierungserfahrungen zu schaffen und wertschätzend auf die Einzelnen einzugehen, ohne Menschen in ihrer Rolle als Betroffene zu zementieren, ist von entscheidender Bedeutung. Solche Beispiele lassen antimuslimischen Rassismus und seine Auswirkungen plastisch werden, helfen bei der Komplexitätsreduktion und bieten vor allem die Möglichkeit, Betroffene zu stärken.

„Nicht exotisieren! Nicht essentialisieren! Eigene Positionen reflektieren, hinterfragen und transparent machen!“

FAZIT

Auch wenn rechtspopulistische oder neonazistische Gruppen mit ihrem Gedankengut nicht allein die Träger und Auslöser von antimuslimischem Rassismus in unserer Gesellschaft darstellen, ist die Bearbeitung ihrer Argumentationen und Strategien in diesem Feld nicht unwesentlich. In der Auseinandersetzung damit

können Gegenargumentationen für das Phänomen antimuslimischer Rassismus eingeübt werden, so dass sich dieser leichter dekonstruieren lässt. Junge wie alte Menschen können auf diese Weise befähigt werden, den rassistischen Deutungen zu widerstehen und sie zu widerlegen. Menschen zu motivieren, sich mit antimuslimischem Rassismus auch im eigenen Umfeld auseinanderzusetzen, sollte ein wichtiges Ziel politischer Bildung sein.

LITERATUR

Attia, Iman (2007): Ausschluss, Fürsorge, Exotismus. Kulturrassismus im Umgang mit Islam und „Muslimen“. In: Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch (Hrsg.): Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, 2. Auflage. Düsseldorf, S. 7-10.

Christian Wulff (2010): Rede zum zwanzigsten Jahrestag. www.bundespraesident.de.

Der Spiegel (2007): Mekka Deutschland – Die stille Islamisierung. Nr. 13.

Report Mainz (2010): Islam in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung – Tabellarische Übersichten. Eine Studie von Infratest Dimap im Auftrag von Report Mainz.

Shooman, Yasemin (2011): Keine Frage des Glaubens – Zur Rassifizierung von „Kultur“ und „Religion“ im antimuslimischen Rassismus. In: Friedrich, Sebastian (Hrsg.): Rassismus in der Leistungsgesellschaft – Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“. Münster, S. 59-76.

Subaşı, Sakine (2008): Rassismus gegenüber (sichtbaren) Muslimen. In: Bundschuh/Jagusch (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. S. 21-25.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen – Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Bonn.



Philipp Dorestal/Jens Schmidt

ABWERTUNG VON ARBEITSLOSEN, OBDACHLOSEN UND MENSCHEN MIT BEHINDERUNG

Konzeptionelle Überlegungen aus
einem Fortbildungsprojekt

Politische Jugendbildung mit der Zielsetzung sozialer Gerechtigkeit greift eine Vielzahl gesellschaftlicher Gewaltverhältnisse und Ausgrenzungsstrukturen auf. Seminare zur Rassismuskritik, Projekte gegen Antisemitismus, Workshops zu Sexismus und Homophobie gehören dazu. In Verbindung mit den entsprechenden gesellschaftlichen Akteuren und Akteurinnen, Organisationen oder Bewegungen, aber auch im Austausch mit be-

nachbarten professionellen Feldern wie Jugendarbeit oder Beratung hat sich eine Dichte von pädagogischen Angeboten und methodisch-didaktischen Zugängen entwickelt.

Ein Teil dieser Arbeit findet – aus förderrechtlichen oder bildungspolitischen Gründen – unter dem Label der Präventionsarbeit, meist Gewalt- oder Rechtsextremismusprävention,

statt. Bezugspunkt ist dann die Tatsache, dass extrem rechte Ideologien von einer Gesellschaftsvorstellung geleitet sind, die soziale Ungleichwertigkeit zum Programm erhebt und gesellschaftliches Zusammenleben hierarchisch ordnen möchte. Dabei werden diese Hierarchien entlang bestimmter Kategorien wie Ethnizität, Geschlecht, sexueller Orientierung oder sozialem Status gebildet, die als naturgegeben deklariert werden. Gleichzeitig belegen Untersuchungen wie die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Decker/Kiess/Brähler 2012) oder die seit 2002 von der Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer jährlich herausgegebenen Bände „Deutsche Zustände“ über das Ausmaß „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (GMF), dass zentrale Ideologieelemente in der deutschen Bevölkerung weit verbreitet sind und in Befragungen hohe Zustimmungsraten verzeichnen. Zu nennen sind hier vor allem: Antisemitismus, Rassismus, Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Abwertung von Behinderten, Abwertung von Obdachlosen, anti-muslimischer Rassismus, Etabliertenvorrechte, Sexismus und Nationalismus (vgl. Heitmeyer/Mansel 2008: S. 21). In diesem Kontext gibt es ideologische Überschneidungen: „Gemeinsam ist allen Ideologien der Ungleichheit, dass sie sozial hergestellte Ungleichheiten als unveränderliche Eigenschaften darstellen, z. B. als kulturelle Eigenarten, als unveränderliche Wesensart oder als biologische Eigenschaften“ (Pates u. a. 2010: S. 67).

Während die Literatur z.B. zu Sexismus/Homophobie und Rassismus sowie zu Präventionsprogrammen, die auf diese Diskriminierungsformen abzielen, sehr umfangreich ist, ist die Forschung zur Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen, Menschen mit Behinderungen und zu Etabliertenvorrechten noch wenig entwickelt. Gleichmaßen marginal ausgeprägt ist die Einbeziehung der Themenfelder in die Praxis der politischen Bildung¹. Im Rahmen des Fortbildungsprojektes zur

Rechtsextremismusprävention „breit aufgestellt“ hat ARBEIT UND LEBEN Hamburg den konzeptionellen Versuch unternommen, diese Ideologieelemente der extremen Rechten bzw. entsprechende Diskriminierungsformen und Exklusionspraktiken in der Mitte der Gesellschaft zu beschreiben und hinsichtlich ihrer Bearbeitungsmöglichkeiten in der Bildungspraxis zu reflektieren.

ABWERTUNG VON LANGZEITARBEITSLSEN

Von zentraler Bedeutung sind bei der Abwertung von Langzeitarbeitslosen mehrere Punkte: Langzeitarbeitslosigkeit wird in einer vorurteilsbeladenen Weltsicht nicht als gesellschaftliches Phänomen erkannt und nicht als Folge der schwierigen Situation auf dem Arbeitsmarkt identifiziert, die eine Vollbeschäftigung unmöglich macht. Vielmehr wird Langzeitarbeitslosigkeit als individueller Unwillen, als Verweigerungshaltung interpretiert, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Sie wird damit zu einem individuellen Problem erklärt, und die gesellschaftliche Dimension des Problems verschwindet.

Ressentiments gegenüber Langzeitarbeitslosen sind ein integraler Bestandteil extrem rechter Ideologie, finden sich häufig jedoch auch bei politischen Repräsentantinnen und Repräsentanten sowie der Bürgerschaft, die sich politisch in der gesellschaftlichen Mitte verorten würde. Als Beispiel kann hier der ehemalige Berliner Finanzsenator Thilo Sarrazin herangezogen werden, der in Interviews sowie in seinem Bestseller „Deutschland schafft sich ab“ (Sarrazin 2010) nicht nur rassistische Thesen vertritt, sondern auch Vorurteile gegenüber Menschen ohne Erwerbsarbeit ventiliert. Sarrazin propagiert einen biologistischen Rassismus, der einzelne Bevölkerungsgruppen wie Türken und Türkinnen

Ressentiments gegenüber Langzeitarbeitslosen sind ein integraler Bestandteil extrem rechter Ideologie, finden sich häufig jedoch auch bei politischen Repräsentantinnen und Repräsentanten sowie der Bürgerschaft, die sich politisch in der gesellschaftlichen Mitte verorten würde.

¹ Dies betrifft auch die mangelnde Einbeziehung der entsprechenden Zielgruppen, die nur in Ausnahmefällen für die politische Bildungsarbeit angesprochen werden. Siehe hierzu etwa die Arbeit von mob e. V. – Bildung für Obdachlose (www.strassenfeger.org), das Projekt „Achtung Chancen –

Politische Bildung mit Langzeitarbeitslosen“ von ARBEIT UND LEBEN Hamburg (www.hamburg.arbeitundleben.de) oder die Bildungsangebote der Koordinationsrunde Erwachsenenbildung/Leben mit Behinderung Hamburg (www.erwachsenenbildung-hamburg.de).

und Menschen aus dem arabischen Raum als weniger intelligent und überproportional von Transferleistungen abhängig deklariert. Sozialdarwinistische Argumentationsmuster treten hier gepaart mit Rassismus auf, und insbesondere Langzeitarbeitslose werden denunziert. Elke Kohlmann hat in diesem Zusammenhang auf zwei strategische Operationen hingewiesen, die Sarrazin benutzt: einmal die Individualisierung von sozialen Ungleichheiten, dann die „Festschreibung der sozialen Hierarchie als natürliche Hierarchie“ (Kohlmann 2011: S. 168). Da im Gegensatz zu offen geäußertem Antisemitismus oder Rassismus in Deutschland Vorurteile gegenüber Langzeitarbeitslosen gesellschaftlich bisher wenig problematisiert und als Elemente extrem rechter Einstellungsmuster identifiziert worden sind, bedarf es besonderer Anstrengungen, um eine größere Bewusstheit für diesen Komplex zu schaffen.

Die zu beobachtende Abwertung von Langzeitarbeitslosen ist mit der zunehmenden sozialen Ungleichheit verbunden. In Zeiten der Krise werden diese Ressentiments noch einmal potenziert (vgl. Heitmeyer/Endrikat 2008: S. 65). Heitmeyer und Endrikat formulieren deshalb die These, dass „der Wandel zur Marktgesellschaft negative Folgen für die Integration schwacher Gruppen hat, da diese ökonomische Kriterien oft nicht erfüllen und die Dominanz der Wirtschaft auf Kosten der sozialintegrativen Funktion des Staates geht“ (ebd.: S. 56). In den oberen Einkommensgruppen nimmt seit den letzten Jahren die Bereitschaft ab, marginalisierte Gesellschaftsgruppen zu unterstützen; stattdessen werden diese verstärkt diskriminiert und abgewertet (vgl. Heitmeyer 2010: S. 20). Dies ist ein neuer Trend. Wurde die Abwertung von Langzeitarbeitslosen in der Untersuchung von Heitmeyer/Endrikat aus dem Jahr 2008 noch am stärksten bei Menschen aus unteren Soziallagen konstatiert, so gleicht sich dies an, und Menschen mit hohem Einkommen werten nur zwei Jahre später in der Studie von 2010 Langzeitarbeitslose sogar am stärksten ab (Gross/Gundlach/Heitmeyer 2010: S. 146).

Darüber hinaus verstärkte sich nach Einführung der sogenannten Hartz-IV-Gesetze im Jahre 2003 der in einigen Medien so-

wie von bestimmten Politikern und Politikerinnen betriebene Diskurs gegen Langzeitarbeitslose. Der damalige Arbeitsminister Wolfgang Clement denunzierte z. B. im Herbst 2005 rund 20 Prozent der Sozialhilfebeziehenden als „nicht anspruchsberechtigt“, während eine Studie des Diakonischen Werks im Rheinland zu dem Ergebnis kam, dass der „Leistungsmissbrauch“ bei gerade einmal 1,2 Prozent liegt (vgl. Schrep 2008: S. 221).

ABWERTUNG GEGENÜBER OBdachLOSEN

Die Gruppe der Menschen ohne festen Wohnsitz wird häufig zur Zielscheibe rechtsextremer Gewalttaten. Aufgrund ihrer Wohnsituation sind Obdachlose besonders verletzlich, halten sie sich doch im öffentlichen Raum wahrnehmbar und ohne gesicherten Rückzugsort auf. In der seit 1990 von der Amadeo Antonio Stiftung geführten Statistik der Menschen, die durch rechte Gewalt ums Leben gekommenen sind, stellen Obdachlose eine signifikant große Opfergruppe dar. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gegenüber Obdachlosen muss nicht in die Extremform einer Gewalttat münden, sie äußert sich häufig bereits in Ablehnung und Vorurteilen. Geteilt wird diese Ablehnung nicht nur von explizit extrem rechten Gruppierungen, sie kommt vielmehr aus der Mitte der Gesellschaft.

Im GMF-Survey stimmten der Aussage „Die Obdachlosen in den Städten sind mir unangenehm“ 33 Prozent zu. Diese hohe Zahl macht deutlich, dass eine Ablehnung von Obdachlosen in einem Drittel der deutschen Bevölkerung manifest ist – und dies offen zugegeben wird. 34 Prozent sahen den Satz „Die meisten Obdachlosen sind arbeitsscheu“ als zutreffend an (Zick/Küpper 2007: S. 226). Aus der Affirmation dieser Aussage lässt sich schließen, dass die prekäre Lebenssituation von Obdachlosen als selbst gewählt konstruiert wird. Die Schwierigkeit, eine Arbeit zu finden, wenn man über keinen festen Wohnsitz verfügt, wird negiert und stattdessen die gesamte Gruppe der Obdachlosen als arbeitsunwillig stigmatisiert. Zur Analyse der Abwertungsmechanismen von Obdachlosen

In den oberen Einkommensgruppen nimmt seit den letzten Jahren die Bereitschaft ab, marginalisierte Gesellschaftsgruppen zu unterstützen; stattdessen werden diese verstärkt diskriminiert und abgewertet (vgl. Heitmeyer 2010: S. 20).

und Arbeitslosen beziehen sich Andreas Zick und Beate Küpper auf den aus der Psychologie kommenden Begriff des Attributionsfehlers: „Wir schreiben jenen, die in einer misslichen Lage sind (arm, arbeitslos, obdachlos), die Ursache für ihr Versagen zu statt den Umständen“ (Zick/Küpper 2007: S. 226).

Ähnlich wie bei der Abwertung von Langzeitarbeitslosen wird also die gesellschaftliche Dimension der Obdachlosigkeit ausgeklammert und stattdessen an das Individuum die Verantwortung für seine Lage delegiert. Die schwierige Situation auf dem Arbeitsmarkt, das Zurückfahren des sozialen Wohnungsbaus und andere Faktoren bleiben in der ressentimentgeladenen Betrachtung von Obdachlosigkeit unberücksichtigt. Die Abwertung von Obdachlosen ist anschlussfähig für intersektionale Analysen, weil sie sich oft mit Diskriminierungen und Argumentationsmustern gegenüber Langzeitarbeitslosen überschneidet. Darüber hinaus lässt sich aber auch eine Ethnisierung von Obdachlosigkeit feststellen, die sich gegen eine bestimmte Gruppe richtet.

ETABLIERTENVORRECHTE

Unter Etabliertenvorrechten werden die Ablehnung des Zuzugs neuer Gruppen und die Vorstellung verstanden, alteingesessene Bevölkerungsgruppen hätten Anrechte auf größere Privilegien als Zugezogene (Heitmeyer 2005: S. 21). Etabliertenvorrechte äußern sich z. B. in Vorurteilen von bereits seit Längerem in einem Bezirk lebenden weißen deutschen Anwohnern und Anwohnerinnen gegenüber Asylbewerbern und Asylbewerberinnen, die in Wohngebieten neu angesiedelt werden. Diese erfahren häufig Ablehnung von der mehrheitsdeutschen Bevölkerung in Form von Unmut und Protesten gegen den Zuzug. Etabliertenvorrechte gehören zum Komplex der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, denn sie beruhen auf der Abwertung von Menschengruppen entlang der Dauer von Ansässigkeit. Etabliertenvorrechte implizieren auch den Versuch, die eigenen Privilegien durch die Abwertung der Neuzugezogenen zu erhalten. Insofern ist eine Schärfung

Die Abwertung von Obdachlosen ist anschlussfähig für intersektionale Analysen, weil sie sich oft mit Diskriminierungen und Argumentationsmustern gegenüber Langzeitarbeitslosen überschneidet.

der Wahrnehmung über die eigenen Privilegien notwendig, um einen Abbau dieser Diskriminierungsmuster zu erreichen. Zu den Etabliertenvorrechten im Speziellen gibt es noch wenig Forschung. In diesem Punkt verdichten sich aber viele Ressentiments wie Rassismus, Antisemitismus oder die Abwertung von Obdachlosen.

Einige Ansätze der Bewusstwerdung über eigene Privilegien sind in den Konzepten zur Social Justice entwickelt worden (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012). Die Herstellung eines demokratischen und gleichberechtigten Gemeinwesens, in dem der Gedanke der Inklusion von Vielfalt breit anerkannt wird, steht hier im Zentrum des Bemühens. In Deutschland noch relativ wenig bekannt ist die Forschung zu „Kritischem Weißsein“. In diesem Kontext wurden bereits einige Überlegungen zu Privilegien und Normen angestellt, die uneingestanden, aber nichtsdestotrotz wirkmächtig sind (vgl. z. B. Pates u. a. 2010: S. 189-194; Amesberger/Halbmayr 2008: S. 131). Hieraus könnten sich Anregungen für weitere Forschungen zum Umgang mit Etabliertenvorrechten ergeben.

ABWERTUNG VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

Die Abwertung von Menschen mit Behinderungen ist ein integraler Bestandteil extrem rechter Ideologie. Die Gruppe ist, ebenso wie die der Obdachlosen, in der Vergangenheit vermehrt Opfer rechter Gewalttaten geworden. Diese Form der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit hat eine lange Tradition in der Geschichte Deutschlands. Das Euthanasieprogramm des Nationalsozialismus ist ein extremes Beispiel dafür, welche Ausmaße und mörderische Konsequenz die Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen entwickeln können. Die Nationalsozialisten begannen gleich zu Beginn ihrer Herrschaft mit der systematischen Umsetzung ihrer „rassehygienischen“ Vorstellungen, die auf Menschen mit Behinderungen abzielten und diese aus der „Volksgemeinschaft“ entfernen und eliminieren sollten. Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ wur-

de am 14. Juli 1933 angenommen. Dabei liefen die Verfolgung der Menschen mit Behinderungen und die Verfolgung von Jüdinnen und Juden nach ähnlichen Mustern ab. Allerdings waren die Ziele unterschiedlich. „Während Sterilisation und Euthanasie ausschließlich auf die Stärkung der Reinheit der Volksgemeinschaft abzielte und von Kosten-Nutzen-Rechnungen verstärkt wurde, war die Vernichtung der Jüdinnen und Juden – obwohl auch ein rassischer Reinigungsprozess – hauptsächlich ein Kampf gegen einen aktiven, schrecklichen Feind, der als das Überleben Deutschlands und die arische Welt selbst bedrohend wahrgenommen wurde.“ (Friedländer 1997: S. 40; Übersetzung P. D.).

Nicht nur in organisiert rechtsextremen Kreisen lassen sich Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen feststellen, sondern auch im jugendlichen Jargon werden oftmals Sprüche geäußert, die auf eine tief verwurzelte negative und behindertenfeindliche Einstellung verweisen. Abwertende Begriffe wie „Spasti“, „MONGO“ und Ähnliches, die im Alltagssprachgebrauch vieler Menschen verwendet werden, zeigen eine wenig entwickelte Sensibilität und mangelnde Akzeptanz gegenüber Menschen mit Behinderungen in breiten Teilen der Bevölkerung.

In der sozialdarwinistischen Ideologie werden Menschen mit Behinderungen als „Abweichung“ konstruiert, die nicht in das gesellschaftliche Bild von „Normalität“ und Gesundheit passen. Hier liegt die Verbindung einer solchen Abwertung zu extrem rechten Ideologien. In der Forschung hat sich von den Disability Studies ausgehend der Begriff des „Ableismus“ etabliert, der folgendermaßen definiert wird: „Darunter wird ein alle Bereiche durchdringendes System der Diskriminierung verstanden, in dem Menschen mit zugeschriebenen kognitiven, emotionalen und physischen „Behinderungen“ unterdrückt werden. Wie Rassismus, Sexismus und andere Formen der Unterdrückung findet Ableismus auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene statt“ (Czollek/Perko/Weinbach 2012: S. 100 f). Den Paradigmenwechsel, welchen die Disability Studies eingeläutet haben, beschreibt Heike Raab so: „Grundlegend für diese Forschungsperspektive ist die Kritik an Vorstellungen von Behinderung als individualbiologisch-anatomischer Defekt und damit an der medizinisch-

naturwissenschaftlichen Definitionshoheit über körperliche Differenz“ (Raab 2012: S. 3).

Wenngleich die Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen und Menschen mit Behinderungen sowie das Pochen auf Etabliertenvorrechte gemeinsame Muster der Degradierung der jeweiligen (Fremd-)Gruppen aufweisen, die im Wesentlichen auf der Aufrechterhaltung von Privilegien und der sozialdarwinistischen Hierarchisierung von Menschen basieren, soll hier noch einmal betont werden, dass die jeweiligen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ihre Spezifika haben. Das GMF-Konzept könnte in einem vereinfachten Verständnis sonst als wenig differenziertes Analyseraster missverstanden werden, das eine gleichwertige Funktionsweise aller darunter subsumierten Abwertungsformen bedeutet (vgl. kritisch zum GMF-Konzept Baron/Steinwachs 2013: S. 23). Dies muss bei den Methoden, die sich auf die Prävention der Abwertungsformen beziehen, berücksichtigt werden.

BILDUNGSARBEIT IN DIESEN THEMATISCHEN FELDERN

Erst die Studien zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit haben sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit ein breiteres Wissen darüber geschaffen, dass die Abwertung von Obdachlosen, Langzeitarbeitslosen und Menschen mit Behinderungen sowie die Aufwertung von Etabliertenvorrechten Teil extrem rechter Ideologien und gleichzeitig diskriminierender Haltungen in der Mitte der Gesellschaft sind. Dies fordert auch die noch unterentwickelte Bildungsarbeit zum gezielten Abbau von Vorurteilen und zur Prävention dieser Einstellungsmuster heraus.

Wie eingangs erwähnt, sind innerhalb dieses Komplexes die Forschungen zur Abwertung von Menschen mit Behinderungen am weitesten fortgeschritten, was auch das Vorhandensein von Konzepten und Methoden zur Vorurteilsbekämpfung bedingt. Im Bereich der Diversitäts- und Antidiskriminierungspädagogik sind darüber hinaus Methoden entwickelt worden, die der Bewusstwerdung eigener Privilegien, vorhandener persönlicher Stereotype und deren Abbau dienen (vgl. Adams/Bell/Griffin 1997; Czollek/Perko/Weinbach 2012; Pates u. a. 2010).

Bildungsarbeit in diesen Bereichen will die Teilnehmenden dazu befähigen, zentrale Argumentationsmuster der Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen, Menschen mit Behinderungen sowie der Aufrechterhaltung von Etabliertenvorurteilen erkennen und diese sachlich entkräften zu können. Eigene, unbewusste und uneingestandene Vorurteile sollen gleichzeitig abgebaut werden. Denn als Teil der Gesellschaft, der in einem auf sozialer Ungleichheit strukturierten Gefüge lebt und durch das Umfeld sowie Medien mit diesen Abwertungsmustern ständig konfrontiert ist, bedarf es eines permanenten kritischen (Selbst-)Reflexionsprozesses, um solche Vorurteile abzubauen. Da die genannten Formen der Abwertung in Deutschland nicht so stark im öffentlichen Bewusstsein problematisiert werden wie etwa Antisemitismus und Rassismus, ist eine besondere Anstrengung nötig, um eine breite gesellschaftliche Wahrnehmung zu erreichen. Wichtig ist auch, eine Sensibilisierung auf sprachlicher Ebene durchzusetzen, denn genau darüber wird die Ideologie der Ungleichwertigkeit und Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit transportiert.

Weiterhin soll die Einsicht in die Überschneidung von Diskriminierungsformen vermittelt werden. Es ist dabei in Erinnerung zu halten, dass Sensibilisierung in Bezug auf bestimmte gesellschaftlich abgewertete Gruppen und der Abbau einschlägiger Vorurteile auch dazu beitragen können, Menschenfeindlichkeit gegenüber anderen Gruppen zu schwächen. Zu diesem Ergebnis kamen Forscher und Forscherinnen aus dem Umfeld der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, die festhielten: „Äußert eine Person Zustimmung zur Abwertung einer bestimmten Gruppe, dann neigt sie mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit dazu, auch andere Gruppen zu diskriminieren“ (Zick/Hövermann/Krause 2012: S. 65). Insofern macht dies die Wichtigkeit eines intersektionalen Ansatzes deutlich, der an vielen verschiedenen Punkten der Vorurteilsbildung ansetzt.

Darüber hinaus ist es wichtig, die Wahrnehmung für übereinstimmende Muster und Kontinuitäten zwischen NS-Rhetorik und modernem Rechtsextremismus einerseits sowie

Abwertung von Obdach- und Arbeitslosen aus der Mitte der Gesellschaft andererseits kritisch zu reflektieren. Indem mit historischen Beispielen in der Bildungsarbeit operiert wird, können die schrecklichen Konsequenzen der Abwertung von Menschen mit Behinderung (Stichwort Euthanasie), Arbeits- und Obdachlosen plastisch verdeutlicht werden. Kontinuitäten, aber auch geänderte Argumentationsmuster sollten herausgearbeitet werden, um einen Sensibilisierungsprozess in Gang zu setzen. Das Erkenntnisinteresse in Bezug auf Ableismus, also der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen, besteht darin, in der Bildungsarbeit die kritische Analysefähigkeit für Vorstellungen von Normalität und Abweichung zu schärfen, um so die Vorurteile abzubauen.

Wichtig ist auch, eine Sensibilisierung auf sprachlicher Ebene durchzusetzen, denn genau darüber wird die Ideologie der Ungleichwertigkeit und Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit transportiert.

Ein möglicher methodischer Ansatz ist die Biographiearbeit, die bei allen hier thematisierten Abwertungs- und Diskriminierungsformen gewinnbringend angewandt werden kann. Denn Biographiearbeit wirkt oftmals viel nachhaltiger, weil es nicht um eine bloß distanzierte intellektuelle Beschäftigung mit einem Thema geht, sondern ein Sondieren eigener, auch uneingestandener Ressentiments gefordert ist. Dies verlangt darüber hinaus eine hohe Sensibilität von Teilnehmenden und Seminarleitenden sowie eine vertrauensvolle Atmosphäre, was eine der Herausforderungen bei der Konzeption von Bildungsangeboten darstellt.

Denkbar ist es auch, Kontakte zu den Gruppen herzustellen, gegen die sich die Ideologien der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wenden, was nach Möglichkeit nicht nur eine einmalige Begegnung bleiben, sondern verstetigt werden sollte. Denn Studien haben gezeigt: „Nennenswerte Effekte zeigen sich oft erst nach einiger Zeit... Vor allem dann, wenn sich Einstellungsveränderungen nicht auf die beteiligten Individuen oder die Gruppen, denen sie angehören, beschränken, sondern generalisiert werden sollen, gelten wiederholte und länger andauernde Kontakte als hilfreich“ (Pettigrew, zit. nach Rieker 2009: S. 74).

UMSETZUNGSSCHRITTE

Bei einer politischen Bildungsarbeit, die die beschriebenen Abwertungsmechanismen zum Thema von Recherche, Selbstreflexion und Diskussion macht, geht es nicht in erster Linie darum, gänzlich neue Methoden zu erfinden, sondern vielmehr um die Anwendung einer entsprechenden Perspektive und des damit verbundenen Kontextwissens. Um die Abwertung von Obdachlosen aufzugreifen, lässt sich z. B. mit dem Dokumentarfilm „Obdachlos – wenn das Leben entgleist“ (2012) arbeiten. Nach Anschauen des Filmes gibt es eine fünfminütige Reflexionsphase, in der alle Teilnehmenden zunächst einzeln ihre Impressionen aufschreiben: Was ist mir aufgefallen, was habe ich gelernt? Hat sich mein Bild von Obdachlosen gewandelt? Welche Vorurteile gegenüber Obdachlosen sprechen die porträtierten Personen an? Danach werden in Kleingruppen oder im Plenum (je nach Gruppengröße) die Ergebnisse ausgetauscht und an Flipcharts aufgeschrieben.

Das Medium Film wirkt (insbesondere bei jüngeren Teilnehmenden) viel stärker und eingängiger. Dadurch, dass es kein schriftlicher Text über Obdachlose ist, sondern einem Betroffenen das Wort gegeben wird, indem dieser seine Lebenssituation schildert, ist ein stärkerer Empathieeffekt zu erwarten. Ziel der Methode sind der Abbau von Vorurteilen gegenüber Obdachlosen und die Empathieentwicklung für ihre Lebenssituation. Da im Film sowohl männliche als auch weibliche Obdachlose dargestellt werden, können Reflexionen zu Überschneidungen von unterschiedlichen Diskriminierungsformen angestellt werden, z. B. zu Sexismus und der Abwertung von Obdachlosen. (Um Rassismus als Kategorie mit einzubeziehen, eignet sich alternativ der Film „Ronald Davis! Homeless man from Chicago“, www.youtube.com/watch?v=DJdk2n3JrKY.)

Die Verbindung aus Selbstreflexion und Gesellschaftsanalyse hinsichtlich des Themenspektrums Etabliertenvorrechte wird so versucht, dass die Teilnehmenden eines Seminars zunächst einzeln sowie in Kleingruppen überlegen: Was ver-

stehen wir unter Privilegiertenvorrechten, was sind Privilegien? Gegen wen richtet sich die Abwertung, wo sind wir mit Etabliertenvorrechten in Kontakt gekommen (persönlich oder in den Medien)? Wo sind wir in einer nicht privilegierten Position gewesen? Das anschließende Plenumsgespräch wird ergänzt durch die Bearbeitung von drei kurzen Zeitungsartikeln, in denen die Abwertung von Menschengruppen aufgrund von Etabliertenvorrechten deutlich wird, z. B. der Zuzug von Roma-Familien in einen Stadtteil oder der Neubau eines Asylbewerberheims und die Konflikte darum in Bürgerversammlungen. Leitfragen sind dann: Welche Resentiments werden hier geäußert, gegen wen richtet sich die Abwertung, um welchen Preis werden Privilegien aufrechterhalten? Die Übung schafft auf niedrigschwelliger Ebene eine erste Möglichkeit, sich kritisch mit Etabliertenvorrechten und Privilegien auseinanderzusetzen. Es geht auch darum, die Zusammenhänge und Überschneidungen von Privilegiensicherung mit Abwertung zu erkennen.

Was verstehen wir unter Privilegiertenvorrechten, was sind Privilegien? Gegen wen richtet sich die Abwertung, wo sind wir mit Etabliertenvorrechten in Kontakt gekommen?

Um die Tradierung von Stereotypen aufzuzeigen und Kontinuitäten von Vorurteilen bewusst zu machen, lässt sich beim Thema Abwertung von Menschen mit Behinderungen mit einer historischen Zeitleiste arbeiten. Gruppenweise werden Materialien aus den Zeitabschnitten Antike, Mittelalter, 18./19. Jahrhundert, Nationalsozialismus, Jahrhundertwende 20./21. Jahrhundert bearbeitet. In jeder Gruppe werden Informationen über Diskriminierungen und Ausschlüsse von Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen sowie über alternative Ideen und Bewegungen gesammelt. Die Ergebnisse können dann auf dem Zeitstrahl dargestellt werden. Durch die historische Herangehensweise wird das Bewusstsein für Kontinuitäten und Veränderungen von Einstellungen geweckt, ein Reflexionsprozess über die Abwertung von Menschen mit Behinderungen findet statt (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012: S. 104). Vielfältiges Informationsmaterial gibt es bei „Leidmedien“, einer Website, die Informationen über vorurteilsfreie und sprachensible Berichterstattung über Menschen mit Behinderungen bereitstellt (www.leidmedien.de). Darüber hinaus ist es auch wichtig, Menschen mit Behinde-

rungen als Subjekten eine Stimme zu geben und zu zeigen, wie die politische Behindertenbewegung um Emanzipation und für eine inklusive Gesellschaft gekämpft hat und nach wie vor kämpft. Dafür können Texte von Aktivistinnen und Aktivisten selbst als Quellen herangezogen werden, z. B. der Artikel „Lass zucken“ von Rebecca Maskos, in dem diese über die Berliner Pride Parade „behindert und verrückt feiern“ berichtet. Hier werden gesellschaftlich hegemoniale Vorstellungen von „Behinderung“ als „Abweichung“ in Frage gestellt und gleichzeitig eingefordert, dass eine Akzeptanz von Unterschieden als selbstverständlich gilt (vgl. Maskos 2013).

Einen Einstieg in die Auseinandersetzung über Langzeitarbeitslosigkeit und deren Abwertung lässt sich mit einem Meinungsbarometer erreichen. Die Teilnehmenden positionieren sich zu Thesen entlang einer Linie mit den Endpunkten „stimme ich zu“ und „lehne ich ab“. Beispiele: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“, „An Arbeitslosigkeit ist nicht der Mensch schuld, sondern die Politik“ oder „Es gibt ein Recht auf Faulheit“. Über die Auswahl der Thesen, die dann von den Teilnehmenden diskutiert werden, lassen sich bestimmte Aspekte in die Diskussion bringen bzw. stereotype Vorstellungen kritisierbar machen (vgl. AG PolÖk 2011).

... UND DIE POLITISCHE JUGENDBILDUNG?

Durch die gesellschaftliche Verbreitung der abwertenden Einstellungen gegenüber Obdachlosen, Langzeitarbeitslosen, Menschen mit Behinderungen und durch die Betonung der Etabliertenvorrechte in der Mitte der Gesellschaft und ihre zentrale Rolle in den Ideologien der extremen Rechten erhalten die Themenfelder ihre Relevanz auch für die politische Jugendbildung. Sämtliche diskriminierenden Einstellungen finden sich als Sprüche auf Schulhöfen, in Jugendtreffs oder auf dem Fußballplatz wieder. Die Seminararbeit kann in diesem Sinne unmittelbar an den Lebensalltag ihrer Zielgruppen anschließen.

Gleichzeitig ist es gerade die Profession der politischen Jugendbildung, der der Spagat zwischen kritischer Selbstreflexion einerseits und gesellschaftskritischer Perspektive ander-



erseits zuzutrauen ist. Mit dem Ziel sozialer Gerechtigkeit verbindet sich der Anspruch, der Festschreibung sozialer Hierarchien wie der Individualisierung von Ungleichheiten als den zentralen Momenten abwertender Einstellungen etwas entgegenzusetzen. Um dies erfolgreich in eine gelingende Bildungspraxis umzusetzen, gilt es, verstärkt an Methoden, Konzepten und Angeboten in diesen Themenfeldern zu arbeiten, das pädagogische Personal weiterzubilden, den Austausch und die Zusammenarbeit mit den Betroffenen der abwertenden Einstellungen zu suchen und die aktive gesellschaftliche Stellungnahme zu betreiben.

LITERATUR

Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/Griffin, Pat (Hrsg.) (1997): *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook*. New York.

AG PolÖk (Hrsg.) (2011): *Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik – Methoden, Fallstricke, Rezensionen, Texte*. Berlin.

- Akrap, Doris (2006): Obdachlosenfeindlichkeit. In: Amadeo Antonio Stiftung (Hrsg.): Reflektieren, Erkennen, Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? Berlin, S. 14-15.
- Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. Wien.
- Baron, Christian/Steinwachs, Britta (2013): „Faul Frech Dreist“ – Die Diskriminierung von Erwerbslosigkeit durch Bild-Leser*innen. Münster.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim/Basel.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Johannes (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Berlin.
- Friedländer, Saul (1997): Some aspects of the historical significance of the Holocaust. Hrsg. v. Institute of Contemporary Jewry, Jerusalem.
- Gross, Eva/Gundlach, Julia/Heitmeyer, Wilhelm (2010): Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Ein Nährboden für Menschenfeindlichkeit in oberen Status- und Einkommensgruppen. In: Heitmeyer, Wilhelm: Deutsche Zustände, Folge 9. Frankfurt a. M., S. 138-157.
- Heitmeyer, Wilhelm (2006): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Gesellschaftliche Zustände und Reaktionen in der Bevölkerung aus 2002 bis 2005. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 4. Frankfurt a. M., S. 15-36.
- Heitmeyer, Wilhelm (2009): Krisen – Gesellschaftliche Auswirkungen, individuelle Verarbeitungen und Folgen für die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 8. Frankfurt a. M., S. 13-46.
- Heitmeyer, Wilhelm (2010): Disparate Entwicklungen in Krisenzeiten, Entsolidarisierung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 9. Frankfurt a. M., S. 13-33.
- Heitmeyer, Wilhelm/Endrikat, Kirsten (2008): Die Ökonomisierung des Sozialen. Folgen für „Überflüssige“ und „Nutzlose“. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 6. Frankfurt a. M., S. 55-72.
- Heitmeyer, Wilhelm/Mansel, Jürgen (2008): Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 6. Frankfurt a. M., S. 13-35.
- Kaltseis, Andrea Elisabeth (2009): „behindernde Blicke in den Medien“ – Analyse der Darstellung von Menschen mit Behinderungen in den Medien. Diplomarbeit, Universität Innsbruck, abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kaltseis-blicke-dipl.html#idm5121600>.
- Kohlmann, Elke (2011): „Die Ökonomie lügt doch ... und zur Hölle mit Goethe. Sarrazinscher (Post-)Rassismus in Zeiten neoliberaler Gouvernementalität. In: Friedrich, Sebastian (Hrsg.): Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“. Münster, S. 162-181.
- Maskos, Rebecca (2013): Lass zucken! Die Pride Parade „Behindert und verrückt feiern“ stellt die gesellschaftliche Norm in Frage und will die Macht der Scham brechen. In: Jungle World, Nr. 28.
- Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel/Karawanskij, Susannel/Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden.
- Raab, Heike (2012): Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies, www.portal-intersektionalitaet.de.
- Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München.
- Schrep, Bruno (2008): Die neue Verhöhnung. „Bierdosen sind Hartz-IV-Stelzen“. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 6. Frankfurt a. M., S. 218 ff.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2007): Anknüpfungspunkt: Obdachlosenabwertung – Unerwartete Gruppen auf der Straße. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 5. Frankfurt a. M., S. 226-227.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Krause, Daniela (2012): Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Frankfurt a. M., S. 64-86.
- Film: Obdachlos – wenn das Leben entgleist. Ein Film von Holger Baars (2012). URL: www.youtube.com/watch?v=4WYGKnIXFgA.



Regina Burghardt

DEN BLICK ÖFFNEN

Interkulturell-antirassistische Fortbildung
für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

kein
mensch
ist
illegal

2012 bot ARBEIT UND LEBEN Bayern eintägige Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Weiden in der Oberpfalz an, um sie gegen Vorurteile, Rassismen und Diskriminierungen zu sensibilisieren. Gleichzeitig wurden Hintergründe und Verläufe der neueren Migrationsgeschichte Deutschlands nachgezeichnet sowie ein Nachdenken über Kulturkonzepte und interkulturelle Bildung angeregt. Das Fortbildungsformat

haben wir entwickelt, weil zuvor in einer eigenen, vor Ort durchgeführten empirischen Erhebung ein konkreter Fortbildungsbedarf ermittelt wurde. Nach einem kurzen Überblick über den Entstehungskontext der Fortbildung werden im Folgenden ausgewählte Ziele, Inhalte und Methoden beschrieben.

ENTSTEHUNGSKONTEXT

Rechtsextremismus und Rassismus werden in der Öffentlichkeit häufig in Zusammenhang mit Gewalt und Straftaten diskutiert. Vor nicht allzu langer Zeit wurde der Opfer der Anschläge in Hoyerswerda, Rostock, Mölln und Solingen gedacht. Diese Gewalttaten in den 1990er Jahren waren keine vorübergehenden Phänomene, denn bis heute kommt es immer wieder zu rassistisch motivierter Gewalt. Die Serie von Brandanschlägen auf Unterkünfte von Asylsuchenden oder Sinti und Roma in verschiedenen Bundesländern, die Anschläge des NSU im ganzen Bundesgebiet machen dies auf erschreckende Weise deutlich.

Wie die Gefahr von Rechtsextremismus, Rassismen und Diskriminierungen sich entwickelt und wie diese Veränderungen von den Menschen vor Ort eingeschätzt werden, untersuchten wir im Jahr 2011 im Auftrag der Stadt Weiden in der Oberpfalz. Im Rahmen unserer Studie mit dem Titel „Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zur Förderung von Demokratie und Toleranz in der Stadt Weiden i. d. OPf.“ kamen wir zu dem Ergebnis, dass manifeste Ausprägungen von Rechtsextremismus zugenommen haben. Wir stellten z. B. fest, dass rechtsextreme Parteien in den zurückliegenden Jahren im Wahlkreis Weiden immer höhere Zustimmungswerte erzielen konnten – sowohl bei Bundestagswahlen als auch auf Landes- und Bezirksebene. Auch im Bereich der politisch „rechts“ motivierten Kriminalität konnte ein leichter Anstieg für Weiden nachgewiesen werden. Gleichzeitig lassen die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung² vermuten, dass die zunehmenden Wahlerfolge der rechtsextremen Parteien sowie „rechte“ Gewalt und Straftaten von einer Mehrzahl der Befragten nicht wahrgenommen bzw. nicht als gefährlich eingestuft wurden (vgl. Burghardt 2011: S. 32 ff).

Antidemokratische Einstellungen finden sich somit nicht (nur) an den gesellschaftlichen Rändern, sondern sind in der Mitte der Gesellschaft verbreitet.

Werden offene Formen von Rechtsextremismus wie Gewalt und Straftaten in den Blick genommen, dann sind die (vermeintlichen) Täter schnell ausgemacht, denn nach einer weit verbreiteten Vorstellung handelt es sich zumeist um männliche Jugendliche oder junge Erwachsene, die dem rechten Spektrum und dem Rand der Gesellschaft zuzuordnen sind. Eine solche Auffassung greift aber zu kurz, denn es gibt auch subtile Formen rechtsextremer Einstellungen. Diese können weit verbreitet in der Gesellschaft angetroffen werden, wie z. B. die zweijährig erscheinenden „Mitte“-Studien aufzeigen. Demzufolge können rechtsextreme Einstellungen nicht auf eine Altersstufe, eine Region oder ein Geschlecht reduziert werden. Zwar gibt es verschiedene Ausprägungen, aber „keine gesellschaftliche Gruppe [ist] ‚immun‘ gegenüber der rechtsextremen Einstellung“ (Decker u. a. 2012: S. 38). Antidemokratische Einstellungen finden sich somit nicht (nur) an den gesellschaftlichen Rändern, sondern sind in der Mitte der Gesellschaft verbreitet – wobei angesichts dieser Forschungsergebnisse zu hinterfragen wäre, inwieweit der Begriff Rechtsextremismus überhaupt noch angemessen ist. In einem Vergleich der Bundesländer zeigt Bayern übrigens in vielen Aspekten erhöhte Werte gegenüber dem Durchschnitt Gesamtdeutschlands (vgl. Decker u. a. 2008: S. 37 ff).

Neben den sichtbaren und extremen Formen wie Gewalt und Aggressivität scheint es also mindestens genauso wichtig zu sein, auch rechtsextreme Einstellungen und rassistische Vorurteile sowie subtile und verdeckte Formen von Ausgrenzung zu betrachten, die in die Mitte der Gesellschaft reichen und häufig unerkannt bleiben. Es müssen nicht immer gewollte und bewusste Handlungen im Vordergrund stehen, wenn von Alltagsrassismus gesprochen wird. Der Begriff beinhaltet nämlich auch „ein Verhalten innerhalb bestimmter Strukturen, das (möglicherweise unbeabsichtigt) rassistische Effekte zur Folge haben kann ... und vielfach geht es um ambivalente und widersprüchliche Äußerungen und Haltungen“ (Leiprecht 2003: S. 23). Nicht-intendierte alltägliche Formen von Rassismus können in ähnlicher Weise diskriminierend wirken und Betroffenheit bei vielen Menschen hervorru-

² Bürger befragt. Die Umfrage war nicht repräsentativ, kann aber dennoch eine Tendenz widerspiegeln.

fen. Im Rahmen der Fragebogenerhebung in Weiden wurden auch solche alltäglichen Beobachtungen oder Erlebnisse betrachtet, und die Mehrzahl der Befragten gab in diesem Zusammenhang vielfältige eigene Erfahrungen an. Am häufigsten nannten sie ausgrenzende Sprüche oder Witze, die sie selbst gehört und erlebt hatten, gefolgt von Symbolen, Plakaten oder Texten sowie abwertenden Blicken, Gesten oder Ignoriert-Werden (vgl. Burghardt 2011: S. 42).

Die Frage, wie handlungsfähig sich die Befragten in diesem Zusammenhang fühlten, beantwortete gut ein Viertel der Befragten mit „sehr gut“ oder „gut“. Der weitaus größere Teil der Befragten fühlte sich dagegen nicht ausreichend vorbereitet und geschult für ein Handeln gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierungen und somit für das aktive Einstehen für Demokratie und Toleranz. Aus diesen Antworten wurde deutlich, dass ein großer Handlungs- und Schulungsbedarf für Akteurinnen und Akteure in der Stadt Weiden besteht.

BESCHREIBUNG DER FORTBILDUNG

Es wurde ein Konzept für eine eintägige Fortbildung entwickelt (acht Unterrichtsstunden à 45 Minuten), um die Teilnehmenden selbst für die Thematik zu schulen und ihnen theoretische Klärungen und praktische Übungen an die Hand zu geben. Mit diversen Methoden sollte das eigene Erfahren und die Empathiefähigkeit gegenüber anderen gefördert werden, weitere Schritte dienten eher der Reflexion oder der Entwicklung von Handlungsperspektiven. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten auch Hilfestellungen und Anleitungen zur Weitergabe der Informationen in ihren jeweiligen Arbeitskontexten und zur Anwendung der Methoden und Übungen mit Dritten. Das Seminar wurde breit beworben und stand Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus verschiedensten Bereichen offen, wie z. B. Erziehung, Bildung und Weiterbildung, Ausbildung, Beratung sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der öffentlichen Verwaltung, Vereinsmitglieder etc.. Die Fortbildung wurde im zweiten Halbjahr 2012 fünfmal durchgeführt, es nahmen überwiegend Frauen aus der Mehrheitsgesellschaft teil, vor allem aus päd-



gogischen Berufsfeldern. Für die meisten war die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich relativ neu.

Die Fortbildung begann mit einer Seminareinheit zur Migrationsgeschichte Deutschlands. In gesellschaftlichen Diskursen und in den Medien wird häufig noch das Bild vermittelt, Migration wäre ein neues Phänomen der letzten Jahrzehnte und würde vorrangig Probleme verursachen. Auch einige der Teilnehmenden teilten solche Einschätzungen. Um diesem Eindruck entgegenzuwirken und die historisch-gesellschaftliche Normalität von Ein- und Auswanderungen hervorzuheben, wurden anhand ausgewählter Jahreszahlen Wanderungsbewegungen nachgezeichnet, die das Gebiet der heutigen Bundesrepublik betrafen. Dies sollte beispielhaft verdeutlichen, dass einzelne Menschen oder Gruppen schon immer migriert sind und in anderen politischen Territorien ansässig wurden. Jede Familiengeschichte birgt freiwillige oder erzwungene Ortswechsel und Wanderungen, wenn der Blick nur weit genug zurück gerichtet wird. Die Reflexion von Migrationserfahrungen in der eigenen Familiengeschichte oder im Freundeskreis kann den Blick schärfen und eigene Anknüpfungspunkte für ein Thema eröffnen, das vielen Menschen der Mehrheitsgesellschaft zunächst eher fern liegt und unbekannt erscheint.

In einer zweiten Einheit standen Ansätze des interkulturellen Lernens und insbesondere eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ im Vordergrund. Im Alltagsverständnis vieler Menschen sind Kulturen eine Art geografisch abgegrenzte Großkollektive, und der Begriff wird häufig synonym verwendet mit „Ländern“, „Nationen“ oder „Staaten“. Auch in der pädagogischen Praxis der Teilnehmenden sind solche Auffassungen nach wie vor wirkmächtig und führen immer noch zu der Vorstellung, interkulturelle Feste und das Kennenlernen der (vermeintlich) fremden Kultur seien gute pädagogische Ansätze. Bei genauerem Hinsehen und Hinterfragen wurde deutlich, dass die zuvor klar gedachten Grenzen unscharf werden. Eine Teilnehmerin sagte: „Ja klar, was soll auch

Geheimnisvolles in der Nähe von einer Grenze passieren, so dass wir von deutscher Kultur und ein paar Kilometer weiter dann plötzlich von französischer Kultur sprechen?“ In der Seminareinheit wurde gemeinsam herausgearbeitet, dass die Vorstellung von in sich abgeschlossenen, einheitlichen und unveränderbaren „Kulturen“ gegenwärtig häufig als „Platzhalter für ‚Rasse‘“ (Kalpaka 2006: S. 393) dient, weshalb auch von Kulturalismus oder Kulturrassismus gesprochen wird. Für einige Teilnehmende der Fortbildung bedeutete dies, sich mit ihren althergebrachten Überzeugungen und pädagogischen Ansätzen auseinanderzusetzen zu müssen und sich einzugestehen, dass „gut gemeint“ nicht immer „gut gemacht“ bedeutet.

Obwohl wissenschaftliche Diskurse längst auf andere Aspekte fokussieren, zeigt sich in der pädagogischen Praxis häufig noch ein Festhalten an starren Kulturkonzepten und eine Reduzierung von Rechts-extremismus und Rassismus auf die „extremen Ränder“ und vor allem auf „die anderen“.

Nach einer Verständigung über die Begriffe Stereotyp, Vorurteil und Diskriminierung erhielten die Teilnehmenden im dritten Teil einführende Informationen zu Aspekten von Rechtsextremismus und Rassismus. Dem aus der Fragebogenerhebung gefolgerten Bedarf nach mehr Handlungsfähigkeit wurde insofern entsprochen, als Strategien für ein Reagieren auf rassistische Äußerungen erarbeitet und eingeübt wurden. In der Fortbildung wurden die Auseinandersetzung mit und Reflexion von rassistischen Vorurteilen im weiteren Verlauf durch zwei Grafiken angeregt. Durch die Darstellung werden die

Betrachterinnen und Betrachter direkt angesprochen und müssen sich mit ihren eigenen Äußerungen und deren Wirkungen auseinandersetzen, auch wenn sie so vielleicht nicht intendiert sind.

Der Blick sollte dadurch auch auf die alltäglichen Rassismuserfahrungen von Betroffenen gelenkt werden. Anhand von Interviewsequenzen aus dem Bereich der Jugendhilfe (vgl. Melter 2006) wurde thematisiert, dass Pädagoginnen und Pädagogen die geschilderten Erfahrungen häufig nicht ernst nehmen und die Glaubwürdigkeit der Betroffenen in Frage stellen. Mit diesen Beispielen wurden die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer ermutigt, ihre eigenen Haltungen und Einstellungen in ihrer pädagogischen Arbeit zu hinterfragen.

Den Abschluss des Seminars bildete eine Einheit, die den Blick nicht nur auf die personalen und sozialen Formen, sondern auch auf institutionelle und strukturelle Diskriminierungen (z. B. Gesetze oder Zugang zum Arbeitsmarkt) richten sollte. Es wurden Denkanstöße gegeben, die zur weiteren eigenen Auseinandersetzung anregen sollten. Mit einer abschließenden Übung wurde verdeutlicht, dass neben Rassismus auch andere Ausgrenzungsformen betrachtet werden müssen, denn jeder Mensch ist auf verschiedenen Differenzlinien positioniert (wie z. B. Klasse/Sozialstatus oder Geschlecht). Die jeweiligen sozialen Positionierungen stehen dabei nicht gleichwertig nebeneinander, denn es gibt gesellschaftlich dominierende (z. B. weiß oder männlich) und dominierte Formen (z. B. schwarz oder weiblich). Dominierende Formen werden häufig nicht wahrgenommen, da sie als unhinterfragte gesellschaftliche Normalität gelten. Die unterschiedlichen Positionierungen sollten dabei nach Möglichkeit auch immer in ihrer Intersektionalität, also in gegenseitiger Verschränkung und Überschneidung betrachtet werden (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002: S. 88 f).

AUSBLICK

Im Rahmen der Auswertung der Fortbildung meldeten die meisten Teilnehmenden zurück, dass sie Anregungen für ihre pädagogische Arbeit und viele Denkanstöße aus der Fortbildung mitnehmen konnten, dass viele Aspekte aufgrund der Kürze der Zeit aber nicht ausreichend vertieft wurden. Obwohl wissenschaftliche Diskurse längst auf andere Aspekte fokussieren, zeigt sich in der pädagogischen Praxis häufig noch ein Festhalten an starren Kulturkonzepten und eine Reduzierung von Rechtsextremismus und Rassismus auf die „extremen Ränder“ und vor allem auf „die anderen“. Einige Teilnehmende waren mit der Vorstellung zu der Fortbildung gekommen, dass sie pädagogisch-didaktisch aufbereitetes Material im Sinne von Unterrichtseinheiten oder Arbeitsblättern erhalten würden, die sie direkt in der Schule oder in anderen Zusammenhängen nutzen könnten. Die Auseinandersetzung mit Einstellungen und Haltungen – vor allem auch mit den eigenen – war deshalb für viele unerwartet und neu. Insbesondere das Überdenken von althergebrachten Über-

zeugungen und pädagogischen Ansätzen geschah nicht ohne Widerstände. Dennoch zeigte sich insgesamt eine Bereitschaft, sich auch auf andere Zugänge einzulassen und neue Impulse aufzunehmen. Angesichts dieser Rückmeldungen wird deutlich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und unhinterfragter Normativität, mit gesellschaftlich machtvollen Strukturen und Praktiken der Ein- und Ausgrenzung die (pädagogische) Praxis längst noch nicht überall erreicht hat. Eine langfristige und intensive selbstreflexive Auseinandersetzung ist hier dringend geboten.

LITERATUR

Burghardt, Regina (2011): Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zur Förderung von Demokratie und Toleranz in der Stadt Weiden i. d. OPf. Situations- und Ressourcenanalyse für den Lokalen Aktionsplan der Stadt Weiden i. d. OPf. Abrufbar unter: www.arbeitundleben-bayern.de/TFKS-2013-Weiden.

Decker, Oliver u. a. (2008): Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen in Deutschland. Berlin.

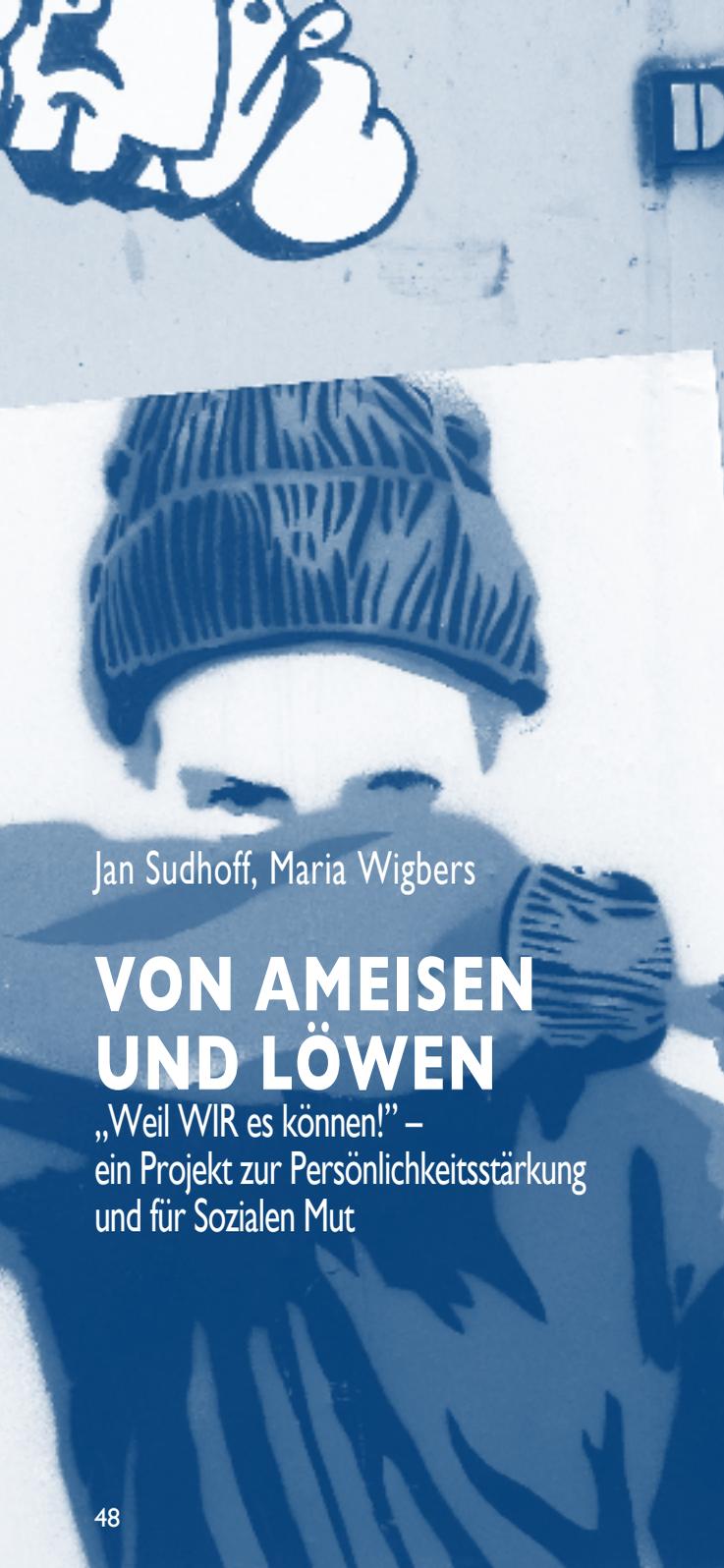
Decker, Oliver u. a. (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. Bonn.

Kalpaka, Annita (2006): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 387-405.

Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Wolfram Stender/Georg Rohde/Thomas Weber (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a. M., S. 21-41.

Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: *Tertium Comparationis*, Nr. 2. Münster, S. 81-92.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster.



„Ich dachte immer, alle denken so wie ich“, meinte ein Teilnehmer des Wuppertaler Projekts „Weil WIR es können!“. Dem Schüler war klar geworden, dass nicht alle Menschen gleich sind, sondern dass sie die Welt unterschiedlich sehen, verschieden handeln und auf andere Weise miteinander sprechen. Dies war der erste Schritt zur Erkenntnis, dass Menschen vielfältig sind – was keine Selbstverständlichkeit ist, schließlich herrschte auch im Bildungssystem viele Jahre lang eine Orientierung am „normalen“ Lernenden vor. Doch Menschen bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse mit, wenn sie an einen Bildungsort kommen.

Auf diesem Grundgedanken aufbauend sind seit den 1980er Jahren im Bildungsbereich Ansätze einer Pädagogik der Vielfalt entstanden. Einen maßgeblichen Einfluss hatten dabei soziale Entwicklungen, wie etwa die Bürgerrechtsbewegung in den USA mit ihren Forderungen nach Chancengleichheit und Maßnahmen gegen Diskriminierung. Die Pädagogik der Vielfalt geht davon aus, dass für den Erfolg aller Bildungs- und Sozialisationsprozesse die Anerkennung unterschiedlicher Lebensweisen und die Vermittlung von Selbstachtung die Basis bilden. Eine Grundüberzeugung ist, dass das Lernen in heterogenen Gruppen gelingen kann (Prenzel 2007: S. 50 ff). An die Stelle einer Orientierung an der „Norm“ tritt dann die Wertschätzung des Individuums und der gesellschaftlichen Vielfalt.

An dieses pädagogische Konzept knüpft „Weil WIR es können!“ an. Das Regionalbüro Berg-Mark von ARBEIT UND LEBEN NRW in Wuppertal setzt das Projekt zusammen mit dem erzieherischen Jugendschutz der Stadt um. Es nehmen Schülerinnen und Schüler aus den vierten und siebten Jahrgangsstufen teil. In diesem Alter hat in Wuppertal mittlerweile mehr als jede und jeder zweite eine Zuwanderungsgeschichte in der Familie. Im Jahr 2013 konnten 45 Schulklassen mit annähernd 1200 Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Innerhalb des Schulunterrichts bleibt wegen der Fülle des Lernstoffes wenig Zeit für Persönlichkeits- und Gruppenstärkung. Diese Inhalte macht ARBEIT UND LEBEN in Wuppertal über Bildungsangebote zugänglich, die außerschulisch entwickelt werden. Es werden Methoden eingebracht, mit denen in der Schule handlungs- und erlebnisorientiertes Lernen möglich wird.

Jan Sudhoff, Maria Wigbers

VON AMEISEN UND LÖWEN

„Weil WIR es können!“ –
ein Projekt zur Persönlichkeitsstärkung
und für Sozialen Mut

SOZIALER MUT

Dabei findet auch eine Auseinandersetzung mit Ausgrenzung und Diskriminierung statt. Die Teilnehmenden lernen, sich in Bezug auf Konflikte in ihrem Verhalten einzuschätzen und mit Auseinandersetzungen umzugehen. Es werden Wege aufgezeigt, wie sie zivilcouragiert handeln oder „Sozialen Mut“ zeigen können, ohne sich selber in Gefahr zu bringen. Der Projektarbeit liegt dabei die Definition des Soziologen Gerd Meyer zu Grunde: Sozialer Mut ist demnach gegeben, wenn sich Menschen, manchmal auch Gruppen, im öffentlichen Raum für die Integrität und nicht-materiellen Interessen anderer einsetzen. Wenn jemand sozial mutig handelt, muss es sich nicht um die Intervention in gewalttätige Konflikte handeln. Es kann auch bedeuten, dass jemand in einen Wert- oder Gerechtigkeitskonflikt eingreift. Dabei orientieren sich die sozial mutig Handelnden an den Grundsätzen von Humanität und Demokratie (Meyer u. a. 2004: S. 22, 24 f).

Um die Schülerinnen und Schüler bei „Weil WIR es können!“ in die Lage zu sozial mutigem Handeln zu versetzen, geht das Projekt von ihrer eigenen Identität und ihren Lebenswelten aus. Die Teilnehmenden lernen, sich für andere stark zu machen, wenn z. B. jemand wegen seines Aussehens oder der familiären Herkunft angegriffen wird. Dafür müssen die Jugendlichen zunächst wissen, wo sie selber stehen und aus welchen vielfältigen Quellen sich ihre Identität speist. Was bedeutet mein Name? Welchen Gruppen gehöre ich an? Von welchen Netzwerken werde ich aufgefangen? Diese Fragen stellen sich die Jugendlichen bei „Weil WIR es können!“. Dabei werden Bezüge zu den entscheidenden Zugehörigkeitskategorien innerhalb der Gesellschaft hergestellt: Soziale Herkunft, kulturelle und regionale Kontexte, „Ethnizität“ und „Nationalität“, das Alter, das Geschlecht, Weltanschauungen, Religionen sowie individuelle Fähigkeiten und der körperliche Zustand spielen hier eine entscheidende Rolle.

In der Übung „Deine Identität hat viele Sterne“ besprechen die Schülerinnen und Schüler ihre Identitätsmerkmale und schreiben auf ein Mosaik aus Sternen, wer und was ihnen wichtig ist, welche Musik sie hören usw. Sie können sich mit den anderen

vergleichen und ihre Individualität zeigen. Gleichzeitig finden sie heraus, was sie mit den anderen verbindet und was sie zum Bestandteil einer Gruppe macht. Welche Aufnahme rituale gibt es, um dabei zu sein? Warum gehören Jugendliche mit bestimmter Kleidung dazu und mit anderer nicht?

Im Projekt lernen die Teilnehmenden auch, dass Unterschiede zwischen Menschen nicht einfach gegeben sind, sondern von ihnen selbst mit hergestellt werden. Dies gilt zum einen für die eigenen Identitäten. Zum anderen trifft dies für die Zuschreibungen bei anderen zu, indem das Verhalten und Aussehen von Menschen gedeutet wird (vgl. Fuchs 2007: S.17). Auf welche Weise wir andere ständig interpretieren, erfahren die jungen Menschen beim Rollenspiel „Insel Albatros“. Eine Teamerin und ein Teamer stellen den Schülerinnen und Schülern die kulturellen Praktiken auf der fiktiven Insel vor: Sie stellen eine Situation dar, in der die Frau auf dem Boden hockt, während der Mann auf einem Stuhl sitzt. Der Mann gibt der Frau eine Erdnuss ab, nachdem er gegessen hat. Später drückt er ihren Kopf zu Boden. Im Anschluss werden die Jugendlichen gefragt, was sie wahrgenommen haben: „Das ist ungerecht!“, „Die Frau wird unterdrückt!“ – so lauten die Reaktionen. Sofort haben sie eine Erklärung, eine Deutung parat. Bei der Übung werden sowohl kulturelle als auch geschlechtliche Rollen und Identitäten thematisiert. Die Teilnehmenden fühlen sich in ihren Grundüberzeugungen verletzt.

In ihren sozialen Bezugsgruppen, etwa Familie, Schule, Nachbarschaft und Beruf, bekommen die Jugendlichen Wertemuster und Bausteine ihrer Identität vermittelt. Doch mehr denn je sind sie zum aktiven Verknüpfen verschiedener, auch widersprüchlicher Orientierungssysteme und Lebensstile aufgefordert (vgl. Hormel/Scherr 2004: S. 206).

STEREOTYPEN WIRD ENTGEGEN GESTEUERT

In diesem Zusammenhang sind auch die Bezeichnungen der Gesellschaft gegenüber den Zugewanderten und deren Nachkommen relevant: Nach den Begriffen „Gastarbeiter und Gast-

Sozialer Mut ist gegeben, wenn sich Menschen, manchmal auch Gruppen, im öffentlichen Raum für die Integrität und nicht-materiellen Interessen anderer einsetzen.

arbeiterinnen“ sowie „Ausländerinnen und Ausländer“ scheint im Moment die statistische Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ politisch korrekt zu sein. Es hat sich bei „Weil WIR es können!“ gezeigt, dass die vereinfachende Zuschreibung „Mensch mit Migrationshintergrund“ bei den betroffenen Jugendlichen nicht selten zu Identitätskonflikten führt. In Deutschland werden so Menschen zu Fremden gemacht, wobei allerdings auch der Kontext und die konkrete Verwendungsweise des Begriffs eine Rolle spielen. In den Herkunftsländern der Eltern und/oder der Großeltern sind sie ebenfalls die „anderen“: In der Türkei gibt es etwa das Label „Almanclar“, die „Deuschländer“.

Bei der Frage, woher sie kommen, gab es auch Situationen, in denen das Herkunftsland bzw. die Kultur der Eltern von einigen Schülerinnen und Schülern besonders betont wurde. Andere, für die das Herkunftsland kaum eine Rolle spielte, wurden dann gefragt: Warum hast du keinen Bezug zum Land deiner Eltern? Hier zeigte sich, dass die Teilnehmenden bei Identifikationen und Zuschreibungen eine aktive Rolle übernehmen. Dies eröffnet auch einen positiven Horizont. Denn wenn es gelingt, sich nicht in kulturelle Schubladen stecken zu lassen, sondern gewählt werden kann, ob man bergische Albanerin oder italienisch träumender Deutscher mit einer Großmutter auf Sizilien ist, eröffnet sich ein neuer Raum: Dieser bietet die Möglichkeit für Bindestrich-Identitäten und innovative kulturelle Praktiken. Zudem wird durch diese individuelle Flexibilität darauf verwiesen, dass die Kategorien „Nationalität“ und „Ethnizität“ (sozial) konstruiert sind. Dass ihre verschiedenen Zugehörigkeiten auch die Ursache für Ausgrenzung, Diskriminierung und Konflikte sein können, thematisiert „Weil WIR es können!“ ebenfalls intensiv. Die Schülerinnen und Schüler lernen, was gruppen- und personenbezogene Menschenfeindlichkeit bedeutet und haben die Möglichkeit, sich über eigene Erfahrungen auszutauschen.

Dabei wird im Projekt beachtet, dass Gespräche über verschiedene Zugehörigkeitskategorien wie das Herkunftsland der Familie die Gefahr bergen, dass Stereotype sich verfestigen: Einem solchen möglichen „Trainieren“ von Stereotypen wird gegen-

gesteuert. Zudem ist entscheidend, dass thematisiert wird, wie Unterscheidungen zu Ausgrenzung führen (Hormel/Scherr 2004: S. 215 f) und dazu beitragen können, dass Menschen in Gruppen schlechter gestellt sind. So wird etwa problematisiert, wenn jemand immer „die Albanerin“ sein muss oder eine Person mit italienischer Großmutter immer wieder in Diskussionen um Berlusconi verwickelt wird. Sobald Menschen aufgrund von kulturellen, sozialen oder anderen Zuschreibungen Nachteile entstehen, sie als minderwertig betrachtet und somit in ihrer Entwicklung innerhalb der Gesellschaft eingeschränkt werden, findet Diskriminierung statt. Dies kann zwischen einzelnen und Gruppen, aber auch durch Institutionen und Strukturen geschehen (vgl. Liebscher/Fritzsche 2010: S. 27 f).

Was tun, wenn ich einen Konflikt mitbekomme? Wie kann ich eingreifen, wenn jemand ausgegrenzt oder diskriminiert wird? Bei „Weil WIR es können!“ erfahren die Jugendlichen, wie Konflikte entstehen und wie sie selbst sozial mutig handeln können. Es ist dabei wichtig, ihnen zu zeigen, dass jede Situation eine andere Option zur Intervention bietet. Dabei können sie zwischen verschiedenen Handlungsoptionen abwägen. Bei Angst ist Weglaufen und die Suche nach Hilfe die beste Variante, bei Wertkonflikten ist ein verbales Einmischen notwendig. Häufig ist es ratsam, sich Unterstützung zu suchen und gemeinsam aufzutreten.

Bei „Weil WIR es können!“ erfahren die Jugendlichen, wie Konflikte entstehen und wie sie selbst sozial mutig handeln können.

In einer Übung schätzen sich die Jugendlichen selbst in ihrem Konfliktverhalten ein und ordnen sich Tieren zu. Interessant ist, dass männliche Schüler sich oftmals spontan als „Löwen“ empfinden. Diese verhalten sich im Konfliktfall stark, aber auch aggressiv. Nachdem die Vor- und Nachteile des Konflikttyps diskutiert wurden, ändern die Schülerinnen und Schüler ihr selbstgewähltes Tier häufig. Sie merken, dass sie vielleicht doch eher eine „Schildkröte“ sind, die sich zurückzieht und abwartet. Oder sie nehmen sich mehr als „Ameise“ wahr, die Freundinnen und Freunde dazuholt. Hingegen betrachten die meisten Schülerinnen sich selber von Anfang an als gruppenorientierte „Ameise“. Hier haben die Teilnehmenden auch die Gelegenheit, darüber nachzudenken, wie gesellschaftliche Erwartungen an ihr Geschlecht sich auf ihre Selbsteinschätzung auswirken.

Viele stellen am Ende fest, dass sie eigentlich verschiedene Konflikttypen in sich vereinen. Vor allem aber lernt die Gruppe, dass „Sozialer Mut“ viele Gesichter hat.

Wäre die „Insel Albatros“ ein Ort, an dem Sozialer Mut erforderlich ist, wenn es gilt einzugreifen? Nein, denn das Geschlechterverhältnis dort ist nur auf den ersten Blick befremdlich und diskriminierend. Am Ende des Spiels wird die Situation aufgelöst: Die Frauen erfahren auf der „Insel Albatros“ eine besondere Wertschätzung und genießen deshalb Privilegien; sie dürfen immer auf dem Boden sitzen, um der „Erdgöttin“ näher zu sein, während der Mann auf einem Stuhl sitzt. Zudem kosten die Männer das Essen vor. Auch können die Inselbewohner und -bewohnerinnen nur über die Frauen eine Verbindung zur Erde herstellen, indem sie die Hand auf ihren Kopf legen...

FAZIT

Die Erkenntnis eines Schülers aus dem Spiel „Insel Albatros“ stand am Anfang dieses Berichts: „Ich dachte immer, alle denken so wie ich.“ Die Übung bot ihm die Möglichkeit, die Perspektive zu wechseln. Seine Aussage macht den ersten Schritt zur Wertschätzung von Vielfalt deutlich: Es muss anerkannt werden, dass in unserer Einwanderungsgesellschaft keine „Leitkultur“ existiert, sondern unterschiedliche Wertmuster und Lebensstile einen Platz haben. In den Diskussionen des Projekts „Weil WIR es können!“ hat sich gezeigt, dass es den Teilnehmenden wichtig ist, in einer gerechten Gesellschaft zu leben. Um diesem Ziel näher zu kommen, sind WIR alle aufgefordert, die Perspektiven zu wechseln und bei unseren eigenen Interpretationen und Denkmustern anzusetzen. Fragen der Vielfalt sind keine Nischen- oder „Minderheiten“-Themen, sondern stellen eine Aufgabe für uns alle dar – für die gesamte Gesellschaft!



LITERATUR

Fuchs, Martin (2007): Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen. In: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M., S. 17-34.

Hornel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.

Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (2010). In: Rebecca Pates/Daniel Schmidt/Susanne Karawanskij (Hrsg.): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden.

Meyer, Gerd/Dovermann, Ulrich/Frech, Siegfried/Gugel, Günther (Hrsg.) (2004): Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen. Bonn.

Prengel, Annedore (2007): Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. M., S. 49-67.

Dies hat sich seit den 2000er Jahren stark gewandelt. Ob diesem Sinneswandel tatsächlich eine „Wertschätzung“ zu Grunde liegt oder ob es vielleicht doch eher die verbreitete Angst vor dem drohenden demografischen Wandel ist, lässt sich schwer sagen. Es ist zwar zu beobachten, dass das Thema auch außerhalb der wirtschaftlichen und sozialen Fokussierung der 1980er und 1990er Jahren Beachtung findet, aber noch immer spielen z. B. juristische Betrachtungen oder der Blick auf die EU-weite Migrationsthematik nur in der Fachpresse eine größere Rolle. Zwar gibt es faktisch eine größere – und vor allem differenziertere – Wahrnehmung des Themas, aber der Fokus liegt dennoch auf Wirtschaft und Sozialstaat. Als Indikator kann hierbei erneut der Blick in die Massenmedien dienen. Das Thema „Migration“ ist angekommen im gesellschaftlichen Diskurs Deutschlands. Auch in den Talkshows, Radiofeatures und Zeitungsartikeln wird häufig nicht nur über, sondern auch mit Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen.

ALSO ENDLICH ALLES GUT? MITNICHTEN!

Deutschland hat ein Zuwanderungs- und Gleichbehandlungsgesetz. Es handelt sich an den UNO-Richtlinien entlang, die die Mitgliedsstaaten in die Pflicht nehmen, allen Menschen „allgemeine Repräsentationsrechte“ zuzugestehen. Das heißt: „Die verschiedenen Bevölkerungsgruppen eines Staates müssen in den wichtigsten Institutionen, also auch den Medien, entsprechend ihres demografischen Anteils vertreten sein“ (Röben 2010). Laut einer empirischen Studie des Soziologen Geißler haben aber nur ein Prozent der Journalistinnen und Journalisten einen Migrationshintergrund (Geißler 2010). In den 245 Print-Redaktionen, die das Forscherteam um Geißler untersuchte, waren lediglich 55 Journalistinnen und Journalisten mit Migrationshintergrund angestellt. „Während in den alternativen Bürgermedien etwa ein Drittel der Programmacher einen Migrationshintergrund hat, beschäftigen drei der Mainstream-Medien keine Zugewanderten und in den anderen stellen sie drei, bei der BILD-Zeitung sogar 16 Prozent des Redaktionspersonals“ (Röben 2010), stellte Bärbel Röben in einer explorativen Studie mit zehn Personalverantwortlichen unterschiedlicher Medienunternehmen in Frankfurt am Main fest. Das heißt, dass laut dieser Studie lediglich die alter-

Das Thema „Migration“ ist angekommen im gesellschaftlichen Diskurs Deutschlands.

nativen Medien – die häufig nur von ehrenamtlich arbeitenden Programmachenden gestaltet werden – und die Boulevardzeitung BILD die Forderungen der UNO umsetzen.

Dass alternative Medien meist unter prekären Umständen entstehen und nur selten über ein interessiertes Fachpublikum hinausstrahlen, ist eine notwendige Randbemerkung. Sie macht sichtbar, dass selbst dann, wenn Menschen mit Migrationshintergrund in den Medien vorkommen, sie noch lange nicht von der Mehrheitsgesellschaft gehört werden. Hinzu kommt, dass die Menschen mit Migrationshintergrund, die es in eine Redaktion geschafft haben, selten bis gar nicht in sogenannten Schlüsselpositionen sitzen. „Die geringe Anzahl von Migrantinnen in den Medien und ihr niedriger Status innerhalb der Hierarchien vermindern ihre Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten auf Themenauswahl und -präsentation, auf Programm- und Personalmanagement“, fasst die Medienwissenschaftlerin Bärbel Röben zusammen.

Noch schwieriger wird die Situation, wenn ein Mensch mehrfach diskriminiert wird, also z. B. eine Frau mit Migrationshintergrund ist. „Am schlechtesten gestellt sind die Migrantinnen, sowohl im Vergleich mit den Migranten als auch im Vergleich mit den Journalistinnen ohne Migrationshintergrund“ (Bach/Fritsch 2010). Dass diese Stimmen dann häufig in den medialen Debatten fehlen, ist nicht nur bei Themen wie der „Rolle der Frau im Islam“ relevant. Ihre Stimmen und Meinungen fehlen auch bei den tagtäglichen Debatten, vom Heimwerkerratgeber über den Rechercheartikel bis zum Kommentar zur Tagespolitik.

... UND DU SO?

Zumindest in der Wissenschaft ist dieses Problem angekommen. Zahlreiche kommunikationswissenschaftliche Studien und Untersuchungen behandeln das Themengebiet, doch wie kann dieser Diskurs in die politische Jugend- und Erwachsenenbildung einfließen? ARBEIT UND LEBEN Thüringen hat gemeinsam mit Radio F.R.E.I. einen Projekttag entwickelt, der die politischen Dimensionen der Medienlandschaft in Deutschland aufgreift. Neben der

Einführung in die Rolle der Medien innerhalb einer Demokratie, einem Schwerpunkt zu „objektiver Berichterstattung“ und den Zwängen innerhalb der Medienlandschaft ist die Rolle von Minderheiten ein zentraler Bestandteil des modularen Projekttags.

Als Basis der methodischen Annäherung an das Thema dient eine Variante der Methode „Wie im richtigen Leben“ (DGB Bildungswerk Thüringen 2008).

Die Teilnehmenden bekommen in diesem Rollenspiel einen Charakter zugewiesen, der mit ein paar Fakten skizziert wird (z. B. „eine 27 Jahre alte Frau, die seit einem Autounfall im Rollstuhl sitzt“, „ein Afghane, der seit anderthalb Jahren in einem Flüchtlingsheim lebt“, „ein Deutsch-Türke, der gerade eine Ausbildung als KFZ-Mechaniker begonnen hat“). Anschließend haben sie einige Minuten Zeit, um sich in die Rolle einzufühlen und der Figur neben den beschriebenen Eigenschaften noch weitere Aspekte hinzuzufügen. Dann werden die Teilnehmenden gebeten, sich in einer Reihe nebeneinander an einer Linie aufzustellen. Nun liest die Spielleitung nacheinander verschiedene Fragen vor. Die Teilnehmenden entscheiden für sich, ob ihr Charakter mit „Ja“ oder „Nein“ auf diese Frage antworten könnte. Für jedes „Ja“ machen die Teilnehmenden einen deutlichen Schritt nach vorne. Bei einem „Nein“ bleiben sie auf ihrem Platz stehen. Nach jeder Fragerunde hakt die Spielleitung bei ausgewählten Teilnehmenden nach, warum sie sich für die eine oder die andere Antwort entschieden haben. Wichtig für die Entscheidung, stehen zu bleiben oder einen Schritt zu gehen, ist jedoch nicht reines Faktenwissen, sondern die subjektive Einschätzung und die anschließende Erläuterung der Entscheidung. Die Fragen legen den Fokus auf die Möglichkeit der Repräsentation in den Medien:

Wenn du Zeitung liest oder TV schaut, findest du, dass für dich wichtige Themen behandelt werden? Findest du deine Meinungen und Ansichten in den Medien häufig vertreten? Gibt es viele Journalistinnen und Journalisten, die eine ähnliche Lebensgeschichte wie du haben bzw. die dir hinsichtlich deines Alters

und Geschlechts, deiner Religion usw. ähnlich sind? Wenn du meinst, dass über ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Meinung in den Medien berichtet werden sollte, könntest du darauf Einfluss nehmen? Findest du, dass „Menschen wie du“ angemessen (also ohne Vorurteile und Stereotype) im Fernsehen und in Zeitungen dargestellt werden? Hast du das Gefühl, dass dich andere Menschen benachteiligen, weil „Menschen wie du“ in den Medien falsch dargestellt werden?

Kürzere Diskussionen können sich während des Spiels entwickeln, am Ende steht jedoch zusätzlich eine längere gemeinsame Reflexions- und Diskussionsphase. Die Methode arbeitet vorrangig mit Stereotypen. In verschiedenen Gruppen hat dies zu kritischen Nachfragen und Diskussionen geführt. Doch die Ausgestaltung des eigenen Charakters bietet auch die Möglichkeit, die vorgegeben Stereotypen zu reflektieren und sie zu brechen; der Ausgang des Spiels und der Lerninhalt werden dadurch nicht verändert. Lernziel der Methode ist es, anhand der Fragen zur Repräsentation gesellschaftlicher Gruppen in der Medienlandschaft die Diskriminierung von Minderheiten in den Medien sichtbar zu machen.

Die Teilnehmenden sind durch dieses Rollenspiel aufgefordert, sich in die Rolle eines anderen Menschen zu versetzen. Sie können, zumindest gedanklich, die Diskriminierung von Menschen, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, nachvollziehen.

Auch mit „gebrochenen“ Stereotypen ist die Aufstellung der Charaktere im Raum anschließend meist sehr eindeutig. Charaktere wie die SPD-Bundestagsabgeordnete oder die Pressesprecherin eines großen Automobilkonzerns sind viele Schritte gegangen. Das Mittelfeld wird z. B. durch den 68-jährigen Rentner oder die Schülerin einer Regelschule gebildet. Und am seltensten konnten Menschen wie der Afghane, der seit anderthalb Jahren in einem Flüchtlingsheim lebt, oder die 43 Jahre alte transsexuelle Person die Fragen mit „Ja“ beantworten und einen Schritt in den Raum machen. Die Teilnehmenden sind durch dieses Rollenspiel aufgefordert, sich in die Rolle eines anderen Menschen zu versetzen. Sie können, zumindest gedanklich, die Diskriminierung von Menschen, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, nachvollziehen. Auch fragten sich viele das erste Mal, wer eigentlich die Menschen sind, die Tag für Tag durch Fernsehen, Radio, Zeitung und Internet die Sicht auf das Geschehen in der Welt beeinflussen. Vor allem ju-

gendliche Teilnehmende fragen an dieser Stelle häufig nach den eigenen Repräsentationsmöglichkeiten. Die Methode eignet sich zur Sensibilisierung für das Thema. Sie ist jedoch relativ starr und bei Teilnehmenden mit Vorwissen und/oder Erfahrungen zu niedrigschwellig.

Medien sind ein Teil des Alltags, und sie sind ein Teil des Politikbetriebs. Sie stoßen an, prägen und beenden gesellschaftliche Diskurse. Sie können Meinungsführerinnen und Meinungsführer aufbauen und wieder demontieren. Medien sind ein wichtiger Teil eines funktionierenden demokratischen Systems. Doch dabei darf nicht vergessen werden, dass sich (Massen-) Medien zwar gerne als „vierte Säule“ der Demokratie sehen, sie selbst aber kaum bis keine demokratischen Prozesse in ihren eigenen Strukturen verankert haben. Eine Ausnahme bilden hier Alternativmedien wie Freie Radios, die sich in ihrer Charta u. a. die Prämisse gegeben haben: „Die Organisation der Produktionsprozesse erfolgt demokratisch und transparent und wirkt Hierarchisierungen entgegen“ (freie-radios.de). Kommerziell ausgerichtet Massenmedien wie TV, Radio oder Zeitung arbeiten nach wirtschaftlichen Interessen und Grundsätzen. Chefredaktionen werden nur in ganz wenigen Zeitungen gewählt. Verlegerinnen und Verleger, Programmchefinnen und Programmchefs und andere müssen bei der Führung ihres Mediums zwischen journalistischen Ansprüchen, Blattlinie, Kundinnen- und Kundenwünschen und Interessen der Werbebranche abwägen. Das heißt nicht, dass sich diese Interessen diametral gegenüber stehen müssen, aber es gibt ein Konfliktpotenzial und es besteht die Gefahr einer zu großen Nähe – nicht zuletzt deshalb, weil z. B. der Einfluss von Werbung auf die Berichterstattung sich immer wieder als ein heikles Thema erweist (vgl. Heiser 2013).

Die Bundesrepublik Deutschland hat früh versucht, Einfluss auf diese Problemlage zu nehmen. Durch die Schaffung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks sollte ein System entstehen, das frei von wirtschaftlichen Zwängen berichten kann. Warum nicht auch gleich demokratische Sende- und Arbeitsstrukturen

geschaffen wurden, bleibt ein Geheimnis der Erbauerinnen und Erbauer des Systems. Noch liegen fast alle Massenmedien hinter den Vorgaben der UNO-Richtlinien zurück, und eine breit geführte Debatte darüber ist auch noch nicht in Sicht. Aber die ersten Schritte wurden gemacht. Vielleicht sind es schon große Schritte zu mehr Vielfalt in der Medienlandschaft.

LITERATUR

DGB Bildungswerk Thüringen e.V. (2008): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit.

Freie-radios.de (2013): www.freie-radios.de/ueber-uns/charta.html (11.7. 2013).

Geißler, Rainer (2009): Empirische Studie zur Beteiligung von Journalisten mit Migrationshintergrund in den deutschen Printmedien. In: Rainer Geißler/ Horst Pöttker (Hrsg.): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland, Bd. 2: Forschungsbefunde. Bielefeld.

Geißler, Rainer (2013): Migration und Medien als Modethema – wo steht die wissenschaftliche Forschung? www.grimme-institut.de/html/index.php?id=633 (11. 6. 2013).

Georgiou, Myria (2005): Mapping diasporic media cultures: a transnational cultural approach to exclusion. In: Silverstone, Roger (Hrsg.): Media, Technology and Everyday Life in Europe: From Information to Communication. Farnham.

Heiser, Sebastian (2013): So lief meine verdeckte Schleichwerbe-Recherche, <http://blogs.taz.de/hausblog/2011/04/03/so-lief-meine-verdeckte-schleichwerbe-recherche/> (26. 8. 2013).

Röben, Bärbel (2010): Migrantinnen im deutschen Journalismus – ein weißer Fleck Forschungsüberblick und Perspektive. In: Tobias Eberwein/Daniel Müller (Hrsg.): Journalismus und Öffentlichkeit. Eine Profession und ihr gesellschaftlicher Auftrag. Wiesbaden.

Zensus 2011 (2011), www.zensus2011.de/SharedDocs/Aktuelles/Pressemitteilung_des_Statistischen_Bundesamtes.html?nn=3065474 (11. 6. 2013).



Alioune Niang

„AFRIKABILDER“ IN DEUTSCHLAND

Afrikanische Potenziale mobilisieren

In Deutschland leben heute Tausende von Afrikanerinnen und Afrikanern; in Bremen, der Stadt und dem Bundesland, in dem ich lebe, fast zehntausend. Trotz ihrer Präsenz in der deutschen Gesellschaft wissen die meisten Deutschen sehr wenig über diese Menschen. Oft wird ihnen mit Stereotypen begegnet, unterstützt durch Medien, die größtenteils nur negativ über den afrikanischen Kontinent berichten. Somit werden alle

afrikanischen Menschen in einen Topf geworfen, der mit Assoziationen von Armut, Krieg, Gewalt und Unterentwicklung verbunden wird.

Diese Gruppe gilt als exotisch, die Individuen werden durch ihre „Tracht“ identifiziert. Gemeint ist die Art und Weise, sich zu kleiden. Aber was heißt eigentlich Tracht? Der Begriff weist in

meiner Wahrnehmung auf etwas Ungewöhnliches, gleichzeitig etwas Komisches hin – ich habe eine Assoziation zu Schaulust. Gerade Menschen aus Afrika sind immer wieder überrascht, wenn sie halb nackt gekleideten Menschen in Deutschland auf der Straße begegnen. Begriffe wie Schamgefühl und Korrektheit scheinen in meinen Augen afrikanische Menschen stärker zu prägen und gehen leider langsam in der deutschen Gesellschaft verloren. Gerade die immer noch in den westlichen Medien auftauchende Darstellung afrikanischer Menschen als halbnackte Wilde, wie sie um die Wende zum 20. Jahrhundert in Deutschland üblich war, entspricht gar nicht meinen Vorstellungen von korrekter Kleidung, von Mode, vom Frauen- und Männerbild auf dem afrikanischen Kontinent.

„HABT IHR STRASSEN?“

Die Ignoranz und Respektlosigkeit im Alltag zeigt sich besonders, wenn man mich als Afrikaner einfach dumm anspricht und hemmungslose Fragen stellt, wie z. B.: „Habt ihr Straßen, normale Häuser oder fließendes Wasser?“ Oder noch schlimmer: „Verkauft du auch Drogen?“ Ich glaube, dass auch oft ein Mangel an Selbstbewusstsein dazu führt, dass sich deutsche Menschen nicht trauen, einem Afrikaner auf Augenhöhe zu begegnen. Ihnen scheint es lieber zu sein, sich auf dem Stuhl der Bequemlichkeit zurückzulehnen und afrikanische Menschen einfach als minderwertige Personen zu betrachten. Sie setzen sich nicht damit auseinander, mit wem sie es zu tun haben. Das Bild der weißen Dominanz prägt so stark, dass sie davon überzeugt zu sein scheinen, dass es der Wahrheit entspricht.

Dieses Afrikabild, das würde wahrscheinlich von deutscher Seite eingewendet, rufen die Afrikanerinnen und Afrikaner selbst durch die Art und Weise hervor, wie sie sich in der deutschen Gesellschaft darstellen. Kurz gefasst: Sie sind laut, unpünktlich, überdreht – Menschen, die gerne feiern, trommeln, tanzen oder eben mit Drogen dealen. Wenn man aber bedenkt, dass von 10.000 in Bremen lebenden afrikanischen Menschen nur ein äußerst kleiner Teil so den Menschen auf

der Straße begegnet, stellt sich die Frage, wie ein solches Bild Allgemeinheit für sich beanspruchen kann. Wenn ich nur einen von 10.000 afrikanischen Menschen kenne, wie kann ich mir dann überhaupt ein Bild vom Rest machen? In meinen Augen ist das äußerst zweifelhaft und mir fällt der Spruch aus dem Senegal ein – dem Land, in dem ich geboren wurde –, der besagt: „Es ist besser zu behaupten, den Charakter einer Person zu kennen als die Person selbst“. Ein anderer Spruch heißt: „Man kennt jemanden nur, nachdem man bei ihm übernachtet hat.“ Bevor man sich also ein Bild von einem afrikanischen Menschen macht, sollte man sich zumindest die Zeit nehmen, sie oder ihn besser kennen zu lernen.

LAUT, UNPÜNKTLICH, FEIERWÜTIG

Wir hier in Bremen haben in den vergangenen Jahren einen großen Schritt in diese Richtung getan: Allein 2012 haben etliche Veranstaltungen stattgefunden, mit dem Ziel, das vorherrschende Afrikabild zu korrigieren. Dazu gehört die große Tagungsreihe von ARBEIT UND LEBEN Bremen, die im vergangenen Jahr stattfand. (Die Dokumentation der Tagungsreihe steht auf der Website von ARBEIT UND LEBEN zum Download bereit: www.arbeitundleben.de/publikationen.)

„Laut sein“ ist meines Erachtens eine menschliche Eigenschaft, die unabhängig von Hautfarbe oder Herkunft anzutreffen ist.

„Laut sein“ ist meines Erachtens eine menschliche Eigenschaft, die unabhängig von Hautfarbe oder Herkunft anzutreffen ist. Es reicht, wenn ich mir eine Gruppe junger deutscher Schülerinnen und Schüler, eine auf Russisch oder Türkisch geführte Unterhaltung in der Straßenbahn oder die Fangruppen, die bei den samstäglichen Bundesligaspielen durch die Stadt laufen, vor Augen führe. Daran zeigt sich schlagend, dass jede und jeder laut sein kann, wenn ihr oder ihm danach ist. In vielen Kulturen der Welt spielt die Körpersprache eine wichtige Rolle, dann auch die Lautstärke im Gespräch. Was viele dabei als Störfaktor empfinden mögen, ist für andere eventuell ein Zeichen der Präsenz oder Wahrnehmung der Gesprächspartnerinnen und -partner, aber auch ein Zeichen von Durchsetzungsvermögen.

Die deutsche Pünktlichkeit wird in meinen Augen ebenfalls überbewertet. Und ich meine damit noch nicht einmal das Problem, wenn man in Deutschland mit der Bahn fahren will. Jede Gesellschaft entwickelt ihren eigenen Rhythmus, den man erfahren und respektieren muss, wenn man zurecht kommen möchte. Fakt ist, dass diese Gegebenheiten in der afrikanischen Gesellschaft anders aussehen. Zeit hat eine andere Dimension in Afrika als in Deutschland. Der afrikanische Rhythmus ist völlig anders als der deutsche. Warum sollte man also die Dinge nach deutschem Maß betrachten und bewerten? Nicht zu Unrecht sagt man, dass „die Afrikaner die Zeit erfunden haben und die Europäer die Uhr“.

„Afrikaner feiern gerne“ ist eine weitere Zuschreibung, die ich oft höre. Da möchte ich doch fragen, wie viele „afrikanische“ Feiertage sind denn in der deutschen Gesellschaft bekannt? Wer geht denn gerne „einen saufen“, und wie viele afrikanische Menschen gehen in Kneipen, Diskotheken, zu öffentlichen Festen? Wer nutzt jede Gelegenheit, um zu feiern? Nicht von ungefähr werden Worte wie „Feierabend“ oder „Feierabendbier“, „Saufparty“ und Ähnliches im Deutschen häufig genutzt. Wie viele afrikanische Veranstaltungen, die auf eine Feierlichkeit hinweisen, gibt es pro Monat in Bremen im Vergleich zu deutschen Feierlichkeiten? Feiern ist ein Gemütszustand, der meiner Meinung nach in jedem Menschen verankert ist. Wie man das auslebt, ist eher individuell und nicht typisch deutsch oder afrikanisch. Kulturneugier und Offenheit wären für mich angebrachter als Kategorisierung. „Die Welt, in der wir heute leben, ist bunt, und sie wird es immer mehr“, sagte ein französischer Politiker. Diese Buntheit erst ermöglicht für mich einen Prozess der Weiterentwicklung und Förderung kultureller Identität der Menschen in einem Land.

Afrikaner sein und in Deutschland leben heißt erst einmal, besonders aufzufallen, und zwar durch die Hautfarbe. Es heißt aber auch, gewisse Erfahrungen zu durchleben: den alltäglichen Kampf gegen Rassismus, die Notwendigkeit, sich ständig zu behaupten, Einschränkungen der Bewegungsfreiheit

hinzunehmen oder Diskussionen über den Zutritt in Diskotheken, regelmäßig mit Polizeikontrollen konfrontiert zu sein ... Nein, „schwarz sein“ heißt nicht unbedingt, anders zu sein. Denn ob deutsche, europäische, afrikanische oder asiatische Menschen – alle Menschen dieser Gesellschaft haben vergleichbare Probleme und Sorgen. Sie suchen nach einer guten Ausbildung bzw. Arbeit, wollen eine vernünftige Wohnung finden, zufrieden und respektiert leben und so ihr Glück finden. Alle möchten so leben, ohne ständig kategorisiert und „gescreent“ zu werden, und zwar in einer Gesellschaft, in der eine Kultur der Vielfalt als Selbstverständlichkeit und als Motor der Entwicklung akzeptiert ist.

AFRIKA NETZWERK BREMEN

Dass man die Afrikanerinnen und Afrikaner auf Stereotype reduziert, ist für die Mehrheit der Community nicht mehr hinnehmbar. Deshalb haben sich in den vergangenen fünf Jahren viele afrikanische Gruppen im Land Bremen gebildet, die es sich zum Ziel gesetzt haben, „das Afrikabild in den deutschen Köpfen zu revidieren“.

So ist das ANB (Afrika Netzwerk Bremen) entstanden. Das Netzwerk ist ein Zusammenschluss von afrikanischen Vereinen, Initiativen und Personen, die sich für afrikanische Menschen in Deutschland und auch für den afrikanischen Kontinent selbst engagieren.

Das ANB wurde von Afrikanerinnen und Afrikanern im Februar 2010 ins Leben gerufen. Ziel dieses Netzwerkes ist die Förderung und Vertretung der politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der im Land Bremen und der Region lebenden afrikanischen Migrantinnen und Migranten. Dazu gehört die Vermittlung eines realistischen statt des stereotypen Bildes afrikanischen Lebens. Konkret strebt das Netzwerk an, dass Menschen mit afrikanischer Herkunft sich in aktuelle gesellschaftliche Prozesse einbringen, diese aktiv mitgestalten oder bestehende Angebote der Weiterbildung, Gesundheitsförderung, von Schule, Sport und Freizeit

Afrikaner sein und in Deutschland leben heißt erst einmal, besonders aufzufallen, und zwar durch die Hautfarbe.

intensiver nutzen. Entwickeln und unterstützen wollen sie insbesondere Fördermaßnahmen für Kinder mit afrikanischem Hintergrund im Land Bremen. Über zehn Vereine (Afrika-FreundInnen e.V., Afrika-Tomorrow Plus e.V., ARBEIT UND LEBEN, Bremer Rat für Integration, Camrounian Community Bremen e.V., Fondation Rissala e.V., Mate ni kani e.V., Sunugal e.V., Senegal und Freunde e.V., Pan-Afrikanischer Kulturverein e.V., Togo Kultur Plus e.V.) sind in dieser Plattform vertreten und arbeiten hier ehrenamtlich.

Fördern wollen sie diesen Prozess durch die Entwicklung eines Beratungs- und Qualifizierungsangebots. Das ANB-Team will nämlich bestehende Einrichtungen und Initiativen unterstützen, ihre Anliegen und Ziele professioneller, nachhaltiger und wirkungsvoller zu gestalten. Das ANB steht mit seinen Informations-, Beratungs- und Fortbildungsangeboten allen Bremer Bürgerinnen und Bürgern, allen Vereinen und Initiativen, unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit oder politischer und religiöser Orientierung offen.

DAS BEAS-Projekt

In enger Zusammenarbeit mit dem ANB hat die Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN Bremen seit dem Sommer 2012 ein Projekt entwickelt, das durch Qualifizierung afrikanischer Menschen in der Region zur Unterstützung und Stärkung von Gemeinwesen- und Netzwerkarbeit in Bremen beitragen soll (Projekt BEAS). Ob im Bereich Kinder und Familie, Stadtteilarbeit, Sport, Entwicklungspolitik oder Kultur – viele afrikanische Menschen in Bremen engagieren sich ehrenamtlich in einer Vielzahl von Vereinen und Initiativen. Mit ihrem Engagement und ihrer ehrenamtlichen Arbeit leisten sie einen unschätzbaren Beitrag zur Integration und Identitätsfindung und bilden eine wichtige Brücke zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den migrantischen Communities im Stadtstaat Bremen. Ihr Engagement und ihre Aktivitäten werden aber nicht selten begrenzt durch geringe personelle, räumliche und finanzielle Ressourcen und organisatorische Hindernisse. Bürgerschaftliches Engagement für positive Integration kann

aber auf Dauer nur gelingen, wenn diese Arbeit Unterstützung und öffentliche Würdigung erfährt.

Mit einer Reihe von Workshop-Angeboten will ARBEIT UND LEBEN Bremen in Zusammenarbeit mit dem Afrika Netzwerk Bremen besonders afrikanische Vereine und Initiativen unterstützen, ihre Aktivitäten, Interessen und Anliegen professionell und erfolgreich zu gestalten. Darüber hinaus dienen die Angebote dazu, die Interessen und Anliegen der afrikanischen Vereine und Initiativen in die sozial- und kulturpolitische Infrastruktur Bremens besser zu integrieren. Mit dem BEAS-Projekt sind weitere Bausteine für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit gelegt worden. Neun unterschiedliche Vereine haben sich im Jahr 2013 zusammengefunden und gemeinsam die erste Staffel des Projektes mit folgenden Schwerpunkten absolviert:

Nein, „schwarz sein“ heißt nicht unbedingt, anders zu sein. Denn ob deutsche, europäische, afrikanische oder asiatische Menschen – alle Menschen dieser Gesellschaft haben vergleichbare Probleme und Sorgen.

- Diversity Management: Vielfalt und Verschiedenheit schätzen lernen und für die Vereinsarbeit nutzen,
- Vereinsrecht: juristische Fragen rund um den Verein, z. B. Satzung, Gemeinnützigkeit, Geschäftsordnung, klären,
- Empowerment: eigene Stärken und Kompetenzen erkennen und nutzen,
- Zielsetzungen entwickeln und Profile schärfen und umsetzen,
- Wie finanzieren wir unsere Arbeit? Spenden einwerben, Fördermittel beantragen, Sponsoren gewinnen,
- Vereinsmanagement: praxisnah und transparent, Einführung in die Projektarbeit,
- Öffentlichkeitsarbeit: Gestaltung von Informations- und Öffentlichkeitsmaterialien mit einfachen Mitteln,
- Medien- und Pressearbeit erfolgreich gestalten.

In einer ganzen Reihe von Workshops im Rahmen dieses Projektes haben die Afrikanerinnen und Afrikaner unterschiedlicher afrikanischer Communities die Möglichkeit genutzt, ihre ehrenamtliche Arbeit zu reflektieren, aber auch ihre Kräfte zu bündeln, um Menschen mit afrikanischem Hintergrund in Bremen zu unterstützen. In den Workshops ging es u. a. um die Auseinandersetzung mit dem Thema Ras-

sismus oder der Abwehr von Diskriminierungen im Alltag – sei es in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Wohnumfeld. Die „koloniale Amnesie“ war dabei ebenfalls ein wichtiges Thema für die afrikanische Community, denn deren Folgen sind auch hier und heute immer noch offenkundig: Minderwertigkeitskomplexe, schwaches Selbstbewusstsein und heftige Konkurrenz untereinander. All dies sind Faktoren, die die Zusammenarbeit erschweren. Sie führen dazu, dass die Vereine bzw. einzelne Afrikanerinnen und Afrikaner einander misstrauen, daher nicht miteinander kooperieren und somit keine dauerhafte Stärke aufbauen.

AFRIKA DURCH UND MIT AFRIKANISCHEN MENSCHEN ENTDECKEN

Ein Ergebnis der Arbeit im Projekt weist den Weg zu einem besseren Verständnis untereinander und damit auch einer stärkeren Kooperation. Es besteht darin, dass afrikanische Vereine sich gegenseitig besuchen und austauschen. Dies gibt ihnen auch die Möglichkeit, sich einen besseren Überblick über die afrikanische Community mit ihrer stark ehrenamtlich geprägten Arbeit in Bremen zu verschaffen. Man weiß mehr über die anderen, und damit kann man die jeweiligen Profile besser präsentieren und schärfen, findet auch zu einer besseren Arbeitsteilung. Die Besuche sorgen einerseits für Offenheit und Klarheit untereinander. Zum anderen werden potenzielle Probleme in den Communities besprochen, um Misstrauen und Konkurrenz aus der Welt zu schaffen. Denn Afrikanerin oder Afrikaner zu sein heißt noch lange nicht, auch Afrika-Experte oder -Expertin zu sein. Somit bieten die Besuche allen die Chance, einen Blick in die anderen Kulturkreise zu werfen, kurz gesagt: Afrika durch und mit afrikanischen Menschen zu entdecken.

Die Stärkung der Vernetzung trägt weitere Früchte. Mit der Philosophie „Afrika für Afrikanerinnen und Afrikaner“ hat die Volkshochschule in Zusammenarbeit mit ARBEIT UND LEBEN Bremen und dem ANB ein Projekt entwickelt, das sich

noch in der Umsetzungsphase befindet. Mit „Africa goes vhs“ möchten die Aktivistinnen und Aktivisten des Projektes das afrikanische Potenzial in Bremen mobilisieren. Es wird hier eine große Bandbreite von Angeboten afrikanischer Menschen für Afrikanerinnen und Afrikaner sowie Deutsche zu einer Vielzahl von Themen geben, z. B. zur Sprache oder Geschichte, zu gesellschaftlichen Entwicklungen, zu Demokratie und Zivilgesellschaft, aber auch zur Kunst oder zum Thema Gesundheit. Mit diesem Projekt wollen die in Bremen lebenden Afrikanerinnen und Afrikaner auch das Selbstbewusstsein ihre Kinder stärken und so in deren Lebensbereichen wie Kita, Schule, Ausbildung und Freizeit einen Beitrag zur Abwehr von Ausgrenzung und Diskriminierung leisten. Besonders im Vordergrund stehen soll auch der Austausch zwischen und unter afrikanischen Menschen.

Die „koloniale Amnesie“ und deren Folgen sind auch hier und heute immer noch offenkundig: Minderwertigkeitskomplexe, schwaches Selbstbewusstsein und heftige Konkurrenz untereinander.

FAZIT

Afrika ist die Wiege der Menschheit, heißt es so schön. Aber Afrika hat auch eine lange, interessante und äußerst vielfältige Geschichte. Afrika hat eine eigene Stimme und will sich weder verstecken noch zulassen, dass andere für es sprechen und agieren. Die bremische Diaspora hat dies verstanden und will die Stimme Afrikas in der deutschen Gesellschaft zur Geltung bringen. Die Rolle der Frauen ist dabei enorm wichtig, denn hier geht es zudem um eine neue Entdeckung für die Afrikanerinnen und Afrikaner selbst.

Mit anderen zusammen und gerade auch auf die eigene Kraft gestützt, können die genannten Ziele erreicht werden. Das betrifft die politische Dimension, aber auch kulturelle Fragen. Im Afrikabild darf die Kultur nicht fehlen, denn ohne sie, die den Kontinent so interessant macht, wäre es ein verkürztes Bild. Kultur ist – neben anderem – ein wichtiges Mittel, um die Botschaft der Diaspora zu vermitteln. Mit ihr lässt sich wunderbar Interesse für das wahre Gesicht Afrikas in der deutschen Gesellschaft wecken.



Lena Kögler

FUSSBALL UND INTERKULTURELLE VERSTÄNDIGUNG AM DEUTSCH-ISRAELISCHEN BEISPIEL

Ein Bildungsurlaub für fußballaffine Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Einzugsbereich des Fanprojektes der „Eintracht Frankfurt“

Der Bildungsurlaub „Bedeutung von Fußball zur interkulturellen Verständigung unter Berücksichtigung der deutsch-israelischen Beziehung“, von dem hier berichtet wird, knüpfte an die vom Fanprojekt Frankfurt am Main im Jahr 2011 begonnene Reihe „Im Gedächtnis bleiben“ an. Bereits in den Vorjahren ermöglichte eine Programmreihe die Auseinandersetzung von Fans mit der Geschichte der Eintracht Frankfurt in der NS-Zeit, und es wurde eine Veranstaltungsreihe zum Thema sowie ein Besuch in Auschwitz-Birkenau realisiert. Für diese Aktivitäten wurde das Fanprojekt mit dem Julius-Hirsch-Preis des DFB ausgezeichnet. Die begonnene Arbeit sollte nachhaltig und langfristig fortgeführt werden.

Die Konzipierung eines Bildungsurlaubes in Israel bot ARBEIT UND LEBEN Hessen eine Gelegenheit, die begonnene Auseinandersetzung in dem Fanprojekt fortzusetzen. Das Seminar richtete sich besonders an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendarbeit aus dem Umfeld des Fanprojekts, die ihre Erfahrungen und Impulse in die politische Arbeit gegen Rassismus und Antisemitismus mit jugendlichen Fans einfließen lassen

wollten. Die Anerkennung des Seminars als Bildungsurlaub der politischen Bildung durch die Fachabteilung Bildungsurlaub im hessischen Sozialministerium ermöglichte auch Auszubildenden die betriebliche Freistellung für das Seminar. An ihm nahmen schließlich 15 Personen im Alter von 22 bis 33 Jahren teil.

Inhaltlicher Fokus der Veranstaltung war der Austausch über Fanprojekte sowie über die historisch-politische Bildung im Fußball-Kontext. Der Besuch fußballaffiner junger Menschen aus Deutschland in Israel bot dabei vielfältige Anknüpfungspunkte, um die deutsch-israelischen Beziehungen, die Geschichte Israels in der Folge des Holocaust sowie die aktuelle politische Situation im Nahen Osten und die Position und Rolle der Bundesrepublik in den (Friedens-)Verhandlungen zu thematisieren.

Im Rahmen des Bildungsurlaubes nahmen zwölf junge Männer und drei junge Frauen vor Ort aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus und Rassismus in den Blick und lernten die Arbeit von Fußball-Initiativen gegen Diskriminierung kennen.

Die Arbeit deutscher und israelischer Projekte in diesem Bereich wurde vergleichend betrachtet. Es wurde die Funktion und Bedeutung von Fußball im Nationalsozialismus beleuchtet, wobei auch die Geschichte der Eintracht Frankfurt in dieser Epoche und das Schicksal jüdischer Fußballspieler in dem Verein nach 1933 – genannt sei hier z. B. Hans Rosenbaum – Anknüpfungspunkte waren. An einer Stolpersteinverlegung für den Spieler Rosenbaum im Jahr 2010 hatte sich das Fanprojekt bereits beteiligt. Vor Ort wurde das Thema durch den Besuch der Ausstellung „Liga Terezin“ („Sport and Youth in Theresienstadt“ – eine Ausstellung über die Fußball-Liga des Ghettos Theresienstadt) aufgegriffen und vertieft.

Des Weiteren wurden Initiativen besucht, die durch gemeinsame (Fußball-)Projekte von jüdisch-israelischen und arabischen Jugendlichen das Thema Antirassismus und Antidiskriminierung aufgreifen und es mit Jugendlichen im Kontext des Nahostkonflikts bearbeiten (z. B. Peres Center for Peace). Daraus konnten auch Impulse für die Arbeit der deutschen Teilnehmenden gewonnen werden. Ferner wurden die Zusammenarbeit mit Vereinen und Fußballverbänden (z. B. ein Treffen und Austausch mit dem Fußballclub Hapoel Katamon Jerusalem) sowie die Situation der Fanprojekte und ihre Arbeit in Deutschland wie Israel bei gemeinsamen Treffen erörtert.

Darüber hinaus gelang die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und der Staatsgründung Israels durch den Besuch der Gedenkstätte Yad Vashem. Durch das gemeinsame Interessensfeld Fußball erhielten sowohl die deutschen als auch die israelischen/palästinensischen Teilnehmenden die Möglichkeit, Vorurteile abzubauen. So konnten Diskussionen angeregt und eine langfristige Vernetzung initiiert werden.

POLITISCH-HISTORISCHE THEMENFELDER

Der Bildungsurlaub gliederte sich im Wesentlichen in drei thematische Bereiche, denen sich die jeweils konkreten Aktivitäten, Besuche und Gespräche mit Referentinnen und Referenten vor Ort zuordneten. Der erste Themenblock umfasste historisch-

politische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen der Nahostpolitik am „historischen Ort“, der zweite nahm den auf den ersten Blick politikfreien bzw. -neutralen, dem Freizeitbereich zugeordneten Fußballsport in den Blick und verortete ihn im historisch-politischen Kontext. Der dritte Block widmete sich der Reflexion der Erfahrungen der Teilnehmenden, der gemeinsamen Entwicklung von Perspektiven und Handlungsansätzen, etwa für die Arbeit im Fanprojekt, und der Reflexion eigener Wertvorstellungen und Weltbilder. Im Einzelnen wurde politisch-historische Bildung am historischen Ort insbesondere bei folgenden Programmpunkten möglich:

Erarbeitung und Vermittlung von Hintergrundinformationen zur Geschichte und Verbindungen der Weltreligionen Islam, Judentum und Christentum auf engstem Raum, zur jüngeren Geschichte der Stadt Jerusalem (z. B. Britisches Mandat, Unabhängigkeitskrieg 1948 und Teilung in israelisches Westjerusalem und jordanisches Ostjerusalem, Sechstagekrieg 1967 und Eroberung Ost-Jerusalems durch Israel). Dies geschah unter Einbeziehung von Hintergrundwissen über die Staatsgründung Israels im Kontext des Holocausts und über die deutsche Israel-Politik, die deutsch-israelischen Beziehungen sowie die Bedeutung und Position Deutschlands in den Friedensverhandlungen zum Nahost-Konflikt.

Im Rahmen des Bildungsurlaubs nahmen zwölf junge Männer und drei junge Frauen vor Ort aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus und Rassismus in den Blick und lernten die Arbeit von Fußball-Initiativen gegen Diskriminierung kennen.

Besuch der Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem in Begleitung einer Yad-Vashem-Mitarbeiterin. Inhalte des Rundgangs waren z. B. das jüdische Leben in Europa vor dem Holocaust, der Nationalsozialismus in Deutschland, der Zweite Weltkrieg, die Zerstörung jüdischen Lebens in Polen, die jüdischen Ghettos in Europa, die Vernichtung der europäischen Juden in den Konzentrationslagern, Todesmärsche, Widerstand gegen Verfolgung und Vernichtung und die Situation der Überlebenden heute.

Zeitzeuginnen-Gespräch im Rahmen des Besuchs der Ausstellung Beit Terezin: Bericht über das Schicksal einer jüdischen Familie in Wien nach dem Anschluss Österreichs – Diskriminierung, Schikanierung, Verfolgung und Deportation sowie die Rettung der Zeitzeugin durch den Kindertransport nach England,

das Erleben der Kriegszeit in einem Kinderheim und nach Kriegsende die Auswanderung und der Neubeginn in Palästina/Israel.

Besuch der Fraueninitiative Women in Hebron, verbunden mit einem Gespräch über Gründung und Ziel der Initiative. Themen waren u. a. die politische Situation im Westjordanland, die Lebens- und Arbeitsbedingungen von palästinensischen Bewohnerinnen und Bewohnern, der Tätigkeitsbereich, die Arbeitsweise und die Erfahrungen der Organisation in Hebron, die Bedeutung von internationalen Begegnungen.

Eine Stadterkundung in Tel Aviv eröffnete Einblicke in den Einfluss der deutschen Bauhaus-Architektur auf das Stadtbild und die Geschichte des Bauhauses in Israel. Sie zeichnete nach, wie viele Bauhaus-Studierende vor dem Nationalsozialismus flohen und nach Palästina emigrierten, um dort einen Neuanfang zu versuchen; sie verdeutlichte die Bedeutung von Architektur als Ausdruck des Zeitgeists unter Einbeziehung der israelischen Staatsgründung. Im historischen Stadtteil Jaffa, einem der ältesten Häfen der Welt und seit dem Mittelalter für die westliche Welt das Tor zum Nahen und Mittleren Osten, wurde die Geschichte der Eroberungen und Vertreibungen, aber auch die Bedeutung als religiöser Schmelztiegel und Ort des Austauschs und der Koexistenz verschiedener Kulturen greifbar.

*Politisch-historische Bildung
am historischen Ort: Jeru-
salem, Tel Aviv, Yad Vashem
und Hebron.*

LEBENSBEZOGENE PROGRAMMPUNKTE

Die Verbindung zwischen Alltags-(Fan-)Kultur und den oben genannten politisch-historischen Themenfeldern bezog die Teilnehmenden auf besondere Weise ein und brachte ihnen politische Bildung lebensweltbezogen nahe. Mehrere Programmpunkte setzten an diesen verknüpfenden Momenten an:

- Der Besuch in Beit Theresienstadt (Theresienstadt Martyrs Remembrance Association, Kibbutz Givat Haim, Ihud), um Möglichkeiten historisch-politischer Bildung im Bereich Fußball kennen zu lernen.
- Ein Besuch der Ausstellung „Liga Terezin – Sport and Youth in Theresienstadt“ zur historisch-politischen Auseinander-



setzung mit der Fußball-Liga des Ghettos Theresienstadt und ihrer Spieler. Die Bedeutung der Fußball-Liga für die Menschen im Ghetto wurde beispielhaft anhand des Films „Liga Terezin“ verdeutlicht und zog eine Analyse des Nazi-Propaganda-Films über Sport und Kultur in Theresienstadt nach sich. Im Anschluss daran wurden sowohl Verbindungen

zum modernen Fußball und zum aktuellen Antisemitismus hergestellt als auch Möglichkeiten debattiert, durch Fußball kulturelle, ethnische und religiöse Differenzen zu überwinden. Ein Gespräch mit den Ausstellungsmachenden zur Entstehungsgeschichte des Films und der Ausstellung machte das engagierte pädagogische Programm von Beit Theresienstadt,

die Aufgaben und Ziele dieser Einrichtung sichtbar. Verbunden war das Gespräch mit einem Bericht und Erfahrungsaustausch über das jährlich stattfindende Fußball-Gedenk-Turnier „Memorial Tournament“ mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Liga Terezin-Projektes.

- Besuch der Sportabteilung des Peres Center for Peace in Tel Aviv, das Friedens- und Begegnungsprojekte zwischen arabischen und israelischen Kindern und Jugendlichen initiiert. Diskutiert wurde bei diesem Treffen u. a. die unmittelbare und langfristige Wirkung der Begegnung mit „den anderen“. Auch ging es um Fragen wie: Welche Hürden und welche Vorteile bietet das Begegnungsfeld Fußball? Was können deutsche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Anregung für eigene Aktionsbereiche mitnehmen? Durch die Diskussion wurde die Übertragbarkeit auf Friedens- und Begegnungsprojekte in Deutschland ermöglicht.

- Der Vergleich mit der Fanprojektarbeit und mit Faninitiativen in Israel und Deutschland wurde durch den Besuch bei dem selbstverwalteten Zweitligaverein Hapoel Katamon Jerusalem angeregt. Hier standen der einschlägige Austausch und das soziale wie politische Engagement des Vereins, seine Verankerung im Stadtteil sowie die Begegnungsprojekte mit jüdischen und arabischen Kindern und weitere Sozialprojekte im Fokus. Auch die Fankultur konnte bei einem Heimspiel des Vereins beobachtet werden. Anschließend fand eine rege Diskussion mit den Fans statt.

Punktuell fanden während des Seminars Reflexions- und Auswertungsphasen in der Gesamtgruppe oder in Kleingruppen statt, bei denen u. a. über folgende Themen debattiert wurde:

- Aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus im Kontext von Fußball und mögliche Gegenstrategien. Vergleich deutscher Projekte (z. B. Ausstellung „Tatort Stadion“, Bündnis aktiver Fußballfans) mit dem Projekt „Liga Terezin“.
- Rolle, Position und Bedeutung der NGOs und speziell deutscher NGOs in Israel und Palästina und deren Einfluss auf den Friedensprozess.
- Der lange Weg Israels in die Europa League und die widersprüchliche Politik des „neutralen“ Weltfußballverbands FIFA.
- Erfahrungen nach einer Erkundung der Umgebung Jerusalems mit Augenmerk auf den Unterschieden zwischen West- und Ostjerusalem entlang der „Grünen Linie“ (Waffenstillstandslinie von 1949) unter dem Blickwinkel: „Wie drückt sich die israelische Annexion Ostjerusalems aus? Sicherheitsmaßnahmen und Militärpräsenz, Wohn- und Lebenssituation der arabischen Bevölkerung“.

Einen beeindruckenden Einblick in die Ereignisse, Aktivitäten und Ergebnisse des Bildungsurlaubs vermitteln Tagebuch-Auszüge der Teilnehmenden auf der Homepage von ARBEIT UND LEBEN Hessen (www.aul-hessen.de).

AUSWERTUNG UND AUSBLICK

Mit dem Programm ist es gelungen, die Komplexität der Situation vor Ort begreifbar zu machen, ohne einfache Antworten zu präsentieren. Sowohl die Widersprüchlichkeit wie die Gleichzeitigkeit vieler Aspekte in der Geschichte, der aktuellen Politik und dem Lebensalltag der Menschen in Israel und Palästina wurden aufgezeigt. Die Herausforderung bestand eben darin, die vielen Fragen, die bei einer solchen Reise entstehen, nicht einseitig aufzulösen, sondern die Widersprüche deutlich zu machen und auszuhalten.

Für die Zukunft ist eine weitere Reise nach Israel geplant. Durch den Bildungsurlaub ist den Teilnehmenden jetzt viel geläufiger, wie sich die geschichtlichen und gesellschaftspolitischen

Entwicklungen tatsächlich in Israel/Palästina abbilden und im Alltag auswirken. Es ist auch klar, auf was geachtet werden muss und welche Stationen unbedingt in das Programm aufgenommen werden sollten. Interessant wäre es auf jeden Fall, sich intensiver mit der Kibbuz-Bewegung und ihrem emanzipatorischen Gehalt auseinanderzusetzen und nachzuforschen, was davon heute übrig geblieben ist. Durch den Besuch im Beit Terezin, die Abläufe rund um das Europa-League-Spiel Maccabi Tel Aviv gegen Eintracht Frankfurt und das Treffen mit

den Fans von Katamon Jerusalem wurde ganz plastisch deutlich gemacht, welchen hohen Stellenwert der Fußball als gesellschaftspolitische Kraft besitzt und welche kommunikativen Möglichkeiten ihm innewohnen.

Die Bildungsreise nach Israel eignete sich somit hervorragend als Anstoß für weiterführende Veranstaltungen, für Diskussionen und Diavorträge zum deutsch-israelischen Thema. Dies auch deshalb, weil viele Fans, die zum Spiel nach Tel Aviv anreisten, aber aus unterschiedlichen Gründen nicht an den Angeboten des Fanprojektes teilnahmen, mehr über das Land erfahren wollten. Dadurch, dass alle Teilnehmenden verantwortlich in die Tagesplanung eingebunden waren, verringerte sich die Hemmung, eigene Projekte zu initiieren und unbekannte gesellschaftspolitische Felder selbstständig zu erkunden.

Einen beeindruckenden Einblick in die Ereignisse, Aktivitäten und Ergebnisse des Bildungsurlaubs vermitteln Tagebuch-Auszüge der Teilnehmenden auf der Homepage von ARBEIT UND LEBEN Hessen (www.aulhessen.de).



Björn Kluger

AUS DER VERGANGENHEIT LERNEN

Historisch-politische Seminarconzepte

In Zeiten einer globalisierten Welt sind die Momente aufeinanderfolgender Anforderungen und geschichtlicher Wandlungen für junge Menschen ein schier unüberschaubares Feld. Dabei geht es nicht allein um den Blick zurück, sondern um die gegenwärtige Welt. Es geht darum, sich hier und heute zurecht zu finden, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Eine solche Verantwortung erwächst auch aus dem Wissen über die Vergangenheit und aus den Erfahrungen früherer Generationen. Dazu bietet die Landesarbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN Mecklenburg-Vorpommern historisch-politische Seminare im In- und Ausland an.

LERNFELD: AUSEINANDERSETZUNG MIT DER NS-VERGANGENHEIT

Heutzutage konstatieren viele Studien ausländerfeindliche, rechtsextreme und antisemitische Tendenzen in der „Mitte der

Gesellschaft“. Rechtsextremismus ist eine nicht mehr zu verdrängende Dauererscheinung bis in die lokalen Parlamente hinein geworden (Koschkar/Scheele 2011). Einfache Antworten, gepaart mit extremistischen Äußerungen, versuchen nationale Erklärungsmuster und Deutungen als Lösung anzubieten, was auch bei Jugendlichen auf fruchtbaren Boden fällt bzw. fallen kann.

Nach aktuellen Umfragen können nur noch 20 Prozent der jungen Menschen mit dem Begriff Auschwitz etwas anfangen (www.zeit.de/gesellschaft/2012-01/umfrage-auschwitz). Das heißt, konkretes Wissen über diese Vergangenheit ist rar. Das Lernen aus der bzw. über die Vergangenheit stellt aber eine Möglichkeit dar, mit Wissen und Kenntnissen Anfangstendenzen von Rechtsextremismus und Antisemitismus und dessen erschreckenden Auswirkungen, dem Hass auf Fremde und der Ausgrenzung anders denkender Menschen entgegen zu wirken. Wenn aktuelle politische Entwicklungen wie etwa der Wahlerfolg der NPD nicht mit lokal wahrnehmbaren Vorgängen in Zusammenhang gebracht werden können, lässt sich durch

einen direkten Kontakt mit einem authentischen Ort der NS-Geschichte – in der eigenen Stadt oder aber in KZ-Gedenkstätten – eine neue und differenziertere Sichtweise ermöglichen, die auch die emotionale Ebene erreicht und Empathie erzeugt.

Junge Menschen in Deutschland, die heutzutage dritte und vierte Generation nach der NS-Zeit, rekonstruieren sich die Vergangenheit neben dem, was sie aus dem Schulunterricht behalten, häufig auf der Basis von Erzählungen der Eltern und Großeltern. Somit unterbleibt häufig eine Reflexion historischer Gegebenheiten, z. B. wegen fehlender kritischer Distanz zu ihnen. Die „Dekonstruktion von Zuhause“ als ein kritischer Impetus kann hier hilfreiche Irritationen für Jugendliche, die eine eindimensionale Vorstellung von Geschichte entwickelt haben, anbieten und auf diese Weise Selbstreflexionsprozesse anstoßen.

Ein Gespräch mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen – z. B. mit Opfern der NS-Zeit, mit Menschen, die unfassbare Grausamkeiten erleben mussten – ist ein bedeutender Aspekt der Bildungsarbeit an authentischen Orten der Vergangenheit. Die Erfahrungen solcher Zeuginnen und Zeugen, die als junge Menschen in einer unmenschlichen Umgebung leben mussten, können sowohl auf der Ebene der Identifikation als auch auf der Ebene der Empathie mit den Erfahrungen der Jugendlichen heute zusammengebracht werden. In der Rahmung von historischen Fakten und Zusammenhängen kann das subjektiv Erlebte und Erzählte an Form gewinnen. Zudem erleichtert der biografische Zugang Jugendlichen das Verständnis. Und auch der Ort, der häufig nur noch wenige authentische und fassbare Spuren aufweist, kann an Form gewinnen: So wird z. B. die „Kinderbaracke“ oder das „Zigeunerlager“ in einem ehemaligen Konzentrationslager greifbarer, sogar sichtbarer oder das Areal in Birkenau in seinen Ausmaßen fassbarer. Gleichzeitig wird eine Form der Annäherung ermöglicht, die auch „positive“ Verbindungen zum Ort entstehen lassen kann, z. B. Mut, Solidarität und Hilfe von Häftlingen untereinander.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass nicht mehr viele Zeitzeuginnen und Zeitzeugen leben, ist diese reale Erfah-

rung und das direkte Erleben der Berichte eine noch immer wertvolle Quelle des Erfahrungsgewinns – bevor nur noch die Orte authentisch „berichten“ können. Dann muss eine mediale Vermittlung über Video- oder Tonaufnahmen erfolgen. Der integrale Ansatz, positive Bezugspunkte für junge Menschen zu schaffen, um deren Verantwortungsgefühl und Einsicht zur Umsetzung eigener Lebens- und Wertvorstellungen entstehen zu lassen, bleibt zentral. Die Jugendlichen sollen nicht „mitleiden“, sondern Empathiefähigkeit entwickeln, Neues erfahren, verarbeiten und positive Rückschlüsse auf eigene Wertvorstellungen und Aktivitäten entwickeln können.

Ein persönliches Leidens- und Schuldempfinden kann letztlich nicht das Ziel einer historisch-politischen Bildungsveranstaltung sein. Doch durch objektiven Wissenszuwachs und die Vermittlung von Fakten einerseits, durch Reflexion und Empathie andererseits kann ein Gefühl der Verantwortungsübernahme für Gegenwart und Zukunft entstehen. So wird den Heranwachsenden zu einer Perspektive verholfen, die einen Gegenwarts- und Alltagsbezug und gleichzeitig eine persönliche kritische Distanz ermöglicht. Eine Beschäftigung auf emotionaler Ebene in Verbindung mit kognitiven Aspekten kann die Auseinandersetzung mit

Die „Dekonstruktion von Zuhause“ als ein kritischer Impetus kann hier hilfreiche Irritationen für Jugendliche, die eine eindimensionale Vorstellung von Geschichte entwickelt haben, anbieten und auf diese Weise Selbstreflexionsprozesse anstoßen.

der Thematik sowie die Diskussion über Menschenrechte, Werte und Demokratie fördern. Dabei sollen auch problematische Sichtweisen in der Gruppe diskutiert werden. Gelingt es z. B., mit polnischen Jugendlichen in Auschwitz ins Gespräch zu kommen, den Ort aus einer deutsch-polnischen Perspektive zu betrachten, wird Geschichte nicht konstruiert oder dekonstruiert, sondern zu einer vermittelnden Interpretationsmöglichkeit – Auschwitz als Mahnmal für deutsche Jugendliche und Auschwitz als Friedhof für polnische Jugendliche.

Der Lerngegenstand „Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus“ kann in Verbindung mit dem Lernort Gedenkstätte einen Zugang zu den aufgezeigten Inhalten eröffnen. Rückschlüsse auf europäische Dimensionen und lokale Gegebenheiten

sind so möglich, um gegenwärtige Entwicklungen einordnen zu können. Sie werden anhand von Spuren der realen Geschichte kognitiv wahrnehmbar, emotional erlebbar und nachvollziehbar. Ein realitätsnäheres, fassbareres Bild als das in (Schul-)Büchern gezeichnete, kann entwickelt werden.

LERNFELD: AUSEINANDERSETZUNG MIT DDR-GESCHICHTE

Die Thematisierung von DDR-Geschichte und deren Aufarbeitung ist von einem ähnlichen Trend gekennzeichnet. Nach einer Studie von Klaus Schroeder weisen bis zu über 80 Prozent der befragten Jugendlichen geringe Kenntnisse zum Thema DDR in Ost und West auf, fast die Hälfte der Jugendlichen schätzen dabei die DDR positiv ein und vernachlässigen Fragen von Unrecht und Menschenrechtsverletzungen, wobei dies verstärkt in den östlichen Bundesländern der Fall ist (vgl. Deutz-Schroeder/Schroeder 2008). Politische Bildung in diesem Feld bewegt sich in einem noch heikleren emotionalen Umfeld. Die Ereignisse liegen mit 25 Jahren noch relativ kurz zurück, die Eltern haben diese Zeit bewusst (und auch unbewusst) gelebt und erlebt – mit all den einschlägigen Erfahrungen.

In dem Projekt „Jubiläumskinder 2009“, an dem sich ARBEIT UND LEBEN beteiligte, legten viele Aussagen Jugendlicher von einem erstaunlichen Faktenwissen zu Einzelthemen, Begrifflichkeiten und Institutionen Zeugnis ab. Dennoch gelang es ihnen kaum, Verständnis dafür aufzubringen, was das nun war – die DDR. Wem soll man glauben? Den Eltern, den Großeltern oder den Medien? Wie kann ich interpretieren, differenzieren und einordnen? Man hat es mit der Abstraktion Geschichte zu tun, dann mit den konkreten Erfahrungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Die Überprüfbarkeit ihrer Berichte durch Quellen sowie die Vermittlung von demokratischen Werten verlief in dem Projekt über einen ‚Vergleich von Träumen‘: Welche Möglichkeiten hatten die Eltern, und welche bestehen jetzt für junge Menschen? Der lebensweltliche Ansatz konnte sich auf strukturelle

Merkmale von Diktaturen und Demokratien beziehen, deren Auswirkungen anhand biografischer Beispiele nachvollzogen und eigene Vorstellungen von Freiheit und Lebenswelt diskutiert werden konnten. Gerade auch im Vorfeld der Jubiläen zum 25. Jahrestag der Friedlichen Revolution des Jahres 1989 war der Schlüssel zu den Ereignissen für die Teilnehmenden ein emotionaler und kognitiver Zugang: Was haben eigentlich die Menschen damals geschafft? Ist ihnen dieser Erfolg bewusst, oder überdecken Alltagsfragen den schwierigen Prozess der Annäherung an die demokratische Gesellschaft?

Die Jugendlichen sehen die Fakten in den Ausstellungen, machen einen Rundgang und spüren eine Differenziertheit, die ihnen im Unterricht zumeist nicht möglich erscheint. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen unterstützen diesen Prozess, adäquate Quellen und eine mehrschichtige Annäherung an das Thema ermöglichen eine Multiperspektivität. Über die Aneignung struktureller Wesensmerkmale von Diktaturen und der Demokratie hinaus haben die Jugendlichen die Freiheit, sich über viele Facetten historischer Aufarbeitung der Geschichte anzunähern und eigene Fragen zu entwickeln. Wenn sich das Bild der Einzelteile einer Gesellschaft in eine zusammenhängende Struktur fügt, haben die Jugendlichen die Chance, sich deren historische Bedingtheit, der einzelnen Fälle von

Menschenrechtsverletzung, Überwachung und staatlicher Fürsorge/Bevormundung bewusst zu werden. Diese Multiperspektivität war und ist der besondere Aspekt, der Jugendliche das System oder die Struktur verstehen lässt. Gleichzeitig ist sie der Ausgangspunkt dafür, Partizipation und Teilhabe zu kommunizieren, die für freie Gesellschaften unabdingbar sind.

FAZIT

Das 20. Jahrhundert war in Europa von Industrialisierung, gesellschaftlichem Wandel und Diktaturen gekennzeichnet. Historisch-politische Bildung kann hier ein Abbild von Geschich-

te liefern, indem Erzählungen wahrgenommen werden oder mit (noch lebenden) Zeitzeuginnen und Zeitzeugen diskutiert wird etc.. Ob nun per Zeitstrahl oder Quellenstudium, medial oder biografisch – die Klammer für diese Bildungsarbeit bildet ein emotionaler Zugang, der verbunden mit der sachlichen Ebene der Fakten und des Wissenszuwachses eine eigenständige und reflektierte Interpretationsmöglichkeit eröffnet. Jugendliche können so von einer wissensbasierten, aber auch emotional und sozial erarbeiteten Position in einen konstruktiven Dialog über Gesellschaft treten, lokale Entwicklungen begutachten und sich selbst entscheiden – für Demokratie, Solidarität und Teilhabe.

In dieser Hinsicht versucht die Landesarbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN Mecklenburg-Vorpommern jungen Menschen ein Forum zu bieten, in dem sie sich ausprobieren können, wo sie Ansichten in einem fairen Miteinander diskutieren und gegebenenfalls auch revidieren. Wenn daraus für gemeinschaftliches Engagement und individuelle Zivilcourage sensibilisiert wird, also für Haltungen, die sich auf demokratische Grundwerte beziehen, ist ein wichtiger Schritt getan. Außerschulische politische Bildung will und kann dies unterstützen.

LITERATUR

Koschkar, Martin/Scheele, Christopher (Hrsg.) (2011): Die Landtagswahl in Mecklenburg-Vorpommern 2011 – Die Parteien im Wahlkampf und ihre Wähler. Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung, Heft 31, www.wiwi.uni-rostock.de/ipv/polbil/gudrun-heinrich/publikationen.

Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried.



Max Molly

SPURENSUCHE IN DER GROSSEN WEITEN WELT

Seminarkonzept zu sexistischen Stereotypen
und geschlechterbedingten Diskriminierungen

Das im Folgenden skizzierte Seminarkonzept zielt auf eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung sexistischer Verhaltensweisen und geschlechterbedingter Diskriminierung ab und basiert auf einem Bildungsurlaub, der in Hamburg stattfand. Die Landesarbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN Hessen bietet im Rahmen der politischen Jugendbildung seit langem Bildungsurlaube an, die politische Themen und Fragen mit der Reise in eine „spannende Stadt“ verknüpfen. Diese Verbindung ist für Jugendliche und junge Erwachsene ein attraktives Angebot, zumal Bildungsurlaube ein prägendes Erlebnis für die politische Entwicklung junger Menschen sein können, aber dennoch nicht besonders häufig wahrgenommen werden.

Politische Themen allein scheinen nicht auszureichen: Attraktiv ist die Verknüpfung mit Orten wie Berlin oder Hamburg, die einen besonderen Reiz aufweisen und ein Seminar-Setting liefern – nämlich das ewig junge Versprechen der pulsierenden Großstadt, das eine Basis für gelungene politische Bildung bietet. Auch wenn es unstrittig sein dürfte, dass im Zuge der schier unaufhörlichen Medien-, Informations- und damit auch Warenströme die Differenzen von Stadt und Land abgenommen bzw. sich verändert haben und dass sich die Verheißungen der Großstadt nicht selten schneller in Luft auflösen, als ein Traum geträumt wurde: Hessen besteht schließlich nicht nur aus Frankfurt und dem Rhein-Main-Gebiet, sondern ist in weiten Teilen kleinstädtisch, dörflich und landwirtschaftlich geprägt. Die Sehnsucht nach „Klangvollem“ ist da mitunter groß. Ein Bildungsurlaub, der sich in Hamburgs Kiezen bewegt, kann für viele Teilnehmende ein besonderes Erlebnis sein. Bei Jugendseminaren ist es gelegentlich der erste „Ausflug“ ohne Eltern, bei dem man plötzlich ein Stück der weiten

Welt erlebt. Dass die Kaffeebars dieselben Namen tragen, die Kaufhausketten die gleichen Waren in der Auslage haben und die Modetrends früher oder später auch in der hessischen Provinz aufschlagen, spielt da nur eine Nebenrolle.

Mitunter hat es bei Jugendseminaren, die weiter weg führen, den Anschein, als würde auch das politische Thema (zunächst) nur eine Nebenrolle spielen. Aber genau dieses Moment lässt sich gut nutzen, um eine Art von „mobiler Lebenswelt“ zu erzeugen und so die neue Situation im Seminar für eine Horizonterweiterung im Sinne eines Herauskommens aus bekannten Strukturen und eines Brechens vermeintlich unverletzbarer Tabus zu nutzen.

LIEBES- UND LEBENSWEISEN DISKUTIEREN

Praktisch besteht der Anspruch an das hier dargelegte und auf Hamburg zugeschnittene Seminarkonzept einer Spurensuche in der Großstadt darin, dass Liebes- und Lebensweisen im Hinblick auf ihre gesellschaftliche und politische Bedeutung diskutiert werden. Z. B. können anhand von St. Pauli vielfältige Rollen und Lebensentwürfe in den Blick genommen werden. Dabei wird hinterfragt, wie sich Vorstellungen über Geschlechterrollen bilden und wie diese Bilder mit Lebens- und Liebeskonzepten zusammenpassen. Dies kann etwa gängige Rollen-Vorstellungen transzendieren und über die Frau-Mann-Bipolarität hinausweisen. Nicht zuletzt geht es darum, Wege zu suchen, wie eine Sensibilisierung für sexistische/geschlechterbedingte Diskriminierungen, für Klischees und Stereotypen geschaffen werden und ein kritischer Umgang mit solchen Denkmustern und daraus folgenden Handlungen aussehen kann.

Hamburg ist mit seinem Hafen ein Sinnbild für Prozesse der Globalisierung. Im Blick auf das Seminar geht es aber weniger um Warenströme, sondern um die Auswirkungen auf den Menschen und damit auf das gesellschaftliche Zusammenleben sowie die Vorstellungen über dessen konkrete Gestaltung. So wird Globalisierung nicht als abstrakter Prozess verstanden,

sondern als wirkmächtig im Bezug auf Interessen, Bedürfnisse und Anforderungen, mit denen wir im Alltag konfrontiert sind. Mit dem Ansatz soll verdeutlicht werden, dass globale Prozesse Auswirkungen auf die individuellen Lebensbedingungen haben, dass dies aber nicht bedeuten muss, dass es keinerlei Handlungsspielraum für Einzelne gibt. Vielmehr kann ein Verständnis erarbeitet werden, das Möglichkeiten einer bewussten Gestaltung des Alltags impliziert und positive wie negative Folgen des eigenen Handelns begreifbar macht.

DER KICHER-FAKTOR ...

Im Folgenden werden anhand einiger Ausschnitte des Seminarablaufs der didaktisch-methodische Aufbau im Hinblick auf sexistische Stereotype und geschlechterbedingte Diskriminierungen erläutert.

Nicht zuletzt geht es darum, Wege zu suchen, wie eine Sensibilisierung für sexistische/geschlechterbedingte Diskriminierungen, für Klischees und Stereotypen geschaffen werden und ein kritischer Umgang mit solchen Denkmustern und daraus folgenden Handlungen aussehen kann.

Ankommen und Erfahren. Zunächst steht für das Ankommen in Hamburg ein entspanntes und möglichst unvoreingenommenes Einfinden in die Seminarthematik im Fokus: erstes Nachdenken über Geschlechterrollen, Vielfalt und Liebesweisen. Dafür begeben sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Spurensuche in die Stadt. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Fragestellungen, mit Notizblöcken und Fotoapparaten lassen sie die Großstadt-Atmosphäre auf sich wirken. Bei dieser ersten Stadterkundung geht es noch nicht um mögliche auffindbare Formen von Vorurteilen und Diskriminierung, sondern um das Sammeln von Eindrücken, über die später im Seminar berichtet und diskutiert wird. Auffällig ist dabei, dass die Teilnehmenden ihre Eindrücke, die sie mitunter als erschreckend oder faszinierend schildern, selbst in Relation zu ihrer ländlichen Herkunft bringen. In den Diskussionen werden dann vor allem Themen, die Geschlechterrollen und Lebenskonzepte behandeln, hervorgehoben und vertieft.

Im weiteren Verlauf des Seminars wird an diese Punkte angeknüpft und in Rollenspielen werden Fragen von Beziehungsverhalten und Sozialisationsmustern, Rollenbildern und biologischem Determinismus in den Fokus gerückt und zur Diskussion

Im weiteren Verlauf des Seminars wird an diese Punkte angeknüpft und in Rollenspielen werden Fragen von Beziehungsverhalten und Sozialisationsmustern, Rollenbildern und biologischem Determinismus in den Fokus gerückt und zur Diskussion

gestellt. Die Ergebnisse dieser Methode und die spielerischen Vorführungen werden offen erörtert und mitunter die eigenen Vorstellungen und Ansichten – auch explizit im Zusammenhang mit Eindrücken aus St. Pauli – problematisiert. Neben der inhaltlichen Auswertung liegt der Ertrag im Schaffen einer Basis für einen Übergang zur Arbeit an Theorie und Begriffen.

Analysieren und Reflektieren. Auf dieser Basis kommt es zu einer theoretischen Erörterung und Reflexion des Themas – im Kern vor allem zum Aufbau eines Verständnisses von sexueller Vielfalt sowie damit zusammenhängender Klischees und Diskriminierungsstrukturen. Im Rückgriff auf die in der Diskussion der Rollenspiele lancierten Problemstellungen, Ideen und Szenarien beschäftigt sich das Seminar mit der Erstellung eines Schemas zur sexuellen Vielfalt. Dabei werden besonders Auffassungen von biologischem, psychischem und sozialem Geschlecht diskutiert. Hier geht es um das Verhältnis von gesellschaftlichen Normen zu den jeweiligen Abweichungen und um das Festhalten bzw. Aufgeben von „Normalitäts“-Positionen.

Dieses Schema dient dann wieder als Basis, um zu erörtern, was Klischees, Stereotype und Vorurteile sind und wie daraus Diskriminierungen entstehen können. Anhand von Beispielen – z. B. aus den Rollenspielen – versucht das Seminar Diskriminierungssituationen nachzuvollziehen und sich in Betroffene hineinzuversetzen. Debattiert werden kann über die Problematik von Normen und Wertvorstellungen, bei deren unreflektierter Übernahme sich Diskriminierungssituationen entzünden können, und schließlich darüber, was dies für die Betroffenen konkret bedeuten kann.

Verortung und Erfahrung. Diese zwei Ebenen werden schließlich durch eine dritte ergänzt, die in den letzten Seminartagen im Mittelpunkt steht und sich mit den Stichworten Erfahrung und Authentizität beschreiben lässt. So kann ein Vortrag zum Thema Sexarbeit mit Schwerpunkt auf der Stadt Hamburg eine gute Einführung für eine anschließende Führung durch das Viertel St. Georg sein. Dort geht es, anknüpfend an das Gehörte, um die Lage der Prostituierten in dem sich rasant verändernden Stadtviertel; dort gibt es keine Aufhebung der Sperrgebietsver-

ordnung, was die Lage von Sexarbeiterinnen und -arbeitern stark verschlechtert, sowohl gegenüber der Polizei als auch im Blick auf die Zuhälter. Was Diskriminierung bedeutet und wie sie durch eine Melange aus Stadtpolitik, Repression, vermeintlichen Sachzwängen und exorbitant ansteigenden Mietpreisen massiv verschärft wird und damit die Lage der Prostituierten – besonders mit illegalem Status – deutlich verschlimmert, kann dort nachvollzogen werden. Seminartechnisch bedeutete dies, dass das theoretisch erarbeitete Diskriminierungsschema eine reale Widerspiegelung findet.

Dass es in dieser scheinbar hoffnungslosen Situation doch noch Handlungsmöglichkeiten und zumindest kleine Perspektiven geben kann, wird im Zuge eines anschließenden Besuchs einer Kneipe deutlich. Deren Wirt setzt sich für Prostituierte ein; die Kneipe dient als Anlaufstelle z. B. zum Schutz vor Zuhältern oder zur Vermittlung von Kontakten in Sozialstellen. In seiner authentischen Art kann der Wirt sein Engagement und die Möglichkeiten des persönlichen Einsatzes gegen Diskriminierung und ihre Strukturen beispielhaft, kundig und spannend darstellen – ohne dabei das Gefühl zu vermitteln, dass alles leicht sei und immer funktioniere. Im Gegenteil: Gerade Rückschläge, Um- oder auch Irrwege sind Teil des Ganzen und machen das Engagement glaubhaft und authentisch. Vor allen Dingen das Festhalten an und der Einsatz für Ideale und Hoffnungen wird vermittelt. Im Übrigen wird dann nicht mehr – wie etwa zu Beginn der Rollenspiele – gekichert.

Anhand von Beispielen – z. B. aus den Rollenspielen – versucht das Seminar Diskriminierungssituationen nachzuvollziehen und sich in Betroffene hineinzuversetzen.

DER SEMINARERFOLG

Letztlich hat die Verbindung dieser drei Ebenen – Erfahrung, Analysieren und Reflektieren auf Basis der authentischen Verortung – den Bildungsurlaub zu einem erfolgreichen Seminar der politischen Bildung werden lassen. Dies ist mit Sicherheit auch der Tatsache geschuldet, dass viele Lernprozesse in einem informellen Rahmen stattfinden und der Bildungsurlaub von realen Situationen geprägt ist. Die Teilnehmenden können sich so in bemerkenswerter Art und Weise auf das

Seminar einlassen und es zu einem Erfolg werden lassen. Hamburg, der Hafen, St. Pauli, St. Georg bieten die Folie für Diskussionen und Erörterungen rund um die Fragen, wie sich persönliches Engagement gestalten lässt und wie wir mit problematischen Denkweisen und Handlungen – ob bei uns selbst oder anderen – umgehen, um Benachteiligung und Diskriminierung entgegenzuwirken.

Die Erfahrung zeigt, dass besonders die Begegnung mit dem engagierten Wirt eine spürbare Wirkung auf die Jugendlichen haben kann. Das Problem und vor allem die Folgen von Diskriminierung werden durch ein solches Gespräch real und fassbar, aber auch Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven. Wenn sich die Gruppe auf den Rhythmus des Kiez einlässt, dabei aber nichts „schön malt“ – die Kehrseite, die Schatten hinter den Neonlichtern, die Augenringe unter der Schminke sind nie zu übersehen –, können die Erfahrungen mit den Diskussionen und theoretischen Überlegungen zusammengebracht und -gedacht werden. Der Aufbau, der breit angelegte Zugang und die unterschiedlichen Ebenen der Annäherung an das Thema gewährleisten letztlich auch, dass die Rede und die Einforderung von Vielfalt nicht in einem diffusen politisch-gesellschaftlich Rahmen bleiben und als ein „anything goes“ abgespeichert werden, sondern dass – gerade im authentischen Zugang – eins deutlich wird: Von geschlechterbedingter Diskriminierung und Sexismus betroffen sind in erster Linie Frauen.

Es geht also um Grenzen, die wir im Rahmen des Seminars in den Blick zu nehmen versuchen, ob bei uns selbst oder in der Gesellschaft, und um Diskriminierungsstrukturen, die wir hinterfragen, um im Alltag zu einem Umgang zu finden, der von Respekt und Anerkennung geprägt ist und Vielfalt als Bereicherung begreift.

Als Ertrag der Veranstaltung kann so mitgenommen werden, dass die Grenzen der Vielfalt sich nicht nur an eigenen Vorstellungen reiben, sondern dass es vor allem die patriarchalarbeitsteilig gegliederte Gesellschaft ist, die Grenzen setzt und zu wirkmächtigen Benachteiligungen führt. Es geht also um Grenzen, die wir im Rahmen des Seminars in den Blick zu nehmen versuchen, ob bei uns selbst oder in der Gesellschaft, und um Diskriminierungsstrukturen, die wir hinterfragen, um im Alltag zu einem Umgang zu finden, der von Respekt und Anerkennung geprägt ist und Vielfalt als Bereicherung begreift.



Olaf Bernau

ANTIDISKRIMINIERUNGSBERATUNG ALS SELBSTERMÄCHTIGUNG

Die Antidiskriminierungsarbeit von ADA

Seit 2009 verstärkt **ARBEIT UND LEBEN Bremen** mit der Antidiskriminierungsstelle ADA (Antidiskriminierung in der Arbeitswelt) sein Engagement. Das im Bremer Gewerkschaftshaus angesiedelte Projekt ist aus der ersten XENOS-Förderrunde hervorgegangen, mittlerweile ist die Finanzierung bis Ende 2014 im Rahmen des Bundesprogramms „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) abgesichert.

Im Zentrum der Arbeit stehen unterschiedliche Beratungsangebote für Menschen, die direkt oder indirekt von Diskriminierung betroffen sind – begleitet von Öffentlichkeitsarbeit, Bildungsangeboten und Vernetzung. Als programmatische Klammer fungiert dabei die Empowerment-Perspektive, und zwar nicht nur im Beratungsprozess selbst, sondern auch bei all jenen Aktivitäten, die auf die langfristige Herausbildung einer präventiv wirksamen Antidiskriminierungskultur abzielen. Entsprechend wird im vorliegenden Beitrag die Arbeit von ADA konzeptuell und inhaltlich vorgestellt – inklusive einiger kurz gehaltener „Fallnetten“.

DISKRIMINIERUNG – EINE ERSTE ANNÄHERUNG

Diskriminierung ist im vergangenen Jahrzehnt zum Gegenstand regelmäßiger Berichterstattung in den Medien avanciert, nicht zuletzt dank der 2006 eingerichteten Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Gleichwohl handelt es sich um ein vielschichtiges Phänomen. Das führt in der öffentlichen Debatte immer wieder zu inhaltlichen Unschärfen, zumal die Übergänge zu verwandten Phänomenen wie der zunehmenden Prekarisierung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse, Mobbing oder rechtspopulistisch verankerter Menschenfeindlichkeit keineswegs trennscharf sind. Mit anderen Worten: Es liegt nahe, mit einer kurzen Vergegenwärtigung dessen zu beginnen, was Diskriminierung im Kern überhaupt ausmacht. Drei Aspekte seien genannt.

- a) Diskriminierung kann in völlig unterschiedlichen Lebensbereichen auftreten – z. B. bei der Wohnungssuche, in der Diskothek, am Arbeitsplatz, in der U-Bahn oder bei der Behörde.

b) Es gibt eine Vielfalt an Gründen, weshalb Menschen diskriminiert werden – ob aufgrund ihres Geschlechts (inklusive Transgender-Identitäten), ihrer Religion, ihrer ethnischen Herkunft, ihres Aussehens, ihres Körpergewichts, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Behinderung, ihres Alters oder ihres Aufenthaltsstatus. Mitunter werden Menschen auch wegen mehrerer Gründe gleichzeitig diskriminiert. So sind Frauen mit Kopftuch nicht nur wegen ihrer Religion Benachteiligungen ausgesetzt, vielmehr spielt auch ihr unterstellter migrantischer Hintergrund eine Rolle, nicht selten unterfüttert mit zugespitzten sexistischen Abwertungen. Kommt es zu solchen Überschneidungen, ist gemeinhin von Mehrfachdiskriminierung die Rede.

c) Schließlich gilt es, vier verschiedene Formen von Diskriminierung zu unterscheiden – unbeschadet dessen, dass diese Ausdifferenzierung für den konkreten Beratungsalltag keine ausschlaggebende Rolle spielt:

- *Personale bzw. individuelle Diskriminierung.* Hierzu gehören Beleidigungen, Belästigungen oder Schikanen – ganz gleich, ob sie absichtsvoll erfolgen oder Resultat unbewusster Vorurteile sind. Ein Beispiel wäre etwa die Situation, dass ein Mitarbeiter über einen Kollegen im Rollstuhl ausschließlich als „der Rolli“ spricht oder in dessen Gegenwart gezielt Witze und abfällige Bemerkungen über Menschen mit Behinderungen macht.
- *Direkte bzw. unmittelbare Diskriminierung.* Eine unmittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn jemand in einer vergleichbaren Situation schlechter behandelt wird als andere Personen. Wenn z. B. ein schwules Paar bei der Wohnungssuche abgelehnt wird, weil dies laut Vermieterin oder Vermieter den anderen Mietpartnern nicht zuzumuten sei.
- *Indirekte bzw. mittelbare Diskriminierung.* Von einer mittelbaren Diskriminierung wird gesprochen, wenn scheinbar neutrale Vorschriften für alle gelten, dabei aber

Diskriminierung kann in völlig unterschiedlichen Lebensbereichen auftreten.

bestimmte Personen Nachteile erleiden. Sie kann aus Unachtsamkeit resultieren, aber auch Ausdruck des Versuchs sein, eine gewollte Benachteiligung zu verschleiern. Heißt es z. B. in einer Stellenanzeige für Putzkräfte, dass die Bewerberinnen und Bewerber über perfekte Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen müssten, werden Menschen mit einer anderen Muttersprache indirekt ausgeschlossen.

- *Institutionelle bzw. strukturelle Diskriminierung.* Institutionelle Diskriminierung bezieht sich auf gesellschaftliche Phänomene, die zwar diskriminierend sind, für deren Zustandekommen jedoch nicht diskriminierendes Verhalten einzelner Personen oder Unternehmen verantwortlich gemacht werden kann. Hierzu gehört etwa die geschlechtsspezifische Lohndiskriminierung oder die ebenfalls gut dokumentierte Tatsache, dass lediglich 29 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten, während es bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 40 Prozent sind. Institutionelle Diskriminierung ist ein ungemein komplexer Sachverhalt. Sie kommt durch das Zusammenspiel einer Vielzahl administrativer Handlungen, gesetzlicher Bestimmungen, tarifvertraglicher Entscheidungen und informeller Routinen zustande, welche ihrerseits von politischen Vorgaben und gesamtgesellschaftlichen Diskursen geprägt sind.

PROGRAMMATISCHE ECKPUNKTE VON ADA

Nicht nur das Diskriminierungsgeschehen an sich ist komplex. Auch die in den letzten 40 Jahren vor allem in größeren Städten entstandene Infrastruktur unterschiedlichster Beratungsstellen im Antidiskriminierungsbereich ist ausgesprochen heterogen. In diesem Sinne sollen hier – unter punktuelltem Rückgriff auf Beispiele aus der Beratungspraxis – die programmatischen Eckpunkte skizziert werden, die sich bei ADA schrittweise als handlungsleitende Maximen herauskristallisiert haben.



a) ADA ist zunächst einmal – der Name sagt es bereits – auf Diskriminierungen in der Arbeitswelt bezogen. Dennoch berät ADA auch bei Diskriminierungsfällen, die in anderen Lebensbereichen stattfinden. Und das aus mindestens zwei Gründen: zum einen, weil es selbst in einer Stadt wie Bremen nicht für jede Diskriminierungssituation eigens ausgewiesene Beratungsstellen gibt. Konsequenz ist, dass sich Betroffene immer wieder Absagen einhandeln oder ganz darauf verzichten, gegen eine erlebte Diskriminierung vorzugehen. In solchen Fällen bemüht sich ADA darum, zusammen mit den Betroffenen das richtige Beratungsangebot ausfindig zu machen oder aber selber aktiv zu werden. In einem Fall ging es z.B. darum, dass eine Schülerin empfindlich sanktioniert wurde, nachdem sie sich auf relativ niedrigschwellige Weise körperlich gegen die wiederholten rassistischen Beleidigungen einer Mitschülerin gewehrt hatte. Konkret initiierte ADA daher – in Absprache mit den ratsuchenden Eltern – ein Gespräch mit der Schulleitung, in dessen Verlauf der Konflikt befriedet werden konnte. Dabei sei ausdrücklich hinzugefügt, dass die Schulleitung erst durch das unter Beteiligung von ADA erfolgte Gespräch zur Kenntnis nahm, dass der körperlichen Auseinandersetzung erhebliche verbale Gewalt vorausgegangen war.

Institutionelle Diskriminierung bezieht sich auf gesellschaftliche Phänomene, die zwar diskriminierend sind, für deren Zustandekommen jedoch nicht diskriminierendes Verhalten einzelner Personen oder Unternehmen verantwortlich gemacht werden kann.

Zum anderen bietet ADA auch deshalb (Erst-)Beratungen in anderen Diskriminierungsfeldern an, weil es immer wieder zu thematischen Überschneidungen kommt. Im Falle eines Computerspezialisten aus dem Ausland hatte z. B. die Tatsache mehrfach erfolgter verdachtsunabhängiger Ausweiskontrollen durch die Polizei (Stichwort: racial profiling) gravierende Konsequenzen auf dessen Arbeitsstelle. Ähnlich gelagert ist die Situation jener Migrantinnen und Migranten oder Flüchtlinge, die aufgrund ihres prekären Aufenthaltsstatus nicht oder nur eingeschränkt arbeiten dürfen und daher Diskriminierung erfahren – sei es, dass ihre relativ schwache Verhandlungsposition zu Ausbeutung führt oder dass sie keine Möglichkeit finden, legal zu arbeiten (trotz des durch verschiedene UN-Konventionen verbürgten Menschenrechts auf Arbeit).

b) Antidiskriminierungsarbeit basiert üblicher Weise auf zwei Säulen: Einerseits auf merkmalspezifischen Fachberatungsstellen, die sich auf einzelne Gruppen spezialisieren, häufig mit Beratern, die selber aus der Zielgruppe stammen – etwa Beratungseinrichtungen für Frauen, für Menschen mit Behinderung oder für Schwule und Lesben. Andererseits auf horizontal strukturierten Unterstützungsangeboten, also solchen, die auf sämtliche Diskriminierungsmerkmale bezogen sind, wie es etwa die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Anlehnung an die Antidiskriminierungsarbeit im anglo-amerikanischen Raum praktiziert und wie es auch von ADA umgesetzt wird.

Der Hintergrund ist ein doppelter: zunächst das bereits erwähnte Phänomen der Mehrfachdiskriminierung – also der Umstand, dass Menschen wegen mehrerer Merkmale bzw. deren spezifischer Kombination diskriminiert werden (z. B. Geschlecht/Religion/ethnische Herkunft, Behinderung/Alter oder Geschlecht/Körpergewicht). Denn Folge einer solchen Mehrfachdiskriminierung ist, dass Betroffene häufig gar nicht wissen, an welche Beratungsstelle sie sich wenden sollen; schließlich erläutert die diskriminierende Person ihr Tun in aller Regel nicht. So dürfte ein Personalverantwortlicher kaum Auskunft darüber geben können, weshalb er eine Frau mit hohem Body-Mass-Index im Zuge des Bewerbungsprozesses völlig anders betrachtet, mithin diskriminiert, als einen ebenfalls dicken Mann. Nicht minder wichtig ist die Einsicht, dass Diskriminierung zwar in ganz verschie-

denen Bereichen erfolgt, gleichzeitig aber auf der Ebene der Mechanismen und Konsequenzen zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweist. Horizontal arbeitende Beratende bzw. Beratungsteams können also durch Vergleiche zwischen den jeweils unterschiedlich gelagerten Beratungsfällen ihr grundsätzliches Verständnis für Diskriminierung vertiefen und somit die Qualität ihrer Beratungsarbeit kontinuierlich verbessern. Dabei sollte kein Zweifel daran bestehen, dass zwar das horizontale Verfahren die konkrete Beratungsarbeit immer wieder vor neue Herausforderungen stellt, darin aber keineswegs unbewältigbar zu werden droht, zumal ja stets die Möglichkeit besteht, externe Expertise hinzuzuziehen oder mit merkmalspezifischen Beratungsstellen zusammenzuarbeiten.

Es sollte insofern auch nicht aus dem Blick geraten, dass horizontal ausgerichtete Antidiskriminierungsberatung spezifischen Richtlinien unterliegt, denen sich ADA ebenfalls verpflichtet weiß (dokumentiert u. a. in einem vom Antidiskriminierungsverband Deutschland herausgegebenen Eckpunktepapier „Standards für eine qualifizierte Antidiskriminierungsberatung“): Danach ist eine solche Beratung ein potenziell mehrstufiger Prozess, der sich je nach Bedarf über mehrere Wochen, Monate oder Jahre hinziehen kann und in dessen Zentrum juristische und/oder psychosoziale Beratung steht – bei gleichzeitiger Kooperation mit spezialisierten Akteurinnen und Akteuren (vgl. Antidiskriminierungsverband Deutschland 2013).

- c) Das im August 2006 nach jahrelangen Debatten verabschiedete Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) – umgangssprachlich auch als Antidiskriminierungsgesetz bekannt – ist für die alltägliche Arbeit von ADA in zweierlei Hinsicht relevant: Einerseits stellt es konkrete juristische Instrumente zur Verfügung, um sich rechtlich gegen Diskriminierung zur Wehr zu setzen (inklusive der Möglichkeit, Entschädigung oder Unterlassung einzuklagen). Andererseits hat sich bereits die bloße Existenz des Gesetzes als erhebliche legitimatorische Ressource in der alltäglichen Auseinandersetzung mit Diskriminierung erwiesen, etwa

dann, wenn sich eine Antidiskriminierungsstelle wie ADA brieflich an Arbeitgeberinnen oder Arbeitgeber oder andere diskriminierende Akteurinnen und Akteure wendet.

Zugleich sollte die Bedeutung des AGG nicht überschätzt werden, wie es immer wieder passiert – nicht zuletzt seitens betroffener Menschen selbst. Das gilt erstens, weil es auch andere Rechtsnormen gibt, die relevant sind, z.B. das Diskriminierungsverbot in Artikel 3 des Grundgesetzes oder das Kündigungsschutzgesetz. Zweitens, weil das AGG bestimmte Merkmale überhaupt nicht abdeckt, etwa Körpergewicht oder Diskriminierung aufgrund des Aufenthaltsstatus (denn hier genießt das Aufenthaltsgesetz rechtliche Priorität). Drittens – und dieser Punkt ist der wichtigste –, weil die juristische Auseinandersetzung für viele Fälle denkbar ungeeignet ist, insbesondere für all jene, in denen es um Konflikte in bestehenden Arbeitsverhältnissen geht, in denen also primär psychosoziale Unterstützung gefragt ist.

Diskriminierung kann eine äußerst schmerzhaft Erfahrung sein, die häufig mit Ohnmacht und Verunsicherung einhergeht.

d) Ob rechtlich oder psychosozial, ob in der Arbeitswelt oder einem anderen Bereich – Fakt ist, dass Antidiskriminierungsberatung im Kern darauf abzielt, Betroffene in der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der eigenen Handlungskompetenzen zu stärken (Stichwort: Empowerment). Denn Diskriminierung kann eine äußerst schmerzhaft Erfahrung sein, die häufig mit Ohnmacht und Verunsicherung einhergeht – inklusive starker Gefühle wie Angst, Scham, Verzweiflung oder Wut.

Umso wichtiger ist es, Betroffene von Diskriminierung möglichst frühzeitig zu unterstützen. Einmal, um das Vertrauen in ihre Eigeninitiative, ihr Selbstbewusstsein und ihre Wahrnehmungsfähigkeit – ganz gleich, von welchem Niveau aus – zu fördern. Sodann, um den eng damit korrespondierenden Sinn für die Gestaltbarkeit bzw. Veränderbarkeit der je eigenen Umwelt zu schärfen. Denn eine derartige Selbstermächtigung ist nicht nur erforderlich, um im Zuge des Beratungsprozesses zu eindeutigen Entscheidungen und somit praktischen Handlungen zu gelangen. Sie ist auch Voraussetzung dafür, sich zukünftig besser gegen Diskriminierung

behaupten zu können – im Übrigen auch auf Seiten jener, die zwar nicht selbst betroffen sind, aber immer wieder Zeuginnen und Zeugen einer Diskriminierung in ihrem eigenen sozialen oder beruflichen Umfeld werden.

PRAKTISCHE SCHRITTE IM BERATUNGSPROZESS

Spätestens mit Blick auf das horizontale Selbstverständnis von ADA dürfte verständlich sein, inwiefern ADA mit ganz verschiedenartigen Benachteiligungen zu tun hat. Und doch: So unterschiedlich die jeweiligen Ausgangssituationen sein mögen, der Ablauf des ADA-Beratungsprozesses erfolgt meist auf ähnliche Weise – ganz gleich, ob am Telefon, im Face-to-Face-Gespräch oder bei der Online-Beratung.

- a) *Entlastung*. Oberste Priorität liegt am Anfang darauf, den Betroffenen zuzuhören. Und das nicht nur, um ihre Situation kennenzulernen, sondern auch um einen Raum für emotionale Entlastung zu schaffen. Denn Ratsuchende kommen entweder mit ganz frischen Diskriminierungserfahrungen oder aber mit lange heruntergeschluckten Demütigungen, auf jeden Fall mit großem Redebedarf. Dies zeigt folgender Ausschnitt aus einer Mailberatung: „Die Personalratsvorsitzende selbst sagte einmal zu mir, dass ihrer Meinung nach Frauen mit Kopftüchern nichts in der Verwaltung zu tun hätten. Diese Aussage hatte mich damals so eingeschüchtert, dass ich mich niemals getraut habe, mich an den Personalrat zu wenden. Wenn die Vorsitzende schon so etwas sagt, dachte ich, dann wird sie mich niemals verteidigen und verstehen können. Auch hier in meiner jetzigen Abteilung werde ich bis zum Äußersten gemobbt. Wenn die Kollegen an meinem Büro vorbeilaufen, dann nehmen sie immer so komisch tief Luft, als ob sie mir damit signalisieren wollen, dass ich stinke, obwohl das nicht der Fall ist. An meinem Chef kann ich mich auch nicht wenden, denn es interessiert ihn überhaupt nicht. Hauptsache die Arbeit läuft. Es gibt sogar Kollegen, die sich scheuen, mir ‚Guten Morgen‘ zu sagen, und das ausschließlich nur mir!“

Immer wieder fällt es Betroffenen schwer, den Grund ihrer Diskriminierung konkret zu benennen. Denn Diskriminierung erfolgt nur in Ausnahmefällen offen und explizit.

Verwiesen sei in diesem Kontext auch auf eine zusätzliche Problematik: Immer wieder fällt es Betroffenen schwer, den Grund ihrer Diskriminierung konkret zu benennen. Denn Diskriminierung erfolgt nur in Ausnahmefällen offen und explizit – etwa wenn ein Arbeitgeber ausdrücklich mitteilt (dies kommt durchaus vor), dass er Gehörlose oder Frauen mit Kopftuch grundsätzlich nicht beschäftigt. Daher überwiegt in vielen Fällen das diffuse Gefühl, dass etwas ungerecht bzw. diskriminierend ist – ohne dass dies jedoch klar bewiesen werden könnte. Eine solche Klarheit kann – wenn überhaupt – erst im Beratungsprozess entstehen, also durch die sorgfältige Rekonstruktion der als diskriminierend empfundenen Situation. So hat sich, um ein weiteres Beispiel zu nennen, für eine akademisch Beschäftigte mit migrantischem Hintergrund erst im Zuge des Beratungsprozesses herauskristallisiert, inwiefern die ständigen Aussprache-Belehrungen seitens einer Kollegin mit großer Wahrscheinlichkeit als Ausdruck einer diskriminierenden Haltung zu deuten seien.

- b) *Sortieren*. Ist eine erste Situationsbeschreibung samt Entlastung erfolgt, was 30 Minuten, bisweilen aber auch deutlich länger dauern kann, geht der Beratungsprozess fließend in eine Sortierungsphase über. In der geht es u. a. um die Frage (ausgehend von der jeweiligen Diskriminierungssituation), wer potenziell als Verbündete oder Verbündeter in Frage kommen könnte – seien es Kolleginnen und Kollegen, Mitglieder des Betriebsrat, die Geschäftsführung oder Gewerkschaftssekretärinnen und -sekretäre. Dabei sind kritische bzw. differenzierende Rückfragen keineswegs ausgeschlossen. Denn gerade in emotional belastenden Situationen kann es ungemein hilfreich sein, mit solidarischer Unterstützung von außen die eigenen Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken überprüfen zu können. Als Beispiel für einen emotional besonders aufwühlenden Fall sei etwa die Erfahrung eines migrantischen Küchenhelfers mit leichter Behinderung erwähnt, der vom Oberkellner ständig mit sexuellen Witzen belästigt und gegen seinen Willen im Intimbereich berührt wurde.

c) Erst auf dieser Grundlage können schließlich in einem dritten Schritt *konkrete Lösungsvorschläge* entwickelt werden, einschließlich der Frage, wer im Zuge der praktischen Umsetzung welche Verantwortung übernimmt. Dabei haben sich in der Beratungstätigkeit von ADA vier Lösungswege herauskristallisiert (abgesehen von jenen Beratungsfällen, bei denen die Ratsuchenden nur kurzzeitig einen Kontakt suchten):

1. Variante I besteht darin, dass sich die Ratsuchenden durch die Beratung derart gestärkt fühlen, dass sie die weitere Verantwortung selber in die Hand nehmen. So etwa der Fall einer Beschäftigten mit türkischen Wurzeln, die während der Probezeit von einem Kollegen eine Mail mit dem Satz „Arbeit macht frei“ erhalten hatte: Sie ging nach der telefonischen Beratung mit ADA schnurstracks zur Geschäftsführerin, mit der Konsequenz, dass der Betreffende noch am gleichen Tag eine Abmahnung erhielt.

2. ADA kann des Weiteren Mediationsgespräche anregen (wie im Falle des rassistischen Vorfalls an der Schule) oder per Brief (potenzielle) Arbeitgeber oder Arbeitgeberinnen zu Stellungnahmen auffordern. So hat – um ein ebenfalls positiv verlaufenes Beispiel zu nennen – eine Sozialarbeiterin mit einer nicht ansteckenden Hepatitis B-Erkrankung als Folge eines ADA-Briefes (in dem die Ergebnisse diverser ärztlicher Gutachten zusammengefasst waren) eine zuvor aus ansteckungsprophylaktischen Gründen verweigernde Arbeitsstelle antreten können.

3. Eine dritte Variante lautet, dass ADA die Situation nicht alleine stemmen kann, meist deshalb, weil juristische Fragen ins Spiel kommen. So etwa der Fall eines Beschäftigten mit dunkler Hautfarbe, der nach einem Konflikt mit einem Kollegen den Job verlor, weil seine selbstbewusste Art von der Geschäftsführung als aggressives Verhalten interpretiert wurde. In einem solchen Fall stellt ADA den Kontakt zu einem Rechtsbeistand oder zu einer anderen Beratungsstelle her und ist nur noch insoweit beteiligt, wie dies explizit gewünscht oder erforderlich ist.

4. Schließlich ist auch eine Kombination aus sämtlichen genannten Varianten denkbar. In einem solchen Fall handelt es sich meist um längere Beratungsprozesse, vereinzelt auch über mehrere Jahre hinweg.

OHNE ANTIDISKRIMINIERUNGSKULTUR GEHT ES NICHT

Antidiskriminierungsberatung ist keineswegs ein Selbstläufer. Dies macht nicht nur eine viel zitierte Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes aus dem Jahr 2008 deutlich, wonach gerade einmal ein Drittel der Bevölkerung überhaupt von der Existenz des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes wusste. Dieser Wert dürfte jedoch in den letzten fünf Jahren durch die systematische Öffentlichkeitsarbeit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes um einiges gestiegen sein.

Auch Antidiskriminierungsstellen machen in ihrer alltäglichen Arbeit immer wieder die Erfahrung, dass Antidiskriminierungsberatung nur dort in Anspruch genommen wird, wo durch Aufklärungs- und Info-Kampagnen vergleichsweise viele Menschen von der Möglichkeit erfahren, dass und wie sie sich vor Diskriminierung schützen bzw. wie sie auf Diskriminierungen in ihrem Umfeld reagieren können – ein Mechanismus, der ein-

mal mehr auf die elementare Bedeutung der Empowerment-Perspektive verweist.

Konkret bedeutet dies, dass Antidiskriminierungsberatung ohne praktische Impulse zur Herausbildung einer Antidiskriminierungskultur nicht möglich ist. Entsprechende Bildungs- und Sensibilisierungsangebote gehören daher zum zentralen Selbstverständnis von ADA. Exemplarisch erwähnt seien zwei Fachtage zu Rechtspopulismus bzw. zu racial profiling (Letzteres in Kooperation mit Betroffenen sowie der Bremer Polizei) oder eine jüngst erfolgte Veranstaltung zu Anonymen Bewerbungen (weitere Hinweise zur Öffentlichkeitsarbeit von ADA finden sich auf unserer Website: www.ada-bremen.de). Darüber hinaus hat sich ADA in den letzten drei Jahren zweimal mit ausführlichen Stellungnahmen zum Stand des Diskriminierungsschutzes in Bremen öffentlich zu Wort gemeldet und dadurch

Antidiskriminierungsberatung ist keineswegs ein Selbstläufer. Gerade einmal ein Drittel der Bevölkerung weiß überhaupt von der Existenz des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes.

nicht unerheblich dazu beigetragen, dass der Bremer Senat eine Initiative zur Vernetzung der im Antidiskriminierungsbereich tätigen Beratungsstellen gestartet hat – allerdings, wie hinzugefügt werden sollte, als kostenneutraler Ersatz für die von ADA und anderen Akteuren bis heute geforderte Einrichtung einer unabhängigen, niedrigschwelligen und horizontal ausgerichteten Antidiskriminierungsstelle des Landes.

LITERATUR

Antidiskriminierungsverband Deutschland (adav) (2013):
www.antidiskriminierung.org/?q=node/293.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Christoph Alt ist Jugendbildungsreferent bei ARBEIT UND LEBEN Saarland.

Olaf Bernau ist Mitarbeiter von ADA bei ARBEIT UND LEBEN Bremen.

Regina Burghardt ist Jugendbildungsreferentin bei ARBEIT UND LEBEN Bayern.

Dr. Philipp Dorestal, Historiker, arbeitet als Fachreferent bei Basis und Woge e. V. im Projekt „migration.works – Diskriminierung erkennen und handeln!“ und ist darüber hinaus freiberuflich als Dozent in den Themenfeldern Rassismus und Antidiskriminierung tätig u. a. für ARBEIT UND LEBEN Hamburg.

Kathrin Herold ist freie Gedenkstättenpädagogin der KZ-Gedenkstätte Neuengamme. Sie arbeitet u. a. als Referentin für ARBEIT UND LEBEN Hamburg.

Olaf Kistenmacher ist Historiker und Pädagoge. Er arbeitet für ARBEIT UND LEBEN Hamburg als Bildungsreferent.

Lena Kögler ist Jugendbildungsreferentin bei ARBEIT UND LEBEN Hessen.

Björn Kluger ist Jugendbildungsreferent bei ARBEIT UND LEBEN Mecklenburg-Vorpommern.

Max Molly ist Jugendbildungsreferent bei ARBEIT UND LEBEN Hessen.

Alioune Niang ist als pädagogischer Mitarbeiter im Projekt BEAS bei ARBEIT UND LEBEN Bremen beschäftigt.

Carolin Pfeifer ist Jugendbildungsreferentin bei ARBEIT UND LEBEN Thüringen.

Jens Schmidt arbeitet als Jugendbildungsreferent für ARBEIT UND LEBEN Hamburg.

Johannes Smettan ist Jugendbildungsreferent bei ARBEIT UND LEBEN Thüringen.

Jan Sudhoff ist Bildungsreferent und Geschäftsführer von ARBEIT UND LEBEN Berg-Mark.

Maria Wigbers ist Jugendbildungsreferentin bei ARBEIT UND LEBEN Nordrhein-Westfalen.