

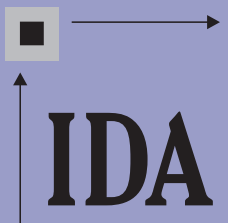


Impulse

Bildungsmaterialien aus dem Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“



**Reader für
MultiplikatorInnen
in der Jugend- und
Bildungsarbeit**



Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismusbearbeitung e. V.

Impressum

Düsseldorf
November 2006

Redaktion: Birgit Rheims, Selma Kurtoğlu, Dr. Stephan Bundschuh

Herausgegeben vom
Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)
Volmerswerther Str. 20
40221 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 15 92 55-5
Fax: 02 11 / 15 92 55-69
Info@IDAeV.de
www.IDAeV.de



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

entimon
gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus

Gefördert im Rahmen des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“.

ISSN 1616-6027

Gestaltung: Guido Prenger
Druck: Bonifatius Druck-Buch-Verlag GmbH, Paderborn

Vorwort



Liebe Leserin, lieber Leser,

Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus gefährden die Grundwerte unserer Gesellschaft. Um es klar zu sagen: Wer Menschen ob ihrer Religion, Hautfarbe oder Herkunft diskriminiert, ja ihnen mit Gewalt begegnet, steht nicht auf dem Boden unseres Grundgesetzes. Diesen Handlungen und Einstellungen müssen die Demokratinnen und Demokraten mit aller Entschiedenheit entgegenzutreten. Der Einsatz für Vielfalt, Toleranz und Demokratie ist für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft so selbstverständlich, wie er unverzichtbar ist.

Demokratie ergibt sich jedoch nicht von selbst. Demokratische Werte und Verhaltensweisen müssen immer wieder erlernt und gelebt werden.

Die Bundesregierung setzt deshalb in ihrer Politik darauf, gerade bei jungen Menschen demokratisches Bewusstsein zu bilden und das zivile Engagement zu stärken sowie Toleranz, Respekt und Weltoffenheit zu fördern.

Sie wird dies ab 2007 in neuer, weiter entwickelter Form durch die Verstärkung ihres Engagements zur Stärkung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie

im Rahmen eines auf Dauer angelegten Bundesprogramms tun. Die Bundesregierung greift hierbei auf die Erfahrungen mit dem Ende dieses Jahres auslaufenden Aktionsprogramm *Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus* zurück.

Im Rahmen der rund 4.500 Projekte des Aktionsprogramms wurde gute Arbeit geleistet. Die Ergebnisse des Abschlussberichtes zur wissenschaftlichen Evaluation der Teilprogramme und zuletzt die Eindrücke des bilanzierenden Fachaustausches zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis auf der Ergebniskonferenz zum Aktionsprogramm Ende November in Berlin haben dies noch einmal gezeigt.

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Geleisteten werden seit Frühjahr dieses Jahres die während der Projektarbeit des Aktionsprogramms entstandenen zahlreichen Print- und audiovisuellen Medien laufend in die Mediathek zum Aktionsprogramm online gestellt und die Möglichkeit zur Ausleihe geboten. Angeboten wird eine beeindruckende, stetig wachsende Bandbreite von Büchern, Filmen oder CD-ROMs aus Werkstätten, Theaterprojekten und Fachtagungen über Informationen verschiedener lokaler Netzwerke, mobiler Opferberatungen und lokaler Aktionspläne für Jugendliche in sozialen Brennpunkten bis hin zu arbeitsmarktbezogenen Initiativen gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit.

Das Angebot der Mediathek wird primär von den in der Bildungs- und Projektar-

beit Engagierten als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren genutzt. Die Materialien gewähren aber auch jedem anderen, Jugendlichen und Erwachsenen, interessante Einblicke in die Projektarbeit und können so zivilgesellschaftliche Anstöße vermitteln.

Der hier vorgelegte Reader *Impulse* ist ein hervorragendes Mittel, auf das Angebot aufmerksam zu machen: ein Wegweiser, welcher den Inhalt klar strukturiert darstellt und anhand von ausgewählten Beiträgen aus Publikationen exemplarisch Eindrücke vermittelt.

Ich würde mich freuen, wenn der Reader Ihnen beruflich, ehrenamtlich oder privat Anregungen und Ideen für zivilgesellschaftliches Engagement in unserer Gesellschaft bietet.

Dr. Hermann Kues

Parlamentarischer Staatssekretär
im Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Inhaltsverzeichnis

4

Einleitung



Toleranz und Demokratie

- 6 Erziehung zu Demokratie und Toleranz
- 10 publicaction als neuer Ansatz politischer Bildung
- 12 Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie
- 14 Die Kunst, einen Kürbis zu teilen
- 16 Gewaltthermometer
- 17 Das Frankfurter U-Bahn-Experiment



(Anti)Rassismus

- 18 Was ist Rassismus?
- 20 Diskriminierung – Ein Alltagsproblem in Brandenburg?
- 22 Herkunft prägt Bildungschancen
- 24 Antirassistische Arbeit mit Mädchen – ist das denn überhaupt nötig?
- 26 „Sichtbar werden“. Eine Handreichung für Lehrkräfte
- 28 Wie im richtigen Leben – Struktureller Rassismus
- 29 Ausgrenzung und Diskriminierung: X- und Y-Menschen
- 30 Fremdsein



(Gegen) Rechtsextremismus

- 32 Rechtsextremismus und Antisemitismus im Alltag
- 35 Die rechte Szene: eine Einführung
- 38 Culture on the Road
- 40 Aufklärung gegen braune Kameradschaften
- 41 Die Gegendemo



(Gegen) Antisemitismus

- 44 Antisemitismus
- 47 Umgang mit Antisemitismus in Schule und Unterricht
- 50 Kein Bammel! Antisemitismus selbstbewusst entgegenreten lernen
- 52 Thesenspiel
- 54 Rechtliche Ausgrenzung



Interkulturelles

- 56 Heterogenität als der Normalfall
- 58 Professionelle Herausforderungen Interkultureller Sozialer Arbeit für die Jugendsozialarbeit
- 60 Interkulturelle Trainings – Kompetenz und Erkenntnisgewinn ohne kulturalistische Fallstricke
- 62 Interkulturelles Training in der Gastronomieausbildung
- 64 Moderne Zeitzeugen – „rent an immigrant“
- 66 Meine Gefühle – Deine Gefühle
- 67 Sprachlos – Die Schwierigkeit zu verstehen und verstanden zu werden

- 68 Online-Mediathek des IDA e.V. – Von A wie Antidiskriminierung bis Z wie Zivilcourage

Einleitung

Birgit Rheims und Selma Kurtoğlu

Im Rahmen des Aktionsprogramms der Bundesregierung „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ und seinen drei Teilprogrammen „ENTIMON – gemeinsam gegen Rechtsextremismus und Gewalt“, „CIVITAS – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern“ und „XENOS – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ sind in den letzten fünf Jahren zahlreiche Bücher, Broschüren und Filme entstanden: Projekte, die durch die Programme gefördert wurden, berichteten von Tagungen, aus Seminaren und Theaterworkshops, erstellten Arbeitshilfen für Unterricht, Trainings oder lokale Netzwerke und drehten Kurz- oder Dokumentarfilme. Sie informierten über Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und dokumentierten ihre Arbeit für Demokratie, Toleranz und Vielfalt. Diese Print- und audiovisuellen Medien veranschaulichten rückblickend ein weit gefächertes Spektrum an Initiativen, Aktivitäten und methodischen Ansätzen der Jugend(bildungs)arbeit und des zivilgesellschaftlichen Engagements. Sie geben zugleich vielfältige Anregungen für alle, die Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit in der Gesellschaft und bei jungen Menschen fördern und stärken wollen.

Um die Nachhaltigkeit der Projekte und ihrer Produkte zu sichern und zu gewährleisten, dass die entstandenen Materialien auch zukünftig einer breiten Fachöffentlichkeit zur Verfügung stehen, hat das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) im Rahmen des Projektes „Archivierung, Kommentierung und Ausleihe von ENTIMON-, CIVITAS- und XENOS-Materialien“ (kurz: „Projekt Archiv“) eine Mediathek im Internet aufgebaut. Diese Online-Mediathek enthält eine einmalige Sammlung der während des Aktionsprogramms erarbeiteten Materialien und bietet einen kostenlosen Medienverleih an.

Ziel und Aufbau dieses Readers

Der vorliegende Reader „Impulse“ versammelt Beiträge aus Publikationen, die im Rahmen des Aktionsprogramms und der Teilprogramme ENTIMON, CIVITAS und XENOS entstanden sind. Er gibt einen exemplarischen Einblick in diese Materialien und illustriert ihr breit gefächertes Spektrum – sowohl hinsichtlich der Themenschwerpunkte wie der Medienarten. Ziel des Readers ist es, Multiplikatoren und Multiplikatorinnen Anregungen und Ideen für die Jugend- und Bildungsarbeit, für zivilgesellschaftliche Initiativen und interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen zu geben. Darüber hinaus soll der Reader auf die Online-Mediathek mit ihren vielen Impulsen für unterschiedliche Initiativen und Aktivitäten aufmerksam machen.

Die Vielfalt der Bildungs- und Projektmaterialien wird in diesem Reader – in Anlehnung an die Förderprogramme – anhand von fünf Themenschwerpunkten aufgezeigt:

- Toleranz und Demokratie
- (Anti)Rassismus
- (Gegen) Rechtsextremismus
- (Gegen) Antisemitismus
- Interkulturelles

Zu jedem dieser Themenschwerpunkte bietet der Reader:

- Texte mit Hintergrundinformationen („Informationen“)
- Einblicke in ausgewählte Projekte („Projekte“)
- Beispiele für methodische Ansätze („Übungen“)

Die Publikationen, aus denen wir die einzelnen Beiträge entnommen haben, werden am Ende jeweils mit ihren wesentlichen Inhalten vorgestellt. Darüber hinaus verweisen wir bei jedem Themenschwerpunkt auf audiovisuelle Medien, die durch ENTIMON, CIVITAS oder XENOS gefördert wurden.

Toleranz und Demokratie

Der einleitende Text von Florian M. Wenzel thematisiert vier mögliche Menschenbilder mit ihren jeweiligen Implikationen für die Erziehung zu Demokratie und Toleranz. Daran schließen sich zwei Projektbeschreibungen an: Das Projekt „publication“ des Landesjugendrings Berlin zielt insbesondere auf die Partizipation von Jugendlichen an demokratischen Prozessen und das konkrete Erleben von zivilgesellschaftlichem Engagement. Der Beitrag „Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie“ der Europäischen Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar skizziert Demokratie- und Toleranzerziehung mit den Bildungsprogrammen der Bertelsmann Stiftung. Die drei ausgewählten Übungen behandeln Prozesse demokratischer Entscheidungsfindung („Die Kunst, einen Kürbis zu teilen“), Formen der Gewalt („Gewaltthermometer“) und Zivilcoursagesituationen („Das Frankfurter U-Bahn-Experiment“).

(Anti)Rassismus

Unter dem Titel „Was ist Rassismus?“ beschreiben Dietmar Erdmeier und Thomas Guthman die rassistische Ideologie mit ihren wesentlichen Elementen. Almut Berger erläutert die Begriffe Vorurteile, Rassismus und Diskriminierung und verdeutlicht alltägliche Diskriminierungserfahrungen von Migranten und Migrantinnen an konkreten Beispielen. Der Beitrag des Vereins Öffentlichkeit gegen Gewalt/Antidiskriminierungsbüro Köln informiert über die Antirassismusrichtlinien der Europäischen Union und fokussiert Diskriminierung im Bildungsbereich. Anschließend werden das antirassistische Mädchenprojekt „Girls act“ des Mädchentreffs Bielefeld sowie der Workshop „Sichtbar werden“ vorgestellt, der Jugendliche gegenüber rassistischer Ausgrenzung und sozialer Marginalisierung sensibilisiert. Im Mittelpunkt der präsentierten Übungen stehen struktureller Rassismus („Wie

im richtigen Leben“) sowie soziale Ausgrenzung und Diskriminierung („X- und Y-Menschen“). Anregungen für den Bereich der Elementarerziehung mit der Methode Bilderbuch gibt der abschließende Beitrag „Fremdsein“ von Anne Schleiß.

(Gegen) Rechtsextremismus

Zwei Texte führen praxisnah in die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Rechtsextremismus ein: Markus Kemper und Timm Köhler verdeutlichen das Spektrum aus der Sicht Mobiler Beratung und anhand von Schlaglichtern aus Berlin und Sachsen. Die EXIT-Elterninitiative informiert über die rechtsextreme Szene und ihre Strategien, rechtsextreme Jugendcliquen aufzubauen, zu stärken und bei Bestand zu fördern. Sachgerechte Aufklärung über Rechtsextremismus und ein Seminarangebot über Musik, Stile und Lebensgestaltung demokratischer Jugendkulturen kennzeichnen das vorgestellte Projekt „Culture on the Road“ des Archivs der Jugendkulturen. Das Projekt des Vereins „Bunt statt Braun Anklam“ zeigt die Bedeutung zivilgesellschaftlicher Aufklärungs- und Vernetzungsarbeit auf lokaler Ebene. Abgeschlossen wird der Schwerpunkt mit der Übung „Die Gegendemo“ von Kerstin Becker und Sabine Dietrich, die im Rahmen eines Projektes der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank erprobt wurde.

(Gegen) Antisemitismus

Hintergrundinformationen zum Thema liefert der Beitrag von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage: Neben christlichem Antijudaismus, Rassenideologie und Nationalsozialismus wird dabei auch auf die aktuelle Brisanz des Antisemitismus eingegangen. Wie soll mit Antisemitismus in Schule und Unterricht umgegangen werden? Pädagogen und Pädagoginnen, die sich u. a. in dem Berliner Projekt „Standpunkte“ engagieren, formulieren Antworten auf diese Frage. Das Bildungsteam Berlin Brandenburg und der Verein Tacheles

Reden! stellen anschließend das Projekt „Kein Bammel. Antisemitismus selbstbewusst entgegnetreten lernen“ vor. Methodische Anregungen zur Bearbeitung des Themas mit Jugendlichen geben die Übungen „Thesenspiel“ des Anne Frank Zentrums und „Rechtliche Ausgrenzung“ des DGB-Bildungswerks Thüringen.

Interkulturelles

Die ersten drei Beiträge zu diesem Themenschwerpunkt setzen sich mit den Erfordernissen und Fallstricken interkultureller Arbeit auseinander. Annita Kalpaka plädiert für einen weit gefassten Kulturbegriff und für Heterogenität als Normalfall. Christine Müller fokussiert die Herausforderungen für die Jugendsozialarbeit und die interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. Astrid Becker problematisiert den Begriff der „kulturellen Identität“ und warnt vor der Ethnisierung von Konflikten. Ein weit gefasster Kulturbegriff lag den nachfolgend mit ihren wesentlichen Zielen vorgestellten Interkulturellen Trainings in der Gastronomieausbildung zugrunde. Eine spezifische Form der interkulturellen Begegnung hat das Projekt „Moderne Zeitzeugen“ gewählt, das an Schulen in Brandenburg durchgeführt wurde. Die Übungen „Meine Gefühle – Deine Gefühle“ sowie „Sprachlos – Die Schwierigkeit zu verstehen und verstanden zu werden“ illustrieren Methoden aus dem Bereich Interkulturelles Lernen.

Online-Mediathek des IDA e. V.

Alle in diesem Reader genannten Materialien sind über die Online-Mediathek unter www.idaev.de/mediathek.htm ausleihbar, die IDA im Rahmen des „Projekt Archiv“ in Kooperation mit dem DGB Bildungswerk, Bereich Migration und Qualifizierung, aufgebaut hat. Der kostenlose Verleih ermöglicht es zum einen, die in diesem Heft teilweise stark gekürzten Texte im Original und in ihrem Kontext nachzulesen. Zum anderen enthält die Mediathek viele weitere informative

und anregende Materialien, die aufgrund der in diesem Reader gewählten Systematik bzw. aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden konnten. Am Ende des Readers skizzieren wir das Spektrum der Print- und audiovisuellen Medien aus dem Aktionsprogramm und den Aufbau der Online-Mediathek.

Dank an

Wir danken allen Autoren und Autorinnen sowie den herausgebenden Projektträgern und -trägerinnen für die gute Zusammenarbeit und die freundliche Genehmigung, die ausgewählten Texte sowie die Titelbilder der jeweiligen Veröffentlichung in diesem Reader abdruckten. Unser Dank gilt überdies dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die Förderung und Herrn Dr. Kues (Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) für das Vorwort zu diesem Reader.

Redaktioneller Hinweis

Bei der Übernahme von Texten wurden keine Änderungen gemäß der Rechtschreibreform vorgenommen. Ebenso wenig wurden Korrekturen hinsichtlich gendersensibler Sprache vorgenommen. In einigen Texten zu Übungen finden sich die Abkürzungen „TN“ und „TL“. Sie bezeichnen die Teilnehmenden von Seminaren bzw. Trainings (TN) sowie die Trainingsleitung (TL). Das Kürzel „D“ steht für Deutschland, „MBT“ für Mobiles Beratungsteam. Die namentlich genannten Autorinnen und Autoren bzw. Herausgeber und Herausgeberinnen sind für die Inhalte ihrer Beiträge selbst verantwortlich.

Düsseldorf, November 2006

Erziehung zu Demokratie und Toleranz

Florian M. Wenzel

Einleitung

Erziehung zu Demokratie und Toleranz findet als pädagogische Praxis in zahlreichen Programmen und Projekten der politischen Bildung statt. Der vorliegende Beitrag möchte in diesem Kontext eine theoretische Einordnung geben. Dazu werden zunächst die Begrifflichkeiten von Demokratie und Toleranz thematisiert. Anschließend wird eine Systematisierung von vier möglichen Menschenbildern vorgenommen, mit denen an Erziehung zu Demokratie und Toleranz herangegangen werden kann, um jeweils Vor- und Nachteile zu thematisieren. (...)

Die Begriffe Demokratie und Toleranz

Erziehung zu Demokratie und Toleranz fußt auf zwei Begriffen, die zentral für politische Bildung sind. Bei näherer Betrachtung stellen sie sich als komplex dar: Demokratie und Toleranz beinhalten keine vorgefertigten Erziehungsziele, keine Wertpakete, denen wir uns durch geeignete Inhalte oder Methoden geradlinig nähern könnten. (...)

Zu den inhärenten Widersprüchen zählen Integration vs. Abgrenzung, Gemeinschaft vs. Individualität, Universalität vs. Lokalität. Diese Widersprüche befinden sich in einem nie endenden Prozess der Aushandlung. Demokratie bleibt in diesem Sinne immer ein Projekt, das nicht technisch reduzierbar ist auf eine Formel, die universell gilt und erfüllt werden kann. Demokratie wird als der immer neue Versuch verstanden, die Stimme des „Anderen“ wahrzunehmen und zu integrieren. Der Widerspruch, die Erfahrung des Konflikts, die reflektiert werden, sind Grundvoraussetzungen, damit ein solches sich selbst balancierendes und steuerndes System lebendig bleibt. (...)

Wie dem Rechnung tragen, dieser Dialektik gerecht werden? Es geht zunächst

darum, den Machbarkeitsanspruch gerade demokratischer Bildung aufzugeben und wahrzunehmen, dass es um Prozesse geht – Prozesse, die immer wieder einzigartig sind, nie vollständig planbar oder bis ins Letzte generalisierbar. Dies bedeutet auch, auf vorab festgelegte Wertskalen oder ethische Normen zu verzichten. Konkret kann überlegt werden, wie eine „ideale Demokratie“ aussähe – in der Gestaltung wird Teilnehmenden politischer Bildung schnell klar, dass das Ideal in Gefahr einer Selbstzerstörung steht und zahlreiche, immer neue Möglichkeiten der eigenen Veränderung und Integration von Unvorhergesehenem benötigt. Die „ideale Demokratie“ ist nie fertig, sie ist ein Zukunftsprojekt, wenn sie lebendig und der Verschiedenheit gerecht werden möchte. Nur so kann sich auch Gerechtigkeit als ausgleichender Wert von Demokratie ereignen. Sie entsteht im Miteinander durch Begegnung mit dem Anderen immer neu (...). Demokratisches Lernen heißt also: immer neu mit Prozessen umgehen und sich immer neu vom Anderen (der Meinung, der Kultur, des Standpunktes) überraschen lassen können.

Aber haben wir nicht mit Toleranz einen Begriff, der Respekt vor dem Anderen als zentral ansieht und so einen Grundwert für Demokratie darstellt? Die Palette der Toleranz zugeschriebenen Bedeutungen und vor allem Bewertungen reicht von „moralischer Wertschätzung bzw. demokratischer Tugend bis zu ihrer Verurteilung als repressive Praxis oder permissive Selbstaufgabe“ (...). Es ergeben sich Paradoxien, wenn Toleranz im Extrem betrachtet wird: Erstens reduziert die Logik der absoluten Toleranz jeglicher Andersheit diese Andersheit als solche ebenso wie der rechtsextreme Skinhead, der den Anderen physisch zerstören möchte. Auch an der Tatsache, dass das Anders-Sein des Skinheads (seine Erziehung, Sozialisation, Lebenssituation) nicht toleriert wird, zeigt sich die Unmöglichkeit von Toleranz als einer universellen Formel (...).

Zweitens ist der normative Anspruch von Toleranz beliebig instrumentalisierbar für unterschiedlichste strategisch-politische Ziele, für den Erhalt einer bestimmten (Minderheiten)Kultur ebenso wie für die Öffnung und Veränderung dieser Kultur. Toleranz wird gegenüber der Einzigartigkeit der je eigenen Forderung eingeklagt, die den scheinbar beliebigen Ansprüchen der anderen Seite gegenüber gestellt wird, welche relativierbar sind und somit nicht toleriert werden müssen. Toleranz ist zu einem „frei flottierenden Signifikanten“ (...) geworden, der nicht klar definierbar ist.

Welche Konsequenzen hat diese Definitions- und Deutungsvielfalt für gesellschaftliche Debatten und pädagogische Programmatiken? Lässt sich mit dem Begriff überhaupt sinnvoll arbeiten, wenn er eine solche Deutungsvielfalt transportiert? Wilhelm Heitmeyer beantwortet diese Frage negativ und argumentiert, dass „Toleranz in seinen öffentlich dominierenden Interpretationen und Verhaltensaufforderungen nicht die Lösung von schwierigen interethnischen oder interreligiösen Beziehungen darstellt, sondern Teil des Problems ist“ (...). Er spricht von „riskanter Toleranz“, die „moralgesättigt“ und „gefährlich attraktiv“ daherkomme und als „catch-all-term“ sozialstrukturelle Probleme einer globalisierten Welt – wie etwa Desintegration – auf den Umgang mit kultureller Differenz verkürze. Zentral für einen produktiven Umgang mit Toleranz ist die Vermeidung von Moralismen sowie von Gleichgültigkeit, die im Relativismus endet. Als sinnvoll erweist sich die Fokussierung auf den Konflikt, ein Aufeinandertreffen verschiedener Werte und Normen, als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit von Toleranz (...). Wenn die Diskussion um Toleranz sich am Konfliktbegriff und möglichen Handlungsoptionen im Konflikt fest macht, kann produktiv und lösungsorientiert mit ihm gearbeitet werden. Dennoch bleibt das Paradox, dass Toleranz keine umfassende Lösung für gesellschaftliche Probleme darstellt,

sondern immer dann thematisiert werden muss, wenn sie abgelehnt wird.

Menschenbilder

Die Art, wie wir pädagogisch mit Menschen umgehen und uns selbst verorten, hängt entscheidend von unserem Menschenbild ab. Dieses ist in Projekten und Programmen oftmals nicht explizit vorhanden, wirkt aber in die konkrete pädagogische Praxis. Im Folgenden werden vier grundlegende Menschenbilder vorgestellt und ihre Relevanz für Demokratie-Lernen erörtert. Damit kann eine Einordnung verschiedener pädagogischer Herangehensweisen erleichtert werden und entschieden werden, welcher Ansatz in welchem Kontext sinnvoll ist.

Eigenschaftsmodell

Nach diesem Menschenbild hat jeder Mensch weitgehend unveränderliche Eigenschaften, die unabhängig von äußeren Veränderungen oder Einflüssen sind. Diese stabilen Eigenschaften verleihen jedem Menschen einen individuellen Charakter. In der Psychologie hat Fritz Riemann mit seinem Klassiker Grundformen der Angst eine moderne und detaillierte Systematisierung der unterschiedlichen Charaktere und ihrer Chancen und Risiken im Alltag beschrieben. (...) Dieses Modell geht vom Ist-Zustand von Menschen aus. Für das Demokratie-Lernen kann dieses Menschenbild bedeuten, dass die Grundhaltung des Moderators gegenüber der Gruppe davon geprägt ist, die unterschiedlichen Eigenschaften der Teilnehmer zu analysieren und zu entscheiden, wie jede und jeder ihren (gesellschaftlichen) Platz finden kann, der sinnvoll ist. Reflexionsangebote können dazu dienen, dass die Einzelnen sich ihrer Eigenschaften besser gewahr werden und Konsequenzen für ihr Verhalten im gesellschaftlichen und politischen Kontext erkennen. Dies kann bedeuten, sich zu vergegenwärtigen, dass bestimmte Situationen zu meiden sind und andere Möglichkeiten da sind, die eigenen

Stärken sinnvoll in den demokratischen Prozess einzubringen. Dieses Menschenbild findet in Projekten Anwendung, die Toleranz und Zusammenleben mit Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt kombinieren und an der Schnittstelle Schule/Beruf eine Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen leisten wollen. Nachteil dieses Menschenbildes ist die Statik in der Reflexion von Eigenschaften und wichtiger noch, die damit verbundene Unfähigkeit, die Veränderbarkeit von sozialen Systemen und Organisationen in den Blick zu nehmen. Die gesellschaftliche Realität wird als gegeben vorausgesetzt und Zielgruppen politischer Bildung sollen möglichst reibungslos in dementsprechend adäquate Rollen verteilt werden, ohne dass diese selbst problematisiert werden.

Verhaltensmodell

Das Verhaltensmodell sieht den Menschen als Maschine. In seiner extremen Form geht es soweit, die These aufzustellen, der Mensch sei nichts anderes als eine „black box“, in der Umweltreize nach einem bestimmten, aber undurchschaubaren Mechanismus verarbeitet werden, und dann zu bestimmten Reaktionen führen. Dieses Modell geht davon aus, dass der Mensch konditioniert werden kann, d. h. dass unerwünschtes Verhalten geschwächt und erwünschtes Verhalten durch positive Verstärkung gefestigt werden kann. Wenn ein erfolgreiches Verhalten einer Gruppe oder einer Gesellschaft erreicht werden soll, so geht es darum, das richtige Verhalten an den Tag zu legen und so zu handeln, dass die Reaktionen der Anderen entsprechend hilfreich sind.

Für die Haltung als Trainer kann dies bedeuten, stark auf Regeln für den gemeinsamen Umgang miteinander zu achten und diese immer wieder „einzutrainieren“, um so letztlich zu einem demokratischeren Umgang miteinander zu kommen. Die Regeln werden nach diesem Menschenbild als bewährte Orientierungsmarken vermittelt. Die Reflexion durch Übungen kann hier dazu dienen zu erkennen, welches Verhalten

in bestimmten Situationen bestimmte Reaktionen der Anderen ausgelöst hat und davon zu lernen, sich in Zukunft „richtig“ im Sinne von Demokratie und Toleranz zu verhalten. Hier liegt der Fokus auch darauf, nicht so sehr seine innere Einstellung oder Eigenschaften kennen zu lernen, sondern durchaus auch pragmatisch hilfreiches äußeres Verhalten zu trainieren, um besser miteinander umgehen zu können. Anwendung findet dieses Modell in einer Reihe von klassischen Verhaltenstrainings, die für ein reibungsloseres Miteinander in der Gesellschaft sorgen sollen.

Das Problem dieses Modells besteht darin, zwar die Flexibilität der Menschen anzuerkennen, doch demokratischen und toleranten Umgang als äußere Verhaltensformen festzulegen. Ein Beispiel hierfür ist die Diskussion um die „politisch korrekte Sprache“, die das Anliegen hatte, einen angemesseneren gleichberechtigten Umgang der Menschen miteinander zu fördern, doch in der Gefahr steht, zum Verhaltenskorsett zu werden. Als Konsequenz kann solch „gutes“ Verhalten leicht als heuchlerisch empfunden werden und als hohle Geste, die nicht tatsächlich so gemeint ist. Auf Seminaren kann dies die Spontaneität und unterschiedlichen Charaktere der Teilnehmer verhindern und zum Vorwurf des „Gutmenschtums“ führen, das glaubt, pauschal zu wissen, wie Demokratie und Toleranz umzusetzen seien.

Interaktionsmodell

Jeder Mensch macht sich aufgrund von unterschiedlichen Erfahrungen bestimmte Vorstellungen und Bilder der Welt. An diesen Bildern orientieren wir uns und handeln nach ihnen. Dieses Modell geht davon aus, dass jeder Mensch eine „innere Landkarte“ in sich trägt, mit bestimmten Traditionen, Glaubenssätzen und Erfahrungen, an denen er sich orientiert. Diese Landkarte entspricht nicht der äußeren Welt, denn diese ist in ihrer Komplexität gar nicht direkt zugänglich. Dieses Modell geht also davon aus, dass wir uns die Wirk-

lichkeit „konstruieren“. Dies bedeutet, dass es vor allem darauf ankommt, sich seiner eigenen Konstruktionen bewusst zu werden und deren Konsequenzen zu kennen. Der „pädagogische Konstruktivismus“ von Horst Siebert verortet Lernen deshalb als Lernen zweiter Ebene, wo es nicht so sehr auf bestimmte Inhalte oder richtige Verhaltensweisen ankommt, sondern auf das Klären der eigenen Sichtweise der Welt. Lernen ist nicht die Vermittlung von Inhalten, sondern die Reflexion eigener Deutungen. Konstruktivismus ist eine der aktuellen Bezugstheorien von Demokratie-Lernen, die Demokratie und Toleranz nicht nur als äußeres Verhalten, sondern vor allem als Reflexion und Austausch von Deutungen (inneren Landkarten) versteht.

Im Austausch innerhalb einer Gruppe können unterschiedliche Sichtweisen einander begegnen und verdeutlicht werden, welche unterschiedlichen Perspektiven es auf der Welt gibt. Toleranz- und Demokratie-Lernen heißt dann, die Pluralität von Perspektiven anzuerkennen und zu begreifen, dass es keine einzig richtige gibt. Dadurch können auch neue Einträge auf der eigenen inneren Landkarte ermöglicht werden, die neue Brücken und Wege zu anderen Menschen bilden. Erstarrte Deutungen werden problematisiert, verflüssigt, ein neuer Referenzrahmen geschaffen. Im Seminar kann es dann darum gehen, wem es wie weit gelungen ist, die eigenen inneren Deutungsmuster der Landkarte zu erkennen und auch zu bereichern. Der Prozess des Lernens tritt in den Vordergrund, während fertige Lösungsangebote eine untergeordnete Rolle spielen. Nicht richtiges oder falsches Wissen und Handeln steht zur Debatte, sondern die kritische Hinterfragung verschiedener Einstellungen auf Wirklichkeit. Hier werden Toleranz und Demokratie als nie endender Prozess sichtbar, der immer wieder neu aufgegriffen werden muss. Es geht nicht darum, richtig und gut zu handeln, sondern angemessen und „variabel“ in unterschiedlichen Situationen.

Das Problem dieses Modells ist die Begrenzung auf das Individuum. Mit

dieser Haltung geht es beim Demokratie-Lernen darum, was die Einzelnen gelernt, reflektiert und für sich persönlich mitgenommen haben. Doch diese Dinge mögen sich in einem anderen strukturellen Kontext wie Beruf und Familie wieder ganz anders darstellen. Die individualistische Sichtweise verhindert somit die Wahrnehmung der Bedeutung einer Eigenwirklichkeit des Sozialen, die immer qualitativ mehr ist als die Addition einzelner Teile. Dies führt in Seminaren des Demokratie-Lernens dazu, dass die soziale Einmaligkeit, die Konstellation der konkreten Teilnehmer zueinander, vernachlässigt und als nicht relevant betrachtet wird.

Systemmodell

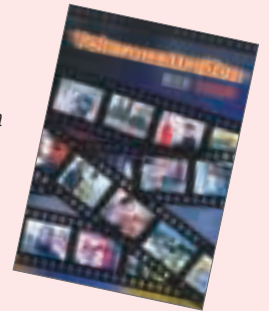
Das Systemmodell bricht mit den linearen Vorstellungen der anderen Modelle. Während Eigenschaften, Verhaltensweisen und auch innere Landkarten zu

mindest prinzipiell nach Kausalketten von Ursache-Wirkung erklärbar sind, ist dies in der Betrachtung von Wechselwirkungen innerhalb von Systemen nicht mehr möglich. Die gegenseitige Beeinflussung von vielen Faktoren der Wahrnehmung und Handlung und Reflexion darüber führt zu einer Eigenwirklichkeit, die nicht mehr aus den Komponenten ableitbar und damit auch prinzipiell unvorhersehbar ist. (...)

Systemtheorie lenkt im pädagogischen Kontext den Blick weg vom Individuum zur Gruppe. Es geht nicht so sehr darum, einzelne Individuen – sei es durch Reflexion oder Verhaltensänderung – tolerant und „demokratiefit“ zu machen, sondern die evolutionäre Selbstorganisationsfähigkeit einer Gruppe zu ermöglichen und so Demokratie und Toleranz als Fähigkeit zu begreifen, mit Komplexität im sozialen Kontext umzugehen und Unterschiede und Gegensätze so zu verarbeiten, dass Demokratie

„Toleranzstreifen“

Zwischen Juli und Dezember 2003 drehten rund 170 Jugendliche aus 11 Schulen und Jugendeinrichtungen aus dem Großraum Nürnberg 20 Kurzfilme rund um das Thema Toleranz, Ausgrenzung und Zivilcourage. Das Jugendvideoprojekt „Toleranzstreifen“ wurde durch das Projektbüro „Pädagogik rund um das Dokumentationszentrum“ des Kreisjugendrings Nürnberg-Stadt in Kooperation mit dem Medienzentrum PARABOL durchgeführt.



Ein Begleitheft gibt Zusatzinformationen über die Entstehung der einzelnen Filme, die Hintergründe des Gesamtprojekts und zu jedem Film eine Inhaltsbeschreibung. „Die Kurzfilme“ – so heißt es in der Einleitung – „eignen sich gut als methodischer Einstieg in die politische Bildungsarbeit zum Themenspektrum Toleranz, Zivilcourage und Fremdenfeindlichkeit. Einzelne Filme können z. B. als Diskussionsanregung eingesetzt werden: Ist das wirklich so, wie im Film dargestellt oder welche Erfahrungen habt ihr? ... Eine andere Methode könnte das Anspielen eines Filmes und das Weiterspinnen des Handlungsfadens in der Gruppe sein.“

Kreisjugendring Nürnberg-Stadt/Medienzentrum Parabol (Hg.),
Toleranzstreifen. 20 Kurzfilme von Jugendlichen zum Thema
Toleranz, Ausgrenzung und Zivilcourage,
Nürnberg: kopaed 2004
DVD und Begleitheft
116 Min. und 50 S.

insgesamt als Prozess weitergehen kann. Das bedeutet auch, als Moderator sensibel für das jeweils sinnvoll Ermöglichende einer konkreten Gruppe zu sein – die Einhaltung von Regeln kann dann genauso Sinn machen wie an anderer Stelle Witz, Ironie oder auch Sturheit. Immer ist dabei wichtig, die Gruppe (einschließlich des Moderators) als Gesamtwirklichkeit in ihrer Einmaligkeit zu betrachten und eine Sensibilität für Demokratie und Toleranz als nie voll verwirklichtes Programm zu vermitteln.

Die Eigenwirklichkeit von Systemen ist nicht nur in der gegenseitigen Beeinflussung ihrer Elemente zu sehen, sondern auch zeitlich. In der pädagogischen Praxis wurde ausgehend von Kurt Lewin eine Typologie von Gruppenprozessen entwickelt, die beschreibt, welche unterschiedlichen Phasen mit jeweils unterschiedlicher Eigenwirklichkeit Gruppen im Verlauf eines Seminars durchlaufen. Immer wieder wird dabei betont, dass der Gruppenprozess aber nicht „machbar“ sei, letztlich im Konkreten immer unvorhersehbar abläuft. Die Dynamik sollte von der Moderation anerkannt werden und prozessorientiert mit ihr gearbeitet werden. Dies kann nicht durch einen hohen Aufwand an inhaltlicher Vorbereitung geschehen, sondern durch die Offenheit und Sensibilität für Ereignisse und Zufälle innerhalb des Lerngeschehens. Lernen und Bildung findet durch Reflexion von Inhalten in einem sozialen Kontext statt und ist nicht vollständig planbar. Gruppendynamik ist deshalb auch eine der Bezugstheorien für Demokratie-Lernen, weil sie den sozialen Faktor von Gruppen in zeitlicher Hinsicht aufgreift und somit Demokratie als Prozess verdeutlicht.

Für den Umgang mit einer Gruppe bedeutet dies, dass demokratisches Lernen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Seminar unterschiedliche Dinge bedeuten kann. Mögen am Anfang Orientierung und Sicherheit, die Vermittlung von Übersicht und Transparenz nötig sein, so kann es in der Phase von Konfliktodynamik darum gehen, jenseits des

methodischen Vorgehens die aktuelle Gruppenwirklichkeit als realen Fall der Auseinandersetzung zu thematisieren und Demokratie und Toleranz daran zu verdeutlichen. Auch ist die Einbeziehung des Moderators in die soziale Dynamik wichtig, er ist Teil der Gruppe und ihres Prozesses. Demokratie und Toleranz verwirklichen sich unterschiedlich je nach Zeitpunkt, die Teilnehmer können so lernen, soziale Dynamik im gesellschaftlichen Alltag zu beachten.

Die Grenzen dieses Modells zeigen sich in der Vernachlässigung der individuellen Verantwortlichkeit für Handeln. Wenn die soziale Eigenwirklichkeit und gruppenspezifische Prozesse sehr stark betont werden, kann dies auch als Entschuldigung oder Rechtfertigung für eigenes Verhalten missbraucht werden. Selbstorganisation und Gruppen geschehen dürfen nicht als Vorwand für Beliebigkeit dienen. Zudem wird mit diesem Modell die Rolle des Moderators im Prozess des Demokratie-Lernens zunehmend problematisch: als Teil der Gruppe und Beteiligter der Dynamik hat er keine prinzipiell andere Rolle als die des Teilnehmers. Er kann Lernprozesse initiieren, wird sich aber in Zielrichtung der Selbstorganisation der Gruppe paradoxerweise selber überflüssig machen.

Zusammenfassend kann aufgrund der vorgenommenen Typologisierung festgehalten werden: aus dem Interaktions- und dem Systemmodell können einzelne Elemente als fruchtbar für Demokratie-Lernen gelten. Die Bezugstheorien von Konstruktivismus, Systemtheorie und Gruppendynamik können zusammen genommen einen Rahmen bieten, um Demokratie- und Toleranzlernen angemessen zu verstehen und eine Einordnung für die theoretische Praxis zu bieten. Auf die Personalität der einzelnen Akteure sollte gerade im Lernen in kleineren Gruppen geachtet werden, ohne die immer gegebene soziale Dynamik in ihrer Offenheit zu vernachlässigen. (...)

Aus: Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit – BAG EJSA (Hg.), *Gegen Gewalt und Rassismus. Trainingskonzepte in Deutschland und Europa* (Reihe: Materialheft 1/2004), Stuttgart 2004, S. 18-22.



Die Dokumentation zur internationalen Fachtagung „Gegen Gewalt und Rassismus – Trainingskonzepte in Deutschland und Europa“, die 2003 in Berlin-Spandau stattfand, umfasst Impulsreferate zu den Themen Interkulturelles Lernen, Demokratie- und Toleranzförderung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sowie Antirassismusbildung. Ausführlich beschrieben werden die neun durchgeführten Workshops zu den Schwerpunkten Konfliktlösung, Interkulturelle Kompetenz, Antirassismus- und Gewalt-Deeskalationstrainings. Vorgestellt werden z. B. das „Rock & Water“-Programm, das „Eine-Welt-der-Vielfalt“-Trainingsprogramm sowie das „Training for Racial Equity and Inclusion“ und das „BaFa-BaFa Intercultural Simulation Game.“

publicaction als neuer Ansatz politischer Bildung

Landesjugendring Berlin e. V.

Selbstverständnis einer modernen Demokratie gründet sich darauf, wie unter Einschluss möglichst vieler Beteiligter gesellschaftlich relevante Fragen und Probleme diskutiert und gelöst werden können. Der Ort des Aushandelns solcher Fragen ist ein öffentlicher Bereich, der sich zwischen Staat und den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern bewegt und als Zivilgesellschaft beschrieben werden kann. Rechtsextreme Ideologien, Intoleranz und Gewalt stellen sich jedoch demokratischen Prozessen entgegen. So können freiheitliche Werte wie Toleranz und gegenseitige Anerkennung nicht allein durch rechtliche oder staatliche Maßnahmen garantiert werden, sondern müssen im zivilgesellschaftlichen Aushandlungsprozess immer neu erkämpft werden.

Eine freiheitlich tolerante Demokratie lebt demnach vom Engagement und dem Gestaltungswillen ihrer Mitglieder. Daher ist es eine dringliche Aufgabe politischer Bildung, junge Menschen zu befähigen, an demokratischen Prozessen zu partizipieren. Doch dabei fehlt oft ein jugendgerechter Ansatz, 14 bis 18-Jährige für zivilgesellschaftlich-politisches Engagement im Sinne einer freiheitlich toleranten Demokratie zu begeistern. Traditionelle Bildungsangebote in Schule und Ausbildung vermitteln oft nur ein abstraktes Bild des politischen Systems der Bundesrepublik und gehen nicht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungshintergründe von Jugendlichen ein. So erscheint Demokratie als lebensferner Prozess einer politischen Elite und wird von Jugendlichen nicht mehr als Möglichkeit des Einmischens in die eigenen Angelegenheiten verstanden.

Zivilgesellschaftliches Engagement erlebbar machen

Schon die Pilotphase von publicaction hat gezeigt, dass Jugendliche durchaus bereit sind, sich an politischen Initiativen und zivilgesellschaftlichen Organi-

sationsformen zu beteiligen, solange sie das Engagement in den eigenen konkreten lebensweltlichen Kontext integrieren können. Mit den publicaction-Projekttagen ist es gelungen, Politik greifbar und anschaulich zu machen. Dabei orientiert sich das Projekt unmittelbar an den Bedürfnissen der Jugendlichen und kommt ihren Interessen entgegen, sich nicht gleich in feststehende Strukturen einbinden zu müssen und trotzdem politisch aktiv zu werden. Den Ergebnissen der aktuellen Shell-Jugendstudie entsprechend folgen wir einem veränderten Verständnis politischer Beteiligung, das eher zeitlich limitierte Aktionen mit so genanntem Eventcharakter favorisiert und Faktoren wie Spaß, ein kulturelles Lebensgefühl und einen gesunden Pragmatismus in den Mittelpunkt stellt.

Jugendliche werden zu MultiplikatorInnen in eigener Sache

Um Schülerinnen und Schüler für das Projekt publicaction gewinnen zu können, werden in erster Linie die Wünsche, Erwartungen und Ideen der Jugendlichen aufgenommen. Es werden nicht in erster Linie die klassischen Multiplikatoren wie Pädagogen, Journalisten oder politisch Engagierte angesprochen, die dann die Jugendlichen von oben herab belehren. Vielmehr werden die Jugendlichen selbst als MultiplikatorInnen ernst genommen und ihre Meinungen und Ideen direkt für eine Stärkung zivilgesellschaftlicher Aktivität nutzbar gemacht.

Methoden non-formaler Bildung

In diesem Sinne wollen wir auch methodisch die Jugendlichen in demokratische Lernsituationen einbeziehen und Formen der non-formalen Bildung an die Schulen herantragen. In der Regel wird an Schulen ein stark verengter Bildungsbegriff herangezogen, der auf reinem Faktenwissen basiert, das in Form eines

hierarchisch organisierten Frontalunterrichts erworben wird. Dagegen setzen wir partizipativ strukturierte Lernsituationen, die zu einem prozessorientierten und eigenständigen Lernen und verantwortlichem Handeln einladen.

Selbständigkeit lernen

So wollen wir das Prinzip der Freiwilligkeit erhalten und beispielsweise die Jugendlichen selbst in ihrer Klasse die Frage der Teilnahme an dem Projekt und die Themenwahl diskutieren lassen. Wir setzen auch auf das Einüben von Teamfähigkeit und die gemeinsame Entscheidungsfindung nach demokratischen Prinzipien. So erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit während der Projekttage im Rahmen eines eigenständig durchzuführenden „Kurzpraktikums“ bei den Partnerinitiativen mitzuarbeiten und zu recherchieren. In Form einer spielerischen Reflexionsphase können sie dann eigene Strategien und Visionen für die besuchte Initiative entwerfen und ihre Ergebnisse aus der „Innovationswerkstatt“ kreativ präsentieren. Damit werden die teilnehmenden Jugendlichen ernst genommen und ihre Bedürfnisse respektiert, weil gerade ihre Ideen und Vorschläge gefragt sind.

Erwerben von Schlüsselkompetenzen und Medienkompetenz

Durch die aktions- und medienorientierte Form von publicaction kann schließlich politisches Engagement mit dem Erlangen persönlicher Schlüsselqualifikationen verknüpft werden. Die Jugendlichen lernen in Eigenregie den Umgang mit den neuen Formen von Medienöffentlichkeit und die Präsentation der eigenen Arbeitsergebnisse vor einem Publikum. Dazu wird ihnen ein umfangreiches Angebot an Briefings zur Verfügung gestellt. Rhetorische Fähigkeiten, Medienpräsentation, kreative Webgestaltung oder das Layouten und die inhaltliche

Konzipierung öffentlichkeitswirksamer Publikationen können von den Schülerinnen und Schülern erlernt werden.

Internet produktiv nutzen

Vor allem soll der Umgang mit dem Internet geübt und die Möglichkeit, selbst als Produzentin von Webinhalten aufzutreten, ausprobiert werden. Das Internet bietet sich dafür besonders an, weil es eine relativ einfache Verbreitungsmöglichkeit von Informationen darstellt und besonders für zivilgesellschaftliche Initiativen ein noch nicht ganz ausgeschöpftes Potential für Öffentlichkeitsarbeit darstellt.

Öffnung von Schule

Das Projekt publicaction bietet einen neuen Weg, ein stark auf Wissensvermittlung zielendes Unterrichtsangebot mit praktischen Erfahrungen und neuer inhaltlicher Vielfalt zu bereichern. Politik wird nicht mehr allein als abstraktes Wissen vermittelt, sondern als Erfahrung im direkten Kontakt mit engagierten Menschen erlebbar gemacht. Dabei kann eine notwendige Wissensvermittlung nicht ersetzt, jedoch in Kooperation mit außerschulischer Bildung durch wichtige Elemente ergänzt werden. Indem Schule sich öffnet, kann das große Potential, das zivilgesellschaftliche Expertinnen und Experten für die politische Bildung bieten, nutzbar gemacht werden und es kann gelingen, junge Menschen für demokratisches Engagement nachhaltig zu begeistern.

Davon können auch Impulse für die Schule selbst ausgehen. Schülerinnen und Schüler lernen Möglichkeiten kennen, ihre direkte Umgebung als Ort von Demokratie und Mitbestimmung zu erfahren und sich selbst in die ureigsten Angelegenheiten in der Schule einzumischen.

Die Themenräume

Publicaction will politisches Engagement

in der Zivilgesellschaft praxisnah anhand konkreter Beispiele vermitteln und interessant machen. Daher ist es uns wichtig, die Schülerinnen und Schüler nach ihren politischen Interessen zu fragen und die Projektstage hiernach auszurichten. Die Themenräume sind so aus dem Pilotprojekt 2003 entstanden, an dem 120 Jugendliche der Berliner Fritz-Karsen-Schule teilnahmen. Wir fragten sie, zu welchen Themen sie gerne einmal arbeiten würden. Das resultierende große Themenspektrum war Grundlage für die Zusammenstellung der acht Themenräume, die wir in diesem Jahr angeboten haben.

Während des Projektmeetings werden den Klassen die acht verschiedenen Themenräume anhand eines Quiz-Spiels kurz vorgestellt. In kleinen Gruppen beraten die Jugendlichen über die vier Antwortmöglichkeiten und müssen sich in kurzer Zeit auf eine Antwort einigen. Der Themenraum „Gleichberechtigung“ wird z. B. mit der Frage „Wie hoch ist der Anteil weiblicher Führungskräfte in Deutschland?“ veranschaulicht. (Die Antwort lautet übrigens 5 %.) Oder, um in den Themenraum „Bildung, Information und Medien“ einzuführen: „Gibt Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern eigentlich viel für die Bildung aus?“ (Antwort: 9,8 % der Mittel aus öffentlichen Haushalten werden in Deutschland für Bildung ausgegeben, damit liegen die Ausgaben für Bildung unter dem europäischen Durchschnitt.)

Im Anschluss an das Quiz diskutieren die Jugendlichen darüber, welchen Themenraum die Klasse besuchen und näher kennen lernen möchte. Wenn im Gespräch kein Konsens erzielt werden kann, wird mit vorbereiteten Wahlzetteln abgestimmt. So lernen die Jugendlichen Politik nicht als abstrakten Prozess oder als Verfahren repräsentativer Demokratie kennen, sondern anhand praktischer Beispiele, die sie mit ihrer Lebenswelt assoziieren und mit ihren Erfahrungen korrespondieren.

Die Themenräume:

- Antirassismus und Flüchtlingsarbeit
- Umwelt- und Naturschutz

- Armut und soziale Ungleichheit
- Gleichberechtigung
- Bildung, Information und Medien
- Demokratie und Mitbestimmung
- Menschen- und Bürgerrechte
- Globalisierung, Frieden und Entwicklung

Aus: Landesjugendring Berlin e. V. (Hg.), publicaction. Initiative zur Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen, Berlin 2004, S. 11-14.



In der Broschüre wird das Projekt „publicaction“ des Landesjugendrings Berlin detailliert vorgestellt. Ziel des Projektes war es, Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren direkte Kontakte mit Menschen zu ermöglichen, die sich innerhalb zivilgesellschaftlicher Netzwerke auf verschiedenste Weise engagieren, um so eine aktive Beteiligung an demokratischen Prozessen zu fördern. Im Rahmen von Projekttagen konnten Schüler und Schülerinnen während eines Kurzpraktikums den Alltag politischen Engagements in verschiedenen Themenfeldern kennenlernen und sich mit anderen Jugendlichen über die gemachten Erfahrungen austauschen.

Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie

Europäische Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar

(...) Das Kernstück einer Demokratie- und Toleranz-erziehung im Rahmen des Projektes SAFT mit den Bildungsprogrammen der Bertelsmann Stiftung stellt die Entwicklung eines gegenseitigen zwischenmenschlichen Verständnisses für den oder das Andere dar. Auf der Basis einer Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung können tolerantes Verhalten und ein Verständnis für demokratisches Miteinander entwickelt und befördert werden. Bei der Umsetzung eines solchen Anspruchs in der pädagogischen Arbeit kommt es darauf an, soziale Kompetenzen der Teilnehmenden zu fördern, die diesen Aspekten von Demokratie-Lernen gerecht werden können. Im Rahmen des Projektes waren das vor allem die folgenden Kompetenzen:

- Empathiefähigkeit
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Partnerschaftliche Kommunikation
- Konfliktregelungskompetenz auf der Basis von Kooperationsfähigkeit
- Ambiguitätstoleranz (...)

Das Toleranzseminar

Das (...) Seminar bestand vor allem aus Übungen des Programms „Achtung (+) Toleranz“. Es beinhaltet zwei wesentliche Schwerpunkte:

- Die umfassende Beschäftigung mit dem Toleranzbegriff und den gewaltfreien Zielen des Umgangs mit den eigenen Grenzen der Toleranz.
- Das Vermitteln von kommunikationspsychologischem Wissen in Verbindung mit dem Erlernen der Elemente des Partnerschaftlichen Dialogs.

Das Programm stellt eine Kombination aus Wissensvermittlung sowie handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden dar und fördert damit sowohl eine Fachkompetenz, als auch soziale und individuelle Kompetenzen der Teilnehmenden. Die Steigerung von Fachkompetenz wird hier besonders durch

die Vermittlung von lerntheoretischen Modellen und Inhalten zu den Themen Toleranz und Kommunikation erreicht. Der Aspekt der sozialen Kompetenz steht dann im Mittelpunkt, wenn es um das Erlernen von Verfahren geht, die darauf angelegt sind, ein Bewusstsein für verschiedene Sichtweisen in einer Konfliktsituation (Multiperspektivität) zu entwickeln. Dabei soll die Aneignung von Kooperations- und Kommunikationstechniken helfen. Gleichzeitig wird die Bereitschaft zu sozialem und politischem Handeln, sowie der Einsicht in das gleiche Recht aller Menschen auf freie Entfaltung gefördert. Weitere wichtige Aspekte wie die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und die Stärkung des Selbstbewusstseins finden sich in allen Elementen des Programms wieder und sollen die Individualkompetenz der Teilnehmenden fördern. Diese drei Dimensionen des Lernens wurden in das Seminarprogramm aufgenommen.

Konflikt

Anders als im ursprünglichen Programm „Achtung (+) Toleranz“ wurde das Konzept um die Vermittlung von Definitionen der Begriffe „Konflikt“ nach Friedrich Glasl und „Gewalt“ nach Johan Galtung erweitert. Diese zu kennen ist notwendig, um das von der Bertelsmann Forschungsgruppe Politik entwickelte Toleranzmodell zu verstehen. Als Konflikt wird im Toleranzmodell jede schwierige zwischenmenschliche Beziehung verstanden. Also eine Situation, in der freie Entfaltung nicht möglich ist und durch eine andere Person verhindert wird. Das Vorhandensein eines Konfliktes stellt die Voraussetzung für die Frage nach tolerantem, scheinbar tolerantem oder intolerantem Verhalten dar. Der weite Konfliktbegriff hilft an dieser Stelle entscheidend weiter, um die Herausforderung nach tolerantem Verhalten überhaupt zu verstehen und in den Alltag integrieren zu können.

Gewalt

Ebenso ist es wichtig, einen weiten Gewaltbegriff zu kennen, um die Motivation für Intoleranz (Durchsetzung der eigenen Interessen) als gewalttätiges Verhalten zu begreifen. Dabei ist es wichtig, die Perspektive der Opfer von Gewalt einzunehmen, um die verschiedenen Formen von Gewalt (direkte und indirekte) erkennen zu können.

Toleranz

Das Toleranzmodell nennt als Voraussetzung für die Entscheidung, sich tolerant, intolerant oder scheinbar tolerant zu verhalten das Vorhandensein eines Konflikts. Es stehen verschiedene Handlungsoptionen als Vorgehensweisen in einer Konfliktsituation zur Verfügung. Als Toleranz bezeichnet das Modell diejenige Haltung, einen Konflikt gewaltfrei zu regeln oder Andere aus Einsicht so handeln zu lassen wie er/sie das möchte. Getragen sind diese Optionen von der Motivation der Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit eines jeden Menschen.

Zusammen mit der so genannten Toleranzampel ist das Toleranzmodell ein Werkzeug zur Selbstüberprüfung in schwierigen zwischenmenschlichen Beziehungen. Es verdeutlicht die Konsequenzen aus den Handlungsoptionen des Toleranzmodells und empfiehlt vor diesem Hintergrund so oft wie möglich bei der Konfliktaustragung auf der Basis von Toleranz zu handeln. Toleranzmodell und -ampel können dabei helfen, den Begriff Toleranz für den Alltag handhabbar zu machen.

Grundlagen der Kommunikation

Der zweite Schwerpunkt in diesem Seminar war das Kennen lernen von Grundlagen der Kommunikation und das Einüben von Elementen eines partner-

schaftlichen Dialogs als eine Möglichkeit, tolerantes Verhalten im Alltag ausüben zu können. Dies sollte die Teilnehmenden dabei unterstützen, Wege zu einem toleranten Verhalten in Konfliktsituationen auf der Basis der Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung entdecken zu können. Um eine solche Form von Kommunikation entwickeln zu können, bedarf es zunächst einer Grundhaltung der Akzeptanz. Damit ist eine grundsätzliche Anerkennung anderer Menschen in ihrem Anders-sein, im Sinne von Respektierung gemeint und nicht eine völlige Übereinstimmung mit den Werten und Vorstellungen, dem Handeln des Anderen. Gleichzeitig gehört dazu der Wille und die Fähigkeit, sich in die Welt der anderen Menschen einfühlen zu wollen und zu können, den Versuch zu unternehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen und auch sich selbst aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen.

Innere Landkarte

Dieses Modell geht davon aus, dass wir Menschen die gemeinsame Welt sehr individuell wahrnehmen und jeder Mensch somit in seiner einzigartigen Welt lebt. Nur über den Umweg einer jeweils individuell sehr verschiedenen und einzigartigen Landkarte kommunizieren Menschen miteinander. Akzeptanz und Empathie können nur entwickelt werden, wenn dies zur Kenntnis genommen wird und der Wille vorhanden ist, die eigene und die Landkarte der Anderen kennen lernen zu wollen. Dieser Denkansatz nimmt die konstruktivistische Theorie auf und bietet auf dieser Basis Handlungsoptionen im Alltag an.

Nachrichtenmodell

Ein für das Verstehen von zwischenmenschlichen Kommunikationsvorgängen sehr einfaches und gleichzeitig hilfreiches Erklärungsmodell ist das so genannte Nachrichtenmodell mit den „Vier Seiten einer Nachricht“ auf der Senderseite und auf der Empfängerseite mit dem „Vierohrigen Empfänger“.

Partnerschaftliche Kommunikation

Die beiden vorgestellten Modelle bilden die Grundlage für die Einführung in die Elemente des Partnerschaftlichen Dialogs: Hilfreiches Zuhören und Notwendige Konfrontation. Hilfreiches Zuhören ist als eine innere Haltung zu verstehen, die dazu verhelfen soll, vor allem in Konfliktsituationen Andere wirklich verstehen zu wollen und deren Landkarte kennen lernen zu wollen und zu können. Voraussetzung dieser Haltung sind Akzeptanz und Empathie. Doch Hilfreiches Zuhören allein reicht nicht aus, um Konflikte regeln zu können.

Jeder Mensch sollte auch in der Lage sein, den eigenen Standpunkt klar und verständlich vermitteln und begründen zu können (Notwendige Konfrontation). Partnerschaftliche Kommunikation kann nur dann gelingen, wenn die Bereitschaft zum Zuhören und der Mut und die Fähigkeit zum Vertreten des eigenen Standpunktes gleichermaßen ausgebildet sind. In einem auf Aristoteles gegründeten Werte- und Entwicklungsquadrat werden diese Tugenden in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Zugleich werden die Gefahren mit einbezogen die bestehen, wenn nicht immer wieder nach einem ausgeglichenen Verhältnis beider Tugenden gesucht wird. Mit dieser Art von Kommunikation kann Toleranz in Konfliktsituationen erlernt werden, so die Annahme im Konzept des Toleranzseminars.

Aus: Stiftung Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (Hg.), *Schule und Ausbildung für Toleranz. Ein Xenos-Projekt der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar 01.01.2002 – 31.12.2004*, Weimar o. J., S. 7 und S. 10-17.



Die Broschüre beschreibt Bausteine und Inhalte des Projektes „Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie“ (SAFT), das auf Basis der pädagogischen Programme der Bertelsmann Stiftung in Seminaren mit (Berufs-) Schulklassen sowie Multiplikatoren und Multiplikatorinnen durchgeführt wurde. Detailliert vorgestellt werden z. B. das für Jugendgruppen entwickelte Einführungseminar, das Toleranz- sowie Miteinander-Seminar. Zahlreiche Abbildungen veranschaulichen wesentliche Inhalte der durchgeführten Seminare.

Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie
Ein XENOS-Projekt der Europäischen Jugendbildungs- und
01.01.2002 – 31.12.2004

Die Kunst, einen Kürbis zu teilen¹⁾

Kategorie:

Gruppenarbeit mit variablem Verlauf

Rahmen:

Ein großer Raum für die Gesamtgruppe

Zeit:

60 Minuten

Material:

(Stoff)Kürbis oder symbolischer Gegenstand; Flipchartpapier und Stifte

Ziele

- Erfahren, wie mit gegensätzlichen Bedürfnissen so umgegangen werden kann, dass das Prinzip des gleichen Rechts aller Beteiligten so weit wie möglich berücksichtigt wird
- Reflexion der bisher gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse
- Erfahrung der eigenen Neigung, Probleme lösungsorientiert und nicht bedürfnisorientiert anzugehen
- Kennenlernen der zusätzlichen Dimension, die Situation zu verändern, bevor ein Kompromiss oder Mehrheitsbeschluss gewählt wird
- Übertragung des Konzepts der vier Schritte der demokratischen Entscheidungsfindung auf konkrete Alltagsprobleme

findung auf konkrete Alltagsprobleme

Kurzbeschreibung

Drei Freiwillige setzen sich in die Mitte des Stuhlkreises auf den Boden um einen Stoff-Kürbis (oder einen Ball, der einen Kürbis symbolisieren soll) herum. Das Leitungsteam erläutert, dass diese drei Personen jeweils den ganzen Kürbis haben wollen. Die Teilnehmenden sollen nun Empfehlungen aussprechen, wie den dreien geholfen werden kann. Die Vorschläge werden auf einem Flipchartpapier festgehalten und im Anschluss an die Vorstellung des Konzepts der vier

Schritte demokratischer Entscheidungsfindung überprüft.

Die vier Schritte demokratischer Entscheidungsfindung:

1. Prüfung des vorliegenden Konflikts/ Klärung der Bedürfnisse
2. Veränderung der Situation als kreative Lösung des Problems
3. Gleichmäßige Einschränkung aller Beteiligten (Kompromiss)
4. Mehrheitsbeschluss

Methodische Empfehlungen/Hintergrundinformationen

Die Übungen des „Miteinander“-Pro-

Vier Schritte einer demokratischen Entscheidungsfindung

1. Klären, ob tatsächlich ein Konflikt vorliegt/Überprüfung der Bedürfnisse

Einige Kursteilnehmenden schlagen in der Regel vor, den Kürbis zu jeweils gleichen Teilen auf die drei Personen aufzuteilen. Das Leitungsteam fragt, ob alle anderen mit diesem Vorschlag einverstanden sind. Hier können schon die ersten Zweifel angemeldet werden. Einzelne können fragen, wozu die drei Personen den Kürbis brauchen. Die Moderation kann diesen Aspekt aufgreifen und die Diskussion unter dem Schwerpunkt führen: Die Klärung der Bedürfnisse vor einer Entscheidung. Es könnte in dem beschriebenen Beispiel möglich sein, dass eine Person den Kürbis braucht, um daraus eine Halloween-Maske zu basteln, die zweite Person das Fruchtfleisch braucht, um eine Mahlzeit zuzubereiten, und die dritte Person die Kürbiskerne braucht, um sie zu rösten: In diesem Falle kann der einzige vorhan-

dene Kürbis so aufgeteilt werden, dass niemand eine Einschränkung hinnehmen muss und alle mit dem Ergebnis zufrieden sein können.

2. Veränderung der Situation als kreative Lösung des Problems

Das Leitungsteam fragt nun, welche Vorgehensweise ratsam wäre, wenn sich bei der Prüfung der Bedürfnisse herausstellt, dass alle drei Personen das Fruchtfleisch benötigen. Die Teilnehmenden können möglicherweise vorschlagen, dass jetzt unweigerlich der Kürbis in drei gleiche Teile aufgeteilt werden muss. Das Leitungsteam fragt, ob auch in diesem Fall stillschweigende Annahmen die Basis dieser (schnellen) Entscheidung sein könnten. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, alle Annahmen, die sich aus der Situation ergeben, zu benennen und zu hinterfragen. Beispiele:

Annahme 1: Es gibt nur einen Kürbis
Gegenannahme: Vielleicht lassen sich auf unkomplizierte Weise zwei weitere Kürbisse beschaffen. Sollte dies der Fall sein, ist das Problem gelöst, wenn nein:

Annahme 2: Es gibt nur Mittel (Geld) für einen Kürbis
Gegenannahme: Vielleicht ist es überhaupt kein Problem, zwei weitere Kürbisse zu kaufen. Falls dies zutrifft, ist das Problem gelöst, wenn nein:

Annahme 3: Alle drei Personen brauchen zur gleichen Zeit einen Kürbis
Gegenannahme: Vielleicht braucht nur eine der drei Personen den Kürbis sofort, und die beiden anderen können zu einem späteren Zeitpunkt einen eigenen Kürbis erhalten.

Diese Beispiele sollen zeigen, dass Situationen oftmals unter dem Aspekt „Zeit ist Geld“ vorschnell nach dem Prinzip der Wahrscheinlichkeit auf der Basis ei-

gramms verursachen sehr viel Nachdenklichkeit. Die Kursteilnehmenden entwickeln ein Bewusstsein für Prozesse und Bedürfnisse und fragen sich, inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse auf ihre Alltagswelt übertragbar sind. „Der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung“ kann am Ende einer „Miteinander“-Veranstaltung stehen und zeigen, welche Möglichkeiten im Alltag gegeben sind, als Mitglied einer Gesellschaft, einer Familie, einer Gruppe, demokratisch(er) zu agieren. Die abschließende Diskussion zu dieser Übung kann in die Seminauswertung übergehen.

Durchführung

Das Leitungsteam bittet drei freiwillige Teilnehmer, sich um den Kürbis zu setzen und erläutert die Ausgangssituation: Diese drei Personen wollen jeweils den ganzen Kürbis haben. Die Teilnehmenden

sollen nun Empfehlungen aussprechen, wie das Problem gelöst werden kann. Die Vorschläge werden auf einem Flipchartpapier festgehalten und im Anschluss an die Vorstellung des Konzepts der vier Schritte demokratischer Entscheidungsfindung überprüft.

1) Quelle: Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta, S. Ulrich, Th. Henschel, E. Oswald, Gütersloh 2001, S. 137-147

ner Vielzahl von stillschweigenden Annahmen beurteilt werden. Daraus können sich Entscheidungen ergeben, die zwar auf den ersten Blick demokratisch, aber dennoch unbefriedigend sind, weil sie sich nicht mit den tatsächlichen Bedürfnissen der Beteiligten vereinbaren lassen. Sie können deshalb die Ursache für neue Konflikte sein.

3. Gleichmäßige Einschränkung aller Beteiligten (Kompromiss) und

4. Mehrheitsbeschluss

Das Leitungsteam stellt nun fest, dass alle stillschweigenden Annahmen der Teilnehmenden zutreffend sind und die drei Personen tatsächlich gleichzeitig denselben Kürbis beanspruchen. Es wird vorgeschlagen, den Kürbis in drei gleiche Teile zu schneiden. Das Leitungsteam erklärt, dass dies unter den gegebenen Umständen eine zufrieden stellende Lösung

sein könnte. Welche Entscheidung sollte jedoch getroffen werden, wenn das Wunschobjekt unteilbar ist, beispielsweise bei einem Auto? Die Teilnehmenden werden möglicherweise vorschlagen, die Zeit gleichmäßig aufzuteilen, in der das Auto genutzt werden kann. Oder es wird vorgeschlagen, die Betroffenen zu fragen, wozu sie das Auto brauchen und dann abzustimmen, wer das Auto am dringendsten benötigt und es deshalb bekommen soll. Das Leitungsteam weist darauf hin, dass die vorgeschlagenen Lösungen, wie die gleichmäßige Einschränkung der Bedürfnisse aller Beteiligten (Kompromiss) und Mehrheitsbeschluss, der jeweils dritte und vierte Schritt auf dem Weg demokratischen Entscheidungsfindung sind. Diese Schritte sollen jedoch erst dann zur Lösung herangezogen werden, wenn die beiden ersten Schritte – Überprüfung der Bedürfnisse und Veränderbarkeit der Situation - nicht zur Fest- bzw. Herstellung eines konfliktfreien Zustandes beitragen konnten.

Aus: Susanne Ulrich/Tamir Sinai, *Demokratie – Just do it?! Motivation zu demokratischem Handeln im Alltag. Ein Seminarkonzept, München 2003, S. 31-33.*



Grundlage des Seminarkonzepts „Demokratie – Just do it?!“ ist ein erweiterter Demokratiebegriff, bei dem die Erfahrung des demokratischen Handelns in Alltagssituationen betont wird. Das vorgestellte zweitägige Seminar für Jugendliche und Erwachsene liefert Denkanstöße zum Thema Demokratie und demokratisches Handeln und brauchbare Methoden als Handwerkszeug für neue Wege demokratischer Entscheidungsfindung. Neben einer Beschreibung des Seminarkonzepts und des Seminarablaufs (mit insgesamt fünf ausführlich vorgestellten Übungen) enthält die Broschüre Evaluationsergebnisse der durchgeführten Seminare.

Gewaltthermometer

Gruppengröße:
ca. 10-20 TN

Zeit: 45-60 Min.

Material:
43 Kärtchen und Skala (...), Papier, Stift

Vorbereitende Schritte:
Kopieren und Ausschneiden
der Kärtchen

Ziele

- Bewusstsein schaffen für die verschiedenen Formen von Gewalt
- Anregung zur Diskussion

Überblick

Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt; zu Beginn handelt es sich um eine stumme „Streiterei“, in der es um die Zuordnung von Beispielen für Gewalt geht. Es folgt eine offene Diskussion.

Durchführung

A. Das Thermometer

Auf einem Blatt Papier wird „0 Grad“ (keine Gewalt) geschrieben, auf einem anderen „100 Grad“ (ganz sicher Gewalt). Die Blätter werden mit einem Abstand von einigen Metern so auf den Boden gelegt, dass eine gedachte Linie entsteht (das Thermometer).

B. Die stumme Streiterei

Nun werden die vorbereiteten Kärtchen mit den unten stehenden Aussagen gleichmäßig an alle TN verteilt. Diese sollen jetzt die Kärtchen nach ihrem Empfinden zuordnen. Dabei soll nicht gesprochen werden. Je stärker eine Situation als Gewalt empfunden wird, desto näher wird das Kärtchen an den Siedepunkt gelegt. Wenn alle Kärtchen verteilt sind, werden sie von den TN durchgesehen und evtl. umsortiert, das alles immer noch schweigend. Die Kärtchen dürfen von jedem/jeder TN nach den eigenen Vorstellungen, sooft wie jeder will, herumgetragen werden.

C. Die offene Diskussion

Nach dieser stummen Streiterei kann nun mit einer Diskussion um die heftigsten Streitpunkte begonnen werden. Am Ende kann dann eine gemeinsame Reihenfolge entstehen, wobei es letztendlich nicht darum geht zu einer Einigung zu kommen. Es geht vielmehr darum, zu erkennen, dass Gewalt sehr verschieden aufgefasst werden kann.

D. Reflexion

Als Reflexion reicht ein kurzes „Blitzlicht“ aus.

E. Variationen

Die TN können auch selbst einige Gewalt-Beispiele aufschreiben. Einzelne Szenen könnten in 2 Gruppen anhand von Rollenspielen dargestellt werden.

Beispiele für Kärtchen:

- Ein Vater, der dem Kind wegen schlechten Benehmens einen Klaps gibt.
- Eine Mutter, die ihr Kind vor einem LKW von der Straße reißt und ihm dabei sehr weh tut.
- Ein Skater mit 30 km/h in der Fußgängerzone.
- Ein 58-jähriger Lehrer, der Jugendliche nicht mehr ertragen kann.
- Ein Polizist nimmt dir wegen Falschparken 20 Euro ab.
- Ein Arbeitsloser, der „schwarz“ arbeitet.
- Ein Obdachloser, der eine Bank ausräumt.
- Ein Lehrer, der seine Schüler als dämlich bezeichnet.
- Ein Politiker, der Flüchtlinge Asylschmarotzer nennt.
- Ein Tierfreund, der die Fensterscheibe von einem Pelzgeschäft einschlägt.
- Ein Rettungsschwimmer, der einen Ertrinkenden an den Haaren aus dem Wasser zieht.
- Ein Polizist mit einem Gummiknüppel.
- Ein Mädchen klaut aus der Klassenkasse fünf Euro.
- Eine Atomkraftgegnerin blockiert einen Atommülltransport.
- Ein Kind in Indien stirbt an der Pest.
- Ein Fußballfan beschimpft einen gegnerischen Fan.
- Passanten schweigen, als ein Schwarzer beschimpft wird.
- Der Direktor eines Unternehmens veranlasst, dass Giftmüll in ein Entwicklungsland geschickt wird.
- Eine türkische Frau mit einem Kopftuch.

- Stauffenberg, weil er Adolf Hitler töten wollte.
- Ein Profiboxer.
- Ein Berufssoldat.
- Schumi, weil er seine Steuern nicht in Deutschland zahlt.
- Rambofilme.
- Ein Lehrer gibt eine schlechte Note.
- Eine Obdachlose erfriert.
- Ein Polizist setzt eine Abschiebung durch. (...)

Aus: Aus: Gesellschaft für Arbeitsförderung, berufliche Bildung und Soziokultur – GABS (Hg.), Handbuch – Training gegen Fremdenfeindlichkeit, o. O., o. J., S. 101f und 174-179.



Das Handbuch enthält in verschiedenen Maßnahmen der Berufsvorbereitung und der überbetrieblichen Ausbildung erprobte Trainingseinheiten. Insgesamt werden 53 Übungen zu den Themen „Persönliche Bilder“, „Interkulturelles Lernen“, „Kommunikation und Konflikt“, „Diskriminierung und Vorurteile“ sowie „Menschenrechte und Demokratiebildung“ vorgestellt. Dabei handelt es sich um kunstpädagogische und Interaktionsübungen, Rollenspiele, (Selbst)Reflexion und Dialog sowie Übungen mit Internetanwendungen.

Das Frankfurter U-Bahn-Experiment

Akteure:

6-30 Personen

Zeit:

45 Min.

Material:

Film „Das Frankfurter U-Bahn-Experiment“, Videorecorder

Ziel

Die Jugendlichen sollen durch den Film „Das Frankfurter U-Bahn-Experiment“ erkennen, dass Zuschauer in Zivilcourage-situationen über ein beträchtliches Potential verfügen, eine Situation zu verändern.

Durchführung

1. Die Seminarleitung nennt der Gruppe kurz Titel und Länge des Films: Das Frankfurter U-Bahn-Experiment¹⁾, 20 min.

Filmbeschreibung

Eine U-Bahn in Frankfurt. Zwei junge Männer (Schauspieler) in Skin-Montur belästigen einen jungen farbigen Mann; (Schauspieler). Eine versteckte Kamera zeichnet das Verhalten der übrigen (nicht instruierten) Fahrgäste auf. Anschließend werden einige Fahrgäste befragt, was angesichts der Szene in ihnen vorging und was sie zu ihren unterschiedlichen Handlungsweisen veranlasste.

2. Die Jugendlichen werden gebeten, sich den Film aufmerksam anzusehen.

3. Der Film wird in fünf Sequenzen gezeigt. Nach jeder Szene, in der ein Zuschauer gehandelt hat²⁾, wird der Film gestoppt und die Jugendlichen befragt:

- Was ist in der Szene passiert?
- Welche Wirkung hatte das gezeigte Handeln bzw. Nicht-Handeln auf den weiteren Verlauf des Szenarios?
- Wie hat sich die Person, die eingegriffen hat, gefühlt?

Auswertung

In einer Blitzlichtrunde nehmen die Jugendlichen zu folgenden Fragen Stellung:

- Wie hat euch der Film gefallen?
- Worum ging es?
- Was hat euch am meisten aufgeregt?
- Was hat euch beeindruckt?

- Warum haben wir euch den Film gezeigt?
- Wozu will der Film ermutigen?

Zusammenfassend verdeutlicht die Leitung nochmals, wie wichtig Handeln in Zivilcourage-situationen ist und dass jeder handeln kann. Es können drei Arten von Handeln unterschieden werden:

- a) Handeln kann zunächst durch Eingreifen in das Geschehen gekennzeichnet sein. Gemeint ist hiermit ein aktives und mutiges Handeln zugunsten anderer.
- b) Es kann aber auch erforderlich sein, sich gegen akute Zumutungen und Angriffe zu wehren.
- c) Oder es kann darum gehen, sich für allgemeine Werte auf der Grundlage demokratischer und humaner Prinzipien einzusetzen (...).

Auf welche Art auch immer Handeln stattfindet, ist letztlich von der jeweiligen Person und spezifischen sozialen Situation abhängig. Unumstritten ist die Tatsache, dass jegliches Handeln von größter Wichtigkeit ist, denn ausbleibende Hilfeleistung führt dazu, dass der Täter in seinem Verhalten bestärkt wird, Hemmschwellen selbst gewaltsam zu handeln, hierdurch abgebaut und andere Zuschauer in ihrem Hilfeverhalten blockiert werden.

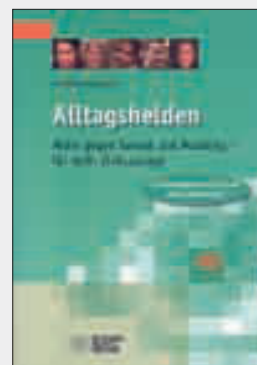
Methodische Empfehlung

Die Leitung muss den Jugendlichen so anschaulich wie möglich verdeutlichen, dass jeder Zivilcourage zeigen kann. Es muss deutlich werden, dass unterschiedliche Arten des Handelns existieren und jeder nach seinen Kräften agieren muss. Für jeden gibt es Möglichkeiten aktiv zu werden.

1) Der Film kann bei allen Landesfilmdiensten im Bundesgebiet ausgeliehen werden.

2) Jede neue Szene wird im Film durch einen Schwenk auf die U-Bahngleise eingeleitet. Hier wird der Film gestoppt und die gesehene Szene besprochen.

Aus: Zitzmann, Christina, *Alltagshelden. Aktiv gegen Gewalt und Mobbing – für mehr Zivilcourage. Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2004, S. 172f.



Das Praxishandbuch soll Pädagogen und Pädagoginnen in und außerhalb der Schule eine Hilfe sein, das Thema Zivilcourage in die konkrete Bildungsarbeit zu integrieren. Im einführenden Kapitel werden Theorien zum Themenkomplex Gewalt, Mobbing und Zivilcourage in kurzer Form zusammengefasst. Nach einer Beschreibung des Projektes „Alltagshelden“ und der allgemeinen und methodischen Prinzipien der praktischen Seminararbeit werden sieben praxiserprobte Seminarkonzepte zu den Themen Kommunikation, Vorurteile, Mobbing, Gewalt und Zivilcourage detailliert und mit Kopiervorlagen vorgestellt.

Was ist Rassismus?

Dietmar Erdmeier und Thomas Guthman

Rassismus ist eine Ideologie, die im 17. und 18. Jahrhundert entstanden ist. Eine Ideologie ist ein Bündel von Aussagen und Geschichten, die die Welt von einem ganz bestimmten Standpunkt erklären. Eine Ideologie stellt die Welt nicht objektiv dar. Im Falle von Rassismus kann man sagen: Rassismus ist eine Ideologie der EuropäerInnen im 17. und 18. Jahrhundert. Rassismus erklärt die Welt aus ihrer Sicht. Im Zentrum der rassistischen Ideologie steht die Idee, dass die Menschheit aus unterschiedlichen Rassen besteht.

Im 19. Jahrhundert war Rassismus sogar eine anerkannte Wissenschaft

Um die Rassen zu erkennen, benannten die EuropäerInnen bestimmte körperliche Eigenschaften zu Erkennungsmerkmalen. Dabei wurde nicht die Augenfarbe gewählt oder die Menschen etwa in „Dicke“ oder „Dünne“, „Großwüchsige“ oder „Kleinwüchsige“ eingeteilt. Man wählte die Hautfarbe als Haupterkennungsmerkmal zur Unterscheidung der verschiedenen menschlichen „Rassen“. Im 17. und 18. Jahrhundert gab es allerhand Wissenschaftler, die unterschiedliche Rasetheorien aufstellten. Auch bekannte Philosophen, wie z. B. Immanuel Kant, der u. a. den Begriff der Rasse („Race“) in die deutsche Sprache einführte, beschäftigten sich mit der Frage, welche „Rassen“ es auf der Erde gäbe, und welchen Charakter sie besäßen.

Für Kant gab es vier Rassen, die sich durch ihre Fähigkeit Denken zu lernen, unterschieden. An der Spitze der Vernunft standen für ihn die weißen Europäer und am Ende die Ureinwohner Amerikas: „In den heißen Ländern reift der Mensch in allen Stücken früher, erreicht aber nicht die Vollkommenheit der temperierten Zonen. Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Race der Weißen. Die gelben Indianer haben schon ein geringeres Talent. Die Neger sind weit tiefer, und

am tiefsten steht ein Theil der amerikanischen Völkerschaften“. (...)

Rassismus galt damals als „Wahrheit“. Indem es als wahr galt, dass die schwarzen BewohnerInnen Afrikas unzivilisierter waren, als die weißen EuropäerInnen, ließ sich auch die Kolonisierung ihrer Länder leicht rechtfertigen. Die EuropäerInnen taten den AfrikanerInnen was Gutes: Sie brachten ihnen die Zivilisation.

Rassismus im Nationalsozialismus

Auch die nationalsozialistische Weltanschauung hat ihr Fundament im Rassismus. Sie ging davon aus, dass es höherwertige und minderwertige Menschen gibt. Die Deutschen gehörten zu der Herrenrasse, den Ariern. Die östlichen Nachbarn der Deutschen z. B. galten als Untermenschen, weil man sie der „slawischen Rasse“ zurechnete. Die Angehörigen des jüdischen Glaubens,

die Juden, galten in der Ideologie der NationalsozialistInnen als eine besonders gefährliche „Rasse“. Juden galten als „gemein“, „unehrlich“ und „heimtückisch“. Die Nazis glaubten, dass von den Juden eine besondere Gefahr ausging, weil man sie nicht von den „Ariern“ unterscheiden konnte. Sie lebten bereits seit über tausend Jahren mit den „Ariern“ zusammen. Juden/Jüdinnen und „Arier“ waren in ihrer Hautfarbe nicht zu unterscheiden. Lediglich in ihrem religiösen Glauben unterschieden sich Juden/Jüdinnen von den „Ariern“. In der Ideologie der Nazis machte das die Juden/Jüdinnen noch gefährlicher. Sie hielten sie für eine andersartige Gruppe, die innerhalb der „Volksgemeinschaft“ unsichtbar lebt und diese zersetzen wollte.

Die nationalsozialistische Ideologie begründete ihre Rasetheorien hauptsächlich auf kulturelle Differenzen. Denn weder die polnischen und russischen Nachbarn, noch die Menschen jüdischen

„Fremde Feinde Freunde – mit Fremdem leben“

Die multimediale Lehr- und Lernsoftware für Lehrkräfte und Berufsschüler und -schülerinnen bietet umfangreiche Übungsmaterialien, um Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz, Rechtsradikalismus und Rassismus entgegenzuwirken. Es ist vor allem für den fächerübergreifenden Unterricht, Kurse und Projekte konzipiert.

Das Paket besteht aus einer CD-Rom und einer Begleitbroschüre für Lehrkräfte, die in das Konzept und das Programm einführen und zahlreiche Anregungen zur Unterrichtsgestaltung geben. Zwei weitere CDs wenden sich an die Lernenden und ermöglichen die Reflexion der eigenen Empfindungen und Einstellungen gegenüber „Fremdem“ sowie das selbständige Arbeiten an der Thematik. Zum Paket gehören darüber hinaus eine Videokassette mit 47 Dokumentarclips, Interviews und Spielszenen sowie eine DVD für die Lehrenden mit dem gesamten Angebot des Lernprogramms.

Fremde Feinde Freunde – mit Fremdem leben,
hrsg. v. Allcom Film + Verleih GmbH,
Hamburg 2004
Modulbox



Glaubens hatten eine andere Hautfarbe. Dennoch versuchten die Nazis immer wieder, biologische Differenzen festzustellen. Den Juden/Jüdinnen wurde z. B. eine Hakennase angedichtet. In Wirklichkeit berief man sich aber hauptsächlich auf kulturelle Unterschiede. Die Juden/Jüdinnen galten als gefährlich, weil sie angeblich eine Kultur der „Zersetzung“ und „Zerstörung“ der „Volksgemeinschaft“ praktizierten, die PolInnen galten als Untermenschen, weil ihre Kultur als primitiv und unterentwickelt gegenüber der deutschen Kultur galt.

Der Hass gegen Juden, der Antisemitismus, gilt in der heutigen Forschung über rassistische Ideologien als Prototyp des in der Gegenwart vorherrschenden kulturellen Rassismus. Antisemitismus bezeichnet die Ausgrenzung und Diskriminierung einer speziellen Bevölkerungsgruppe: der Menschen jüdischen Glaubens. Juden/Jüdinnen wurden schon im Mittelalter wegen ihrer abweichenden kulturellen Rituale und ihrem Glauben, also ihrer kulturellen Praxis, verfolgt und diskriminiert.

Rassismus heute

Die rassistische Ideologie der Gegenwart bezieht sich auf kulturelle Differenzen zwischen Menschen, wenn sie Diskriminierung und Verfolgung rechtfertigt. Dass biologische Argumente nicht mehr „in Mode“ sind, liegt daran, dass nach dem II. Weltkrieg Rassismus von der Vollversammlung der Vereinten Nationen geächtet wurde. Die UNO brandmarkte offiziell jede Form der rassistischen Äußerung.

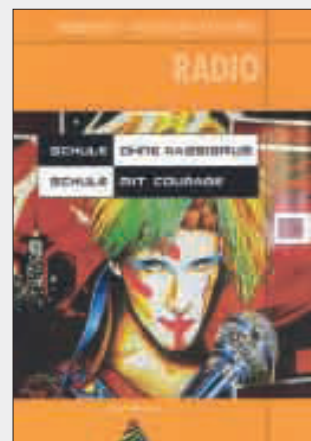
Der französische Anthropologe Claude Lévi-Strauss stellte fest, dass alle menschlichen Kulturen gleichermaßen komplex und wichtig für die menschliche Vielfalt sind. Auf der Basis von Lévi-Strauss' Untersuchungen entschied die UNO, dass der Begriff „Rasse“ und die damit verbundenen Behauptungen, dass Menschen der gleichen Hautfarbe oder Kultur auch gemeinsame (biologisch festgelegte) Eigenschaften haben, nicht zu akzeptieren sind.

Trotz seiner offiziellen Ächtung durch die UNO besteht die rassistische Ideologie bis heute fort. Die Vielzahl an Geschichten und Aussagen über die unterschiedlichen Eigenschaften von Völkern und Rassen kennt jeder. Die rassistische Ideologie hat sich über die Jahrhunderte in den europäischen Erzählungen abgelagert. Manchmal fällt es kaum noch auf. Das Spiel „Wer hat Angst vorm schwarzen Mann“, die Aussage, „das ist doch getürkt“ oder „hier geht es zu wie in einer Judenschule“ zeugen davon, wie rassistische Sichtweisen in unserem Sprachschatz eingeflossen sind.

Noch heute ist es in vielen Fällen gang und gäbe bestimmte Eigenschaften einer ganzen Gruppe zuzuschreiben. Dabei wird heute rassistische Diskriminierung mit kulturellen Unterschieden gerechtfertigt. Deutschland gilt zum Beispiel als Kultur- und Industrienation, die Deutschen sind pünktlich, ordentlich und fleißig. Andere Kulturen werden als altertümlich, unterentwickelt oder kriminell dargestellt. Immigranten aus anderen Ländern werden oft als kriminell und als Bedrohung für die deutsche Gesellschaft angesehen: Rumänen gelten als „kriminelle Tresorknacker“; Albaner betrügen angeblich die Deutschen beim Hütchenspielen, um nur zwei rassistische Klischees zu nennen. Die dauerhafte Anwesenheit von EinwandererInnen in Deutschland wird als Bedrohung empfunden, auch wenn diese bereits in der dritten Generation hier leben.

Dass die Realität komplexer als ein Klischee ist, wird in der rassistischen Ideologie nicht berücksichtigt. Rassismus ignoriert, dass es weder den Deutschen, noch den Rumänen gibt. Es gibt ebenso deutsche Kriminelle, Barbaren und Faulenzer, wie es fleißige, pünktliche und ordentliche Rumänen oder Türken gibt.

Aus: Erdmeier, Dietmar/Guthman, Thomas, Radio. Themenheft – Medien und Rassismus, hrsg. v. Schule OHNE Rassismus – Schule MIT Courage, Berlin 2005, S. 11-12.



Das Themenheft Radio wurde als Ergänzung zum „Handbuch Sekundarstufe“ konzipiert. Es soll Schüler und Schülerinnen befähigen, das Medium Radio journalistisch für antirassistische Aktionen zu nutzen, und gibt Tipps zum kritischen Umgang mit dem Medium, zur Selbstorganisation und zur journalistischen Gestaltung einer Radiosendung. Darüber hinaus wird thematisiert, was Rassismus ist, was Medien mit Rassismus zu tun haben und wie sich Rassismus in Medien zeigt. Neben praktisch-didaktischen Bausteinen und Übungen für den Unterricht enthält das Themenheft Texte mit Basisinformationen zum Themenspektrum Rassismus und Radio.

Diskriminierung – Ein Alltagsproblem in Brandenburg?

Almuth Berger

Diskriminierungserfahrungen gehören zum Alltag fast jedes Migranten, nicht nur, aber auch in Brandenburg. Sie erschweren ein Zusammenleben zwischen einheimischer Bevölkerung und Zuwanderern in gegenseitigem Respekt und unter Achtung der Würde des jeweils Anderen. Um sich dem Thema Diskriminierung zu nähern, lassen Sie mich bitte mit der Klärung einiger wichtiger Begriffe beginnen.

1. Vorurteile

Sie scheinen die Welt einfacher und übersichtlicher zu machen. Wenn Menschen anderen Menschen begegnen, die ihnen erst einmal fremd erscheinen, verunsichert sie das oft. Mit Vorurteilen kann man sich einbilden, man wisse schon alles über die anderen und brauche keine Fragen mehr zu stellen, und typisch: Man schließt von einem auf alle. Wir wissen alle, wie gut das funktioniert und wie wir selbst ganz schnell auch in die Gefahr von Verallgemeinerungen geraten: die Polen klauen, die Ausländer nehmen die Arbeitsplätze weg, die Jugendlichen sind gewalttätig usw. Damit nehmen Vorurteile den Anderen die Chance zu zeigen, wer sie sind und was sie können. Und: Vorurteile sind angelernt. Das bedeutet, dass sie auch wieder verlernt werden können – durch genaueres Hinsehen, genaueres Fragen.

2. Rassismus

Der Rassismus ist ein uraltes weltweites Phänomen. Er teilt Menschen anhand bestimmter Merkmale in höher- und minderwertige Gruppen ein und behauptet die Überlegenheit der eigenen Gruppe über die andere. Merkmale für diese Einteilung können Hautfarbe, Nationalität und/oder Herkunft sein. Wir wissen, welche unheilvolle Rolle Rassen-theorien in der deutschen Geschichte aber auch bei anderen Völkern gespielt haben und immer noch spielen. Da es

auch aufgrund der Forschung eindeutig ist, dass sich die Unterteilung von Menschen nach Rassen nicht halten lässt, findet man in modernen rassistischen Ideologien teilweise eher kulturrelativistische Argumentationen: „Vielleicht stimmt es, dass alle Menschen gleichwertig sind, aber ihre Kulturen sind so unterschiedlich, dass sie nicht zusammen leben können.“

Genauso wenig wie es „Menschenrasen“ gibt, gibt es einheitliche Kulturen. Deutschland ist seit langem „multikulturell“ – ganz unabhängig von der Anwesenheit von Migranten. In Deutschland zum Beispiel findet sich eine Vielzahl von Musikrichtungen, Kleidungsstilen und Dialekten auch in derselben Gegend. Unterschiede zwischen arm und reich, Frauen und Männern, Jüngeren und Älteren etc. bestimmen die jeweilige Kultur. Kultur ist also nichts, das ein für allemal feststeht und nur durch Herkunft und Nationalität bestimmt wird.

3. Diskriminierung

Diskriminierung ist die ungleiche Behandlung von Menschen aufgrund von Merkmalen wie z. B. ihrer Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Religion oder ihrer Behinderung. Aber nicht jede ungleiche Behandlung ist gleich eine Diskriminierung: Wenn Jugendlichen unter 18 Jahren der Zutritt zu einer Diskothek verweigert wird, so entspricht dies den vereinbarten Regeln des Jugendschutzes. Wird aber der Eintritt einem 18-Jährigen verweigert, weil er eine schwarze Hautfarbe hat, handelt es sich um Diskriminierung.

Diskriminierung ist die ungerechtfertigte Benachteiligung oder Schlechterbehandlung Einzelner oder Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale. Der Anknüpfungspunkt, auf den sich die Andersbehandlung bezieht, ist „nicht sachlich“, wie die Juristen es ausdrücken. Nicht erst bei gewalttätigen Angriffen auf ihre

Person, sondern gerade im Alltagsleben erfahren viele, die „anders“ aussehen oder sprechen eine Reihe „nicht sachlich gerechtfertigter“ Benachteiligungen und Anfeindungen. Dabei ist es zumeist ganz gleich, ob sie einen deutschen Pass besitzen oder nicht.

Diese Alltagsdiskriminierungen lassen sich je nachdem, wer diskriminiert, in drei Kategorien aufteilen:

- Diskriminierendes Verhalten durch einzelne Privatpersonen – in der Regel Erniedrigungen, Verächtlichmachung, Bedrohung, Beleidigung und Beschimpfung, wie sie überall dort, wo Menschen aufeinander treffen, vorkommen – auf der Straße, im öffentlichen Personenverkehr, in der Schule, im Wohnumfeld. Aufgrund der „Alltäglichkeit“ gibt es hier kaum Erkenntnisse über die Zahl und Häufigkeit der Vorkommnisse. Doch fragen Sie Menschen ausländischer Herkunft: Fast jede und jeder wird Ihnen von Vorfällen dieser Art aus seiner Erfahrung berichten können. Wir bekommen das sehr wenig mit.
- Diskriminierendes Verhalten durch private Dienstleister und Unternehmen. Typische Fälle finden sich deutschlandweit. Der Abschluss eines Miet- oder Arbeitsvertrages kommt nicht zustande, weil es sich bei dem Bewerber um einen Ausländer oder „ausländisch“ aussehenden Deutschen handelt. In Stellen- oder Wohnungsanzeigen werden Ausländer als Bewerber ausdrücklich oder durch indirekte Formulierungen ausgeschlossen. Ein weiteres Beispiel sind Versicherungsvertreter, die Ausländern gegenüber die Annahme von Anträgen auf eine Kraftfahrzeugversicherung verweigern.
- Diskriminierungen durch Behörden bzw. einzelne Staatsbedienstete: Sie reicht von der unfreundlicheren Behandlung durch eine Behördenmitarbeiterin zu Bemerkungen von Beamten, man solle in sein Heimatland zurückkehren. Viele von uns empfin-

den Sachleistungen für Asylbewerber als diskriminierend. (...)

Alltägliche Diskriminierung in Brandenburg – einige Beispiele

Schlagzeilen der in- und ausländischen Presse in den vergangenen Jahren bezogen sich vor allem auf fremdenfeindliche oder antisemitische Gewalttaten in Brandenburg. Für das Jahr 2002 meldet die polizeiliche Meldestatistik für das Land Brandenburg wieder die erschreckend hohe Zahl von 81 rechtsgerichteten Gewaltstraftaten, die Mehrzahl von ihnen (56) mit fremdenfeindlichem, rassistischem oder antisemitischem Hintergrund. Doch die Anwendung von Gewalt gegenüber Migrantinnen und Migranten ist nicht die einzige, sondern nur die brutalste und auffälligste Form, in der sich Fremdenfeindlichkeit und Rassismus äußert. Das Phänomen der alltäglichen Diskriminierung, wie ich es oben beschrieben habe, droht neben diesen spektakulären Fällen von Rassismus in der Wahrnehmung unterzugehen – wird von weißen Deutschen kaum bemerkt.

Wenn ich mit Migrantinnen und Migranten in unserem Land ins Gespräch komme, wird immer wieder schnell deutlich: Diskriminierung ist eine Alltagserscheinung. Nur in sehr wenigen Fällen wenden sich die Betroffenen jedoch an Beratungsstellen wie die von mir eingerichtete Antidiskriminierungsstelle oder erstatten Anzeige zum Beispiel wegen Beleidigung, Bedrohung oder Nötigung. Vielmehr finden sich Vermeidungsstrategien, indem bestimmte Orte und Plätze bzw. bestimmte Tageszeiten gemieden werden. Zu dieser Strategie zählt auch, dass viele Migranten und insbesondere Asylbewerber nach Einbruch der Dunkelheit nicht mehr allein auf die Straße gehen oder in öffentlichen Verkehrsmitteln fahren, andere ziehen weg aus Brandenburg wie die angolische Malerin aus Cottbus, Italiener, Russlanddeutsche bleiben möglichst zuhause.

Aufgrund dieser Situation ist es nicht möglich, die Zahl alltäglicher Diskriminierungen in Brandenburg zu schätzen

oder die bei uns gemeldeten Fälle sinnvoll statistisch auszuwerten. Dennoch möchte ich das Problem anhand einiger der bei uns eingegangenen Beschwerden erläutern. Ein US-amerikanischer Bürger mit festem Wohnsitz in Brandenburg möchte bei einem ihm bereits seit Jahren bekannten Betrieb eine Maschine ausleihen. Dies wird ihm verweigert mit der Begründung, an Ausländer würde man nicht verleihen. Er wendet sich an die Antidiskriminierungsstelle in meinem Büro. (...)

Oder ein Ausbildungsplatz für einen jungen Afrikaner wird mehrfach abgelehnt – ein Schwarzer sei nicht erwünscht im Betrieb – erst in Berlin findet sich ein Ausbildungsbetrieb. (...)

[Wir wollten wissen, ob ausländische Studierende in unserem Land gleiche Chancen beim Zugang zu typischen Aushilfsjobs haben.] Wir testeten unter Anwendung strenger Kriterien: Jeweils rief zunächst ein Bewerber mit türkischem Namen – und einwandfreier deutscher Aussprache – bei den Arbeitgebern an. Kurz darauf meldete sich ein Student mit deutschem Namen mit demselben Anliegen. Beide gaben vor, die notwendigen Voraussetzungen, nach denen sie gefragt wurden, zu erfüllen. Das Ergebnis: Von 54 getesteten Stellenangeboten waren acht Fälle eindeutig diskriminierend gegenüber dem türkischen Mitbewerber. In drei Fällen wurde dem türkischen Bewerber mitgeteilt, der Job sei vergeben beziehungsweise seine Qualifikation reiche nicht aus (Absage), während der später anrufende Mitbewerber mit deutschem Namen sich noch einmal melden sollte oder direkt zum Gespräch geladen wurde (weiter in Kontakt). In fünf Fällen wurde der türkische Bewerber aufgefordert, sich schriftlich zu bewerben beziehungsweise später noch einmal zurückzurufen („Verzögerungstaktik“), während der Deutsche direkt zum Gespräch geladen wurde beziehungsweise in einem Fall direkt eine Zusage erhielt (Vorstellungsgespräch oder direkte Zusage).

Nicht zuletzt kommt es immer wieder vor, dass Menschen mit ausländischem Aussehen in Brandenburg – wie übrigens

im gesamten Bundesgebiet – nicht denselben Zugang zu Diskotheken haben wie solche, die nach ihrem Aussehen als deutsch eingestuft werden. Die Antidiskriminierungsstelle hat im Jahr 2000 zusammen mit einem Fernsichteam des ORB bzw. WDR Testbesuche in 15 Diskotheken in Brandenburg gemacht. Lediglich in neun Einrichtungen zeigten die Mitarbeiter ein korrektes Verhalten und ermöglichten den ausländischen Gästen einen freien Zugang. Der Rest betrieb eine eindeutig diskriminierende Einlasspraxis. (...)

Aus: Ausländerbeauftragte des Landes Brandenburg (Hg.), Interkulturelle Verständigung – (nicht nur) ein Standortvorteil, Potsdam, o. J., S. 4-9.



Die Broschüre dokumentiert die im Rahmen des Projektes „FriZZ – Freier Zugang zu Gütern und Diskriminierungen in Arbeitswelt und Gesellschaft“ durchgeführte Tagung am 20.03.2003 in Potsdam. Die enthaltenen Tagungsvorträge behandeln Themen wie Diskriminierung, Migrantinnen und Migranten im Arbeitsleben und Einsatz interkultureller Kompetenz gegen Diskriminierungen.

Herkunft prägt Bildungschancen

Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V./Antidiskriminierungsbüro Köln

Zum Begriff der Diskriminierung

(...) Die Europäische Union gibt eine klare Definition von Diskriminierung – auch im Bildungsbereich.

In den vergangenen Jahren hat die Europäische Union verschiedene Richtlinien gegen Diskriminierung verabschiedet und damit eine gute Grundlage zur Bekämpfung von Diskriminierung geschaffen. (...)

Die Antirassismusrichtlinie gewährt allen Menschen ohne Unterschied ihrer ethnischen Herkunft Schutz gegen ungerechte Behandlung im Alltag. Gemäß der Richtlinie darf einer Person aus Gründen der „Rasse“ oder der ethnischen Herkunft nicht das Recht auf soziale Sicherheit und Gesundheitsversorgung oder der Zugang zu Gütern und Dienstleistungen sowie zu Bildung versagt werden. Das bedeutet, dass alle Menschen das gleiche Recht haben, die Schule zu besuchen und an bestimmten Bildungsgängen teilzunehmen. (...)

Wie definiert die EU eine Diskriminierung und wann liegt sie vor?

Die Richtlinien geben eine recht differenzierte Definition, in dem sie zwischen unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung unterscheiden. Eine unmittelbare Diskriminierung ist leicht nachzuvollziehen: Wenn eine Person aufgrund bestimmter Merkmale (z. B. aufgrund der ethnischen Herkunft, des

Geschlechts, der Religionszugehörigkeit) in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde; z. B. wenn ein Arzt einer Frau mit Kopftuch die Behandlung versagt. Eine Ungleichbehandlung ist ausschließlich dann gerechtfertigt, wenn ein sachlicher Grund vorliegt.

Eine mittelbare Diskriminierung ist schwieriger nachzuweisen. Sie liegt vor, „wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen, die einer „Rasse“ oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt, und die Mittel sind zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich.“¹⁾

Die Hauptproblematik liegt im Arbeits- und Bildungsbereich, denn hier wird in dem vorhandenen angeblich neutralen System von Schule, Fort- und Weiterbildungsangeboten in Betrieben die gleichberechtigte Teilnahme von MigrantInnen bislang nicht ausreichend ermöglicht.

Die mittelbare Diskriminierung ist auch weitaus schwerer zu erfassen, da die Wirkung einer Handlung und nicht deren Absicht hierbei im Vordergrund steht und die objektiv neutralen Vorschriften

erst indirekt zu einer Benachteiligung führen. Die indirekte Ungleichbehandlung macht deutlich, dass Diskriminierung keine Absicht voraussetzt, insbesondere keine negative Einstellung des Diskriminierenden gegenüber dem Diskriminierten. Dies ist wichtig, wenn im Schulbereich von Diskriminierung die Rede ist. Dabei geht es nicht darum, EntscheidungsträgerInnen oder LehrerInnen der Diskriminierung zu bezichtigen. Es geht dabei um strukturelle bzw. institutionelle Diskriminierungsmechanismen im Sinne der EU-Definition.

Herkunft prägt Bildungschancen

Zu den wichtigsten und gravierenden Befunden der PISA-Studie gehört die Erkenntnis, dass in keinem anderen in der Studie untersuchten Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen so ausgeprägt ist wie in Deutschland. (...)

Im internationalen Vergleich setzen in Deutschland Bildungsprozesse ebenfalls zu spät und nicht zielgerichtet auf die jeweiligen individuellen Bedingungen und Bedürfnisse ein. Dahingegen werden die Weichen für Bildungs- und damit Lebenschancen im gegliederten Schulsystem Deutschlands viel zu früh getroffen, mit der Konsequenz, dass über den gewählten Schulweg der angestrebte Schulabschluss schon sehr früh vorherbestimmt wird und sich später als falsch erkannte Entscheidungen infolgedessen nur schwer revidieren lassen. Einmal eingeschlagene Bildungswege sind kaum mehr revidierbar – wenn überhaupt, dann eher nach unten als nach oben.

Bei der Einschulung in die Grundschule, wenn die Schulfähigkeit festgestellt oder ein Kind zurückgestellt wird, bei der Versetzung in die zweite bzw. dritte Schulklasse, oder dann, wenn die Frage ansteht, ob ein/e SchülerIn in eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen werden soll und bei den

Der Geltungsbereich der Antirassismusrichtlinie (2000/43/EG) umfasst fast alle Lebensbereiche und gilt für alle Personen in öffentlichen und privaten Bereichen, einschließlich öffentlicher Stellen, in Bezug auf den Zugang zu unselbständiger und selbständiger Erwerbstätigkeit, den Zugang zu allen Formen und allen Ebenen der Berufsberatung, Ausbildung und Weiterbildung, umfasst die Beschäftigungs- und Arbeitsbedin-

gungen, die Mitgliedschaft und Mitwirkung in einer Arbeitnehmer- oder Arbeitgeberorganisation oder einer Organisation, den Sozialschutz, einschließlich der sozialen Sicherheit und der Gesundheitsdienste, die sozialen Vergünstigungen, die Bildung, den Zugang zu und die Vergünstigungen mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, einschließlich Wohnraum. (...)

Übergangsempfehlungen am Ende des vierten und nach dem sechsten Schuljahr – an all diesen Gelenk- und Selektionsstellen wird die Chancenungleichheit von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien sichtbar.

Aber nicht nur die soziale, sondern auch die ethnische Herkunft prägt den Zugang zur Bildung. In Deutschland sind auch nach mehr als einem halben Jahrhundert der Migration Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien eklatant bildungsbenachteiligt – diesen generellen Befund hat die PISA-Studie unverkennbar bestätigt. Die hohe soziale Selektivität des gegliederten deutschen Schulsystems hat weitreichende Konsequenzen für die schulische, berufliche und folglich soziale Partizipation von jungen MigrantInnen. Der frühe Zeitpunkt der Auslese führt letztlich zu den erheblichen Leistungsunterschieden von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. In diesem Sinne erklären die Ergebnisse der PISA-Studie die hierzulande lebenden Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien zu den Verlierern im Wettlauf um Bildungserfolg.

In allen in Deutschland vorliegenden vergleichbaren Studien konnten wiederkehrend die geringeren Bildungschancen junger Menschen aus Zuwandererfamilien ermittelt werden. So etwa in den Befunden der „Hamburger Lernausgangslagenuntersuchungen (LAU)“ und den der international vergleichenden Studie „Third International Mathematics and Science-Study (TIMSS)“. Schon vor PISA wiesen die Ergebnisse der Hamburger LAU-Untersuchung auf die Schieflagen des deutschen Bildungssystems hin, darauf etwa, dass am Ende der Grundschule Kinder aus der Mittel- und Oberschicht auch mit weniger guten Leistungen häufiger eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen. Allerdings schweigt sich die PISA-Studie über die Sonderschulen und deren Zustand aus. Es gibt z. B. keinen Leistungsvergleich zwischen Sonderschulen für Lernbehinderte und Hauptschulen, obwohl beide den Hauptschulabschluss vergeben. Die Studie ist, angesichts der

Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen überproportional hohen Anteil der SchülerInnen der Sonderschulen für Lernbehinderte ausmachen, die Antwort auf die Frage schuldig geblieben, wie sich junge MigrantInnen bei gleichen kognitiven Voraussetzungen im Regelschulsystem und in der Sonderschule für Lernbehinderte entwickeln.

Trotz vielfältiger Initiativen, Empfehlungen und Beschlüsse zur Verbesserung der Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist es Deutschland bisher nicht gelungen, deren Lage in deutschen Schulen systematisch zu verbessern und ihnen einen erfolgreichen Bildungsweg zu ermöglichen. Die Abstände, die zwischen ihrem Erfolg und dem der „deutschen“ SchülerInnen gegeben sind, haben sich faktisch nicht verringert.

Dass soziale Herkunft nicht zwangsläufig Bildungsschicksal sein muss, machen uns andere europäische Länder vor. So hat man etwa den finnischen Schulen durch Strukturreformen jede Möglichkeit genommen, sich der Verantwortung für den Bildungserfolg einzelner SchülerInnen zu entziehen. Das gegliederte Schulsystem, Sonderschulen und Klassenwiederholungen wurden abgeschafft und die Ausbildung des Lehrpersonals grundlegend reformiert. Im schwedischen Schulsystem gibt es ebenfalls kein Sitzenbleiben, keine Sonderschule, keine Fachleistungsdifferenzierung und bis Klasse 8 keine Noten. Gleichzeitig haben Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in ihrer gesamten Schulzeit das Recht, Unterricht in ihrer Muttersprache zu erhalten. Auch in Norwegen existiert eine gemeinsame Schule für alle Kinder vom 1. bis 10. Schuljahr. Nach norwegischer Rechtsauffassung ist Bildung ein Menschenrecht, das Vorrang vor allen anderen Gesetzen hat. Die Alphabetisierung der Kinder in der Muttersprache ist ebenfalls gesetzlich abgesichert. Die Schulpflicht gilt für alle, auch für Kinder, deren Familien sich im Kirchenasyl befinden. In allen drei Ländern gibt es keinen signifikanten Zusammenhang

zwischen sozialem Status und Bildungserfolg.

Diese Beispiele aus Finnland, Schweden und Norwegen verdeutlichen genau das, was in die Köpfe der PolitikerInnen und in die schulpolitischen Programme aller Parteien muss: Individualisierung statt Homogenisierung, Förderung statt Segregation, Inklusion statt Exklusion.

1) Richtlinie zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der „Rasse“ oder ethnischen Herkunft (2000/43/EG).

Aus: Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V./ Antidiskriminierungsbüro Köln (Hg.), Herkunft prägt Bildungschancen. Gleiche Bildungs- und Arbeitschancen für junge MigrantInnen, Köln 2003, S. 8-13.



In dieser Broschüre werden Bildungs- und Ausbildungsbenachteiligungen sowie Ausgrenzungen junger Menschen mit Migrationshintergrund fokussiert und Diskriminierungsmechanismen ermittelt. Es werden u. a. die hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf Sonderschulen und die Rolle der Schule als Institution in Hinsicht auf schulpolitische Strategien, Programme und Strukturen thematisiert.

Antirassistische Arbeit mit Mädchen – ist das denn überhaupt nötig?

Mädchentreff Bielefeld e. V.

Der Mädchentreff Bielefeld e. V. wurde 1985 gegründet und ist seitdem ein offenes Mädchenzentrum mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Neben dem offenen Treff gibt es ein Internet-Café, Bewegungs- und Theaterangebote, Selbstbehauptung, sowie Kurse und Workshops im Ökotechnik/Umweltbildungsbereich und seit zwei Jahren das Antirassismus-Projekt „Girls act“. Die Besucherinnen des Mädchentreff sind zwischen 9 und 22 Jahren alt und unterschiedlicher Herkunft. Der offene Bereich wird zu einem großen Teil von Mädchen nicht-deutscher Herkunft genutzt, viele Mädchen haben Migrationserfahrungen.

Der unsichere Aufenthaltsstatus, die migrationspezifischen Belastungen und Probleme und die häufig schwierige finanzielle Situation der Familien sind dementsprechend Themen, mit denen wir Pädagoginnen konfrontiert werden. Dabei erleben wir in unserer täglichen Arbeit, dass Mädchen of color¹⁾ Erfahrungen machen, die sich von denen weißer deutscher Frauen und Mädchen unterscheiden. Viele Privilegien bleiben Mädchen of color verwehrt, wie z. B. Bildungschancen und freie Berufswahl, sowie politische Einflussmöglichkeiten, wie z. B. das Wahlrecht aufgrund der deutschen Staatsangehörigkeit. Zudem genießen die meisten weißen Menschen das Privileg einer lebenslangen Selbsthaftigkeit ohne direkte Kriegserfahrungen. Nicht zuletzt fehlt weißen Menschen eine Erfahrung, die für Menschen of color eine lebenslange Belastung bedeutet: die Erfahrung von Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft, Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit, also die Erfahrung von Rassismus.

Es gibt sehr viele Menschen, die das Vorhandensein von täglichem Rassismus in Deutschland leugnen. Unsere Arbeit basiert jedoch auf der Grundannahme, dass Rassismus alle relevanten gesellschaftlichen Bereiche der BRD (und vieler anderer Länder dieser Erde) durchdringt und Menschen of color damit massiv ausgrenzt, ihnen Chancen verwehrt, sie

stigmatisiert und bedroht. Diese Situation ist mit den Vokabeln „Ausländerfeindlichkeit“ oder „Fremdenhass“ nicht zu erfassen, denn auch schwarze Deutsche und Migrantinnen der 3. Generation machen diese Ausgrenzungserfahrungen. Auch das Schlagwort „Rechtsextremismus“ erfasst die Breite der täglichen rassistischen Erfahrungen nicht, die von „ganz normalen Leuten“ ausgeht: der alten Dame in der Straßenbahn, die nicht neben dem afrodeutschen Studenten sitzen will oder dem Zeitungsverkäufer, der eine Frau arabischer Herkunft nicht bedient.

In unserer Arbeit im Mädchentreff erzählen uns Mädchen of color von ihren alltäglichen Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung. Diese widerfährt ihnen in Geschäften, in der Schule, bei Behördengängen, aber auch in privaten Settings. Die jeweilige Herkunft wird auch unter Jugendlichen häufig benutzt, um andere zu verletzen (...), ihnen

Eigenschaften zuzuschreiben (...) und sie auszugrenzen (...). Die feministische Theorie und Forschung beschäftigt sich schon seit Jahren mit rassistischen und rechtsextremen Tendenzen von Frauen und Mädchen. Die Frage ist dabei, inwiefern Frauen und Mädchen an Machtstrukturen beteiligt sind, die Menschen nicht-deutscher Herkunft, schwarze Menschen und Migrantinnen ausgrenzen und diskriminieren. Angeregt wurden diese Debatten in den 1980er Jahren von Frauen of color, die Kritik an der weißen westlichen Frauenbewegung übten. Diese, so die Kritik, müsste sich damit auseinandersetzen, welche rassistischen Stereotype sie reproduziere, wenn sie über eine weltweite Frauenunterdrückung spreche und dabei bspw. moslemische Frauen als grundsätzlich unterdrückt konstruiere. Frauen of color machten auf rassistische Machtstrukturen innerhalb der Frauenbewegung aufmerksam und forderten weiße Frauen somit zur kritischen Selbstreflexion auf.

„Und ewig bremsst der Türsteher“

Eine satirische Auseinandersetzung mit rassistischer Diskriminierung bietet der Kurzfilm „Und ewig bremsst der Türsteher“. Die Geschichte des Films spielt überwiegend vor der Tür einer Diskothek. Drei junge Migranten wollen einen Abend in der Diskothek verbringen, ihnen wird aber immer wieder der Zutritt verwehrt. Auf verschiedene Weise und mit Witz und Fantasie versuchen die jungen Männer den unnachgiebigen Türsteher zu überlisten, um doch noch in die Diskothek eingelassen zu werden.

Das Filmprojekt mit zahlreichen Jugendlichen initiierte der Jugendmigrationsdienst des Caritasverbandes Bremen Nord e. V. in Zusammenarbeit mit dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend Bremen (BDKJ). Die Filmgeschichte entwickelte sich aus den Schilderungen der Teilnehmenden über diskriminierende Einlasskontrollen vor Diskotheken.

Und ewig bremsst der Türsteher

Eine Produktion des Jugendmigrationsdienstes des Caritasverbandes Bremen Nord und des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend Bremen, Bremen 2003

DVD und Video

15 Min.



Eine der zentralen Thesen der Rassismuskforschung ist, dass jede Begegnung von Menschen of color und weißen Menschen geprägt von den rassifizierten²⁾ Strukturen der jeweiligen Gesellschaft ist. Die jeweils unterschiedlichen Rassifizierungsprozesse von weißen und schwarzen Jugendlichen haben wesentlichen Einfluß darauf, wie sie sich selbst, ihre (konstruierte) Gruppe und andere wahrnehmen und behandeln. Entsprechend entstehen unterschiedliche Blickwinkel auf die Gesellschaft, wir sprechen von schwarzen³⁾ und weißen Perspektiven. Diese Annahme hat auch Geltung für den Bereich der feministischen Mädchenarbeit: Mädchenzentren, -häuser, und -treffs werden von vielen Mädchen mit Migrationshintergrund genutzt, während sich die Pädagoginnenteams häufig aus weißen deutschen Frauen zusammensetzen. Diese Situation wirft Fragen auf: Welche Auswirkungen hat z. B. die Teamzusammensetzung auf die Qualität der Arbeit?

Wie kann eine Thematisierung von Rassismuserfahrungen der Mädchen unter den genannten Bedingungen erfolgen? Und was bedeutet das Ungleichgewicht zwischen weißen Frauen und Pädagoginnen of color für die Grundsätze der feministischen Mädchenarbeit, wie den der Parteilichkeit mit den Mädchen oder dem der geschützten Räume? (...)

Hier sehen wir den Ansatzpunkt für eine antirassistische Mädchenarbeit. Denn die oben genannten Bedürfnisse von Mädchen nach Autonomie, einem eigenen Leben und erfüllenden Inhalten sind immer schon Themenbereiche feministischer Mädchenarbeit gewesen. Für diese ist es indes wichtig, sich Wissen über die aktuellen Entwicklungen rassistischer, sowie rechtsextremer Tendenzen bei Mädchen anzueignen. (...)

Latenter Rassismus, diskriminierender Sprachgebrauch und alltägliche Beleidigungen sind eher Normalität als Ausnahme zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft. Es ist rassistischer Alltag in Deutschland, dass Hautfarbe, Herkunft oder Religionszugehörigkeit zum Anlass für Diskriminierungen genommen wer-

den. Diese Situation bezieht sich nicht auf bestimmte „Randgruppen“, sondern zieht sich durch alle gesellschaftlichen „Schichten“ und ist geschlechtsübergreifend.

Für den Mädchenarbeitskontext ist es daher unerlässlich:

- sich der Bedeutung von Rassismus im Leben aller Mädchen zuzuwenden, denn Rassismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, nicht eins der „Betroffenen“
- Machtungleichheiten zwischen Menschen zu thematisieren
- Mädchen spannende Alternativen in der Freizeitgestaltung und in den politischen Haltungen anzubieten
- Mädchen of color und weiße Mädchen in ihren transkulturellen Prozessen zu begleiten
- eine Dominanzsensibilität bei Mädchen zu fördern
- Mädchen of color zu ermöglichen, erlebten Rassismus zu thematisieren, sowie sie zu stärken und bei ihrer Heilung von rassistischen Erlebnissen zu unterstützen
- weißen Mädchen Wege aufzuzeigen, die eigenen Privilegien zu reflektieren, ohne dass Schuld- und Schamgefühle eine authentische Auseinandersetzung unmöglich machen

Wie alles begann ... „Girls act 2001 – Antirassistische Mädchenprojekte im Rampenlicht“

Um eine intensivere Auseinandersetzung mit der aufgezeigten Thematik zu ermöglichen, entwickelten wir im Jahr 2001 unser Antirassismus-Projekt „Girls act“, das in diesem ersten Jahr den Zusatz „Antirassistische Mädchenprojekte im Rampenlicht“ trug, da ein besonderer Schwerpunkt auf Öffentlichkeitsarbeit lag. Im Rahmen dieses ersten Projektes führten wir Rap/HipHop, Capoeira und Theaterkurse durch. Die Ergebnisse führten wir auf einem von uns organisierten antirassistischen Stadtteilstoffest auf. Zudem entwickelten wir gemeinsam mit den Mädchen ein Plakat mit dem Motto „Ich will respektiert werden – Rassismus geht uns alle an!“, das an 266 Bielefelder

Litfaßsäulen und in 50 Bielefelder Bussen und Stadtbahnen zu sehen war. (...)

- 1) Wir verwenden den Begriff „Menschen of color“ für alle Menschen, die aufgrund von Fremdzuschreibungen rassistische Ausgrenzung erfahren. Sprechen wir von „weißen Menschen“, so sind damit jene Menschen gemeint, die nicht von rassistischer Diskriminierung betroffen sind. Es ist also weniger die Hautfarbe, als vielmehr der soziale Platzanweiser gemeint, der Menschen in einer rassifizierten Gesellschaft Wege öffnet oder verschließt. Die Einteilungen in „deutsch“ und „ausländisch“ halten wir für problematisch, weil sie die Erfahrungen, die bspw. afro-deutsche Menschen bezogen auf Rassismus machen, nicht fassen können. (...)
- 2) Raburu Eggers bezeichnet Rassifizierung als „den Prozess der Prägung von individueller und kollektiver Identität durch Rassen- und Ethnizitätskonstruktionen.“ (dies: Antirassistische Mädchenarbeit, Kiel 1999, S. 32)
- 3) Schwarz steht hier wiederum nicht (nur) für eine reale Hautfarbe, sondern für die Erfahrung von Rassismus.

Aus: *Mädchentreff Bielefeld e. V. (Hg.), Girls act! Antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule, Bielefeld 2002, S. 2-5.*



Die Broschüre dokumentiert das gleichnamige Antirassismus-Projekt „Girls act – Antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule“, das der „Mädchentreff Bielefeld e. V.“ 2002 durchführte. Angesichts der geringen Kenntnisse der Schülerinnen bezüglich Nationalsozialismus, Antisemitismus und Rassismus wird u. a. hervorgehoben, dass auch Bildungskonzepte verändert werden müssen, um nachhaltige politische Bildung installieren zu können.

„Sichtbar werden“ Eine Handreichung für Lehrkräfte

Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrum - ARIC Berlin e. V.

Was soll „Sichtbar werden“ leisten?

„Sichtbar werden“ wurde von einer Projektgruppe entwickelt, die seit Jahren regelmäßig Menschen ohne gültige Aufenthaltstitel, die in der Berliner Abschiebehaftanstalt festgehalten werden, besucht und unterstützt. Seit 2004 versuchen wir, die Öffentlichkeit für das Thema Illegalität zu sensibilisieren, indem wir in Schulen Projektstage durchführen. Diesem Ziel wollen wir durch einen Perspektivwechsel der Jugendlichen näher kommen. Sie erfahren in unseren Projekttagen einige der subjektiven Beweggründe für Flucht und Migration. So wird eine tolerante Haltung bei den Jugendlichen erreicht und damit rassistischen Argumenten die Luft genommen. (...)

„Sichtbar werden“ will nicht abfragbares Wissen vermitteln, sondern das Nachdenken über die Folgen restriktiver Migrationspolitik und damit verbundener Ungleichheit im Rechtsstaat ermöglichen. Durch den Perspektivwechsel – weg von der Mehrheitsgesellschaft und hin zur Perspektive der Betroffenen – wollen wir den weit verbreiteten Vorurteilen über „illegale Einwanderer“ entgegenwirken. Eine Versachlichung und Differenzierung der Diskussion über Einwanderung ist das Ziel.

Warum geht „Sichtbar werden“ in Schulen?

Es ist keine selbstverständliche Sache, mit einem Thema wie Illegalität, Abschiebung und Duldung an staatliche Schulen heranzutreten. Flucht und Migration sind keine expliziten Themen der Rahmenpläne für allgemeinbildende Schulen. Noch weniger sind dementsprechend die Beschäftigung mit Menschen, die ohne Aufenthaltspapiere leben, die Thematisierung der Ungleichheit im sich gerecht gebenden Rechtsstaat oder die wenig mit Ansprüchen an Menschlichkeit zu vereinbarende innenpolitische Praxis Themen im Unterricht.

Gerade die Schule ist hingegen ein Ort, an dem mit Nachdruck das durch Medienberichterstattung und Politik verschobene Bild von Illegalisierten, Geduldeten und Abschiebehäftlingen korrigiert werden muss. Der allgemeine Tenor ist, dass Menschen vor allem zum „Abkassieren von Sozialleistungen“, zum „Schmarotzen“ und aufgrund „verbrecherischer Energien“ nach Deutschland kämen. „Illegale“ heißen sie, weil was sie tun „kriminell“ sei, ihr Schattenleben führten sie zu Recht, ja sie suchten sogar den Schutz der Dunkelheit für ihre obskuren Machenschaften.

Der Projekttag „Sichtbar werden“ trägt zu einer Versachlichung und Differenzierung der Diskussion bei. Das Verständnis der gesellschaftlichen Probleme der undokumentierten Migration wird gefördert und damit ein Beitrag zum Abbau rassistisch und rechtsextrem motivierter Ablehnung der nahezu rechtlosen Migranten/-innen geleistet. Ein Angebot mit

einem vergleichbaren Ansatz für Schulen und Jugendeinrichtungen existiert bisher nicht.

Warum eignet sich „Sichtbar werden“ für Jugendliche?

Die in „Sichtbar werden“ vorgestellten Biographien eignen sich besonders als Einstieg ins Thema, da die Teilnehmenden unmittelbar mit der Sicht der Betroffenen konfrontiert werden, ohne dass eine Positionierung nahe gelegt wird. Vielmehr werden die Schüler/-innen aus der Reserve gelockt, indem am Anfang nicht alles verraten wird. Der Aufbau des Projekttages ist methodisch „spannend“ gestaltet: wir locken Vorurteile und Vermutungen hervor, erst in einem weiteren Schritt erarbeiten sich die Schüler/-innen die „Auflösung“. Die Personen, die das Projekt durchführen, müssen selbst keinen großen Input liefern, das Material er-

„Lebenswelten – Jugendliche Roma in Göttingen“

Die DVD schildert in Erzählform die Geschichte der Roma (Übersetzung: Menschen). Unterstützt durch Landkarten und Fotografien wird ihre Herkunft und Sprache thematisiert. Weitere Inhalte sind Selbst- und Fremdbilder sowie die Verfolgung der Roma in verschiedenen historischen Epochen.

Nach dieser Einführung werden Mitglieder einer aus dem Kosovo geflohenen und in Göttingen lebenden Roma-Familie interviewt. Die Jugendlichen schildern u. a. ihre Gefühle und Gedanken in Bezug auf Heimat, ihren Unmut über den ungesicherten Aufenthaltsstatus in Deutschland und der damit zusammenhängenden Arbeitslosigkeit bzw. dem versperrten Weg zur Ausbildung. Des Weiteren berichten Sie über ihre Freizeit- und Lebensgestaltung. Bei den Interviews wird der hohe Stellenwert der Familie deutlich: Familienstrukturen und Rollenaufteilungen werden vorgestellt. Ebenso der hohe Grad des Einflusses der Familie bei der Partnerwahl und Heirat.

Lebenswelten – Jugendliche Roma in Göttingen,
Regie: Lars Wätzold,
im Auftrag der Jugendhilfe Göttingen e. V.,
Göttingen 2003-2004
DVD
22 Min.



möglicht die Verlagerung dieser Aktivität auf die Schüler/-innen. In jedem Schritt stellen Heft und Plakate für die Teilnehmenden eine Anregung dar, weiter zu lesen, eine weitere Informationsebene zu erobern. Haben Teilnehmer/-innen viel Vorwissen, werden sie schnell in die in den Randspalten ergänzten Informationen einsteigen. Sind die Schüler/-innen mit dem Erfassen der Biographien ausgelastet, erleichtert ihnen die grafische Aufbereitung die Orientierung.

Die Biographien der Porträtierten stellen eine inhaltliche Drehscheibe dar, an denen verschiedene Aspekte des Themenkomplexes angerissen und erarbeitet werden können. Dadurch, dass den Schüler/-innen die Präsentation der Biographien in die Hand gelegt wird, können Missverständnisse und Unklarheiten als Ausgangspunkt für Diskussionen genutzt werden. Das Material ist praxisnah aufbereitet und grafisch ansprechend gestaltet. Die Pixelbilder helfen, die Einstiegsschwelle für die Schüler/-innen abzubauen, indem das Thema auf symbolhafte Darstellungen reduziert wird. Diese bieten Anlass für Diskussion und Gespräch unter den Jugendlichen und eröffnen so eine vielschichtige Beschäftigung mit dem Thema, die der Verkürzung der öffentlich geführten Diskussion entgegenwirkt. Der Perspektivwechsel ist eine einmalige Möglichkeit, das sensible Thema anzusprechen, ohne Angst vor einer alltagsrassistischen Blockadehaltung der Teilnehmenden haben zu müssen. Die vorgestellten Biographien basieren auf Interviews mit real in Berlin lebenden Personen. Arbeitsheft und Plakate von „Sichtbar werden“ wurden in der zweiten Jahreshälfte 2005 aktualisiert und stellen so eine der Berliner Situation optimal angepasste Materialsammlung dar.

Das Unterrichtsmaterial

Das Schülermaterial besteht aus einem Begleitheft mit den Geschichten der fünf porträtierten Personen. Jede Geschichte hat acht Textseiten, ergänzt durch Pixelbilder, Fragen und Informationen, die die Schüler/-innen innerhalb von zehn Minuten lesen können. Für leseschwache

Gruppen wurde das Heft um eine kurzzeitige, großgedruckte Zusammenfassung des Textes auf jeder Seite erweitert. Wenn leseschwache Gruppen allein diese Zeilen zur Orientierung lesen, erfahren sie dennoch den Zusammenhang der Lebensgeschichten der Porträtierten. Für lesestarke Schüler/-innen fungiert sie als Kommentarstimme.

Bei jeder Geschichte werden in der Randspalte neben dem laufenden Haupttext die Fachbegriffe erklärt und durch illustrative Auszüge aus Zeitungsartikel oder durch Dokumente ergänzt. So bleiben die Schüler/-innen weniger an Fachtermini hängen – zum Beispiel dem Begriff „Duldung“ –, ohne dass der Sachverhalt oberflächlich dargestellt wird.

Um die Komplexität der Gesetzeslage in einem überschaubaren Heft wie dem Begleitheft darzustellen, das jede/-r Schüler/-in mit nach Hause nehmen kann, enthält es einen kurzen Anhang. Dieser besteht aus einer redaktionell kommentierten Übersicht über zu Migration, Flucht und „Illegalität“ arbeitende Institutionen und Gruppen und eine Linkliste zu den zuständigen Behörden und Gesetzestexten.

Die Möglichkeit, vertiefend eigenen Fragen nachzugehen, die unbeantwortet bleiben mussten oder nach der Veranstaltung entstehen, bietet auch die im Anhang integrierte Literatur- und Videoliste der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen/Mediathek. Auch dieser Teil ist redaktionell kommentiert und bietet den Schüler/-innen eine Orientierung in der Vielfalt des angebotenen Materials.

Die genannten drei Abschnitte des Anhangs sind Erweiterungen, die es den Teilnehmenden ermöglichen, auf die gewonnenen Erkenntnisse zu reagieren und Antworten auf weitergehende Fragen zu finden. Außerdem erhalten Interessierte mit dem Heft eine praktische Handreichung, die Möglichkeiten eröffnet, sich weiter zum Thema zu informieren oder selber aktiv zu werden.

Die Plakate

Neben dem Begleitheft gibt es insgesamt

15 Plakate im Format DIN A 1, zu jeder Biographie drei Plakate. Auf den Plakaten ist die Hauptperson jeweils in einer Farbe gekennzeichnet. Die Bilder auf den Plakaten sind ausgewählte graphische Darstellungen aus dem Begleitheft und zeigen Schlüsselszenen der jeweiligen Geschichte, sind aber gleichzeitig so gestaltet, dass viele Fragen offen bleiben.

Aus: Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrum – ARiC Berlin e. V. (Hg.), „Sichtbar werden“. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Berlin 2005, S. 5-6.



Die Handreichung enthält Hinweise, Materialien und Hintergrundwissen zur Durchführung des Workshops „Sichtbar werden“. Ziel der Publikation ist es, für Schule und Jugendarbeit Möglichkeiten der pädagogischen Aufbereitung der Themen Migration und Flucht, Illegalität und Abschiebung aufzuzeigen. Der im Rahmen des gleichnamigen Projektes an Berliner Schulen erprobte Projekttag zur Förderung eines Bewusstseins über rassistische Ausgrenzung und soziale Marginalisierung richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der achten Klasse. Er ist – je nach Vertiefung – konzipiert für zwei bis sechs Unterrichtsstunden.

Wie im richtigen Leben – Struktureller Rassismus

für Multiplikatorinnen

Gruppengröße: 6-12
Dauer: 45-90 Minuten

Material:
Rollenbeschreibungen, Fragenkatalog,
Auswertungstichpunkte

Jede Teilnehmerin erhält ein Blatt mit der Rollenbeschreibung einer bestimmten Person. Jede kennt nur ihre Rolle und bekommt einige Minuten Zeit, sich Gedanken zu der Person zu machen und auf die Rolle einzustellen.

Beispiele für Rollen:

- Bibliothekarin, 26 Jahre, aus Tschechien, verheiratet
- Auszubildende Kauffrau, 19 Jahre, aus der Türkei – seit 10 Jahren in D
- Hausfrau, 28 Jahre, aus Thailand – seit 2 Jahren in D, verheiratet mit D, 10-jährige Tochter usw.

Es empfiehlt sich, mit den Beispielen auf das Umfeld der Teilnehmerinnen einzugehen.

Alle stellen sich nebeneinander am Ende des Raumes auf. Die Moderatorin stellt nun eine Reihe von Fragen. Kann die Mitspielerin die Frage mit „Ja“ beantworten, darf sie einen Schritt vorwärts gehen. Dabei kommt es nicht darauf an, die Fragen richtig zu beantworten. Jede entscheidet nach ihrem jetzigen Wissensstand.

Beispiele von Fragen: Kannst Du ...

- wählen gehen?
- eine Kfz-Versicherung abschließen?
- dich nachts auf der Straße sicher fühlen?
- 5 Jahre im Voraus planen?
- dir über das Arbeitsamt, gleichgestellt mit Deutschen deiner Qualifikation, eine Stelle suchen?
- dein Kind in einer katholischen Kindertagesstätte anmelden?
- dich von deinem Mann/Partner trennen, wenn er gewalttätig ist?
- ein Bankdarlehen zur Renovierung deiner Wohnung bekommen?

Unsicherheiten der Teilnehmerinnen in den Rollen, wie sie sich zu der einen oder anderen Frage positionieren sollen, spiegeln ein Stück Realität wider. Ähnlich sind die Betroffenen selbst oft nicht über ihre Rechte informiert.

Erst nach den Fragen werden die Rollen offen gelegt und festgehalten, wie weit die jeweilige Person vorwärts gekommen ist. Ein symbolisches Hinaustreten aus dem Spiel hilft, die Rolle wieder abzulegen.

Ausgangssituation

Wird Rassismus auf individuelle Vorurteile reduziert, besteht die Gefahr, das pädagogische Handeln auf die Arbeit an Personen und deren Einstellungen zu konzentrieren. Einstellungen und Eigenschaften von Menschen existieren aber nur in einem bestimmten institutionellen und gesellschaftlichen Kontext. Unter dem Begriff Vorurteile kann sich jede/r etwas vorstellen. Um allerdings strukturelle Diskriminierungen zu erkennen, die nicht auf den ersten Blick sichtbar sind, benötigen Pädagoginnen auch inhaltliches Wissen über die Lebenssituation von Migrantinnen.

Auswertung – beispielhafte Fragestellungen

- Wer ist vorn? Wer konnte sich nicht bewegen?
- Welche Gefühle sind im Laufe des Spiels entstanden? Wie ist das Gefühl, immer weiter zurückzubleiben? Oder ganz vorne zu sein?
- Hat eine Frage besondere Empfindungen ausgelöst?
- Bei welchen Fragen ging es nicht weiter?
- Was hat gefehlt, um voranzukommen? Worin bestand die Einschränkung?
- Welche Fragen zum Status der gespielten Person sind bei den Teilnehmerinnen aufgetaucht?
- Nehmen wir diese Einschränkungen im Alltag bei den Menschen in unserer Einrichtung wahr?
- Was könnte jede in der Rolle selbst tun, um die Situation zu verbessern?
- Gibt es Dinge, auf die sie keinen Einfluss hat?
- Gibt es eine spezielle Person, die für die Einschränkung verantwortlich ist?
- Ergeben sich daraus Wünsche oder

Forderungen, was sich in der Gesellschaft ändern sollte?

Ziel

Das Rollenspiel soll strukturelle Diskriminierung sichtbar, fassbar und definierbar machen. Weiterführend können Möglichkeiten, Grenzen und Ressourcen für strukturelle Veränderungen herausgefunden und umgesetzt werden.

Aus: Giesinger Mädchentreff (Hg.), Mädchen gegen Rassismus. Empowerment für junge Migrantinnen, Bd. 2, Theorie und pädagogische Methoden zur anti-rassistischen Arbeit mit Mädchen, München 2005, S. 50-51.



Die zweibändige Broschüre entstand im Rahmen des Projektes „Negerpüppchen! Kopftuch-Fatma“ des Giesinger Mädchentreffs der Pfadfinderrinnenschaft St. Georg. Während der erste Band vor allem die konzeptionellen Grundlagen des Projektes verdeutlicht, bietet der zweite Band eine praxiserprobte Auswahl von Methoden zur antirassistischen Arbeit mit Mädchen. Neben einem anschaulich präsentierten theoretischen Teil zur Frage „Rassismus – was ist das?“ beinhaltet dieser zweite Band einen umfangreichen Methodenteil für Selbstbehauptungskurse, Sprechstunden, Mütter- und Multiplikatorinnenarbeit.

Ausgrenzung und Diskriminierung: X- und Y-Menschen

Ziel:

Verdeutlichung der Bedeutung von Ausgrenzung. Aufzeigen des Spannungsfeldes zwischen Eigenständigkeit vs. Integration, Integrationsstrategien der

Gruppe und des Einzelnen analysieren

Zielgruppe:

Jugendliche und Erwachsene

Methode:

Interaktionsspiel

Arbeitsform:

Gruppenaktivität und Auswertung in der Gesamtgruppe

Material: Eine Tüte Salzbrezeln

Dauer: ca. 60 Minuten

Beschreibung

Eine Minderheit der Gruppe, ungefähr ein Drittel, wird zu X-Menschen (ihnen wird ein Schild angeheftet). Die Großgruppe erhält eine Tüte Salzbrezeln. Die X-Menschen müssen in einer Ecke sitzen, während die anderen, die Y-Menschen herumgehen und Brezeln essen. Ihnen ist verboten, den X-Menschen Brezeln abzugeben, die für jene aber überlebenswichtig sind. Die X-Menschen müssen daher versuchen, irgendwie an die Brezeln heranzukommen. Sie können individuelle Strategien entwickeln oder auch als Gruppe handeln. Es wird so lange gespielt, bis die X-Menschen sich die Brezeln gewaltsam nehmen oder bis die anderen ihnen diese freiwillig abgeben.

Auswertung

Nach dem Spiel werden die Handlungsstrategien jeder Gruppe und auch die von einzelnen Personen diskutiert. Auch die jeweiligen Rollen der Insider und der Außenseiter und die Gefühle der Gruppenmitglieder werden beleuchtet:

- Was war es für ein Gefühl, zum Brezel- oder zum X-Volk zu gehören?
- Was bedeutet es, Außenseiter zu sein?

Je nach der Zusammensetzung der Gruppe kann man auf Migrationserfahrungen von Eltern oder Großeltern eingehen und an deren Beispiel diskutieren, was diese tun mussten, um sich in ihr neues Umfeld zu integrieren.

In einer anschließenden Konfliktlösungsaufgabe können die Teilnehmer aufgefordert werden, ein für sie neues Reaktionsmuster auszuprobieren, also das übliche Konfliktverhalten einmal bewusst durch ein anderes ersetzen, z. B. Fragen stellen anstatt auf Distanz zu gehen, zuhören anstatt gleich abzu-

wehren, oder auch nicht gleich zu resignieren etc.

Erfahrungen bei der Durchführung

Bei dieser Übung konnte in unseren Seminaren die ganze Bandbreite möglicher Verhaltensweisen beobachtet werden: Die meisten der X-Menschen versuchten durch Betteln, Anbiederung oder auch argumentativ die Y-Menschen zu bewegen, sie in die Gesellschaft der Brezelleser aufzunehmen, andere gaben nach wenigen Versuchen resignierend auf und zogen sich in die Passivität zurück. Einige unterließen jegliche Anstrengungen zur Assimilierung oder Integration und versuchten gleich gewaltsam, sich Zugriff auf die Brezeln zu verschaffen. Manche schlossen sich zusammen und überlegten gemeinsame Strategien, die meisten versuchten sich jedoch als Einzelkämpfer. Auch die Y-Menschen verhielten sich sehr unterschiedlich: Manche ließen sich auf eine argumentative Auseinandersetzung mit den Bewerbern ein, andere wehrten sie durch Ignorieren oder Beschimpfen ab.

Die geschilderten Empfindungen der X-Menschen reichten von Hilflosigkeit über Enttäuschung und Hoffnungslosigkeit bis zur Wut. Von den Y-Menschen wurde bezüglich ihrer Emotionen neben Mitleid, „Genervtheit“ und Ärger häufig das Machtgefühl als dominierendes genannt.

Der Trainer muss sich gewärtig sein, dass manche Teilnehmer sich sehr stark mit Ihrer Rolle identifizieren. Gegebenenfalls muss er in das Spiel eingreifen, wenn der Konflikt zu heftig verläuft. In einem Seminar brach eine Teilnehmerin plötzlich in Tränen aus, „aus Frust“, wie sie später sagte. Die anderen Teilnehmer reagierten betroffen und setzten sich daraufhin in der gemeinsamen Aufarbeitung des Geschehens sehr ernsthaft und

ausführlich mit den psychosozialen Wirkungen von Ausgrenzung auseinander.

Aus: Hofmann, Heidemarie/Mau-Endres, Birgit/Ufholz, Bernhard: *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung*, hrsg. v. Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 8), Bielefeld: Bertelsmann, 2005, o. S. (CD-ROM).



Grundlage der Arbeitshilfe sind Erfahrungswerte aus dem Projekt „Interkulturelles Kompetenz- und Konflikttraining für den Beruf“. Dabei wurden zahlreiche interkulturelle Trainings im Bereich Berufsvorbereitung und berufliche Reintegration durchgeführt und evaluiert. Die Broschüre bietet eine kurze Einführung in die theoretischen Grundlagen, Grundsätzliches zur Didaktik und Methodik sowie einen komprimierten Überblick über bewährte Trainingseinheiten. Auf der beiliegenden CD werden die verschiedenen Module und Übungen detailliert vorgestellt, zentrale Methoden und Instrumente beschrieben und Hintergrundinformationen zu ausgewählten Ländern gegeben.

Fremdsein

Anne Schleiß

Kinder im Kindergartenalter sind auf der Suche nach Orientierung. Aus ihren Erfahrungen und aus dem, was sie sehen und hören, bauen sie sich ein Erklärungsmuster für diese Welt zusammen. Alles was dabei zunächst nicht in ihr Bild passt, was fremd ist, macht Angst. Auch Erwachsene reagieren auf etwas Fremdes oft erst mit Angst, da sie ein Bedürfnis nach Orientierung haben. Diese Angst ist ein Warnsignal und bietet auch Schutz. Um jedoch das Fremde in das eigene Denksystem integrieren zu können, bedarf es des Kennenlernens, des Kontakts. Wie nimmt ein Kind zu einem anderen, vielleicht neuen Kind in der Gruppe, Kontakt auf? Gibt es Rituale, wie z. B. das „Guten Morgen“ sagen, die eine Kontaktaufnahme erleichtern?

Nur wenn ich zu einem fremden Menschen KONTAKT aufnehme, wird er oder sie irgendwann vertraut. Das klingt etwas nach „Spielt nur ein bisschen, dann lernst ihr Euch schon kennen.“ Nur: so leicht ist es jedoch nicht. Die Angst vor dem fremden Kind beispielsweise, die manche Kinder aufrechterhalten müssen, ist – wie bereits erwähnt – ein Schutz. Andere – vor allem wenn sie anders aussehen – werden abgewertet, um sich selbst nicht klein fühlen zu müssen. Das bedeutet, dass die Fähigkeit, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, viel mit der eigenen Identität zu tun hat. Das Wissen um die eigenen Stärken hilft Kindern, besondere Fähigkeiten bei anderen anzuerkennen.

Der Kindergarten bietet sich an als ein Ort, an dem die Stärken und Besonderheiten der einzelnen Kinder erkannt und gewürdigt werden können. So kann beispielsweise Willis Fähigkeit, Witze zu erzählen, die Gruppe genauso bereichern wie Emmas Ideen beim Fenster bemalen. Erst ein starkes ICH kann sich auf ein DU einlassen.

Darüber hinaus bedarf es noch der Fähigkeit, sich in die andere Person hineinzusetzen. Auch dies können Kinder in einer Gruppe lernen, z. B. im

Rollenspiel oder über den Weg der Bilder. So können wir beim Betrachten der Bilderbücher die Aufmerksamkeit auf die Situation und die Gefühle der handelnden Personen richten, und so die Wahrnehmung der Kinder schulen. Die Wahrnehmung (Sehen) und die Empathie (Mitfühlen) hängen eng zusammen. Beides sind wichtige Fähigkeiten bzw. Voraussetzungen für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten.

(...) Um Begegnung mit anderen, die Angst vor dem Fremden und den Umgang damit geht es in dem Buch „Freundschaft ist blau – oder?“

Freundschaft ist blau – oder?

Beschreibung

Eine Schar schwarzweißer Pinguine interessiert sich kein bisschen für den kleinen Artgenossen, der da abseits steht und etwas anders aussieht als sie

– er ist von Kopf bis Fuß blau! Der Kleine beschließt, seiner Einsamkeit zu entfliehen und schwimmt hinaus ins Meer. Ein kleiner Fisch, blau wie er, freundet sich mit ihm an und die beiden finden, dass sie sehr gut zusammenpassen. Entsetzt packt sie, als sie eines Tages draußen vor ihrer Höhle zwei fremde Wesen entdecken. Sie sind grün und einer der beiden sieht höchst gefährlich aus! Sie gehen keinen Schritt auf die Neuen zu und Pinguins Luft wird allmählich knapp... Eine Wasserpflanze ist die Retterin in dieser beklemmenden Situation. Bunte Luftblasen steigen aus ihren Blütenblättern hervor und sofort empfinden ein Blauer und ein Grüner große Lust, mit diesen Kugeln zu spielen. So lernen sich alle vier kennen und die Vorurteile schmelzen. Doch schon tauchen wieder zwei seltsame Gestalten auf. Und sie sind gelb! „Gelb passt überhaupt nicht zu uns.“ – Da sind sich die vier einig. Doch plötzlich erinnern sie sich, dass ja auch die Grünen anfangs Fremde waren und dass sie nun alle gute Freunde

„deutschland – wäre meine richtige heimat ...“

In dem Dokumentarfilm schildern jeweils drei Aussiedlerjugendliche und Jugendliche türkischer Herkunft aus Mannheim ihre persönlichen Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Was ist Identität, wo ist Heimat? Auf diese und andere Fragen geben die Jugendlichen Antworten – humorvoll und ehrlich, selbstbewusst und teils wütend.

Die Porträts vermitteln einen eindrucksvollen und feinfühligem Einblick in die Alltags- und Gefühlswelten der jungen Migrantinnen und illustrieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Themen Schule, Freundschaft und Migration. Weitere inhaltliche Schwerpunkte sind Aufenthaltsstatus und Staatsbürgerschaft. Dabei wird deutlich, inwiefern die deutsche bzw. die türkische Staatsbürgerschaft das Leben der Jugendlichen im Alltag und ihr „Heimatgefühl“ prägt.

deutschland – wäre meine richtige heimat ...

Eine Produktion der Unmündigen e. V.

in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Akademie Baden,

Regie: Mario Di Carlo,

Deutschland 2003

DVD

32 Min.



geworden sind. Sie überwinden ihre Ablehnung, geben den Gelben ein Zeichen und die wagen sich auch gleich heran. Viele ganz unterschiedlich aussehende Wassertiere besuchen die Freunde im Laufe der Zeit in ihrem prächtigen Unterwassergarten, aber der Pinguin hat nun keine Angst mehr, denn er weiß ja aus Erfahrung: „Freundschaft wächst beim Spielen und ist nicht nur schwarz-weiß, grün, gelb oder blau. Freundschaft ist bunt!“

Verwendung

Diese einfühlsam erzählte Geschichte vom „Anderssein“ ist bestens dazu geeignet, den Themenbereich „Ausgrenzung – Toleranz – Freundschaft“ auf spielerische Weise zu erarbeiten. Die aussagekräftigen Bilder können die Kinder anregen, selbst ebenfalls einen Text zu erfinden. An den „Knotenpunkten“ der Handlung wird gemeinsam überlegt, wie alles weitergehen könnte und auf der letzten Doppelseite kann mit Hilfe eines Ausschneidebogens gemeinsam ein Bild gestaltet werden. Zusätzlich findet sich am Ende des Buches das „Freundschaftslied“, das mit bunten Bändern oder Luftballons gesungen und getanzt werden kann. Die Geschichte „schreit“ förmlich danach, gespielt zu werden. Alle Kinder können mitmachen und viele Szenen eignen sich wunderbar, um mit einfachen Instrumenten untermalt zu werden: Die Blasen der Blume steigen zu den Klängen des Xylophons auf, die Schnäbel der schwarzweißen Pinguine klappern zu den Klangstäben ... Hilfreich kann hier auch das Einbeziehen der gleichnamigen Hörbuch-CD mit 12 Liedern zu der Geschichte sein. Ein Theaterspiel mit dem Themenschwerpunkt „Begegnung über Grenzen hinweg“ passt in jede Jahreszeit und zu jedem Fest.

Dauer: 45-120 Minuten

Alter: 6-12 Jahre

Projekt für 5 Einheiten:

1. Betrachten, Vorlesen oder Erzählen des Bilderbuches und gemeinsames Gestalten der letzten Seite

2. Lernen des Freundschaftsliedes (bzw. nur des Refrains) und Erfinden eines Tanzes hierzu
3. Individuelles Gestalten von Unterwasserbildern oder Malen und Kleben eines großen Gemeinschaftsbildes
4. Freies Spielen der Geschichte, evtl. mit einfacher Instrumentalbegleitung
5. Weiterführung im Gesprächskreis (siehe „Überleitung“)

Überleitung zum Bezug zwischen Geschichte und eigener Situation:

Impulse wie: „Hast Du Dich auch schon mal so gefühlt wie der kleine blaue Pinguin am Strand?“ „Einmal war der Pinguin sehr eifersüchtig ...“ können den Kindern helfen, ihre Gedanken und Probleme zu konkretisieren.

Weitere Ideen

Parallelen zu anderen Bilderbüchern mit dem Thema „Anderssein“ wie *Swimmy* oder andere. Schwerpunkt auf die gemeinsamen Botschaften: Wir sind alle verschieden und haben doch so viel gemeinsam. Verschiedenartigkeit bedeutet nicht Gefahr, sondern Bereicherung. Jeder von uns ist auf seinem Platz sehr wichtig – genau so, wie er ist ... (...)

Aus: *Bittl, Karl-Heinz/Schleiß, Anne/Wittmann, Gaby, Methode: Bilderbuch. Gewaltpräventives und transkulturelles Arbeiten mit Kindern, Nürnberg: City Verlag, 2004, S. 135 und 141-143.*



Das Buch gibt Anregungen für gewaltpräventive und transkulturelle Arbeit im Bereich der Elementarerziehung. Der erste Teil befasst sich ausführlich mit der Funktion von Bilderbüchern in der Gewaltprävention. Thematisiert werden die Bilder und Ästhetik von Bilderbüchern, die Frage, wie Konflikte und Gewalt entstehen, und das pädagogische Konzept einer entwicklungsbezogenen Gruppenarbeit. Im zweiten Teil werden über 50 Bücher mit konkreten pädagogischen Arbeitsanregungen und Spieltipps vorgestellt. Die breit gefächerte Themenpalette reicht von „Gefühle zeigen“, „Mädchen und Jungen“, „Grenzen setzen und erleben“ bis zu „Fremdsein“, „Streiten lernen“ und „Gewalt erleben“. Abschließend wird eine Übersicht der empfohlenen Bücher, Listen mit Spielen sowie ein Literaturverzeichnis geboten.

Rechtsextremismus und Antisemitismus im Alltag

Unvollständige Schlaglichter aus Berlin und Sachsen

Markus Kemper und Timm Köhler

In einer Diskussionsrunde mit Vertretern von Schulen, Kirchen, Feuerwehr, Sportverein, Karnevalsverein und Fußballverein fiel die Antwort auf die Frage: „Wie stellt sich Ihnen das Problem Rechtsextremismus dar?“ mager und enttäuschend aus. Das MBT als Moderator war optimistisch davon ausgegangen, dass vielfältige Antworten dazu kommen würden, gab es doch auch in dieser Stadt eine rechtsextreme Kameradschaft, private und öffentliche Treffpunkte und Symbole an den Jacken, Aufkleber mit rechtsextremen Inhalten an Straßenlaternen und Verkehrsschildern. Woran lag es, dass nur ein geringer Teil davon sprach, „rechte Jugendliche“ im Stadtbild beobachtet zu haben, in seinem Verein einige wenige zu kennen, die mit den Rechten sympathisieren? Angst, ein Problem zu benennen, von dem man denkt, dass die anderen es in ihren Reihen nicht haben? Oder ist es die Unterschiedlichkeit in der Vorstellung, was Rechtsextremismus ist? Wir denken, dass beides eine Rolle gespielt haben mag. Rechtsextremismus, so unsere Vermutung, wird oftmals in Verbindung mit Gewalt und Straftaten gebracht, weniger in der Form einer Meinungsäußerung oder Ideologie gesehen. Sollten die Befragten diese Auffassung von Rechtsextremismus haben, so liegt es nahe, dass die Antwort negativ ausfällt.

Was aber macht Rechtsextremismus aus? Welche Erscheinungsformen gibt es? Lassen sich Unterschiede zwischen Stadt und Land ausmachen? Im Folgenden möchten wir einige Beispiele geben, die mit Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus zu tun haben:

Kleidung und Symbolik

Sachsen: Zur (Wieder-)Eröffnung eines Jugendclubs in einem feierlichen Rahmen mit Anwesenheit der örtli-

chen Polizei, des Bürgermeisters, des stellv. Landrats und weiterer Vertreter aus Kommunal- und Kreisverwaltung trugen ca. 15 Jugendliche Poloheinden mit Thorshammer, Skrewdriver und Bündchen in den Farben der Reichskriegsflagge. Einer hatte ein T-Shirt (sie würden wohl eher T-Hemd sagen) an mit der Aufschrift Europa-Tournee von 1939-1945 und einem entsprechenden Bild. Das Verbot der Kleidung mit rechtsextremer Symbolik durch den Sozialarbeiter hatten sie für diesen Nachmittag ignoriert. Niemand schien etwas zu bemerken. Diese Annahme bestätigte sich nach Rückfragen später auch. Der Bürgermeister sprach in seiner Rede von Toleranz, Mitmenschlichkeit, Achtung der Menschenwürde, die im Club gelebt werden sollten. Das Bekenntnis zum Neuanfang, zu demokratischer Jugendarbeit war vorhanden, aber die inhaltliche Ausgestaltung war eher unklar. Die Jugendlichen widmeten sich wieder ihrer Arbeit – dem Girlandeflechten – im Garten des Clubs, dazu wurde die Musik der rechtsextremistischen Bands „Landser“ und „Skrewdriver“ gehört. Die anderen Besucher besichtigten die Räume, unterhielten sich und feierten.

Berlin: Junge Berliner besetzen ein Haus, zumindest kurzzeitig und symbolisch. Sie hängen Transparente auf, posieren verumumt auf dem Dach. Das Ganze ist gedacht als Teil einer Kampagne, bei der Jüngere auf „Techniken der Hausbesetzung“ vorbereitet werden sollen. Ein bekanntes Bild? Nein, diesmal handelt es sich nicht um linke Gruppierungen oder soziokulturelle Initiativen, die heute einen wichtigen Beitrag zu Berlins Zivilgesellschaft leisten. Hier ist die rechtsextreme Kameradschaft Tor am Werk, eine der aktivsten Kameradschaftsstrukturen in Berlin. Ihre Kleidung, ganz ähnlich wie „Antifas“, aber auch Slogans wie „Nationale Zentren erkämpfen!“ haben äußerlich kaum noch etwas mit der dumpfen rechtsex-

tremen Propaganda der 90er Jahre zu tun. Rechtsextreme passen sich mehr und mehr ihrem urbanen Umfeld an, finden Eingang in Subkulturen wie Sprayer oder HipHopper, deuten ehemals linke Parolen um. Glatzen, Bomberjacke und Springerstiefel wird man bei dieser neuen Generation von Rechtsextremen nicht finden. Doch viele Berliner und Berlinerinnen nehmen Rechtsextreme nur dann wahr, wenn sie diese klassischen Skinhead-Insignien tragen. Manche Gesprächspartner meinen daher: „Rechtsextremismus spielt keine bedeutende Rolle mehr.“

Musik mit rechtsextremistischen Inhalten

Zu einem Schulprojekttag, der im benachbarten Jugendclub stattfindet, bringen zwei Schülerinnen eine Musik-Kassette mit, die sie im Club kurz anspielen. Die Sozialarbeiterin des Clubs erkennt die Musik: „Landser“ und „Zilertaler Türkenjäger“ und verbietet sie. Sie beschlagnahmt die Kassette und nimmt Kontakt zum Schulleiter auf. Dieser ist überrascht, er kann es nicht glauben, ist erschrocken und bittet um Mithilfe. An seiner Schule habe er bisher keine rechtsextremen Erscheinungen festgestellt.

Rechtsextreme Graffiti

Eine ältere Bürgerin engagiert sich in ihrem Berliner Kiez gegen Übergriffe auf nicht-rechte Jugendliche. Nach kurzer Zeit findet sie ihren Namen an eine Wand gesprüht, mit dem Zusatz „we will smash you“ (Wir werden dich erschlagen). Daneben finden sich rassistische und antisemitische Graffiti wie „race war 2003“ (Rassenkrieg 2003), „fight jews“ (Bekämpft Juden), unterzeichnet mit dem Kürzel einer rechtsextremen Organisation.

An einem Jugendclub, der von rechts-extrem orientierten und nicht-rechten Jugendlichen frequentiert wird, finden sich eines morgens antisemitische und rechtsextreme Graffiti. Der Leiter der Einrichtung teilt den Besuchern und Besucherinnen mit, dass der Jugendclub so lange geschlossen bleibt, bis die Graffiti beseitigt werden.

Rechtsextreme Organisationen

Der „Verein zur germanischen Brauchtumpflege Schwarze Sonne Meißen e. V.“, der von einem ehemaligen NPD-Mitglied geleitet wird, bietet neben der Pflege germanischen Brauchtums, Hausaufgabenhilfe für Kinder und Jugendliche und Kinderbetreuung an. Unter dem Deckmantel der Brauchtumpflege sowie des Heimat- und Naturschutzes werden Kinder und Jugendliche an rechtsextremistisches Gedankengut herangeführt. Einige der Veranstaltungen dieser rechtsextremen Organisation werden gar von Familien besucht.

Infrastruktur

An einem zentralen Platz eines Berliner Neubaugebiets existiert seit Jahren ein Laden, in dem Kleidung und Musik verkauft wird, Kunden sind Hooligans und rechtsextrem Orientierte. Nun eröffnete in unmittelbarer Nähe die Kneipe „Germanenhof“, die mit bunten Plakaten für ihr Angebot wirbt – ein Internetcafé, Kinderveranstaltungen, Nachbar und Seniorentanz. Die Eröffnung feiern u. a. auch zahlreiche Rechtsextreme mit. Im zentralen Einkaufszentrum am Platz verkauft ein Laden Kleidung der Marke „Thor Steinar“, die unverhohlen mit Runen und teilweise schwarz-weiß-roter Ästhetik auftritt. Der Verkäufer sieht sich selbst als alles andere als „rechts“. Der öffentliche Platz zwischen all diesen Orten wird von jungen Menschen belagert, die äußerlich als zur rechten Szene zugehörig erkennbar sind. Jugendliche mit ihren Skateboards werden hier nur ungern gesehen und skaten lieber auf der anderen Seite des Platzes. Die ansässige Bevölkerung verweilt bei ihren

Einkäufen nicht lang auf ihrem zentralen Platz.

Rechtsextreme Dominanz, Gewalt und „Angst-Räume“

Eine junge Frau erzählt, dass sie geschlagen und getreten worden sei, weil sie die „falschen“ Freunde habe. „Falsch“ sind die Freunde deshalb, weil sie mit der rechten Clique des Ortes nichts zu tun haben wollen. Eine Anzeige wollte die Frau nicht machen, da die Eltern keinen Ärger im Dorf möchten und weil diese Angst um ihre Tochter haben.

Ein Jugendlicher wird Zeuge eines rechtsextremen Überfalls auf einen Ausiedler. Er holt Hilfe und sagt vor Gericht aus. In den kommenden Monaten und Jahren wird er selbst zur Zielscheibe von Rechtsextremen – von Bedrohung bis zu körperlicher Gewalt. Eine rechtsextreme Gruppe ist in seiner Wohngegend erst präsent, dann dominant. Letztlich kann er nicht einmal mehr zur Videothek oder zu der Kaufhalle gehen,

ohne die Gefahr eines weiteren Zusammentreffens mit Rechtsextremen. Dies alles geschieht in einem Kiez, in dem sich die Bewohner und Bewohnerinnen sicher fühlen, ein Kiez, auf den sie stolz sind. Sie nehmen nicht wahr, was diesem Jugendlichen ihres Kiezes täglich widerfährt.

Die „Mitte der Gesellschaft“ – Meinungen und Anschauungen:

„Wenn das mit den Ausländern so weitergeht, sind wir bald in der Minderheit – und das in unserem eigenen Land.“

„Die Jugoslawen treten herrisch auf und belästigen unsere deutschen Frauen. Die machen die Nacht zum Tage, schmeißen den Müll überall hin. Die sind sozialer Sprengstoff.“

„Hitler hat auch Gutes getan, wenn ich an den Bau der Autobahnen denke und die geringe Arbeitslosigkeit. Anders als heute!“

„Rechte Jugendkulturen“

Die Multimedia-CD-ROM der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt der Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN e. V. gibt einen Überblick über Organisationen, Szenen, Medien, Lebensstil, Alltagskultur, Musik, Mode und Symbolik der rechtsextremen Jugendkultur in Deutschland. Neben Texten enthält die CD zahlreiche Bilder und Musikbeispiele. Sie eignet sich aufgrund der multimedialen Aufbereitung der Inhalte für den Einsatz in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen.



Aus dem Inhalt: Einführung – Strategie: Kulturelle Vormachtstellung – No go areas: „National befreite Zonen“ – Organisationen: Drahtzieher der rechten Kultur – Musik: Da wo man singt, da lass dich ruhig nieder ... – Neuheidentum: Thor, Odin und Walhalla – Medien: Skinzines und Internet – Skinheads: Ein Stammbaum – Mode: Kleider machen Leute – Symbolik: Erkennungszeichen, Codes und Sprache – Frauen: „Kameradinnen“ und Kampfgefährtingen – Graue Wölfe: Türkische Rechtsextremisten in der BRD – Erwachsenen: Und dann? – Gegenkulturen: Was tun gegen Rechts?

Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt – Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN Niedersachsen e. V. (Hg.), Rechte Jugendkulturen. Zwischen Lifestyle, Clique und Partei, Braunschweig 2003.

„Das mit den Juden ist so eine Sache. Das stimmt schon, dass die sich bei uns Deutschen bereichern wollen. Ich sehe nicht ein, dass ich Geld dafür zahle, was damals passiert ist.“

„Die Juden und die Amerikaner machen da gemeinsame Sache. Was die an Firmen haben, und andere gehen leer aus. Das ist unser Unglück.“

„Nach der ganzen Erfahrung mit dem Holocaust sollten sich Juden in Israel eigentlich ganz anders benehmen.“

„Einmal muss Schluss sein. Nach 50 Jahren muss endlich mal Gras über die Nazisache gewachsen sein. Ich kann das nicht mehr hören!“

„Na ja, dass die den ‚Asylanten‘ zusammengeschlagen haben, das war nicht o. k., aber irgendwie verstehen kann ich es doch. Was soll die Jugend denn machen? Sie hat doch keine Perspektiven!?“

„Und die von der NPD, na ja, mein Ding ist es nicht, aber die benehmen sich doch ganz ordentlich. Die sind ja auch nicht verboten. Wir haben schließlich die Demokratie: Und da kann jeder sagen, was er will, wenn es nicht ausdrücklich verboten ist.“

„Schauen Sie sich doch Herrn Leichsenring (Stadtrat in Königstein/Sachsen und Mitglied des NPD-Bundesvorstandes) an, er ist immer gut gekleidet, kann reden, sich darstellen.“

„Die NPD ist doch eine Partei, also demokratisch. Mit der muss man doch diskutieren.“

Dieses sind Überzeugungen und Einstellungen von Bürgerinnen und Bürgern, die nicht der NPD und des Rechtsextremismus verdächtig sind. Doch erst vor dem Hintergrund dieser Meinungen geschehen rechtsextremistische Straftaten, an diese Meinungen lassen sich für rechtsextreme Parteien und Organisationen vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten finden.

Zusammenfassend:

Rechtsextrem ist, wer eine Einstellung, eine Verhaltensweise oder Aktion zeigt und verfolgt, organisiert oder nicht, bei der von einer Ungleichheit der Menschen ausgegangen, das Völkische betont und die Gemeinschaft vor das Individuum gestellt wird. Dabei wird Gewalt akzeptiert oder selbst angewandt. (Definition auf Grundlage von Jaschke, 2001)

Aus: *Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) und Mobiles Beratungsteam des Kulturbüro Sachsen (MBT Sachsen)*, „*Mobile Beratung für Demokratieentwicklung – Grundlagen – Analysen – Beispiele*“, Berlin 2004, S. 4-6.



Zwei Mobile Beratungsteams gegen Rechtsextremismus stellen in dieser Broschüre ihre Arbeitsweise und ihre Beratungspraxis vor. Sie vermitteln die Grundsätze ihrer Arbeit und geben anhand von Fallskripten aus unterschiedlichen Handlungsfeldern (z. B. Kommunen, Unternehmen, Schule, Jugendarbeit) Anregungen für die Projekt- und Netzwerkarbeit.

Rechtsextremismus beinhaltet also:

Einstellungen

- System der Ungleichwertigkeit
- Rassismus
- Antisemitismus
- Völk. Nationalismus
- Antiindividualismus
- Antiuniversalismus
- Autoritarismus
- Demokratiefeindlichkeit
- Freund/Feind-Polarisierung
- Geschichtsrevisionismus

Erscheinungsformen

- Organisierter Rechtsextremismus: Parteien, Kameradschaften, Vereine etc.
- Jugendkultur
- Diskurse
- Protest/Provokation
- Gewalt
- Terror

Die rechte Szene: eine Einführung

EXIT-Elterninitiative

Rechtsextremismus ist für viele etwas Abstraktes, etwas, das man im Fernsehen sieht, mit dem man aber eigentlich nichts zu tun hat. Für manche kann Rechtsextremismus jedoch schnell sehr nah sein, wenn man rechtsextreme Codes verstehen lernt, die Bedeutung des neuen T-Shirts des Kindes versteht und feststellt, dass die Poster im „Kinderzimmer“ gewechselt werden. Mit der Pubertät hatte man zwar gerechnet – „das“ hat einen aber dann doch überannt und überfordert.

Dabei ist Rechtsextremismus in vielen Orten etwas Alltägliches und, wie die Mutter eines Rechtsextremen es formulierte, „wenn alles hier schwimmt, ist es schwer, den Sohn trocken zu behalten“. Die ersten Schritte in die Pubertät werden häufig von der Zugehörigkeit zu einer Clique geprägt. Die Eltern werden manchmal innerhalb von Tagen unwichtiger und die Clique gibt die Richtung der nächsten Zeit vor. Das kann zum Problem werden, wenn es sich bei dieser Clique um einen losen oder gar festen rechtsextremen Zusammenschluss handelt. Auch die „erste Liebe“ ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung. Sie ist gewöhnlicher Bestandteil vieler Pubertätskarrieren. Doch die erste Liebe in der rechtsextremen Clique kann eine rechtsextreme Einstellung mit sich bringen oder verfestigen, was die Handlungsmöglichkeiten der Eltern deutlich reduziert.

Die neue Unübersichtlichkeit aus Cliquen, Parteien und Kameradschaften

Rechtsextremismus setzt sich aus vielen verschiedenen Elementen zusammen und braucht ein bestimmtes Umfeld, um sich entfalten zu können. Zu den bekanntesten Strukturen zählen rechtsextreme Parteien, besonders die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD) mit ihrer Jugendorganisation Junge Nationaldemokraten (JN). Zu beachten sind aber auch die meist per

Post einfliegenden Propagandamaterialien der Deutschen Volksunion (DVU), insbesondere die Deutsche Nationalzeitung.

Der erste Schritt für Jugendliche führt in der Regel nicht direkt in eine rechtsextreme Partei. Sehr wohl werden jedoch deren Materialien, Angebote und Flugblätter wahrgenommen und verbreitet. In vielen Orten gibt es heute Zusammenschlüsse, die versuchen, rechtsextreme Jugendcliquen aufzubauen, zu stärken und bei Bestand zu fördern. Dabei handelt es sich meist um so genannte „freie“ oder „autonome Kameradschaften“ – eine etwas vage Begrifflichkeit für an sich kleine rechtsextreme Organisationen, die jedoch zusammen ein großes Netzwerk bilden. Diese Gruppen sind selten stärker als 20 – 30 Personen. Viele ziehen sich ihren eigenen Nachwuchs unter Jugendlichen ab 14 Jahren heran. Die Gruppen sind untereinander kommunikativ vernetzt, das heißt: Man kennt sich, trifft sich regelmäßig, tauscht Handynummern aus, diskutiert im Internet, führt gemeinsame Veranstaltungen oder Demonstrationen durch und bespricht gemeinsame Handlungsstrategien für die nächste Zeit. Dabei wird stark auf eine Anbindung vor Ort geachtet. Für den Staat sind diese Gruppen nur schwer zu orten, da sie sich nicht als Verein anmelden. Sie leben nach dem Motto: Wir lehnen den Staat ohnehin ab und brauchen deshalb auch keine Erlaubnis von ihm, um zu existieren.

Eine der gemeinsamen Strategien bekam den Namen „nationale Jugendarbeit“. Sie ist darauf ausgerichtet, rechtsextreme Jugendcliquen zu bilden. Dies soll durch die Organisation jugendgerechter Angebote vor Ort erreicht werden. Das können Sportveranstaltungen sein, gemeinsame Zeltfahrten, Feten, Abende im Jugendclub, Konzerte, Lagerfeuerveranstaltungen u. a. An vielen Orten, an denen eine aktive rechtsextreme Szene existiert, gibt es für diese Veranstaltungen auch eine gezielte An-

sprache. Sie erfolgt auf dem Schulhof/-weg, in der örtlichen Jugendeinrichtung oder einfach an den Plätzen, an denen Jugendliche sich treffen. Manchmal geschieht dies breit gefächert z. B. über Flyer oder Plakate, weit häufiger jedoch durch die persönliche Ansprache der Jugendlichen. Manchmal ist diese sogar geschlechtsspezifisch: Ältere Mädchen sprechen die jüngeren Jungs an und ältere Jungs die jüngeren Mädchen. Lockmittel ist dann nicht der Rechtsextremismus als Ideologie, sondern es wird an den normalen Wünschen nach Aufmerksamkeit, Nähe, Freundschaft und Spannung angeknüpft.

Die rechtsextremen Jugendveranstaltungen sind keine steifen Schulungsabende. Die Ideologisierung, das heißt, der Bezug zu rechtsextremen Vorstellungen, erfolgt zunächst oft über Gruppendruck und über das Verhalten von „Vorbildern“, zum Beispiel der Älteren in der Clique, der „ersten Liebe“ oder anderen Personen. Wesentliche Bedeutung hat dabei auch das Auftreten im Alltag durch gezieltes zur Schau tragen der Zugehörigkeit zur Gruppe über Kleidung und Symbolik. Ein erster Schritt in die Szene ist häufig die Anpassung an den Gruppendruck, der nicht immer intellektuell begründet werden muss: „Das Hemd ist wichtig, weil es den anderen wichtig ist und damit auch mir“. Die Gruppe gibt vor, wie „man sich kleidet“ und der oder die Neue muss sich entscheiden, ob er/sie dazu gehören will oder nicht. Die verwendeten Symbole werden dann Stück für Stück erklärt und damit auch die dahinter stehende Ideologie transportiert. Von sehr hoher Bedeutung für die Ideologisierung ist der Einsatz von rechtsextremen Musikträgern. Jugendliche hören Musik anders als Erwachsene. Musik hat für viele eine identitätsstiftende Bedeutung. Musik schafft Kommunikation mit anderen, indem man sie gemeinsam hört oder gar austauscht.

Die „falsche“ Musik zu mögen ist nicht selten ein Ausschlussgrund unter Ju-

gendlichen. Zu Musik kann man tanzen und Gemeinschaft demonstrieren und über die Inhalte der Texte lassen sich Ideologieelemente sehr einfach transportieren. Viele Aussteiger aus der rechtsextremen Szene weisen immer wieder auf die große Bedeutung der Musik hin.

Doch wer geht nun zu diesen Veranstaltungen? An vielen Orten werden sie leider von mehr Jugendlichen besucht, als man zunächst vermuten würde. Das heißt nicht, dass alle Jugendlichen dort rechtsextremistisch orientiert wären. Daher gilt es, genau zu unterscheiden, wie und in welchem Umfang die Einzelnen in rechtsextreme Zusammenhänge eingebunden sind. (...)

Anpassung als Überlebensstrategie

Parallel dazu kann es Jugendliche geben, die sich an Orten mit einer massiven Präsenz der rechtsextremen Szene dieser zumindest äußerlich anpassen, um nicht aufzufallen und um damit die Gefahr, Opfer einer Gewalttat zu werden, zu verringern. Sie sind nicht Teil der rechtsextremen Szene, sondern eher deren Opfer, die zum Überleben eine Strategie der Anpassung wählen (müssen).

Eine Mutter berichtete beispielsweise nach einer Fortbildung entsetzt der Elterninitiative, dass ihre Tochter seit zwei Jahren Kleidung der rechtsextremen Szene trage, was ihr als Mutter aber früher nie aufgefallen sei. Als sie nach der Fortbildung die Bedeutung der Kleidung verstanden und ihre Tochter zur Rede gestellt hätte, und ihr die Kleidung verbieten wollte, sei die verzweifelt gewesen: Sie fände die Klamotten selber nicht schön und hasse die Rechten. Wenn sie aber das Zeug nicht mehr tragen dürfe, könne die Mutter schon mal den Rettungswagen bestellen. In diesem Fall war die rechtsextreme Szene in der Schule so stark, dass sie Abweichungen von der herrschenden Kleiderordnung mit Gewalt bestrafte und damit auch diejenigen, die sich nicht mit ihnen identifizierten, zwangen, sich

anzupassen. Das Beispiel zeigt, wie wichtig die Differenzierung ist, wenn man Anzeichen einer rechtsextremen Gesinnung bei den Kindern feststellt.

Jugendkultur als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse

Eine rechtsextreme Orientierung fliegt Jugendlichen nicht einfach zu. Sie hat Ursachen und Hintergründe. Dabei stehen sich zwei grundsätzliche Meinungen gegenüber:

„Das ist alles nur Protestverhalten und verschwindet genauso wie die Pubertät“

oder

„Die Jugendlichen sprechen offen das aus, was viele Erwachsene denken.“

Es kann hier nicht der Ort sein, diese Thesen wissenschaftlich zu diskutieren und Zahlen hin- und herzuwerfen. Nur

zwei Überlegungen seien gestattet, die belegen, dass rechtsextreme Jugendkultur viel mit dem gesellschaftlichen Umfeld zu tun hat, in dem die Jugendlichen sich bewegen. Einen sinnvollen Indikator für das Vorhandensein rechtsextremer Phänomene sind die Aussagen von Opfern und Betroffenen, da diese besonders sensibel auf rechtsextreme Tendenzen reagieren.

In vielen Gesprächen und Interviews mit diesen Personen taucht immer wieder der Hinweis auf, dass rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen nicht alleine Jugendlichen zugesprochen werden könnten, sondern dass es auch in Teilen der Erwachsenenwelt solche Phänomene gebe.

Ein schwarzafrikanischer Professor zum Beispiel, der zurzeit als Flüchtling ohne Arbeitserlaubnis in der Nähe von Brandenburg wohnt, berichtet von seinen Besuchen in der Kleinstadt: Die rechtsextremen Jugendlichen hätte er schnell erkannt. Die organisierten Rechtsex-

„Rechtsextremismus im Internet“

Die CD bietet Pädagogen und Pädagoginnen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit ausführliche Informationen über die rechtsextreme Szene im Internet. Sie liefert vertiefende Hintergrundberichte, stellt Ansätze der medienpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen zum Thema vor und gibt anhand konkreter Praxisbeispiele Anregungen für den pädagogischen Alltag. Dargestellt werden zunächst die zentralen Inhalte und Angebote auf rechtsextremen Internetseiten und die Mittel, mit denen versucht wird, attraktive Angebote für Jugendliche zu machen. Weitere Kapitel widmen sich dem Gefahrenpotenzial, Gegenaktivitäten und erprobten pädagogischen Konzepten.

Neben informativen Texten enthält die CD eine Sammlung von Materialien, so z. B. rechtsextreme Websites, rechtsextreme Musik (einschließlich Songtexten), Flash-Filme und Videos.

*Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.),
Rechtsextremismus im Internet.
Recherchen, Analysen, pädagogische Modelle zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus,
Bonn, 2. Aufl. 2004.*



tremisten sowieso. Beides sei unangenehm, aber er könne damit leben.

Zu schaffen mache ihm die Verkäuferin im Laden, die ihn nicht bediene, der Rentner, der ihm vor die Füße gespuckt habe, der Arzt, der mit ihm spräche wie mit einem Kind („Hast Du Aua?“) und überrascht gewesen sei, als er in sehr gutem Deutsch, das er in seiner Heimat studiert und unterrichtet hatte, geantwortet habe. Dieses Verhalten kränkte ihn deutlich mehr als das Gehabe der Jugendlichen. Seiner Ansicht nach fördert dieses Verhalten die rechtsextremen Orientierungen von Jugendlichen.

Auch viele rechtsextrem orientierte Jugendliche behaupten, dass sie aussprechen, was sich ihre Eltern zu sagen nicht trauten. Es spricht somit einiges für die These, die Jugendlichen nicht isoliert zu betrachten, sondern auch immer nach den gesellschaftlichen Verhältnissen zu fragen und Rechtsextremismus nicht ohne sein in Teilen rassistisches Umfeld zu begreifen. Andererseits hängt eine rechtsextreme Orientierung bei Jugendlichen nicht zwangsläufig mit den Einstellungen der Eltern zusammen. Wie oben beschrieben wurde, werden gerade in der Pubertät andere Einflüsse, z. B. aus der Clique, oft wichtiger als die Meinung der Eltern.

Wenn alles zusammenkommt ...

Im schlimmsten Fall kommen verschiedene Phänomene zusammen vor: Eine aktiv rechtsextreme Struktur füttert eine in sich differenzierte, rechtsextrem orientierte Jugendkultur heran, die sich wiederum von Teilen der Erwachsenenwelt ideologisch getragen sieht.

Wenn es dann keine Gegenwehr gibt, sondern alle anderen nur wegsehen oder sich anpassen, entsteht eine lokale rechtsextreme Dominanz, die bis in den normalen Alltag reicht. Rechtsextremisten prägen dann das örtliche Klima und bestimmen bzw. sanktionieren das Verhalten der Menschen. Oft geschieht dies nicht durch eine plötzliche Übernahme von rechtsextremer Kultur oder

rechtsextremem Gedankengut, sondern langsam, so dass es häufig schon normal erscheint. Es wird dann normal, das ein Junge mit drei grünen Haarsträhnen sich abends nicht mehr auf die Straße traut. Es ist dann für viele Menschen auch normal, dass er verprügelt wird, wenn er sich „so schmücken muss“.

Der Rechtsextremismus kommt dann nicht in seiner Presseversion als glatzköpfiges Ungeheuer ins Wohnzimmer gesprungen, sondern scheint eher dem Wohnzimmer zu entsteigen. Das Ferne ist somit manchmal verdammt nah.

Aus: EXIT-Elterninitiative, *Mein Kind – ein Neonazi? Ein Ratgeber für Eltern und Angehörige von RechtsextremistInnen*, Berlin 2002, S. 14-19.



Mit diesem Ratgeber bietet die EXIT-Elterninitiative Eltern und Angehörigen von rechtsextremen Kindern und Jugendlichen eine erste Unterstützung. Die Broschüre informiert über das rechtsextreme Spektrum, Musik und Symbolik der rechtsextremen Szene und das politische Weltbild des Rechtsextremismus. Abschließend werden Verhaltenstipps für Eltern und Angehörige gegeben sowie Anlaufstellen und Ansprechpartner in verschiedenen Bundesländern genannt.

Culture on the Road

Archiv der Jugendkulturen e. V.

Gewalt unter Jugendlichen und gegen Fremde, Anders-Aussehende, Schwächere ist immer noch schockierende Realität der Gegenwart. Rechtsextremismus spielt dabei in vielen Fällen eine entscheidende Rolle, ist jedoch nicht der einzige Faktor. Die dringende praktische Frage ist: Wie können Schule und Jugendarbeit der Gewaltbereitschaft und Intoleranz vorbeugen?

Moralische Empörung über Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist wenig hilfreich. Wir konnten auf unseren Veranstaltungen feststellen, dass viele Jugendliche, die in Freizeitgestaltung, Kleidung und Weltbild den neonazistischen Vorgaben folgen, gar nicht recht wissen, um was es dabei geht. Gerade in ländlichen und kleinstädtischen Umgebungen wird man häufig deshalb „rechts“, weil alle anderen es auch sind. Rechtsextremismus ist deshalb in manchen Regionen so flächendeckend verbreitet, weil kaum andere Formen der Jugendkultur präsent sind bzw. unterdrückt werden.

Culture-on-the-Road wendet sich direkt an Schulen und Jugendinstitutionen des Landes. Die Methode der Prävention von Gewalt und Rassismus beruht auf zwei Fundamenten. Erstens: Sachgerechte Aufklärung über Rechtsextremismus, dessen Argumentationsmuster, Symbole und Handlungsweisen. Und zweitens: Ein lebendiges Seminar-Angebot über Musik, Stile und Lebensgestaltung anderer Jugendkulturen. In der Begegnung mit HipHop, Skateboarding, Slam Poetry etc. werden alternative Formen des Umgangs mit den Schwierigkeiten, Ängsten und Aggressionen des modernen Jugendalltags erfahrbar. Gleichzeitig entsteht ein lokales Netzwerk vor Ort, das interessierte Jugendliche und PädagogInnen qualifiziert, das Kennengelernte eigenständig weiter zu verfolgen. (...)

Culture-on-the-Road ist ein variables Programm von Informationsveranstaltungen und praktischen Workshops für einen oder mehrere Projektstage. Es kann

bundesweit in Schulen, Ausbildungsstätten und Jugendhäusern durchgeführt werden. Die zwei wesentlichen Komponenten sind:

Politisches Wissen im Jugendalltag: sachlich und informativ

Aufklärung über Gruppierungen und Organisationen von Jugendlichen, die in ihren Lebenseinstellungen und politischen Positionen rassistische und gewaltbereite Züge aufweisen – bis hin zu ausdrücklich rechtsextremen Jugendorganisationen. Zwar scheint die Zeit der großen Umzüge von neonazistischen Verbänden, wie man sie in den neunziger Jahren erleben musste, vorbei zu sein. Jedoch lässt sich heute ein breiter Mainstream von fremdenfeindlichen und auch rechtsextremen Haltungen beobachten. Er ist über die Grenzen bestimmter Gruppierungen hinaus wirksam und leistet gewaltsamen Exzessen Vorschub.

Jugendkulturen im Austausch: spannend und kreativ

Lebensnahes Kennenlernen und Ausprobieren einer Vielfalt von Jugendkulturen, die von toleranten Haltungen und einem gewaltfreien Selbstverständnis getragen sind. Szeneangehörige von HipHop, Dancehall-Reggae, Skateboarding, Slam Poetry, House, Techno, Gothic, Punk und anderen Stilrichtungen stellen „ihre Szene“ vor. Sie berichten über die Entstehungsgeschichte und präsentieren die wesentlichen Inhalte aus Musik, Text und Lebenshaltung. In praktischen Workshops können sich die TeilnehmerInnen selbst in DJ-ing, Skateboarden, Rappen, Street- und Breakdance, Graffiti-Sprühen, Slam-Poetry-Schreiben versuchen.

Die Begegnung mit toleranten Jugendkulturen vermittelt Weltoffenheit und eine anti-rassistische Haltung. Jugendkulturen wirken im positiven Sinne global. In den Regionen, in denen eine flächendeckende Dominanz von rechts-

extremen Jugendstilen herrscht, stellen sie so eine lebendige Alternative dar. Das Team von Culture-on-the-Road besteht aus Fachleuten zu Politik, Rechtsextremismus und Jugendkulturen sowie aus Szeneangehörigen. Sie können als direkte Ansprechpersonen und Identifikationsfiguren fungieren. Es wird in interaktiven Referaten, Informationsrunden, Rollenspielen und praktischen Workshops gearbeitet. Equipment wie Soundsysteme oder Skateboards bringt Culture-on-the-Road einfach mit.

1. Politisches Wissen im Jugendalltag

Ziel dieses ersten Teils des Projekttages ist es, Tatsachen und Erscheinungsweisen des landläufigen Rechtsextremismus zu vermitteln. Rechtsextreme Stilmerkmale in Kleidung, Musik und Symbolik werden aufgezeigt und analysiert. ReferentInnen und Jugendliche tauschen Sachkenntnisse und persönliche Erfahrungen aus. Sie beleuchten gesellschaftliche Hintergründe, erläutern die Macht- und Disziplinierungsstrukturen des rechtsextremistischen Milieus und stellen dessen Argumentationsweisen und Vorurteile den harten Fakten und Zahlen gegenüber.

Dabei klären sich die gesellschaftspolitischen Realitäten: Wie hoch ist der Einwandereranteil bundes- und landesweit? Wie ist die Arbeitslosenquote? Wie ist die Situation von Ausländern oder AsylbewerberInnen wirklich? Ferner werden politische Grundbegriffe und praktische Handlungsfähigkeiten in anschaulicher Weise vermittelt: Was ist Rechtsextremismus? Was ist politisches und kulturelles Engagement? Denn auch die Zivilcourage ist eine Frage nicht nur des Mutes, sondern des klug überlegten und abgemessenen Handelns. Das aktive Engagement gegen Intoleranz und Gewalt bedarf eines gekonnten und gut eingeübten Argumentationsverhaltens. Ziel ist es, einen Austausch von Lebenserfahrungen zu ermöglichen, der von den Sze-

neangehörigen moderiert und durch Rollenspiele ergänzt wird. Anleihen werden hier bei den peer-to-peer-Ansätzen genommen. Gleichaltrige und (jugendliche) Szeneangehörige werden zur maßgeblichen Kraft. Da, wo „Erwachsene“ – ohne den Szene-Hintergrund – Misstrauen ernten könnten oder erst ausgetestet werden, fungieren fast noch jugendliche Szeneangehörige als „Buddies“, als ältere Vertraute, die möglicherweise ähnlichen Lebenskontexten entstammen und lebensgeschichtlich wie jugendkulturell eine größere Nähe zu ihnen haben. Sie sind Insider und deutlich treffsicherer in Bezug auf Sprache und Bedeutung einzelner Themen.

Was soll bei den Jugendlichen erreicht werden?

- dass politische Erfahrungen und Meinungen überhaupt geäußert und untereinander ausgetauscht werden
- dass ein lebensnahes Grundverständnis von politischen Begriffen entsteht
- dass Perspektivenwechsel versucht werden
- dass Neugier entsteht, sich die gesellschaftlichen Sachverhalte genauer anzusehen
- dass Vorurteile und stereotype Wahrnehmungen sich differenzieren
- dass rechtsextreme Ideale und Idole entmystifiziert werden
- dass rechtsextremen Argumenten in geeigneter Weise begegnet werden kann
- dass in Situationen des gewaltsamen Übergriffs klug reagiert wird
- dass Interesse an der Vielfalt von Jugendkulturen entsteht
- dass Anders-Sein als Chance und nicht als Bedrohung gesehen wird.

2. Erwachsenenbildung: Aufklärung über Jugendkulturen und Rechtsextremismus

Neben der Arbeit mit Jugendlichen bietet Culture-on-the-Road auch Seminare für Erwachsene an. Eingeladen sind LehrerInnen, Eltern, SozialarbeiterInnen sowie PädagogInnen aus regionalen Initiativen, die sich über Formen und Hin-

tergründe von Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft, über Möglichkeiten der Prävention und über jugendkulturelle Zusammenhänge informieren möchten. Was bedeuten bestimmte Symbole, die von den Jugendlichen genutzt werden? Wie sind bestimmte Musikbands einzuschätzen? Was sind die Hintergründe einzelner Jugendszenen? Wie kann Integrationsarbeit effektiv geleistet werden? Im Informationsgespräch und Erfahrungsaustausch lassen sich konstruktive Wege zur Verhinderung von Gewalt und Intoleranz aufweisen. Da die Culture-on-the-Road-ReferentInnen zuvor mit den ortsansässigen Jugendlichen gearbeitet haben, können sie ihre Eindrücke über deren Verhältnis zu Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft in das Pädagogengespräch einbringen.

3. Vernetzung: Culture-on-the-Road schafft Netzwerke

Sowohl bei dem Angebot für Jugendliche als auch bei dem für Erwachsene ist der Aspekt der nachhaltigen Vernetzung zentral. Das Projekt hält den Kontakt zu engagierten Personen aus den Regionen, in denen Culture-on-the-Road-Projekt-tage stattgefunden haben und möchte darüber hinaus die Kooperationspartner auch überregional vernetzen.

Die Fortbildungen für Multiplikatoren bringen diejenigen Erwachsenen miteinander ins Gespräch, die sich vor Ort gegen Gewaltbereitschaft und Rechtsextremismus engagieren. So können kleinere regionale Initiativen oder betroffene Einzelne aus dem überregionalen Kontakt praktische Unterstützung erfahren. Das Archiv der Jugendkulturen unterhält bundesweit Netzwerke zur Förderung von Toleranz und Anti-Rassismus und informiert über geeignete Anknüpfungspunkte.

Gleiches gilt für die Jugendlichen, die sich toleranten Szenen zuordnen und/oder dem rechtsextremen Mainstream entgegentreten wollen. Die Website www.culture-on-the-road.de stellt ein Forum bereit, in dem Einzelne Verbindung zu toleranten Jugendszenen aufbauen können. Dort findet auch der Erfahrungsaus-

Aus: Archiv der Jugendkulturen e. V. (Hg.), *Culture on the Road. Ein Projekt für Toleranz und Anti-Rassismus* des Archiv der Jugendkulturen e. V., Berlin, o. J., S. 3-21.



In der Broschüre wird das Konzept „Culture on the Road“ für „mobile“ Projekt-tage vorgestellt, die das Archiv der Jugendkulturen seit 2002 bundesweit in Schulen, Ausbildungsstätten und Jugendhäusern durchführt. Dabei beruht die Methode der Prävention von Gewalt und Rassismus auf zwei Fundamenten: 1. sachgerechte Aufklärung über Rechtsextremismus (Argumentationsmuster, Symbole und Handlungsweisen) sowie 2. lebendige Seminare über Musik, Stile und Lebensgestaltung verschiedener Jugendkulturen (HipHop, Slam Poetry, Punk, Gothic, Skateboarding, Girl Power etc.)

tausch über Möglichkeiten der regionalpolitischen Mitwirkung statt: Wie kann man bei der Kommune die Bereitstellung einer Skatebahn oder eines Jugendclubs erreichen? Wo gibt es Jugendgruppen, die sich erfolgreich gegen die Dominanz von rechtsextremen Organisationen behauptet haben?

Zusammen lassen sich wirksame Handlungsstrategien der Gewalt- und Rassismusprävention vor Ort entwickeln und umsetzen. Culture-on-the-Road gibt den Anstoß und stellt Netzwerke her.

Aufklärung gegen braune Kameradschaften

Bunt statt Braun Anklam e. V.

In Ostvorpommern, der Küstenregion von Mecklenburg-Vorpommern, gibt es ein massives Rechtsextremismus-Problem. Der Verein Bunt statt Braun vermittelt, warum Ignorieren keine Lösung ist.

Viele Jahre waren große Gruppen rechtsextremer Skinheads aus dem Straßenschild Anklams und der umliegenden Orte nicht wegzudenken. Diese bedrohlichen Ansammlungen sind heute nicht mehr zu sehen. Hatten also die Anklamer Recht, die meinten, man müsse die Rechtsextremen nur ignorieren, dann würden sie sich schon beruhigen?

Der Verein Bunt statt Braun erlebt das anders: „Die haben sich nicht beruhigt. Die haben sich etabliert.“ Die Schläger-Kids der neunziger Jahre sind heute ideologisch gefestigte, in Kameradschaften organisierte Rechtsextreme. Sie betreiben Handwerksbetriebe, die nur rechtsextreme Azubis einstellen, verkaufen in Läden rechtsextreme Musik und Kleidung, vermieten Schulungshäuser an Neonazis aus der ganzen Republik. Und sie sind über ihr eigenes Umfeld hinaus aktiv: Sie lassen sich in die Elternbeiräte der Schulen wählen, sponsern lokale Sportvereine, rufen die „Kameraden“ dazu auf, sich als Schöffen fürs Gericht zu melden.

Das alles ist vielen Menschen in Ostvorpommern bekannt. Was aber nicht heißt, dass sie es auch als Problem ansehen – oder gar als ihr Problem. Gründe, den Rechtsextremismus in der Region zu ignorieren, finden sich unterschiedliche: In vielen Familien gibt es im Verwandtenkreis Rechtsextreme. Viele Menschen fühlen sich für die Demokratie im Ort nicht verantwortlich, erwarten, dass andere etwas tun. Es gibt auch einige, die die „sauberen und ordentlichen“ jungen Rechten durchaus angenehm finden. Wieder andere sagen: „Das sind die einzigen, die hier noch was machen.“ Denn Ostvorpommern ist geprägt von Arbeitslosigkeit, Abwanderung, Resignation. Doch es hat Auswirkungen auf den ganzen Ort, wenn Neonazis mit ihrer men-

schenverachtenden Ideologie Einfluss nehmen. Lebensqualität und Klima ändern sich gravierend, wenn tatenlos zusehen wird, wie Rechtsextreme Angst und Gewalt verbreiten.

Diese Probleme versucht der Verein Bunt statt Braun den Menschen zu Bewusstsein zu bringen. Seine Mitglieder wollen bei Bürgermeistern und Ordnungsämtern, Polizei und Schule, Jugendsozialarbeit und Verwaltung für rechtsextreme Einflüsse sensibilisieren und vermitteln, dass man gegen Rechtsextremismus vorgehen kann – und muss. (...)

Bunt statt Braun nutzt verschiedene Strategien, um auf das Problem Rechtsextremismus hinzuweisen. Dazu gehören große Feste und Ausstellungen für die breite Öffentlichkeit ebenso wie Fachkonferenzen und Angebote an Schulen – und viele Hintergrundgespräche. „Für uns ist es ein wichtiger Erfolg, dass uns viele Entscheidungsträger der Region inzwischen ernst nehmen“, erzählt Günther Hoffmann von Bunt statt Braun, „während wir am Anfang nur als übersensible Nestbeschmutzer galten.“ Der Verein beobachtet die Aktivitäten der rechtsextremen Szene seit Jahren und ist deshalb für die Polizei ein wichtiger Ansprechpartner geworden. Auch viele Bürgermeister und Mitarbeiter der Kreisverwaltung, Schulleiter und Jugendamtsmitarbeiter hören jetzt zu, wenn Bunt statt Braun vor neuen rechtsextremen Aktivitäten warnt.

In den letzten Jahren hat Bunt statt Braun mit Partnern außerdem drei Praxistagungen zu aktuellen rechtsextremen Strömungen der Region und zu Gegenstrategien organisiert. Dort trafen sich bereits engagierte Menschen mit interessierten Entscheidungsträgern aus Politik, Verwaltung und Schule – ein gutes Fundament für fachübergreifende Zusammenarbeit. (...)

Die bisherigen Erfolge sind für Bunt statt Braun der Beginn, aber lange nicht das Ziel. Sie suchen vor allem neue Strategien, denn die meisten pädagogischen

Konzepte gegen Rechtsextremismus sind für Städte erdacht und funktionieren im ländlichen Raum nur modifiziert. Gute Erfahrungen hat der Verein mit einem Präventionsprogramm für fünfte und sechste Schulklassen gemacht. „Das wird normalerweise erst älteren Kindern angeboten. Aber wenn die Kinder hier 13 Jahre alt sind, sind sie schon jahrelang der Propaganda der rechten Jugendarbeit ausgesetzt“, sagt ein Engagierter, „wir müssen sie doch vorher erreichen“. Das ist nicht leicht in einer Region, in der jeder Jugendliche Rechtsextreme kennt, als Nachbarn, aus dem Jugendclub oder aus der eigenen Familie.

Aus: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.), *Stärken. Entwickeln. Fördern. Handeln für Demokratie ist Handeln gegen Rechtsextremismus*, Berlin 2004, S. 10-11.



In der Broschüre der Amadeu Antonio Stiftung werden zehn ausgewählte Initiativen in den neuen Bundesländern vorgestellt, die engagiert und erfolgreich für eine demokratische Kultur und gegen Rechtsextremismus arbeiten. In einem einleitenden Beitrag wird die Bedeutung zivilgesellschaftlicher Initiativen hervorgehoben.

Die Gegendemo

Kerstin Becker/Sabine Dietrich

Zeitbedarf:

50-60 Min

Gruppengröße:

10-30 Personen

Material:

Sammlung von Zeitungsartikeln, TV-Nachrichten, Aufrufen, Plakaten usw. rund um einen lokalen

Neonazi-Aufmarsch und vor allem um Gegendemonstrationen.

Einsatzmöglichkeiten

Diese Übung entstand vor dem Hintergrund, dass viele unserer TeilnehmerInnen sich an Gegendemonstrationen zu Neonazi-Aufmärschen beteiligten, die in den letzten Jahren zum 1. Mai in Frankfurt am Main stattfanden. Auch viele, die nicht hingingen, interessierten sich dafür, weil sie überlegt hatten, hinzugehen oder weil das Ganze in der eigenen Stadt passierte.

Um an diese Erfahrungen der Jugendlichen anzuknüpfen, wurde der folgende Gesprächsleitfaden entwickelt, der zunächst dazu dient, die (erlebte) Situation von Aufmarsch und Gegendemo in einem Schaubild zu strukturieren, um anschließend spezielle Fragen der Jugendlichen zu klären und gezielt Informationen zu vermitteln. Da ähnliche Szenarien mittlerweile in fast ganz Deutschland bekannt sind, empfehlen wir, mit dieser Übung an lokale Ereignisse anzuknüpfen und sie den dortigen Gegebenheiten entsprechend weiterzuentwickeln.

Dabei sind vielfältige Themen möglich, aus denen im Vorfeld eine Auswahl getroffen werden sollte, die dann – wenn die Jugendlichen weitere Fragen oder weiteren Diskussionsbedarf haben – spontan erweitert werden kann: Was tut die extreme Rechte? Warum dürfen die das? Welche rechtlichen Bestimmungen gegen Rechts (Volksverhetzung etc.) gibt es? Ist es sinnvoll, gegen Rechte zu demonstrieren? Kann „Gewalt gegen Nazis“ juristisch oder moralisch gerechtfertigt werden? Gängige Vorurteile (alle Nazis tragen Bomberjacken, Springerstiefel mit weißen Schnürsenkeln und haben eine Glatze) oder Fehlinformationen (deutsche Polizisten sind selbst alle rechts) können mit Gegenbeispielen und Informationen irritiert und widerlegt werden.

Ablauf

1. Phase: Annäherung an das Thema

Zum Einstieg in das Thema dienen einige Fragen, die an den Erfahrungen und Erlebnissen der Jugendlichen anknüpfen:

- Wer war schon einmal bei einer Demo, z. B. am 1. Mai?
- Wer weiß etwas über Demos, bei denen Rechtsextreme eine Rolle gespielt haben?
- Wer hat etwas darüber gelesen, gesehen oder gehört?
- Was ist da passiert?

Danach hat es sich bewährt, Berichte über die entsprechenden Ereignisse aus dem Regionalfernsehen zu zeigen, damit alle eine gemeinsame Gesprächsgrundlage haben. Dabei sollen die Jugendlichen darauf achten, welche Gruppen beteiligt sind und wie sie sich verhalten. Möglich ist hier auch der Einsatz von Zeitungsartikeln.

2. Phase: Analyse der Situation

Nun wird anhand einiger Leitfragen ein Schaubild entwickelt, das zunächst die Situation strukturiert:

- Wer war beteiligt?
- Was haben die einzelnen Gruppen gemacht?
- Welche Ziele und Absichten verfolgen die einzelnen Gruppen?

- Wie haben die anderen Gruppen darauf reagiert?
- Welche Mittel wurden dazu eingesetzt?

Das folgende Schaubild soll lediglich das Grundschema verdeutlichen, das je nach Verlauf des Gespräches variieren kann; so kann es sein, dass die TeilnehmerInnen schon an dieser Stelle die GegendemonstrantInnen weiter differenzieren möchten. In dieser Phase sollte allerdings noch nicht auf konkrete Fragen eingegangen oder diskutiert werden. Fragen und kontroverse Positionen werden hier zunächst nur an der Tafel festgehalten, mit der Vereinbarung, anschließend darauf zurückzukommen.

3. Phase: Informationsgespräch

Nach der Klärung der Situation ergibt sich auf dieser Basis ein Gespräch über vorab formulierte Fragen der TeilnehmerInnen und Informationen, die das Team vermitteln möchte. Es geht nicht darum, alle oder möglichst viele Themen anzusprechen.

Im Folgenden finden sich bewährte Leitfragen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Fragen thematisch geordnet, obwohl sich die Reihenfolge flexibel aus dem Gespräch entwickeln sollte, schließlich berührt z. B. die Frage „Was kann mir auf der Demo passieren?“ so-

Beteiligte	Demonstranten (die Rechten)	Polizei	Gegendemonstranten
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sich auf der Straße zeigen ■ Anhänger gewinnen ■ Gegendemo bekämpfen ■ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Demo(s) ermöglichen ■ Ausschreitungen verhindern ■ Demo(s) erschweren ? ■ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zeigen, dass das nicht in Ordnung ist ■ Demo blockieren oder verhindern ■ (...)

wohl rechtliche Aspekte als auch die Frage „Was kann und was möchte ich tun?“ Ob ein bestimmter Fragenblock überhaupt bearbeitet wird, variiert also je nach Team und Gruppe.

a) Rechtliche Grundlagen

1. Grundrechte

- Warum dürfen Rechte demonstrieren? (Grundrechte auf freie Meinungsäußerung (Artikel 5 GG) und auf Versammlungsfreiheit (Artikel 8 GG)).
- Was ist dafür nötig? Geht das so einfach? (Demonstrationen müssen angemeldet werden.)
- Was könnte für ein Verbot der Demonstration sprechen (z. B. die Ablehnung von Menschenrechten, also von Artikel I GG.)

2. Recht gegen Rechts

- Was dürfen die Rechten nicht? (...)
- Was passiert bei verbotenen Aktionen? (Eine Anzeige, Ermittlungen, Straftat, Urteil, Strafmaß?)
- Welche Strafe, glaubt ihr, bekommt man für ...?

3. Polizei

- Warum tut die Polizei nichts? (Was tut sie denn? Was ist ihre Aufgabe? Was sind ihre Ziele? (...))
- Was kann die Polizei tun, um Demonstrationen zu behindern? (lange Vorkontrollen u. ä.)
- Was könnte der einzelne Polizist denken?

4. Wenn ich auf der Demo bin

- Was kann ich tun, damit z. B. beim Hitlergruß eingeschritten wird? (Vgl. „Thema Anzeige“)
- Was kann mir auf der Demo passieren? (Polizeikessel, Festnahme etc. An dieser Stelle können bei Interesse Faltblätter mit Rechts- und Verhaltenstipps für Demonstrationen verteilt werden.)

Diskussionsfragen

- Sollte das allgemeine Demonstrationsrecht eingeschränkt werden,

damit Neonazis nicht mehr demonstrieren können?

- Brauchen wir einen starken Staat gegen Rechts?
- Sollte die Polizei versuchen, die Demonstration zu behindern?
- Was bedeutet das für andere Demonstrationen?
- Wäre ein Antidiskriminierungsgesetz hilfreicher?
- Was denkt ihr über den Slogan: „Faschismus ist keine Meinung, sondern ein Verbrechen“?

Thema Anzeige

Polizei und Justiz müssen einschreiten, wenn Anzeige erstattet wird. Dafür gibt es aber Hinderungsgründe, nämlich die Angst vor dem Auftreten als Zeuge bzw. die Angst vor einem möglichen Racheakt. Es gibt zwar die Zeugenpflicht, aber es ist umstritten, ob man nach Erstattung einer Anzeige gezwungen werden kann, als Zeuge auszusagen. Der Staatsanwalt kann auch ermitteln, wenn die Anzeige anonym erfolgt. Wichtig ist dabei jedoch, dass rechtzeitig Beamte auftauchen, die die Straftat bezeugen können.

b) Was tut die extreme Rechte?

Ausgehend von der Demo können auch die verschiedenen Strategien der Rechten erarbeitet werden. Anhand der folgenden Fragen kann das Schaubild „Was tut die extreme Rechte?“ (...) als Tafelbild bzw. als Wandzeitung entwickelt werden.

- Wer, glaubt ihr, hat die Demo organisiert? (Militante)
- Wer, glaubt ihr, hat für die Genehmigung gesorgt und den Aufruf formuliert? (Intellektuelle)
- Wer, glaubt ihr, läuft da mit? (Jugend)
- Wen gibt es noch? (Parteien)
- Was tun die? (Kampf um Köpfe, Parlamente, Straße, Herzen bzw. Nachwuchs)

- Was tun die konkret? (Ideologische und rechtliche Fragen klären, Wahlkampf, (illegale) Aktionen, Fußvolk)
- Woher kommt eigentlich das Geld? (Gönner, Verkauf von Zeitungen, Mitglieder- und Spendenbeiträge, Verkauf von CDs und Outfit, Jugendliche als Geldquelle)
- Wie stoßen eigentlich Jugendliche zur Szene dazu (Musik), welche Rolle spielen sie?
- Was, glaubt ihr, erwarten die Rechtsextremen von den Gegendemonstranten? Welches Verhalten wünschen sie sich von denen?

c) Die Medien

Anknüpfend an die Fernsehberichterstattung oder an verwendete Zeitungsartikel kann auch die Rolle der Medien anhand eines konkreten Falles thematisiert werden.

- Wie wurde über die Demonstration berichtet?
- Welche Unterschiede konntet ihr feststellen?
- Wer wird wie dargestellt?
- Welche Rolle spielen die Medien?

d) Was tun?

Meist entwickelt sich bereits während der Übung ein Austausch bzw. eine Diskussion über die Fragen „Was können wir gegen Nazis tun?“ und „Was sollten wir machen?“, denen so viel Raum eingeräumt werden sollte, wie die Gruppe wünscht.

- Welche Mittel gibt es im Kampf gegen Rechtsextremismus?
- Wie kann man sich selbst verhalten?

Diskussionsfragen

- Sollten Rechte demonstrieren dürfen?
- Soll dagegen demonstriert werden?
- Soll man zu solchen Demonstrationen gehen, um sie vielleicht zu verhindern?
- Was ist mit Gegengewalt?
- Ist Ignorieren besser?

Wenn eine Gruppe der Meinung ist, dass

Was tut die extreme Rechte?	
<p>Intellektuelle „Kampf um die Köpfe“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zeitungen machen ■ Bücher schreiben ■ Vorträge halten ■ Tagungen veranstalten ■ Lese- und Diskussionsgruppen organisieren ■ Anzeigen in großen Zeitungen schalten ■ Flugblätter verteilen 	<p>Parteien „Kampf um Parlamente“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ An Wahlen teilnehmen ■ Mitglieder-Zeitung herausgeben ■ Parteitage abhalten ■ Wahlkampf, Werbung: <ul style="list-style-type: none"> - Öffentliche Veranstaltungen - Info-Stände - TV-Spots - Plakate - Hauswurfsendungen
<p>Militante Gruppen „Kampf um die Straße“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Demos organisieren ■ Zeitungen machen ■ Sprühen und illegale Plakate kleben ■ Flugblätter verteilen, Aufkleber kleben ■ Jüdische Friedhöfe schänden ■ Ausländer, Obdachlose, Homosexuelle und Linke terrorisieren ■ Terroranschläge 	<p>Jugend-Subkultur „Kampf um die Herzen“</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zusammen abhängen ■ Musik hören/machen ■ Auf Konzerte gehen ■ Auf Demos fahren ■ „Klatschen“ gehen

Aus: Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.), *Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechts- extremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit*, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 2003, S. 14 und 119-124.



Mit dem Buch „Rechtsextremismus – Was heißt das eigentlich heute?“ stellt die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank die im Rahmen des gleichnamigen Projektes gemachten pädagogischen Erfahrungen, Erkenntnisse und Methoden zur Verfügung. Zu Beginn werden die theoretischen Ausgangspunkte der Bildungsarbeit und das Projekt der Jugendbildungsstätte mit seinen inhaltlichen Schwerpunkten, didaktischen Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven beschrieben. Hauptteil des Arbeitsbuches ist ein „Methoden-Baustein“, in dem für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit geeignete erlebnisorientierte Methoden zum Einstieg und zu den Themen Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage vorgestellt werden. Hier finden sich detaillierte Beschreibungen von Lernübungen, Spielen, Dialogen und Szenen.

Demonstrationen ein gutes Mittel sind, kann auch überlegt werden, wie Menschen dazu ermutigt werden können, mitzudemonstrieren. Dazu kann – wenn vorhanden – ein Plakat oder ein Aufruf zu einer Gegendemonstration besprochen werden:

- Was denkt jemand, der das sieht oder liest und der noch unentschlossen ist?
- Um was geht es bei diesem Plakat?
- Wen erreicht dieses Plakat? Wen nicht? Und warum nicht?
- Findet ihr das gut? Würdet ihr stehen bleiben – und hingehen?
- Würden andere Menschen hingehen?
- Wie könnte man das besser machen?
- Was könnte man sonst noch tun, damit möglichst viele hingehen?

! Zu beachten

Besonders wichtig bei dieser Übung ist es, dass die Fragen von den SchülerInnen im Gespräch geklärt werden und nicht durch einen belehrenden Vortrag. Die Jugendlichen sollen neue Informationen und Standpunkte kennen lernen, aber nicht zu einem bestimmten Verhalten überredet werden. Sie sollen z. B. wissen, was es bedeutet, zu einer Demonstration zu gehen (Wozu kann das gut sein? Was kann dabei passieren? Wer geht da noch hin?), aber ob sie es tun und wie sie sich dort verhalten, bleibt ihnen überlassen. Die Übung ist schlecht einsetzbar, wenn den Jugendlichen Demonstrationen völlig unbekannt sind. Wer diese Übung einsetzen will, sollte das im Vorfeld klären.

Antisemitismus

Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage

Wir widmen dem Antisemitismus ein eigenständiges Kapitel, da er gegenüber anderen Formen von Diskriminierung einige Besonderheiten aufweist. Die Annahme, nicht alle Menschen seien gleichwertig, ist dem Antisemitismus noch mit anderen Formen der Diskriminierung und dem biologisch argumentierenden Rassismus gemeinsam. Eine Sonderstellung nimmt der Antisemitismus allerdings ein, weil er sich nicht in die Kategorien der Diskriminierung auf Grund des Glaubens, der Herkunft, der kulturellen Eigenheiten, der körperlichen Merkmale und des Geschlechts drängen lässt. Im Antisemitismus fallen in der Regel mehrere oder gar alle diese Kriterien zusammen. Zum anderen unterliegt der Antisemitismus historisch und aktuell in seiner Begründung permanenten Metamorphosen. Nicht zuletzt kommt dem Antisemitismus auf Grund der Shoah gegenüber anderen Formen der Diskriminierung eine Sonderstellung zu. (...)

Historische Quellen des Antisemitismus

„... der Jude besitzt keine irgendwie Kultur bildende Kraft, da der Idealismus ... bei ihm nicht vorhanden ist ... Er ist und bleibt der ewige Parasit, ein Schmarotzer, der wie ein schädlicher Bazillus sich immer mehr ausbreitet sowie nur ein günstiger Nährboden dazu einlädt... Wo er auftritt, stirbt das Wirtsvolk nach kürzerer oder längerer Zeit ab ... Er vergiftet das Blut der anderen, wahrt aber sein eigenes ...“ (Adolf Hitler, Mein Kampf). Wie das obige Zitat aus Hitlers Kampfschrift von 1924 zeigt, ist der politische Antisemitismus des (19. und) 20. Jahrhunderts ein rein rassistisches Phänomen. Dieser „moderne“ Antisemitismus betreibt die Verfolgung der Juden nicht wegen ihrer Religionszugehörigkeit, sondern wegen ihrer Abstammung. Der Begriff „Antisemitismus“ wurde 1879 von dem Magdeburger Publizisten Wilhelm Marr (1819 -1904) in seiner Hetzschrift „Der Sieg des Juden-

tums über das Germanentum“ geprägt. Jedoch zeigt ein Blick auf die Geschichte, dass das Phänomen des Antisemitismus eine lange Tradition hat und nicht erst im 19. Jahrhundert begann. Antisemitismus begleitet die Menschheit seit fast 2.000 Jahren.

Christlicher Antijudaismus

Virulent wurde der christliche Antijudaismus erst mit der Zerstörung des zweiten Tempels in Jerusalem durch Titus im Jahre 70 n. Chr. Was folgte war die Zerstreuung der Juden in alle Welt und damit der Rivalitätskampf um den wahren Glauben zwischen Juden und der sich bildenden christlichen Gemeinde. Die Mehrheit der Juden lehnte das Christentum ab und glaubte nicht, dass Jesus der von Gott gesalbte und gesandte Messias sei. Und schon gar nicht glaubten sie an ihn als „Gottes eingeborenen Sohn“.

Die Evangelien legen davon beredt Zeugnis ab. Angefangen bei dem Evangelisten Matthäus, der den folgenschweren Satz, der in der Geschichte noch verheerende Folgen zeitigen sollte, formulierte: „Sein Blut komme über uns und unsere Kinder“ (Mt 27,25), über den Apostel Paulus, der im ersten Brief an die Thessaloniker, dem ältesten überlieferten Zeugnis des Christentums, den Vorwurf des Gottesmordes in die Welt setzte (1 Thess 2,14-15). Das im Neuen Testament präjudizierte Bild des Judentums fiel bei den Nachfolgern der Apostel auf fruchtbaren Boden. So formulierte der heilige Augustinus (354-430), dass der Verräter Judas das Abbild des jüdischen Volkes sei. Und daraus folgerte er, dass die Juden zwar nicht zu töten seien „aber allzeit unter uns leiden und beständig erniedrigt werden“ sollen. Schärfer schon der Kirchenvater Johannes Chrysostomos (344-407). Bei ihm heißt es: „Weil ihr Christus getötet habt (...), gibt es für euch keine Besserung, keine Vergebung, keine Entschuldigung.“ Das war

der Freibrief für jedwede Verfolgung. Von diesem Satz zu Martin Luthers Forderung, ihre „Häuser und Synagogen mit Feuer zu überziehen“, war es nur ein kurzer Weg.

Seit das Christentum unter dem Kaiser Konstantin dem Großen zur Staatsreligion aufgestiegen war, gehörte es zur Normalität, dass die Juden verfolgt und rechtlos (...) wurden. Zentrale Rolle spielte dabei die Behauptung, die christliche Kirche habe Israel beerbt und als auserwähltes Volk ersetzt. (...)

Die Zeit der Kreuzzüge zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert brachte für die verschiedenen jüdischen Gemeinden in Europa Schrecken und Verfolgung. Von allen Kanzeln des Reiches wurde gepredigt, die Gottesfeinde, die Juden nieder zu machen. Jeder Kreuzritter sollte bevor er ins Heilige Land aufbrach im Heimatland einen Juden töten, damit sein Schwert durchs Judenblut geweiht wäre. (...) Noch schwerwiegendere Folgen sollte der Ausbruch von Seuchen und Epidemien für das Judentum haben. Da die Juden wegen der hygienischen Vorschriften ihrer Religion weniger für Seuchen anfällig waren, wurde ihnen vor allem nach dem Ausbruch der Pest vorgeworfen, Brunnen vergiftet zu haben, um den Christen zu schaden (...). 350 Gemeinden wurden alleine in Deutschland ausgerottet. Als die Pest endlich aufhörte, war auch das deutsche Judentum fast ausgerottet.

Rassenideologie und Antisemitismus

Nachdem es im 18. Jahrhundert vorübergehend eine gewisse Zeit der Toleranz gegenüber den Juden gegeben hatte, entstand im 19. Jahrhundert eine neue Welle der Judenfeindschaft, die weniger religiös als vielmehr nationalistisch-rassistisch geprägt war. (...) Ob der Philosoph Johann Gottlieb Fichte, der Dichter Achim von Arnim, der „Turnvater“ Jahn oder die gerade ent-

stehenden Burschenschaften, sie machten alle mit bei dem nationalen Getöse mit antisemitischer Grundierung. Mit dem deutsch-konservativen Historiker Heinrich Treitschke (1834-1896), von dem der Satz „Die Juden sind unser Unglück“ stammt und vor allem mit dem Berliner Hofprediger Adolf Stoecker (1835-1909) wurde der Antisemitismus in Deutschland salonfähig. (...)

1889 schlossen sich unter Führung der „Deutschen Antisemitischen Vereinigung“ diverse antisemitische Vereine zur „Deutsch-Sozialen-Partei“ zusammen (...). Im Programm der Partei war formuliert: „(Die Partei) sieht in der Judenfrage nicht nur eine Rassen- oder Religionsfrage, sondern eine Frage internationalen, nationalen, sozialpolitischen und sittlich-religiösen Charakters.“ Diese neue Welle des Antisemitismus, die die „Judenfrage“ zu einer „Weltfrage“ hochstilisierte, nahm eine „nationalistisch-xenophobe“ Form an. Die Juden galten auf einmal als „national unzuverlässig“, „heimatlose Gesellen“ und als „völkisch minderwertig“. Auf die Umformung des christlichen Antijudaismus in einen nationalistisch geprägten Rassenantisemitismus konnten dann die Nazis aufbauen, als sie die Vernichtung des europäischen Judentums planten.

Antisemitismus und Nationalsozialismus

Während der zwölfjährigen Nazi-Diktatur in Deutschland wurden europaweit nicht nur sechs Millionen Juden ermordet, sondern auch ihre Kultur zerstört, die sich seit 2.000 Jahren in Europa entwickelt hatte. Was zeichnet nun den nationalsozialistischen Antisemitismus gegenüber seinen Vorgängern aus? Dazu ein frühes Zeugnis aus der Feder Adolf Hitlers. Bereits 1919 schrieb er: „Der Antisemitismus aus rein gefühlsmäßigen Gründen wird seinen letzten Ausdruck finden in der Form von Pogromen. Der Antisemitismus der Vernunft jedoch muss führen zur planmäßigen gesetzlichen Bekämpfung und Beseitigung der Vorrechte des Juden ... Sein

letztes Ziel aber muss unverrückbar die Entfernung der Juden überhaupt sein.“

Dem hier formulierten Grundsatz der Vernichtung blieben Hitler und seine Helfer bis zuletzt treu. Für die Nazis war die Ausrottung des europäischen Judentums „kein Mittel zu einem anderen Zweck“. Sie wurden nicht aus militärischen, ökonomischen oder territorialen Gründen (...) ermordet, sondern um ihrer selbst willen. „Die Ausrottung der Juden musste nicht nur total sein, sondern war sich selbst Zweck – Ausrottung um der Ausrottung willen –, ein Zweck, der absolute Priorität beanspruchte“ (Jürgen Thorwald).

Islamischer Antijudaismus und Antisemitismus

Auch der islamische Antijudaismus/Antisemitismus hat eine lange Geschichte. Die Wurzeln reichen bis zum Propheten Mohammed zurück. Im Koran, dem heiligen Buch der Muslime, werden die Juden (wie auch die Christen) als sog. „Buchbesitzer“ bezeichnet, d. h. als Gemeinschaften, die über ein von Gott offenbartes Buch verfügen, dessen Botschaft sie aber im Laufe der Zeit verfälscht hätten und weshalb Gott erneut den unverfälschten Text an Mohammed offenbart habe. Damit wurden die Muslime zu Anhängern der ursprünglichen, unverfälschten monotheistischen Religion und damit zu den Erben der Juden und Christen.

Aber andererseits enthält der Koran auch einige denkwürdige Passagen, in denen die Juden als Feinde des Islam gebrandmarkt werden, die „den Zeichen Gottes keinen Glauben schenken und die Propheten zu unrecht ermordet“ (Sure 2,61/58) hätten. Diesen und anderen Äußerungen über die Juden liegen konkrete Begegnungen des Propheten mit Judenstämmen zugrunde. In der Frühzeit des Islam betrachtete Mohammed die Juden als besondere Verbündete und übernahm sogar jüdische Traditionen. So ließ er die Gläubigen zunächst in Richtung Jerusalem beten. Erst als er die Juden zum Konvertieren

aufforderte und diese das ablehnten, änderte er seine Meinung. Fortan verkündete er, dass nicht in Jerusalem, sondern in Mekka das erste Heiligtum der ursprünglichen monotheistischen Religion gegründet wurde und dass Abraham, der weder Jude noch Christ war, der erste Muslim gewesen sei (...).

Während im Christentum der Antijudaismus aus der Betrachtung der Juden als „Gottesmörder“ und Verräter (Judas) immanent ist und in der christlichen Geschichte eher Normalzustand als Ausnahme war, kann dies vom Islam nicht behauptet werden. So kam es auch in muslimisch beherrschten Gebieten, anders als im christlichen Abendland, weitaus seltener zu Zwangsbekehrungen, Vertreibungen oder Pogromen als in Europa.

Islamistischer Antisemitismus seit Beginn des 20. Jahrhunderts

Die negativen Aussagen über die Juden im Koran spielten Jahrhunderte lang fast keine Rolle im Zusammenleben zwischen Muslimen und Juden. Sie sollten erst wieder mit der zionistischen Siedlungspolitik in Palästina gegen Ende des 19. Jahrhunderts virulent werden. Dies und der Niedergang der osmanischen Herrschaft im Nahen Osten und damit einhergehend der Beherrschung großer Teile arabischer Territorien durch Frankreich und Großbritannien führten zu einem Aufstieg des politischen Islamismus im 20. Jahrhundert. (...)

Ab 1930 gründeten arabische Freischärler gegen die britische Kolonialherrschaft Parteien nach dem Vorbild der NSDAP. 1936 nahmen ägyptische Delegierte am Reichsparteitag in Nürnberg teil. Treuester Verbündeter Nazi-Deutschlands im arabischen Raum aber wurde der Palästinenserführer und Großmufti von Jerusalem, Mohamed Amin al-Husseini (1895-1974). Husseini lebte während des Zweiten Weltkrieges vorübergehend in Berlin und organisierte mit Hilfe der SS den „anti-zionistischen Befreiungskampf“ im Nahen Osten. 1943 sprach er bewundernd in

Berlin: „Die Deutschen wissen, wie man es macht, um die Juden loszuwerden.“ (...)

Das wichtigste Kennzeichen des islamischen Antisemitismus heute ist die antijüdische Weltverschwörungstheorie. Und die entnehmen sie den „Protokollen der Weisen von Zion“, die in Wahrheit eine antisemitische Hetzschrift ist, die unter dem Anschein einer „Dokumentation“ eine jüdische Weltverschwörung beweisen möchte. Obwohl die Schrift schon in den 1920er Jahren als Fälschung entlarvt wurde, fand und findet sie noch immer viele Leser und Befürworter in der ganzen Welt. Eine erste arabische Übersetzung erschien 1920. Inzwischen liegen die „Protokolle“ nicht nur in sechzig unterschiedlichen arabischen Buchausgaben vor, sie wurden auch mehrfach verfilmt. Den Anfang machte das ägyptische Staatsfernsehen, das eine 41-teilige Verfilmung der Protokolle während des Ramadan 2002 zur besten Sendezeit ausstrahlte. (...)

Seit der zweiten „Intifada“ (September 2000) macht sich auch in europäischen Ländern vermehrt eine antisemitische Stimmung unter muslimischen Jugendlichen bemerkbar. Allein aus Berlin wurden in den letzten Jahren immer häufiger Angriffe muslimischer Jugendlicher auf Menschen bekannt, die durch ihre Kippa oder einen Davidstern als Kettchenanhänger als jüdisch zu identifizieren waren. Parallel dazu wächst die Anzahl antisemitischer Vorfälle an Berliner Schulen. Hier entsteht eine explosive Mischung aus rechtsextremen deutschen Antisemitismus und jüdenfeindlicher Aktionen und Äußerungen von Migrantenkindern mit muslimischen Hintergrund.

Antisemitismus heute

Nach Auschwitz zeigt sich der „neue“ Antisemitismus heute subtiler, denn nach der Shoah war in Deutschland der offene Antisemitismus geächtet, aber trotzdem in der Alltagskultur immer noch präsent. Zahllose Redewendun-

gen wiederholen mehr oder weniger bewusst uralte Klischees: „Hier geht's ja zu wie in einer Judenschule“, das ist „pharisäerhaft“.

Die zentrale Aussage aller antisemitischen Ideen ist immer, die Juden seien selbst schuld daran, dass sie diskriminiert und verfolgt würden. Oder wie es der israelische Psychoanalytiker Zvi Rex so treffend formulierte: „Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen.“

Der moderne Antisemit hat nichts gegen die Juden, sie haben etwas gegen ihn und deshalb muss er sich gegen sie zur Wehr setzen. Er ist das Opfer, der Jude ist der Täter. (...)

Ein weiteres zeichnet den modernen Antisemitismus heute über weite Strecken aus, er ist ein Gebräu aus Antiamerikanismus und Antizionismus. Und als solcher sehr präsent. Hier vermengen sich traditionelle Vorurteile mit neuen Stereotypen: Juden in Deutschland, in Israel und den USA (...) werden zum „Weltjudentum“, zur „jüdischen Lobby“ oder zur „Holocaust-Industrie“ hochstilisiert. Eine Erweiterung des Feindbildes ergab sich im Zuge des Irakkrieges, indem Präsident George W. Bush zu einer Marionette der US-Juden/Israel gemacht wurde, die als Dunkelmänner im Hintergrund die Hebel der Machtzentralen bedienen.

Die Eskalation der Gewalt in Israel/Palästina durch Terror und militärische Aktionen hat in der deutschen/europäischen Öffentlichkeit vielfach zu einer einseitigen Parteinahme mit den Palästinensern, den scheinbar Schwächeren in diesem Konflikt geführt. Zumeist wird auch bei dem sich als Antizionismus tarnenden Antisemitismus der Zusammenhang zwischen der Shoah und der Gründung des Staates Israel ignoriert. (...)

Was dem alten Antisemitismus die „jüdisch-bolschewistische“ Weltverschwörung war, ist dem neuen die „geheime jüdische Weltmacht“, die von der „Ostküste“ (der USA) die Welt beherrscht.

Aus: *Schule Ohne Rassismus – Schule Mit Courage* (Hg.), *Handbuch Grundstufe*, Berlin 2004.



Das Handbuch richtet sich vor allem an Lehrende im Grundschulbereich. Es führt in die verschiedenen Formen der Diskriminierung ein, formuliert Handlungsempfehlungen, informiert über verschiedene methodische Ansätze und enthält einen Serviceteil. Themenschwerpunkte sind: Gewalt und Mobbing, Diskriminierung aufgrund verschiedener Merkmale (Herkunft, Aussehen, Geschlecht, sexueller und religiöser Orientierung), Antisemitismus, Nationalsozialismus sowie Rechtsextremismus. Im Kapitel „Was tun“ werden ausgewählte Konzepte und Methoden zur Auseinandersetzung mit den Themen Demokratie und Toleranz vorgestellt.

Umgang mit Antisemitismus in Schule und Unterricht

Simone Rafael

(...) Antisemitismus in der Schule ist ein Thema, an dem Pädagogen und Pädagoginnen nicht vorbeikommen. Aber wie umgehen mit dem Judenhass, der aus ganz verschiedenen ideologischen Ecken kommt und oft auch noch subtil verbrämt vorgetragen wird?

Antisemitismus unter Schülern

Chana Steinwurz, Pädagogin an einer Berufsschule im Berliner Westen, kann antisemitisch agitierende Schüler jeden Tag in der Praxis beobachten. „Es gibt krasse Fälle“, sagt sie. Rechtsextreme Schüler, die den rechten Arm zum Gruß erheben, wenn der Lehrer in die Klasse kommt und die offen gegen Juden hetzen. (...) Gravierender als solche Fälle ist für Steinwurz aber der alltägliche Antisemitismus: Kinder streichen die Israel-Fahne in ihrem Atlas schwarz aus oder tragen Ketten-Anhänger von einem Groß-Palästina, auf denen Israel ausgelöscht ist. (...) Eine weitere verbreitete Form des Antisemitismus unter Schülern und Schülerinnen, die Hans-Heinrich Knebel, Berufsschullehrer im Osten Berlins und Anti-Gewalt-Trainer, beobachtet hat, sind judenfeindliche Witze, die in Poesiealben eingetragen oder per SMS verschickt werden.

Auch Sanem Kleff, Vorsitzende des Bundesausschusses Multikulturelle Angelegenheiten beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und Leiterin des Projektes „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ der Aktion Courage, hat vielfältige Erfahrungen mit Antisemitismus in der Schule gemacht. Wenn etwa Themen wie die Reichspogromnacht Unterrichtsstoff sind, werde Antisemitismus auch bei Schülern und Schülerinnen hör- und merkbar, die sonst nicht offen gegen Juden sprechen. „Da wird eine Gedenkveranstaltung zum 9. November geplant, und plötzlich sagen Schüler: ‚Ich geh da nicht hin!‘“, nennt Kleff ein Beispiel. Auch die weltpolitische Lage

spielt eine Rolle für Antisemitismus in der Schule: Wenn sich der Nahost-Konflikt zuspitzt oder der Irak-Krieg Thema ist, steigt die Zahl der antisemitischen Äußerungen.

Wie reagieren die Schulen?

Antisemitismus ist in Deutschland ein Thema, mit dem umzugehen vielen Menschen schwer fällt – und das sie in ihrer Umgebung gar nicht wahrnehmen möchten, um nicht damit umgehen zu müssen. (...) Hans-Heinrich Knebel hat diese Erfahrung schon häufig gemacht: „Antisemitische Vorfälle werden oft verschwiegen, es wird gar nicht darauf reagiert. Aus Angst um den Ruf der Schule in Zeiten finanzieller Kürzungen werden sogar pädagogische Maßnahmen gegen Antisemitismus verhindert, um bloß nicht mit dem Thema in Verbindung gebracht zu werden.“ Knebel bietet als Pädagoge des Projektes „Standpunkte – Pädagogen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“ für Berufsschulen in Berlin Anti-Gewalt-Trainings, Beratung im Umgang mit Rechtsextremismus und Antisemitismus sowie Projektarbeiten zum Thema „Retter der Juden in Berlin 1933-1945“ an. „Bundespräsident Rau ehrt mich dafür, viele Schulräte finden die Aktionen toll und versprechen Unterstützung bei der Durchführung“, erzählt Knebel, „aber die einzelnen Schulen mauern.“ Lehrer und Lehrerinnen geben an, sich zu stark gefordert zu fühlen, um sich neben dem Unterricht zu engagieren. „Aber es gibt auch Schulleiter, die einem offen ins Gesicht sagen: Wir wollen keinen Aktionstag gegen Rassismus und Antisemitismus, wir hatten doch im letzten Jahr schon einen“, berichtet Knebel kopfschüttelnd. (...)

Wie auf Antisemitismus reagieren? Vorfälle thematisieren

Was (...) können und sollten Lehrer und

Lehrerinnen tun, wenn im Unterricht oder auf dem Schulhof antisemitische Sprüche gemacht werden? Für Sanem Kleff, die innerhalb der GEW und in Lehrerfortbildungen viel am Thema Demokratieerziehung arbeitet, ist das Wichtigste: Der Lehrer oder die Lehrerin darf nicht wegschauen, sondern sollte sofort zeigen, dass der antisemitische Spruch wahrgenommen wurde, und den Vorfall thematisieren: „Denn Mangel an ernsthafter Auseinandersetzung hat schwerwiegende Folgen.“ Wie Lehrer und Lehrerinnen mit einer antisemitischen Aussage umgehen, sende immer auch ein Signal in die Gruppe. „Überhaupt nicht zu reagieren, vermittelt einen Eindruck der Zustimmung oder zumindest der Verharmlosung“, sagt sie, „aber auch, einen Schüler oder eine Schülerin einfach aus der Klasse zu werfen, à la ‚So etwas will ich hier aber nicht hören‘, ist fatal.“ Wichtig findet sie es, Stellung zu beziehen, aber den Schüler oder die Schülerin ernst zu nehmen. „Klar machen: Stopp! Du hast da etwas gesagt, da gehen wir jetzt nicht drüber hinweg. Herausfinden: Warum hat der Schüler sich so geäußert? In welchem Umfeld lebt er? Aber auch unmissverständlich sagen, dass Antisemitismus nicht akzeptiert wird und warum.“ Gerade bei Kindern mit migrantischem Hintergrund empfehle sich Fingerspitzengefühl.

„Ein Jugendlicher mit Familie in Palästina erlebt den Nahost-Konflikt anders und greift auf einen anderen, persönlichen Bezugsrahmen zurück, wenn er antisemitische Sprüche macht“, sagt Kleff, „trotzdem muss man vermitteln, dass Pauschalverurteilungen von Gruppen nicht zu akzeptieren sind.“ Aber nach Gründen zu fragen, schaffe oft gute Grundlagen, um Konflikte zu entschärfen: „Ein Junge sagte mir nach einem solchen Spruch einmal: ‚Dauernd reden wir über die Juden, aber niemand fragt, wie ich mich fühle, wie es meiner Familie im Krisengebiet geht.‘ Das muss man aufgreifen, so dass das Kind sich

ernst genommen fühlt.“ Kleff gibt allerdings zu, dass es für pädagogische Maßnahmen Grenzen gibt: „Wenn die Kinder älter werden und die diffusen Aussagen zu festen Überzeugungen geworden sind – egal, ob zu rechtsextremen oder islamistischen – ist der Zug abgefahren“, meint sie, „dann muss man vor allem die Opfer schützen und das Signal in die Gruppe geben, dass so eine Haltung nicht akzeptiert wird.“

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport rät in einer Publikation zum Thema¹⁾, sich besonders um das Opfer des Gewaltvorfalls zu kümmern, ihm Rückhalt, Stärkung und Sicherheit zu geben. Die Tat müsse deutlich geächtet und sanktioniert werden, nicht aber der Täter oder die Täterin als Person. Mit dem oder der müsse das Gespräch gesucht werden, es müssten andere Lösungsmöglichkeiten für Konflikte aufgezeigt werden. Außerdem müsse die verhängte Strafe in Zusammenhang mit der Tat stehen, um dem Schüler oder der Schülerin das Fehlverhalten begreifbar zu machen. Des Weiteren fehlt nicht der Hinweis, dass auch Gewaltvorfälle in der Schule Straftatbestände erfüllen, die durch die Schulleitung bei der Polizei angezeigt werden sollten.

Hans-Heinrich Knebel von der Erzieherfachschaft setzt im Umgang mit sich antisemitisch äussernden Jugendlichen auf Aufklärung und Kontakt. Es geht ihm darum, eine differenzierte Meinung zu vermitteln: „Wir müssen den Jugendlichen klar machen, dass es nicht ‚DIE Juden‘ gibt.“ Von der Schule erwartet Knebel auch, dass sie die Prinzipien lebt, die sie den Schülern und Schülerinnen vermitteln will: „Schüler wollen Mitbestimmung und Anerkennung, das muss eine Schule ihnen auch bieten, wenn sie demokratische Prinzipien lehren will.“ Nachdem im Oktober 2000 die Synagoge in Düsseldorf Ziel eines Brandanschlags geworden war, hat er am nächsten Tag mit den Schülern eine Solidaritätsdemonstration am Brandenburger Tor organisiert. „Von den achtzig Lehrern waren nur drei da“, sagt er, „das gibt kein gutes Vorbild ab“.

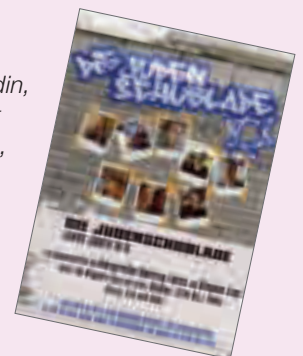
Lehrer sensibilisieren

„Lehrer können ihren Schülern nur Dinge vermitteln, für die sie selbst ein Bewusstsein haben“, sagt Chana Steinwurz. Deshalb findet die ebenfalls im Projekt „Standpunkte“ engagierte Pädagogin es besonders wichtig, Kollegen und Kolleginnen im Umgang mit Rassismus und Antisemitismus zu schulen. „Auch wohlmeinende Kollegen äußern sich rassistisch“, sagt sie, „denen muss man klar machen: Hier denkt ihr in Stereotypen und gebt diese weiter. Hier verbreitet ihr Vorurteile. Hier verwendet ihr eine Sprache, die eine differenzierte Sicht behindert.“ Antisemitismus und Rassismus unter Lehrern und Lehrerinnen sind ein noch größeres Tabuthema als unter Schülern und Schülerinnen. Offiziell kommen sie kaum vor – in den letzten fünf Jahren wurden der Senatsverwaltung fünf Fälle von extremistischen Einstellungen bei Lehrern bekannt. Oft agitieren Lehrer nicht offen im Unterricht, sondern beeinflussen die Meinungsbildung eher subtil. Steinwurz hat zudem die Erfahrung

gemacht, dass gesellschaftliche Tabus, die für Themen wie Antisemitismus und Rassismus gelten, beispielsweise für Antiamerikanismus nicht existieren. „Nach dem 11. September, aber noch stärker mit dem US-Einsatz in Afghanistan und dem Irak-Krieg wurden antiamerikanische Äußerungen zum Standard, sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern“, erzählt sie. Die Stereotypen wie das von den USA als „böse Machtzentrale“, der man ausgeliefert sei, oder Verschwörungstheorien mit antisemitischem Hintergrund kamen nicht nur aus Schüler-, sondern auch aus Lehrermund. „Am schlimmsten allerdings ist die Form, in der es passiert“, sagt Steinwurz, „auch progressive Lehrer vermitteln, dass derzeit keine andere Meinung als Antiamerikanismus möglich sei. Wer sich USA-freundlich äußerte, wurde sofort zum Außenseiter. Antiamerikanismus wurde gerade von Lehrern so apodiktisch geäußert, dass gar keine Möglichkeit zur Diskussion mehr bestand. Und nur pauschale Verurteilungen ‚der USA‘ oder ‚der Amerikaner‘, keine Differen-

„Die Judenschublade“

„Ich bin Jüdin, und wegen mir soll es jeder wissen, aber wenn es jemand nicht weiß, ist es auch egal. Ich bin Jüdin, aber ich heiße Sharons Politik nicht gut, mein Vater trägt keinen schwarzen Kaftan und ich mache meine Freunde, die so alt sind wie ich, nicht für den Holocaust verantwortlich. Stellt mir Fragen, aber hört nicht auf, über Michel Friedmann zu lästern, nur weil ich ins Zimmer komme. Man wird so oft in eine Schublade gesteckt. Die Judenschublade. Es gibt so viele junge Juden in Deutschland, die passen da nicht alle rein. Sie sind so anders als ich. Sie sind wie Ihr: Unterschiedlich ...“



Mit diesen Worten der 24-jährigen Schriftstellerin Lean Gorelik beginnt der Dokumentarfilm über das vielfältige Leben junger Juden und Jüdinnen in Deutschland. In dem Film werden gläubige und nichtgläubige Jugendliche in ihrem Alltag porträtiert. Sie äußern in dem Film ungeschminkt ihre Meinung und vermitteln ein Leben, das anders ist, als die meisten erwarten.

*Die Judenschublade. Junge Juden in D.,
Regie: Mehring-Fuchs, Margarethe/Laur, Stephan,
Deutschland: 2005
DVD
60 Min.*

zierung, keine sachliche Kritik an der Politik oder an konkreten Aktionen, die ja völlig legitim wäre.“

Ähnlich verhält es sich bei der Thematisierung des Nahost-Konfliktes: Auch hier ist eine differenzierte Darstellung besonders wichtig. „Ich habe manchmal den Eindruck“, sagt Sanem Kleff, „dass viele Kollegen und Kolleginnen unter ihrer deutschen Geschichte leiden und dazu neigen, sich mit Opfern von Gewalt zu solidarisieren, aus dem Impuls heraus, wenigstens jetzt einzugreifen. Im Nahost-Konflikt ist die Opfer-Täter-Frage aber nicht einfach zu beantworten und wenn Lehrer Israel als alleinigen Aggressor darstellen, hat das fatale Folgen in den Köpfen der Kinder.“

Im Unterricht vermitteln

Sanem Kleff sieht gerade im Unterricht Spielraum, rassistische und antisemitische Einstellungen frühzeitig zu beeinflussen und zu vermeiden. „Demokratie- und Werteerziehung lässt sich nicht auswendig lernen wie mathematische Formeln“, sagt Kleff, „und damit Kinder nicht nur ‚auswendig lernen‘: ‚Antisemitismus ist schlecht, so äußert man sich nicht‘, sondern auch begreifen, warum Antisemitismus falsch ist, müssen Lehrer ihre Schüler zur Anteilnahme bringen, dazu, dass sie sich selbst im anderen erkennen.“ Ein Beispiel ist für Kleff der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Komme Antisemitismus während des rein historischen Durchnehmens der Fakten zur NS-Zeit vor, kombiniert mit der humanistischen Ermahnung, dass die Ermordung der Juden nicht in Ordnung gewesen sei, erreiche das die Kinder wenig. Das Tagebuch der Anne Frank zu lesen, ermögliche bereits mehr persönliche Anknüpfungspunkte für Jugendliche, fördere die Empathie. Einen noch stärkeren Zugang ermögliche der Bezug zur Lebensumwelt der Kinder, etwa Forschungsprojekte zu den Schicksalen der jüdischen Schüler und Schülerinnen, die während der NS-Zeit auf die eigene Schule gegangen sind. „Aber am besten finde ich, zu ermögli-

chen, sich in die Situation von Juden in Deutschland heute hineinzusetzen“, sagt Kleff, „also einen aktuellen antisemitischen Vorfall als Beispiel zu wählen – etwa den Fall im Frühjahr 2003, als jüdische Studenten auf dem Kurfürstendamm angegriffen worden sind. Und dann die Situation runterbrechen, in das Lebensumfeld der Schüler bringen: Wie würdest Du Dich fühlen, wenn Du ein T-Shirt tragen würdest mit einem Berliner Bär darauf, und dann käme Dir ein wildfremder Mensch auf der Straße entgegen, würde ‚Du Berliner!‘ schreien und Dir eine reinhauen?“ Erlebbar machen also, warum eine gleichberechtigte Werthaltung so wichtig ist für ein demokratisches und selbstbestimmtes Miteinander von Menschen.

Kleff weiß selbst, dass Demokratie und Werteerziehung in der Schule ein schwieriges Thema ist. Schließlich ist die heutige Schule zum Teil ganz konträr aufgebaut: autoritäre Strukturen statt Mitbestimmung, Leistungsprinzip und Selektion statt Vermitteln von Gleichwertigkeit und Selbstbewusstsein. „Trotzdem kann man auch innerhalb dieses Systems einiges tun“, findet sie. „Jeder Lehrer kann entscheiden, ob er im Unterricht Methoden verwendet, die Elitenbildung und Einzelkämpfertum fördern, oder ob er die Teamfähigkeit, Selbstbestimmung und gegenseitige Einfühlung der Kinder unterstützen will.“ (...)

Das Projekt „Standpunkte“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Lisum und der RAA Berlin und hat das Ziel, durch Fortbildung und Entwicklung die Rolle der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus zu stärken. Durch Selbstorganisation, Entwicklung und Förderung von Projekten sowie Formen der bezirklichen Vernetzung bildet „Standpunkte“ über die Lehrerfortbildung hinaus eine Brücke zwischen Schule und Kommune und leistet einen Beitrag (...) zur Stärkung der Zivilgesellschaft.

1) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Gewalt tolerieren fördert Gewalt (Reihe Verstehen und Handeln IV), Berlin 2003, S. 30-36.

Aus: Zentrum Demokratische Kultur in Kooperation mit der Amadeu Antonio Stiftung (Hg.): „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland (Schriftenreihe des Zentrum Demokratische Kultur 5/2005), Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, 2004, S. 92-95.



Mit Hintergrundinformationen über die Entstehungsgeschichte, die Theorie, die Wirkung und die Funktionen von Antisemitismus und Antiamerikanismus soll in dieser Broschüre deutlich gemacht werden, wie sich Kritik und Vorurteil voneinander unterscheiden. Das Heft enthält Beiträge zur Genese und zu Aspekten von Antisemitismus und Antiamerikanismus sowie zum Umgang mit Antisemitismus in der Bildungs- und Projektarbeit.

Kein Bammel! Antisemitismus selbstbewusst entgentreten lernen. Bausteine gegen Antisemitismus

Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V./Tacheles Reden! e. V.

Warum kein Bammel?

Das jiddische Wort „Bammel“ bekundet Angst vor einem Ereignis. Es setzt sich zusammen aus „Baal“ (Herr, Meister) und ejma (Angst): ein Herr oder Meister der Angst ist ein Angsthase – eben einer, der „Bammel“ hat. Kein Bammel hat Jemand, der Antisemitismus selbstbewusst und kritisch entgentritt.

Wie äußert sich

Antisemitismus heute?

Antisemitismus ist z. B., wenn:

- mehr als die Hälfte der Deutschen meinen: „Die Juden nutzen die Erinnerung an den Holocaust heute für ihren eigenen Vorteil aus“
- ein Drittel der Brandenburger Jugendlichen sich nicht vorstellen können, mit Juden befreundet zu sein
- jüdische Friedhöfe und Synagogen angegriffen werden
- der FDP-Vize-Vorsitzende Jürgen Möllemann Michel Friedmann in seiner Funktion als Mitglied des Zentralrates der Juden für Antisemitismus in Deutschland verantwortlich macht
- jüdische Deutsche gefragt werden, wann sie denn wieder in ihre Heimat Israel zurückkehren würden
- das Vorgehen der israelischen Regierung bzw. des israelischen Militärs im Gaza-Streifen mit „Nazimethoden“ verglichen wird

Was heißt Antisemitismus?

Religiös motivierte Judenfeindschaft, die seit der Antike vorkommt, wird als Antijudaismus bezeichnet. Antisemitismus ist ein im späten 19. Jahrhundert geprägter Begriff für Judenfeindschaft. Als ein Produkt der bürgerlichen Industriegesellschaft sowie des Nationalismus ist der Antisemitismus politisch, wirtschaftlich und rassistisch motiviert. Antisemitismus richtet sich gegen Juden, die als „die Anderen“ im Gegensatz zur homogenen „Wir-Gruppe“ konstruiert werden. Antisemitismus ist ein Phänomen, das nicht nur als politisches Bindemittel ver-

schiedenster Fraktionen innerhalb der extremen Rechten fungiert, sondern in allen Schichten der deutschen Gesellschaft vorhanden ist. Die Traditionen und das Vorhandensein von Antisemitismus stellt eine Konstante in der deutschen Geschichte dar, auch wenn die Ausformungen unterschiedlich sind. Waren offenen antisemitische Äußerungen aufgrund des Nationalsozialismus und der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden mit einem Tabu versehen, so existierte Antisemitismus nach 1945 in beiden deutschen Staaten fort. Verschiedene politisch-gesellschaftliche Diskurse der letzten Jahre, nicht zuletzt die Rede Martin Walsers und seine Forderung nach einem Schluss-Strich unter die Aufarbeitung der deutschen Geschichte, verschafften ihm gesellschaftliche Öffentlichkeit. Die „Möller-Affäre“ ist ein aktuelles Beispiel dafür, dass der Skandalisierungsmoment des Antisemitismus in Deutschland an Bedeutung verloren hat. Jürgen W. Möller trat letztendlich aufgrund der Spendenaffäre im Zusammenhang mit seinem Wahlprospekt zurück. Der antisemitisch-verleumderische Inhalt seines Wahlkampfprospekts oder seine einige Monate alten antisemitischen Ausfälle gegenüber dem Mitglied des Zentralrats der Juden, Michel Friedman, haben hingegen nicht zu seiner Absetzung geführt.

Was bieten wir an?

Das Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V. bietet in Kooperation mit Tacheles Reden! e. V. ab Mitte 2003 bundesweit Seminare und Fortbildungen zum Thema Antisemitismus an:

- zwei bis dreitägige Seminare und Fortbildungen
- Wochenendseminare und Fortbildungen
- einwöchige Seminare und Fortbildungen

Entsprechend der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen, die in einem Vorgespräch in Erfahrung gebracht werden, wird die Themensetzung innerhalb der Seminare und Fortbildungen flexibel variiert. Ausgehend von einem groben Überblick über die geschichtliche Entwicklung können so Beispiele einzelner Ausprägungen des Antisemitismus einer bestimmten Epoche herausgegriffen und intensiver bearbeitet werden: christlicher Antijudaismus, primärer Antisemitismus, nationalsozialistischer Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus (nach 1945), deutscher/nicht-jüdischer Antizionismus, islamischer Antisemitismus, Antisemitismus in der Linken.

Die exemplarisch herausgearbeiteten Mechanismen des Antisemitismus werden im Seminarverlauf mit anderen Erschei-

„Das kurze Leben der Anne Frank“

Der Dokumentarfilm des Anne Frank Hauses/Amsterdam erzählt die Lebensgeschichte Anne Franks anhand von Zitaten, Familienfotos und historischen Aufnahmen. Damit sollen Jugendliche Antworten auf die wichtigsten Fragen zum Leben von Anne Frank erhalten. Darüber hinaus gibt der Film – teils mit Originalfilmberichten – eine Einführung in den Themenkomplex Judenverfolgung und Nationalsozialismus.

Das kurze Leben der Anne Frank,
Regie und Produktion: Gerrit Netten, 2002
VHS
28 Min.



nungsformen des Antisemitismus verglichen. Indem die Übereinstimmungen herausgearbeitet werden, wird die Übertragbarkeit der Mechanismen des Antisemitismus sichtbar und es entsteht ein Einblick in den Antisemitismus als Ganzes. Inhalte der Seminare sind jedoch nicht nur die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Antisemitismus. Genauso große Bedeutung kommt den jeweiligen, für die Ausprägung des Antisemitismus ursächlichen, politisch-gesellschaftlichen Umständen und Entwicklungen und den ihnen immanenten Interessen (z. B. Nationalismus und Kapitalismus) zu. Darüber hinaus bieten die Seminare und Fortbildungen die Möglichkeit, Ansatzpunkte für die Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte zu finden.

Unsere Zielgruppen sind:

- SchülerInnen verschiedener Schultypen
- Auszubildende
- Soziale, politische und kulturelle Jugendgruppen und -organisationen
- LehrerInnen und AusbilderInnen
- MultiplikatorInnen der Sozial- und Jugendarbeit

Welche Ziele haben wir?

Unser Ziel ist es, an den Erfahrungen und Fähigkeiten der TeilnehmerInnen anzusetzen und so einen Zugang zum Thema Antisemitismus zu ermöglichen, der für eigene und gesellschaftliche Vorurteilsstrukturen sensibilisiert und die Selbstreflexion anregt.

Neben der Vermittlung von Informationen zu Antisemitismus soll ein Bewusstsein für gesellschaftliche Prozesse und die eigene Rolle darin geschaffen werden. Es soll die Fähigkeit gefördert werden, gesellschaftliche Zusammenhänge und wiederkehrende gesellschaftliche Mechanismen z. B. von Gruppenkonstruktion und Ausgrenzung zu erkennen und auf andere Situationen im Alltag zu übertragen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit ausgewählten historischen Ereignissen und Entwicklungen, u. a. durch die Beschäftigung mit Einzelbiographien, wird Geschichte neu erfahrbar gemacht. Die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft für gesellschaftspolitische Prozesse und die

daraus resultierenden Handlungsspielräume und Verantwortung wird sichtbar gemacht. In den Methoden und Materialien der Seminare und Fortbildungen wird die Vielfältigkeit jüdischer Lebensrealitäten und Perspektiven, z. B. in Form von biografischen Texten, sichtbar gemacht, um der Unsichtbarmachung von jüdischem Leben in Deutschland entgegen zu wirken.

Mit welcher Methodik und Didaktik arbeiten wir?

Wir arbeiten mit kreativer zielgruppenspezifischer Methodik und Didaktik: Biografische, subjekt- und gruppenbezogene sowie theaterpädagogische Methoden fördern die Selbstreflexion, ermöglichen es, die eigene Perspektive in das Seminar einzubringen und einen persönlichen Bezug zum Thema herstellen und regen dazu an, verfestigte Meinungen in Frage stellen. Biographie- und Quellenarbeit mit aktuellen und historischen Texten und Planspiele dienen einem Erkenntniszuwachs und ermöglichen Perspektivwechsel und Empathieentwicklung. Sie bilden zusammen mit kreativen Schreibmethoden, lokalhistorischen Spurensuchen und Selbst- und Fremdwahrnehmungsübungen eine Alternative zu den herkömmlichen kognitiv dominierten Lern- und Lehrmethoden. Die Seminare bieten den TeilnehmerInnen den Raum, anhand der mit Hilfe der Methoden entstandenen Gedankenanstöße, gemeinsam über aufkommende Fragen zu diskutieren und Position zu beziehen. Die TeilnehmerInnen lernen, gesellschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen, ihre eigene Rolle als AkteurInnen darin zu erkennen sowie Handlungskompetenzen zu entwickeln.

Wer sind wir?

Für das Projekt Kein Bammel! haben Tacheles Reden! e. V. und das Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V. eine Kooperation vereinbart. Beide Vereine verfügen über langjährige Erfahrungen im Bereich der geschlechtsbewussten politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und MultiplikatorInnen sowie in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit den Themen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus.

Aus: Tacheles Reden! Gegen Rechts-Extremismus, Rassismus und Antisemitismus e. V. (Hg.): Or = Licht, Bildung gegen Antisemitismus. Tacheles Reden!, Berlin, o. J., S. 14-15.



Die Broschüre erschien im Rahmen des Projektes „Or = Licht. Bildung gegen Antisemitismus“ und skizziert anhand von Projektbeispielen die Arbeit des Vereins „Tacheles Reden!“. Neben dem Projekt „Bildungsbausteine gegen Antisemitismus“, das in Kooperation mit dem Verein „Bildungsteam Berlin Brandenburg“ durchgeführt wurde, werden drei weitere Projekte in ihren Grundzügen vorgestellt.

Das Bildungsteam Berlin-Brandenburg ist ein gemeinnütziger Verein, der in folgenden Bereichen tätig ist:

- außerschulische politische Jugendbildung
- geschlechtsbewusste Pädagogik
- politische Bildung für Haupt-, Gesamt- und BerufsschülerInnen
- Fortbildungen für MultiplikatorInnen (...)

Arbeitsschwerpunkte des Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V. sind antirassistische Bildungsarbeit und Mediation (...).

Thesenspiel

Anzahl TN:

mindestens 7

Dauer:

30 bis 60 Minuten

Materialien:

Tafel, Flipchart o. ä., Tische müssen weggeräumt werden können

Ziele:

Einüben von Pro- und Contra-Diskussionen, Bewusst machen des Meinungs-

bildungsprozesses, Förderung des fairen Umgangs miteinander und der Akzeptanz verschiedener Meinungen

Anmerkung:

geeignet für alle Fächer und alle Klassenstufen

1. Ablauf

Es werden drei Stuhlreihen in U-Form aufgebaut. Die SchülerInnen sollen Blickkontakt zueinander haben. Diese Sitzordnung erleichtert die Diskussion und verringert die Gefahr, dass sich die SchülerInnen mit ihren Beiträgen immer nur an die Lehrkraft wenden, wie sie es vom Frontalunterricht her gewöhnt sind. Als LehrerIn bzw. ModeratorIn der Diskussion stehen oder sitzen Sie an der offenen Seite der U-Form.

Bevor Sie eine These zur Diskussion stellen, erläutern Sie die sehr einfachen Regeln: Die linke Reihe ist die JA-Reihe, dort setzen sich alle hin, die der These zustimmen. Die gegenüberliegende rechte Reihe ist die NEIN-Reihe, dort setzen sich alle hin, die der These nicht zustimmen. Die Querreihe dazwischen ist für die noch Unentschlossenen reserviert.

Wenn alle die Regeln verstanden haben, stellen Sie die These vor, indem Sie sie an die Tafel schreiben und vorlesen.

Die Jugendlichen wählen einen Platz in einer der drei Reihen. Das anschließende Gespräch kann mit einer einfachen Frage begonnen werden: „Weshalb hast du dich auf diese Seite gesetzt?“ oder „Weshalb stimmst du der These zu/nicht zu?“ Achten Sie bei der Diskussion darauf, dass die SchülerInnen auf der Pro- und Contra-Seite abwechselnd argumentieren und dass jeder zu Wort kommt. Fragen Sie die SchülerInnen in der Querreihe, warum sie unentschlossen sind. Die große Chance des Thesenspiels ist es, dass Sie möglichst alle SchülerInnen Ihrer Klasse zu Wort kommen lassen. Als LehrerIn müssen, ja sollen Sie keine Position beziehen, sondern in der Diskussion moderierend im Hintergrund bleiben.

Nach einer bestimmten Zeit brechen Sie die Diskussion ab und fordern die Schü-

lerInnen auf, sich gegebenenfalls neu zu positionieren. Wenn sich jemand für einen Platzwechsel entschieden hat, lassen Sie ihn seine Wahl begründen.

So kann es auch gehen

An Stelle der U-förmigen Stuhlreihe ziehen Sie eine gedachte Linie durch den Klassenraum. Auf dieser Linie verteilen Sie Kärtchen mit Zahlen zwischen 0 und 100, zum Beispiel: 0, 25, 50, 75 und 100. Die SchülerInnen können sich nun, nachdem Sie die These präsentiert haben, auf dieser Linie positionieren. Stimmen sie der These gänzlich zu, können sie sich auf der „100“ positionieren. Stimmen sie nicht zu, dann können sich die SchülerInnen beispielsweise in der Nähe der „25“ aufstellen. Unentschlossene können die Position bei der Zahl 50 wählen. Diese Spielvariante ermöglicht eine differenziertere Positionierung. Bei der Diskussion ist wiederum darauf zu achten, die SchülerInnen abwechselnd argumentieren zu lassen.

Eine weitere Variante des Thesenspiels ist, die Schülerinnen nach einer ersten Diskussion die Plätze tauschen zu lassen. Die SchülerInnen, die zuvor auf der JA-Seite saßen, sollen nun gegen die vorgeschlagene These argumentieren, also die NEIN-Seite vertreten. Diese Spielvariante lehnt sich an die Methode des Rollenspiels an und zielt darauf ab, dass Jugendliche lernen, auch ihnen fremde Positionen zu vertreten. Diese Übung kann dazu dienen, SchülerInnen anzuregen, ihre eigene Meinung zu reflektieren und sich in Empathie zu üben.

2. Lernziele

Das Thesenspiel ist hervorragend geeig-

net, um Jugendliche miteinander ins Gespräch zu bringen. Es funktioniert auch bei eher zähen und zurückhaltenden Klassen. Der Aufwand ist sehr gering, ein Thesenspiel lässt sich zu den unterschiedlichsten Gelegenheiten nutzen. Ist den SchülerInnen die Methode erst einmal vertraut, der Ablauf also entsprechend ritualisiert, kann man jederzeit im Gesprächsfluss spontan ein Thesenspiel einschieben.

Das Thesenspiel bietet gegenüber herkömmlichen Diskussionsformen viele Vorteile:

- Durch die räumliche Aufteilung in eine Pro-, Contra- und Unentschieden-Seite werden alle SchülerInnen aufgefordert sich zu positionieren.
- Auch SchülerInnen, die sich sonst wenig beteiligen, kann der Lehrer oder die Lehrerin leicht ansprechen und zum Argumentieren auffordern.
- Die Lehrkraft kann einmal die gewohnte Rolle verlassen und in die der ModeratorIn schlüpfen. Sie erteilt das Wort, stellt Fragen, greift ein, wenn das Gespräch stockt, und hält den roten Faden. Die LehrerIn tritt in den Hintergrund, der Prozess der Meinungsbildung tritt in den Vordergrund.

Durch das Thesenspiel sollen die SchülerInnen erkennen:

- Eine Meinung ist nicht angeboren, man muss sie sich bilden.
- Eine Meinung bildet man sich, indem man Wissen und Argumente sammelt.
- Argumente müssen abgewogen werden.
- Nicht die Anzahl der Argumente entscheidet, sondern die persönliche Gewichtung: auch wenn in der Klasse zehn Gegen- und nur zwei Pro-Argumente genannt werden, kann man sich doch dafür entscheiden.

- Eine Meinung kann man im Laufe einer Diskussion ändern.
- Bei Meinungen gibt es meist kein Richtig und Falsch, kein Gut und Schlecht. Allerdings gibt es gutbegründete, stimmige, überzeugende Argumente und weniger schlüssige.
- FreundInnen können durchaus auf verschiedenen Seiten sitzen. Befreundet zu sein heißt nicht, in allen Punkten gleicher Meinung zu sein.
- Stellung zu beziehen ist nicht immer leicht, viele Fragen unserer Zeit sind so komplex, dass es mit einem kurzen JA oder NEIN nicht getan ist. Auch die abwägend-unentschlossene Position hat ihre Berechtigung: „Es spricht vieles dafür und vieles dagegen.“

Das Thesenspiel bildet durch die Stuhlreihen und den moderierten Austausch von Argumenten auf einer metaphorischen Ebene den Prozess demokratischer Meinungsbildung ab.

Beispiele für geeignete Thesen

Im Folgenden schlagen wir Ihnen einige Thesen vor. Nutzen Sie den Alltag, um weitere passende Thesen für Ihren Unterricht zu finden. Eine Fundgrube für aktuelle Thesen sind Zeitungsmeldungen, Radio- und Fernsehberichte, aber auch Sachbücher und Belletristik. Oft ergeben sich Thesen aus aktuellen Diskussionen im Schulalltag. Die Formulierung der These ist wichtig: Sie sollte eindeutig, klar und herausfordernd sein. Vorsicht bei verneinten Aussagen, da hier die Antworten „Ja“ und „Nein“ missverständlich werden können. Die Thesen sollten nicht zu kompliziert sein. Die Jugendlichen müssen genug Hintergrundwissen haben, sonst versandet die Diskussion.

Direkt auf das Tagebuch (Lesen oder Film) bezogen

Erfahrungsgemäß ist es nach einem Film nicht immer leicht, mit Jugendlichen über die Inhalte ins Gespräch zu kommen. Während eines Films können sie sich zurücklehnen und konsumieren,

danach sollen sie aus der passiven Rolle zu aktiver Arbeit zurückfinden. Um diesen Übergang zu erleichtern, bietet sich ein Thesenspiel an: das Stühle-Rücken und Tische-Wegräumen verschafft ihnen ein bisschen Bewegung, das Sich-Positionieren in den Reihen zwingt zum Nachdenken.

- Das Risiko, das die HelferInnen auf sich genommen haben, war zu groß.
- Die Hilfe von Miep Gies war sinnlos.
- So etwas wie ... passiert in Wirklichkeit doch gar nicht.
- Anne/Miep ... hätte doch viel besser ...

Als Brücke in die Gegenwart

Die folgenden Thesen eignen sich nach dem Film „Ein Buch voller Träume“ oder im Unterricht der Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Politik, Ethik und Religion – entweder im Anschluss an Lektüre, Quellenstudium u. ä. oder ganz spontan, wenn es inhaltlich passt.

- Anne Frank ist eine Geschichte für heute. Alle Menschen sind gleich.
- Wir dürfen stolz darauf sein, Deutsche zu sein.
- Etwas Ähnliches wie der Nationalsozialismus hat in Deutschland nie wieder eine Chance.
- Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten.
- Menschen anderer Kulturen und Religionen sind eine Bereicherung für unsere Gesellschaft.
- Wer zu uns nach Deutschland kommt, muss sich auch anpassen.
- Ausländerfeindlichkeit – dagegen lässt sich doch sowieso nichts machen.
- Es gibt kein Lernen aus der Geschichte.
- Die Juden haben etwas Besonderes an sich und passen nicht so recht zu uns.
- AußenseiterInnen sind auch selber schuld! (...)
- Gewalt erzeugt Gegengewalt.
- Soldaten sind Mörder.
- In jedem Menschen ist ein Drang zum Totschlagen. (Zitat Anne Frank)
- Ich glaube noch immer an das innere Gute im Menschen. (zitiert nach Anne Frank) (...)

Auch anhand der Anne Frank Zeitungen können Sie ein Thesenspiel einleiten. In

der Anne Frank Zeitung III finden Sie einen Bericht der Überlebenden Edith Velmans, die wie Anne als Kind die Zeit des Nationalsozialismus erlebt hat (...). Am Ende ihrer Erzählung stellt sie sich und den LeserInnen die Frage:

„Würde ich es wagen, einen Untergetauchten bei mir aufzunehmen?“ Die Frage könnte beispielsweise zu einer These umgewandelt und im Thesenspiel diskutiert werden. Die Anne Frank Zeitung II widmet sich einigen aktuellen Themen wie zum Beispiel Nationalismus oder Zivilcourage. Viele der in Zeitung II gestellten Fragen können ebenfalls für das Thesenspiel verwendet werden.

Aus: Fanroth, Sandra/Mittermaier, Anja/Siegele, Patrick: Anne Frank im Unterricht. Ein Ideenhandbuch für die pädagogische Praxis, Berlin 2002, S. 37-41.



Das Handbuch beschreibt Erfahrungen, die das Anne Frank Zentrum in der Arbeit rund um die internationale Wanderausstellung „Anne Frank – eine Geschichte für heute“ und in Projektveranstaltungen mit Schulklassen gesammelt hat. Neben dem Thesenspiel werden Rollenspiele, die Arbeit mit Fotos, Kreatives Schreiben und Interaktionsspiele vorgestellt.

Rechtliche Ausgrenzung

Ziel:

Die TeilnehmerInnen nähern sich ausgehend von ihren eigenen alltäglichen Aktivitäten und denen ihres Umfelds den Problemen, die Juden in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts erfahren haben, als ihre rechtliche Gleichstellung zunehmend eingeschränkt und ihr Alltag

aufgrund von Feindseligkeiten in der Bevölkerung zunehmend erschwert wurde.

Zeit:

ca. 60 Minuten

TeilnehmerInnen:

4-20 Personen

Raum:

ein großer oder zwei kleine Räume,

Möglichkeiten, Zettel an der Wand zu befestigen

Material:

Karten, Stifte, 4 Stellpinnwände, Kreppband, Kopien der Vorlage „Einschränkungen des Lebens, Entrechtung und Terror 1933 – 1939“ für alle TeilnehmerInnen

Ablauf

1. Schritt

Die Teilnehmenden werden in zwei Gruppen eingeteilt. Beide bekommen unterschiedliche Arbeitsaufgaben, worüber sie jedoch nicht informiert werden.

Arbeitsauftrag Gruppe 1: Teilt euch in Zweiergruppen auf und interviewt euch über wichtige Dinge in euren Tages-, Wochen- und Jahresabläufen im Alltag. Findet heraus, welchen Tätigkeiten die andere Person nachgeht (Arbeit, Urlaub, Schule, mit Freunden treffen etc.), an welchen Orten sie sich aufhält (Büro, Supermarkt, Bahnhof etc.) und

welchen Personen sie im Alltag begegnet (Freund/Freundin, Arzt, KollegInnen etc.). Jede Tätigkeit, jeder Ort und jede Kontaktperson wird auf jeweils ein Metaplankärtchen geschrieben. Die Zettel, die den Alltag einer Person beschreiben, werden sortiert nach den Stichworten Ort, Tätigkeit und Person gemeinsam an eine Stellwand angehängt.

Arbeitsauftrag Gruppe 2: Überlegt gemeinsam, was es in den Jahren 1933 bis 1939 bedeutete, als Jude oder Jüdin in Deutschland zu Leben (Angst haben, Arbeitsplatz verlieren, Teilnahme am öffentlichen Leben verweigert bekommen etc.). Lest euch den Text „Einschränkungen des Lebens, Entrechtung und Terror

1933 – 1939“ durch. Bitte schreibt eure Schlussfolgerungen jeweils auf eine einzelne Karte. Ordnet die Zettel nach den 3 Kategorien Emotionen/Befinden, Soziales, Politik und hängt sie auf eine Stellwand.

Die beiden Gruppen kommen in einem Raum zusammen und bringen ihre Stellwände mit. Die Aufgabenstellung der Gruppe 1 wird der Gesamtgruppe erklärt und die Paare stellen ihre Ergebnisse vor. Damit es nicht so lange dauert, soll jede Person nur einen Ausschnitt aus dem Alltag ihrer Partnerin/ihres Partners vorstellen: entweder die Orte, oder die Personen, oder die Aktivitäten des Alltags.

Einschränkungen des Lebens, Entrechtung und Terror 1933 - 1939

30. Januar 1933: Adolf Hitler wird zum Reichskanzler ernannt.

24. März 1933: Der Reichstag ermächtigt Hitler, anstelle des Reichstags Gesetze zu erlassen.

01. April 1933: Eintägiger Boykott jüdischer Geschäfte und Läden. An zahlreichen Gaststätten und Schwimmbädern steht ein Schild: „Juden sind hier unerwünscht“. Mancherorts war Juden in Parks das Sitzen auf Parkbänken verboten.

07. April 1933: Mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamten-tums“ wurden alle „nicht-arischen“ Beamten entlassen oder in den Ruhestand versetzt. Die wenigen aufgrund von Ausnahmeregelungen im Amt verbliebenen

Beamten wurden im September 1935 entlassen.

06. September 1935: Der Verkauf jüdischer Zeitungen im Straßenhandel wird verboten.

15. September 1935: In den Nürnberger Gesetzen wird nach antisemitischen und rassistischen Kriterien bestimmt, wer von nun an als Jude bezeichnet und diskriminiert wird. Deutsche Staatsbürger jüdischer Herkunft dürfen Staatsangehörige „deutschen“ Blutes nicht mehr heiraten. Juden dürfen keine „deutschen“ Hausangestellten unter 45 Jahren mehr beschäftigen.

30. September 1935: Alle jüdischen Beamten werden beurlaubt.

07. März 1936: Juden verlieren das Reichstagswahlrecht.

16. November 1936: Juden erhalten nur noch in besonderen Fällen Auslandspässe.

26. März 1938: Juden müssen ihr Vermögen abgeben.

06. Juli 1938: Juden werden bestimmte Berufe untersagt (zum Beispiel Makler, Heiratsvermittler, Fremdenführer).

23. Juli 1938: Juden müssen ab dem 01. Januar 1939 Kennkarten bei sich führen.

27. Juli 1938: Alle „jüdischen“ Straßennamen werden entfernt.

17. August 1938: Juden dürfen ab dem

Danach wird die Aufgabe der Gruppe 2 der Gesamtgruppe erklärt und Gruppe 2 präsentiert ihre Ergebnisse.

2. Schritt

Gruppe 2 stellt sich an die Stellwände von Gruppe 1 und überlegt, in welchen Bereichen das Leben der TeilnehmerInnen eingeschränkt würde, wenn sie den Maßnahmen unterworfen wären, denen Juden zwischen 1933 und 1939 ausgesetzt waren. Das Ergebnis kann visualisiert werden, indem die entsprechenden Karten der Gruppe 1 zur Seite gehängt werden. Im Anschluss überlegen die Gruppen gemeinsam anhand der Alltagsbereiche der Gruppe 1, ob es auch heute Einschränkungen von Menschen in diesen Aktivitäten gibt und wo ggf. solidarisches Handeln dagegen möglich wäre.

Tipps für TeamerInnen

Das Team sollte über die antijüdischen Sondergesetze und ihren historischen Kontext informiert sein. Es muss darauf

achten, dass im zweiten Spielschritt zwischen heute geltenden Diskriminierungsformen und den antijüdischen Maßnahmen in den 30er Jahren unterschieden wird. Gegenwärtigen Formen der Unterstützung sollten sich auch auf die politische/öffentliche Ebene beziehen. Aus der Aktivität können sich Anlässe für weitere inhaltliche Impulse ergeben, z. B. über das tatsächliche Ausmaß und Formen von Hilfe für Juden in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus.

Weiterarbeit

Diskussion über Zivilcourage (...), Diskussion zum Verhalten von Menschen in der Täter-, Opfer- oder Zuschauerrolle (...), Diskussion über Antisemitismus heute, Lesen der Tagebücher von Victor Klemperer, um mehr darüber herauszufinden, wie die diskriminierenden Maßnahmen von jüdischen Deutschen in dieser Zeit empfunden wurden.

01. Januar 1939 nur noch jüdische Vornamen haben. Wenn Sie „deutsche“ Namen führen, müssen sie zusätzlich den Namen „Israel“ bzw. „Sara“ annehmen.

05. Oktober 1938: Jüdische Reisepässe werden mit einem „J“ versehen.

9. November 1938: „Reichskristallnacht“: Synagogen werden im ganzen Land zerstört und in Brand gesetzt. Auch jüdische Geschäfte werden zerstört und Menschen in ihren Wohnungen überfallen. Viele jüdische Männer werden in die Konzentrationslager Buchenwald und Sachsenhausen deportiert.

12. November 1938: Juden werden gezwungen die Schäden des gegen sie begangenen Terrors in der Pogromnacht auf eigene Kosten zu beseitigen

und müssen 1 Milliarde Reichsmark „Sühneleistung“ zahlen. Juden dürfen keine Geschäfte und Handwerksbetriebe mehr führen. Juden dürfen keine Kinos, Theater und Ausstellungen mehr besuchen.

15. November 1938: Alle jüdischen Kinder müssen die Schulen verlassen.

23. November 1938: Alle jüdischen Betriebe werden aufgelöst.

03. Dezember 1938: Juden werden Führerscheine und Zulassungspapiere für Kraftfahrzeuge entzogen.

01. September 1939: Juden dürfen im Sommer nach 21 Uhr und im Winter nach 20 Uhr ihre Wohnungen nicht mehr verlassen.

Aus: DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.), *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*, Erfurt 2004, o. S. (CD-ROM).



Der 450 Seiten und eine CD-ROM umfassende Baustein bietet Aktivitäten, Texte, Planungshilfen und Arbeitspapiere für die außerschulische, schulische und gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Zu den Schwerpunktthemen gehören Vorurteile, Rassismus, Antisemitismus, Migration, Nationalismus und Diskriminierung. Dem Konzept liegt der Gedanke zugrunde, dass Rassismus und Antisemitismus nicht das Ergebnis individueller Vorurteile sind, sondern von einer gesellschaftlichen Realität der Ungleichheit und Ungleichwertigkeit geprägt sind. Einstellungen und Erfahrungen werden deshalb in dem Baustein in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang analysiert. Bei der Auswahl der Methoden setzt der Baustein auf Handlungsorientierung. Im ersten Teil des Bausteins werden das zugrunde liegende Konzept, Seminarphasen (Einstieg, Erfahrungen, gesellschaftlicher Kontext, Handlungsorientierung, Auswertung) sowie themenungebundene Methoden vorgestellt. Daran schließen sich umfangreiche Materialien zu 10 Schwerpunktthemen an.

Heterogenität als der Normalfall

Annita Kalpaka

Interkulturelle Arbeit ist nach meiner Vorstellung nicht das Projekt, sondern die Normalität in einer multiethnisch, mehrsprachig zusammengesetzten Gesellschaft. Darin sollte man nach der Begründung interkultureller Arbeit suchen.

Und noch weiter gefasst wäre zu fragen: Sind pädagogische Prozesse nicht schon immer interkulturelle Prozesse, in dem Sinne, dass mehr als eine Kultur daran beteiligt sind und sei es z. B. die Kultur des Pädagogen und die des/der Jugendlichen? Geht es dabei nicht fast immer um ein Verhandeln über kulturelle Normen oder Überstülpen von solchen? Sie sehen, mein Kulturbegriff ist nicht ein an Nationalkulturen gebundener, sondern ein weiter gefasster. Denn Kulturen haben geschlechts-, alters-, klassenspezifische und viele andere Dimensionen.

Der Begriff Heterogenität, z. B. in Form von Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, ethnische, sprachliche, kulturelle, geschlechts- und altersspezifische Heterogenität beschreibt die heutige Realität, in der wir in der Bundesrepublik Deutschland leben. Allerdings wird diese Heterogenität, die die Normalität darstellt zu einer Ausnahme bzw. zu einem vorübergehenden Phänomen erklärt, überhaupt als ein neues Phänomen ausgegeben, was erst seit der jüngsten Migrationsgeschichte zu existieren scheint, als wäre jemals Homogenität der gesellschaftliche Zustand gewesen. (...)

„Die eigene Arbeit interkulturell gestalten“, könnte – diesen Überlegungen zufolge – bedeuten, den Versuch zu unternehmen, allen Adressat/innen pädagogischer Arbeit gerecht zu werden und den Anforderungen einer veränderten gesellschaftlichen Situation Rechnung zu tragen. Die Idee der interkulturellen Gestaltung aller Arbeit geht also davon aus, dass Heterogenität/Multikulturalität/Pluralität der Normalfall ist und dass jede Handlung, pädagogisches Konzept, Projekt etc., die diese Tatsache ausblendet, diejenigen Gruppen, die nicht als Teil der Gesellschaft mitbedacht werden, ausgrenzt.

Ich habe keine einfachen Lösungen, wie man die Arbeit interkulturell im o.g. Sinne gestalten könnte, sehr wohl aber Fragen, die als Leitfaden dienen könnten, will man die Wirkung der eigenen Einrichtung und des eigenen professionellen Handelns überprüfen. Treffender wäre es von einem Prozess interkultureller Öffnung zu reden als von „interkultureller Arbeit“, damit auch das Prozesshafte und nicht abzuschließende dadurch zum Ausdruck gebracht wird. Eine Überprüfung würde m. E. deshalb am Anfang jeden Prozesses einer interkulturellen Öffnung stehen, weil es zunächst einmal den Ist-Zustand beschreiben kann, den es gegebenenfalls zu verändern gilt. Aber auch selbst die Beschreibung des Ist-Zustands kann Teil eines Veränderungsprozesses sein. Denn nicht alle Beteiligten sehen das Gleiche und auch der Veränderungsbedarf wird aus verschiedenen Blickwinkeln unterschiedlich bewertet.

Der Blick darauf, was zu verändern wäre, variiert je nach Standort der Beteiligten.

Mit den unterschiedlichen Wahrnehmungen über den Ist-Zustand fing auch eine langjährige Kooperation zwischen [einem] Stadtteilzentrum und einer Schule an: Während die Kolleg/innen stolz behaupteten, an der Schule würden 17 Sprachen gesprochen und Multikulturalität würde sichtbar und willkommen sein, sah ich den Ist-Zustand anders: 17 Sprachen werden nicht gelehrt, das Kollegium ist einheitlich deutsch ... Erst nach dieser Umformulierung des Ist-Zustands wurde deutlich, was an Arbeit anstand. Und sie wurde angepackt.

Hilfreiche Fragen, um den Ist-Zustand zu erfassen wären u. a.:

- Wer arbeitet bei uns, auf welchen Stellen? Entspricht dies der Zusammensetzung der Klientel bzw. der Bevölkerung z. B. im Stadtteil?
- Welche Sprachen sind in dieser Einrichtung präsent? (z. B. im Team, in der Beschilderung, bei den Aushängen und Veröffentlichungen der Einrichtung u. ä.)

„In Or Between – Teil 1 und 2“

Vier israelische Jugendliche (davon zwei jüdisch und zwei palästinensisch-israelisch) und vier Jugendliche aus Deutschland (davon zwei deutschstämmig und zwei aus zugewanderten Familien) erzählen in diesen von ihnen gedrehten Filmen von ihrem Leben in Israel und Deutschland und dem Zusammenleben von Jugendlichen verschiedener Kulturen. In den Filmen werden verschiedene, auch gegensätzliche Meinungen und Geschichten mit oder ohne Verständnis für „den anderen“ nebeneinander gestellt.

Im Mittelpunkt des ersten Films steht das Leben in Deutschland. Themen sind nationale, kulturelle und religiöse Identität, Liebe und Sexualität, Familie und Leben zwischen den Kulturen. Der in Israel gedrehte Film fokussiert u. a. die Themen Liebe und Sexualität, Holocaust, palästinensische Geschichte, Facetten der Identität, politisches Engagement sowie Rassismus und Diskriminierung.

Medienprojekt Wuppertal e. V. (Hg.),
In Or Between. Über das Leben von Jugendlichen in Israel und Deutschland zwischen ihren Kulturen. Teil 1 und 2,
Wuppertal 2002
DVD, 70 + 100 Min.



- Welche Klientel spricht unser Angebot an? Welche Menschen bzw. Gruppen sind über- bzw. unterrepräsentiert?
- Wie sieht die Konzeption der Einrichtung aus? Wer soll erreicht werden und mit welcher Begründung? Wie ein- oder ausschließend sind Konzepte, Leitbild, Satzung o. ä. Grundlagen der Arbeit formuliert?
- Welche Kompetenzen haben die Mitarbeiter/innen? Welche fehlen ihnen? Zu welchen Themen bilden sie sich weiter?

Fragen dieser Art können hilfreich sein, um die Rahmenbedingungen zu erfassen und somit auch Möglichkeiten und Grenzen sichtbar werden zu lassen. Komplizierter wird es mit anderen Fragen, die das eigene Menschenbild, die eigenen Selbstverständlichkeiten, Normen und Werte betreffen. Haltungen, Denkweisen und Gefühle sind – anders als sichtbare Rahmenbedingungen und Fakten – kaum aufgrund eines Fragenkatalogs zu ermitteln. Sie können aber exemplarisch an konkreten Handlungssequenzen bzw. anhand von Konfliktsituationen und vorzugsweise angeleitet, angegangen werden. Denn in der Reflexion der konkreten Konfliktsituation z. B. mit der Mitarbeiterin oder der Klientin mit Kopftuch, oder mit dem straffällig gewordenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund u. ä., können implizite Menschenbilder und Bilder von dieser Gesellschaft deutlicher werden und die eigene Bereitschaft zum Aushandeln von Normen und Spielregeln auf die Probe gestellt werden.

Konkret für meine Arbeitsstelle an der Evangelischen Fachhochschule Hannover stelle ich mir und meinen Kolleg/innen die Frage: Für welche Gesellschaft bilden wir aus? Welche Kompetenzen brauchen Sozialpädagog/innen und -arbeiter/innen für das professionelle Handeln in einer multiethnischen, multikulturellen, heterogenen Gesellschaft? Stellt man diese und ähnliche Fragen an Einrichtungen, die den Anspruch haben, interkulturelle Arbeit zu leisten, oder an Einrichtungen im sog. Regelbereich, so stellt sich bald heraus, dass es um viel mehr geht als um ein multikulturelles Fest im Jahr oder um nur eine bloß addi-

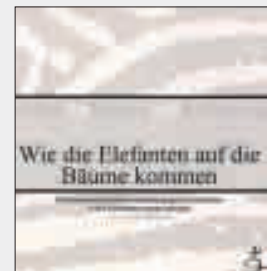
tive Erweiterung des Angebotes. (Additives Verständnis kann dennoch manchmal einen Einstieg in die interkulturelle Öffnung einer Einrichtung bieten).

Bald sind es 50 Jahre seit dem Beginn der neueren Einwanderung durch die Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer/innen aus dem Süden. Ein halbes Jahrhundert, in dem Selbstverständnis und Grundstrukturen der Institutionen relativ unberührt geblieben sind. Nicht zuletzt ist dies ein Ergebnis rassistischer Gesetzgebung und offener oder subtiler Ausschlussmechanismen, die bestimmte Gruppen (eingeteilt nach Nationalität, ethnischer bzw. religiöser Zugehörigkeit, Hautfarbe etc.) erfolgreich an einer gleichberechtigten Teilhabe gehindert haben. Die jüngste Zuwanderungsdebatte zeigt, wie normal es immer noch ist, in „wir+die“-Kategorien zu denken und zu versuchen, die einen, „die Eingeborenen“, vor den anderen zu schützen. Die Logik der Verwertbarkeit von Menschen ist normal: Die, die „uns“ nützen, sollen unter bestimmten Bedingungen auch kommen dürfen, diejenigen die schon lange hier sind, können unter Umständen ihren Status verfestigen, können aber auch außer Landes verwiesen werden, auch wenn sie hier geboren sind, falls sie z. B. kriminell werden.

Institutionen sind weiterhin in ihrem Selbstverständnis ethnozentrisch, monokulturell, monolingual. Maßnahmen, die aus der Notwendigkeit, mit der Tatsache der Migration umzugehen, entstanden sind, sind meistens additiv drangehängt, haben den Status von besonderen Maßnahmen und haben in den seltensten Fällen die Funktion, das „Normale“, das Bestehende grundsätzlich zu erschüttern oder zu verändern (Schule ist dafür ein Paradebeispiel aber andere Bildungseinrichtungen und auch Institutionen Sozialer Arbeit nicht minder). Professionelle agieren also meistens in solchen Institutionen, die der Tatsache und der Zusammensetzung der Einwanderungsgesellschaft nicht entsprechen. Darin entwickeln sie verschiedene Handlungsstrategien. So ist es für mich zwar immer wieder befremdlich, aber dennoch nicht verwunderlich, wenn z. B. Lehrer/-innen Elke und Hans als

Schüler/-innen jedoch Hülya und Kostas spontan als eine Belastung wahrnehmen oder wenn Menschen mit Migrationshintergrund in der sozialen Arbeit in erster Linie als Problemfälle gesehen werden. (...)

Aus: Kalpaka, Annita, *Wie die Elefanten auf die Bäume kommen – Chancen interkulturellen und pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft*, hrsg. v. Bündnis für Toleranz und Zivilcourage (NRW) u. a., Schwerte 2004, S. 12-17.



In drei Beiträgen erörtert die Autorin in diesem Buch Chancen interkulturellen und pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft. „Gute soziale – pädagogische Arbeit ist interkulturell“. Auf Basis dieser Überzeugung wird im ersten Text nach Erklärungen für das bisher eher randständige Dasein interkultureller Arbeit im Rahmen sozialer und pädagogischer Arbeit gesucht. Der zweite Text bietet eine kritische Auseinandersetzung mit interkulturellen Texten anhand von Beispielen aus der Praxis. Dabei werden Stolpersteine und Fallen interkultureller Arbeit herausgearbeitet und Ansatzpunkte für eine veränderte pädagogische Praxis geliefert. Im dritten und abschließenden Text wird die Methode des Bilderlesens als eine Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Sichtweisen vorgestellt.

Professionelle Herausforderungen Interkultureller Sozialer Arbeit für die Jugendsozialarbeit

Christine Müller

Interkulturelle Soziale Arbeit als Arbeitsfeld

Die Interkulturelle Soziale Arbeit hat sich in den letzten 30 Jahren im Kontext der Arbeitsmigration aus der so genannten Ausländerpädagogik entwickelt. Immer noch wird Interkulturelle Soziale Arbeit nicht als Querschnittsthema Sozialer Arbeit begriffen, sondern als ein Arbeitsfeld gesehen, für das spezifische kulturtheoretische Kenntnisse notwendig sind: So wurde und wird die Sozialarbeit mit Migrant/innen an spezifische Sonderdienste delegiert. Auf diese Weise konnten interkulturelle Kommunikationsprobleme, Konflikte und Unsicherheiten lange Zeit umgangen werden. Die Praxis der Sozialen Arbeit zeigt jedoch, dass sich diese Aufgabenzuschreibung nicht mehr länger aufrecht erhalten lässt: Wenn sich nach aktuellen Statistiken in Einrichtungen der Jugendberufshilfe z. T. mittlerweile 40 % Migrant/innen befinden, wenn Migrant*innen in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit wie z. B. in Frankfurt 90 % der Besucher/innen ausmachen, stoßen bisherige Konzepte an ihre Grenzen. Einrichtungen werden zukünftige Anforderungen nur bewältigen, wenn sie sich interkulturell öffnen und bereit sind, entsprechende Schlüsselkompetenzen zu erwerben.

Interkulturelle Kompetenz in Berufsfeldern der Jugendsozialarbeit

Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz wurde vor einigen Jahren aus der amerikanischen Diskussion übernommen. Ursache waren der wachsende Problemdruck multikultureller Praxis und das Bedürfnis, die Ergebnisse Interkulturellen Lernens fass- und erklärbarer zu machen. Interkulturelle Kompetenz wird häufig noch mit dem „Umgang mit dem Fremden“ gleich gesetzt. Dass Interkulturelle Kompetenz aber mehr meint als die Gestaltung kulturspezifischer Ange-

bote wie „Interkulturelles Kochen“ und den Besuch von Moscheen als Ausdruck des islamischen Kulturkreises wird häufig übersehen. Obwohl jugendliche MigrantInnen in der Jugendsozialarbeit deutlich überrepräsentiert sind, sind kultursensible Angebote immer noch vergleichsweise selten.

Kultur und Interkulturelle Kompetenz

Ein Umgang mit Interkultureller Kompetenz bedarf einer Erklärung ihres zugrunde liegenden Kulturbegriffs. Hier soll der prozesshafte und dynamische Charakter von Kultur als grundlegend für ein Verständnis Interkultureller Kompetenz angesehen werden. Dieses nicht ethnisch eingeengte Kulturverständnis setzt sich in der Forschung und praktischen Arbeit immer stärker gegen das statische Konzept von Kultur durch. (...)

Daran anknüpfend kann Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit pragmatisch als eine Form der sozialen Kompetenz verstanden werden, die um die kulturelle Komponente erweitert wurde. Die folgende umfassende Definition wurde im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Interkulturelle Kompetenz“ an der FH Köln entwickelt: „Unter interkultureller Kompetenz wird ein ‚set‘ von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.“⁽¹⁾ Diese Überschneidungssituationen können sich beispielsweise aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher sozialer Milieus, in der Arbeit mit jugendlichen Angehörigen subkultureller Szenen oder mit Migrant/innen ergeben. Heisst: Auch ohne die Anwesenheit von Migrant/innen ist Interkulturelle Kompetenz eine notwendige Voraussetzung, um sich in Zukunft sozial zu orientieren und milieuübergreifend zu verständigen.

Hinweise für die inhaltlich-fachliche Arbeit

Was könnte es konkret für Einrichtungen und Fachkräfte sozialer Arbeit bedeuten, wenn sie ihre Dienste interkulturell öffnen wollen? (...)

• Erweiterung des gängigen Kulturbegriffs

Der häufig noch gängige statische Kulturbegriff muss erweitert werden, denn Faktoren wie Nationalität, Ethnie oder Religionszugehörigkeit sind für die Beschreibung eines kulturellen Kontextes nicht ausreichend. Gesellschaftliche Gruppen unterscheiden sich sowohl durch ihren sozialen, politischen und ökonomischen Status als auch durch Faktoren wie z. B. Geschlecht, Generationenzugehörigkeit und Bildung. Jeder Mensch kann sich gleichzeitig zu mehreren (Sub-)Kulturen, Gruppen oder Bedeutungssystemen zugehörig fühlen, die seine Identität prägen. Wird die Gefahr der kulturalistischen Deutung struktureller oder sozialer Defizite bedacht, werden Jugendliche weniger zum Ausgangspunkt von Vorurteilen, Typologisierung und Diskriminierung. Umgekehrt darf es dadurch jedoch auch nicht zu einer „Gleichmachung“ kommen, sondern es muss kulturadäquat gehandelt werden. (...)

• Reflexion der eigenen Machtposition

Nicht selten sind interkulturelle Beziehungen durch Machtasymmetrien gekennzeichnet (Status-, Rechtsungleichheit und Wohlstandsgefälle, ungleiche Verfügbarkeit von Ressourcen etc.). Auch als Sozialarbeiter/in besitzen wir im Umgang mit Jugendlichen eine Machtposition, die durch zusätzliche Überlegenheitspositionen gegenüber einem Jugendlichen mit Migrationshintergrund (...) verschärft werden kann. Sozialarbeiter/innen sollten versuchen, sich die möglichen Diskriminierungser-

fahrungen ihrer Jugendlichen bewusst zu machen, um die (...) Reaktions- und Verhaltensweisen nicht allzu leichtfertig auf kulturelle Zugehörigkeiten zurückzuführen.

• **Erwerb von Wissen und sprachlichen Kenntnissen**

Ein Repertoire an kognitivem Wissen ist ein erheblicher Bestandteil gelungener interkultureller Praxis. Entgegen gängiger Annahmen handelt es sich bei dem Erwerb von Wissen nicht um Hilfen zur Typisierung von Kulturkreisen, sondern um ein solides Grundlagenwissen zu den Themen Migration, Multikulturelle Gesellschaft, Sozialisation, Sprach- und Identitätsentwicklung, Vorurteile und Rassismus, Ausländergesetz, pädagogische Konzepte, Religion, Lebenswelt, Gruppenidentitäten, subkulturelle Bewältigungsstrategien und Integrationschwierigkeiten. Auch Sprachkenntnisse in einer der Migrationssprachen zumindest auf Konversationsniveau sind eine große Hilfe.

• **Erwerb von Kommunikations-, Handlungs-, und Sozialkompetenzen**

Der Erwerb der genannten Kompetenzen ist ein lebenslanger Prozess, in dem Sozialarbeiter/innen immer wieder ihre eigene professionelle Grundhaltung reflektieren und ggf. erweitern müssen. Schlüsselkompetenzen sind Empathie, Ambiguitätstoleranz (...), Rollendistanz, Selbstreflexion, Offenheit, Toleranz und Kooperationsfähigkeit. Durch eine stabile Handlungskompetenz können Ungewissheiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüche besser ausgehalten werden und – auch bei mangelnden Hintergrundkenntnissen und sprachlichen Barrieren – ein Vertrauensverhältnis im Umgang mit Jugendlichen aufgebaut werden.

• **Erweiterung der eigenen Konfliktkompetenzen**

Der Erwerb von Konfliktkompetenzen ist ein weiterer wichtiger Schritt im Hinblick auf Interkulturelle Kompetenz – auch um Konflikte nicht auf ihre kulturelle Komponente hin zu reduzieren und Jugendliche in der Komplexität ihrer Lebenszusammenhänge sehen zu können: Unterhalten sich jugendliche Aussied-

lerInnen auf russisch in Gegenwart der verantwortlichen Sozialarbeiterin, fühlt diese sich vielleicht in ihrer Autorität angegriffen (...) und reagiert, indem sie das Sprechen in der Muttersprache verbietet. Es bietet sich aber auch folgende Interpretation an: Alle Jugendlichen sprechen über Autoritäten, hier dient die Sprache lediglich als Möglichkeit, dies in aller Öffentlichkeit zu tun. (...)

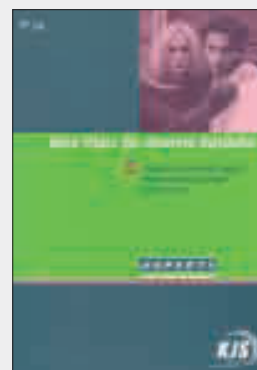
Fazit

Jugendsozialarbeit bedarf des Erwerbs spezieller Kompetenzen – auch oder gerade im interkulturellen Bereich: Dieses Prinzip gilt es als Querschnittsthema in alle beruflichen Felder und die Ausbildung zu integrieren. Interkulturelle Kompetenz ist damit sinnvolle und notwendige Grundqualifikation für alle Mitarbeiter/innen zur Förderung von Chancengleichheit, möglichst weitgehender Gleichberechtigung, Respekt vor Anderssein, Austausch und Partizipation. Gleichzeitig gilt es zu erkennen, dass der Erwerb Interkultureller Kompetenz ein steter dialogischer Lernprozess ist. (...) Das Eintreten für eine Kultur der Verständigung verlangt auch eine gewisse Grundhaltung; nämlich die, sich für andere Lebenswelten zu öffnen und sensibel zu sein sowie die Fähigkeit, andere als gleichwertig zu akzeptieren, auch wenn sie anders sind als man selbst (...). Um Formen struktureller Diskriminierung und Rassismus aufzudecken und allen Menschen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zu verschaffen, ist jedoch auch ein institutionelles wie politisches Bewusstsein notwendig, welches im Alltag häufig vernachlässigt wird. Der Erwerb Interkultureller Kompetenz ist hier als Organisationsentwicklung zu verstehen, die in den Leitbildern der Träger verankert und in Konzeptionen sichtbar gemacht werden muss, um die realgesellschaftliche Vielfalt und soziale Heterogenität der Einwanderungsgesellschaft angemessen zu berücksichtigen. Bietet eine Einrichtung ihren Mitarbeiter/innen zwar Fortbildungen zum Thema an, doch ist weiterhin die einzige Mitarbeiterin mit Migrationshintergrund die türkische Reinigungskraft, wirkt das

Konzept unglaublich. Hier gilt es, Migrant/innen pädagogisch und politisch zu unterstützen und ihnen wirkliche Partizipationschancen zu eröffnen.

1) Grosch/Groß/Leenen (2000) zit. n. Gaitanides, Stefan: Interkulturelle Kompetenz als Anforderung in der Sozialen Arbeit. o. O. 2002, S. 4, in: <http://www.soziales-hamel.de/akak/interkulturelles/texte/handbuchartikel.htm>, 02.10.2004 (Zugriff)

Aus: Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e. V. (Hg.), Kein Platz für dumme Sprüche. Jugendsozialarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt (Reihe: Aspekte Jugendsozialarbeit, No. 54), Düsseldorf 2004, S. 31-38.



In dem Buch wird eine Zwischenbilanz aus dem Projekt „Xenos-Initiative gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“ gezogen, dessen Ziel die Sensibilisierung und Qualifizierung der arbeitsweltbezogenen Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen war. Josef Freise skizziert in seinem Beitrag u. a. unterschiedliche Formen von Fremdenfeindlichkeit und Zielperspektiven für die Jugendsozialarbeit. Christine Müller befasst sich in ihren Ausführungen mit Herausforderungen der interkulturellen Sozialarbeit für die Jugendsozialarbeit.

Interkulturelle Trainings – Kompetenz und Erkenntnisgewinn ohne kulturalistische Fallstricke

Astrid Becker

Von der Ausländerpädagogik zum Interkulturellen Lernen

Um die heutige gesellschaftspolitische und pädagogische Debatte um Integration und Interkulturalität zu verstehen, ist ein Blick in die Geschichte hilfreich. Die professionelle pädagogische Beschäftigung mit Migrantinnen und Migranten war in Deutschland bis in die späten 70er Jahre geprägt durch die Ausländerpädagogik. Sie war eine Art Sonderpädagogik, die für die besondere Zielgruppe der Gastarbeiter und ihrer Familienangehörigen für die Dauer ihres (vermeintlich vorübergehenden) Aufenthalts in der Bundesrepublik spezielle Angebote und Sonderförderungen bereithielt.

Mit der Erkenntnis, dass das Rotationsprinzip nicht funktioniert hatte und aus den Gastarbeitern dauerhaft eingewanderte „Mitbürger“ geworden waren, kam in den 80er Jahren das Schlagwort der „Multikulturellen Gesellschaft“ auf, das zum einen zur empirischen Beschreibung, zum anderen aber auch als normatives Konzept einer sich durch Zuwanderung verändernden Gesellschaft verwendet wurde.

Aus der Kritik an der Ausländerpädagogik entwickelten sich vielfältige Ansätze der interkulturellen Arbeit und des interkulturellen Lernens, die darauf abzielten, nicht einseitig Assimilation von den Eingewanderten zu fordern, sondern deren kulturelle Andersartigkeit anzuerkennen.

Der Begriff „interkulturell“ bringt zum Ausdruck, dass zwei oder mehrere sich fremde Kulturen aufeinander treffen. Außerdem signalisiert der Begriff, dass die Schwierigkeiten und Probleme in der Verständigung zwischen Einheimischen und Fremden vornehmlich aus den kulturellen Differenzen resultieren, die uns trennen und so tagtäglich

zu Missverständnissen und Vorurteilen führen. Um diese zu überwinden, bedürfte es der interkulturellen Verständigung, also des kulturellen Austauschs etwa zwischen Deutschen und Menschen anderer Kulturen.

Wie brauchbar ist der Ansatz der Kulturdifferenz für die Einwanderungsgesellschaft?

Die Ansätze interkultureller Arbeit rekurrieren häufig auf das Konzept der Kulturstandards, das vor allem für Trainings in der internationalen wirtschaftlichen Zusammenarbeit oder der internationalen Jugendbegegnung verwendet wird. Das Konzept der Kulturstandards geht davon aus, dass jede Kultur über ein Set normierter Verhaltensmuster verfügt, die kollektiv das Verhalten der Mitglieder dieser Kultur prägen, wie z. B. Umgang mit Distanz und Nähe, monochrome versus polychrone Zeiteinteilung, lebhafte versus verhaltene Mimik und Gestik. Werden diese Codes falsch gedeutet oder ignoriert, kann dies zu Missverständnissen führen, die z. B. einen Geschäftsabschluss oder ein transnational organisiertes Projekt ernsthaft gefährden können.

Diese Überlegungen wurden vielfach unreflektiert auf die Situation der Einwanderungsgesellschaft übertragen. (...)

Doch die scheinbare Gemeinsamkeit der Situationen „internationale Geschäftsbeziehung“ und „Begegnung auf dem Ausländeramt“ – nämlich die Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller Herkunft – verweist vielmehr auf einen strukturellen Unterschied: Geht es bei internationalen Verhandlungen und multinational angelegten Projekten darum, die Regeln, Verhaltensnormen und Rituale gemeinsam auszuhandeln, um von

gleich zu gleich miteinander kommunizieren zu können, so haben wir es in der Migrationsgesellschaft mit einer asymmetrischen Beziehung zu tun: Die Regeln stehen von Anfang an fest, sie sind durch die Mehrheitsgesellschaft, durch Gesetze, Institutionen und Alltagspraxis definiert und es wird erwartet, dass der Neuankömmling sie adaptiert. Auch die Einwanderer stellen sich darauf ein, dass sie sich den Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft anpassen müssen. (...)

Welche Kultur meinen wir eigentlich?

Doch beim Begriff des „Interkulturellen“ ist nicht nur das „inter“ problematisch – auch für das „Kulturelle“ ergeben sich Fragen. Dies ist nicht der Ort für eine grundsätzliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, dennoch ist zu fragen, woran wir die Kultur einer Person eigentlich festmachen und wodurch diese geprägt wird – und sich möglicherweise verändert. (...)

Gleichzeitig provoziert der Anspruch, gültige Aussagen über die Kultur der Anderen zu treffen, die Frage nach der eigenen – also der deutschen – Kultur. Mit der Reduktion des Anderen auf eine türkische, arabische, russische, vietnamesische Kultur landet man rasch bei einer wie auch immer gearteten deutschen „Leitkultur“. Die Vorstellung einer homogenen nationalen Kultur entpuppt sich aber sehr schnell als untaugliches Konstrukt zur Beschreibung und zum Verständnis unserer modernen pluralen Gesellschaft.

Vielmehr zeichnen sich moderne Gesellschaften durch eine starke Ausdifferenzierung ihrer sozialen Binnenstruktur aus, die geprägt ist durch eine Vielfalt an sozialen Schichten und Gruppen sowie politischen und kulturellen Milieus.

(...) Je nachdem, wie weit diese Milieus durch Bildung, ökonomische Potenz und soziokulturelle Prägung von einander entfernt sind, begegnen sich Angehörige unterschiedlicher Milieus möglicherweise nie, selbst wenn sie in derselben Stadt leben. Dies sollte man sich bei der aktuellen Debatte über „Parallelgesellschaften“ in Deutschland häufiger ins Bewusstsein rufen.

Kulturelle Identität, gibt es die?

In diesem Kontext soll noch ein weiterer schillernder Begriff aus der Migrationsarbeit in den Fokus genommen werden: die „kulturelle Identität“. Kulturelle Identität versucht die Beziehung des Einzelnen zu der ihn umgebenden und prägenden Gesellschaft mit ihren Normen und Werten zu beschreiben. Gerade bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehen pädagogisch tätige Menschen die Gefahr, dass das Leben in zwei Kulturen ein Problem für die Identitätsentwicklung darstelle.

Hier stellt sich die Frage, womit sollen oder können die Jugendlichen „identisch“ sein? Mit den kulturellen Normen des Herkunftslandes, das ihre Eltern oder Großeltern vor Jahrzehnten verlassen haben oder mit einer komplexen, modernen Arbeits- und Konsumwelt, die viele Chancen und noch mehr Risiken zu bieten scheint? Tarek Badawia hat durch die Auswertung zahlreicher biografischer Interviews von jungen Migranten nachgewiesen, wie individuell die „kulturellen Identitäten“ sind, die junge Migranten sich selbst basteln, und hat damit dem Bild von dem zwischen zwei Kulturen zerrissenen jungen Menschen ein positives Modell entgegengesetzt.

Das heißt nicht, dass der Prozess der Identitätsentwicklung nicht schwierig und krisenhaft verlaufen kann, wenn ein junger Mensch mit zum Teil widerstreitenden Wert- und Regelsystemen gleichzeitig zurecht kommen muss. Vielmehr sind die Befunde ein weiterer Beleg dafür, wie beweglich und fließend kulturelle Orientierungen sind.

Gefahr der Ethnisierung von Konflikten

Die kulturelle oder ethnische Prägung eines Menschen ist also nur eine von vielen Dimensionen, die sein Handeln und seine Interaktionen bestimmen. Geschlecht, religiöse und weltanschauliche Einstellungen, Bildung und sozialer Status spielen eine mindestens gleichgewichtige Rolle.

Dennoch erleben wir augenblicklich einen Trend zur Ethnisierung von Konflikten (...), der sich seit dem 11. September noch verstärkt und auch in die Sozialwissenschaften Einzug gehalten hat. Eine solche Ethnisierung erfolgt beispielsweise dann, wenn ein Stadtteil als „sozialer Brennpunkt“ beschrieben wird und zur Begründung der hohe Ausländeranteil angeführt wird. Sie erfolgt, wenn eine Auseinandersetzung zwischen Personen als ein interkultureller Konflikt bezeichnet wird, weil einer der Konfliktpartner türkischer, russischer oder arabischer Herkunft ist. Das Problem oder der Konflikt wird in solchen Fällen voreilig als interkulturelles Problem gedeutet, noch bevor man den Ursachen auf den Grund gegangen ist. Es erfolgt eine Reduktion auf die kulturelle Dimension, die in der Regel mit der ethnischen Herkunft gleichgesetzt wird, und andere Deutungsmuster werden nicht mehr in Erwägung gezogen.

Diese Reduktion der Problemlagen von Migrantinnen und Migranten in unserer Gesellschaft auf eine kulturelle Dimension blendet jedoch wesentliche Faktoren aus, die die sozioökonomische Situation von Einwanderern in unserer Gesellschaft nachhaltig prägen: Dies sind zum einen die fehlende rechtliche Gleichstellung für eine Vielzahl von Migranten und zum anderen die strukturelle Schlechterstellung von Migrantenfamilien in Bezug auf Bildung, Einkommen, sozialen Status und Aufstiegsmöglichkeiten.

Das heißt, viele Probleme, die Migranten in dieser Gesellschaft haben, resultieren nicht aus ihrer kulturellen Andersartigkeit, sondern sind klassische

Probleme von armen Menschen in einer reichen Gesellschaft. Viele vermeintlich kulturelle Konflikte oder Missverständnisse werden auf Seiten der Migranten gespeist aus dem Gefühl der jahrelangen Demütigung, der fehlenden Anerkennung und Wertschätzung verbunden mit persönlichen Verletzungen und Beleidigungen. Dies ist keine kulturelle Besonderheit, sondern eine zutiefst menschliche Reaktion. (...)

Aus: Projektgruppe InPact (Hg.), „... da hat es ‚klick‘ gemacht.“ Trainings zur sozialen und interkulturellen Kompetenz. Konzepte, Erfahrungen, Reflexionen, Mainz 2004, S. 6-11.



Die Broschüre dokumentiert Erfahrungen und Konzepte interkultureller Trainings für die pädagogische und betriebliche Praxis, die im Rahmen des Multiplikatorenprojektes durchgeführt wurden. Dieses hatte die Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen von Akteuren insbesondere aus den Bereichen Arbeitsmarkt und Migrationsarbeit zum Ziel.

Interkulturelles Training in der Gastronomieausbildung

kiezküchen ausbildungs ggmbh

Inhalte und Ziele

(...) Unser Ziel war, interkulturelles Training zu konzipieren, welches in die Gastronomieausbildung zu integrieren ist. Bei der Konzeption dieses interkulturellen Lernens haben wir uns bewusst dagegen entschieden, die soziale Kategorie „Migrationshintergrund“, also die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit, in den Mittelpunkt zu stellen. In unserem Projekt ging es im Sinne von cultural diversity um vielfältige kulturelle Prägungen und Werte, darum, wie wir, also die vielfältigen Menschen in dieser Gesellschaft, in dieser Stadt, in diesem Ausbildungsbetrieb zusammen leben, zusammen arbeiten.

Diese kulturellen Prägungen basieren auf sozialen Unterschieden – auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit, des Geschlechts, des Lebensalters, der materiellen Situation, des Bildungsstands, der sexuellen Orientierung, der Religionszugehörigkeit, der gesundheitlichen Verfassung u. ä. Dass die Zugehörigkeit zu bestimmten sozial-kulturellen Gruppen auch unterschiedliche Werte, Sprachen oder Verhaltensweisen mit sich bringen können, haben wir in unserem Projekt zum Thema gemacht.

Insofern haben wir Kultur/kulturelle Prägung als eine Kategorie definiert,

- die vielfältig ist und nicht auf nationale Zugehörigkeit oder/und Herkunft und Sprache begrenzt ist,
- die nie fest steht, sondern sich entwickelt, sich laufend verändert,
- die erlernt wird und nicht angeboren ist,
- und durch die oben genannten sozialen Kategorien und Lebensumstände beeinflusst wird.

Auf dieser Grundlage haben wir interkulturelle Kompetenzen definiert als diejenigen Fähigkeiten, die eine Interaktion zwischen Personen unterschiedlicher kultureller Prägung erfolgreich – d. h. respektvoll für beide Seiten – ermöglichen.

Genau so wie kulturelle Prägungen nicht angeboren sind, sondern erlernt werden und also veränderbar sind, genau so können interkulturelle Kompetenzen erlernt, vertieft und trainiert werden.

Zu den im interkulturellen Kontext relevanten Kompetenzen zählen wir beispielsweise soziale Kompetenzen wie Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit. Auch die Fähigkeit zu nonverbaler Kommunikation und Kenntnisse einer Fremdsprache sind in manchen Situationen förderlich für eine interkulturelle Begegnung. Grundlegend sind darüber hinaus die Fähigkeit zur Anpassung an neue Gegebenheiten, zum kulturellen Perspektivwechsel und zur Empathie, oder auch eine ausgeprägte Toleranz gegenüber verunsichernden oder frustrierenden Situationen und Bedingungen. (...)

Auch dieses XENOS-Projekt ist in einem ganz spezifischen kulturell geprägten Koordinatensystem durchgeführt worden:

- in der außerbetrieblichen Berufsausbildung
- im Bereich der so genannten Benachteiligtenförderung
- in der Branche der Gastronomie.

Die kiezküchen ausbildungs ggmbh in Berlin ist ein gemeinnütziges Unternehmen der beruflichen Bildung, welches seit fast 20 Jahren Jugendliche und junge Erwachsene in Gastronomieberufen ausbildet. Die außerbetriebliche Berufsausbildung wird bei den kiezküchen von Anfang an sehr praxisnah durchgeführt: Die jungen Leute arbeiten vom ersten Tag ihrer Ausbildung an in der Küche oder im Service in einem der mittlerweile neun Ausbildungsrestaurants mit. Die Ausbildung wird in Maßnahmen im Bereich der Benachteiligtenförderung nach SGB III von der Agentur für Arbeit gefördert.

Dies bedeutet, dass die kiezküchen-Azubis meist über keinen oder keinen besonders guten Schulabschluss verfügen,

dass sie oft bereits einen langen Orientierungsweg hinter sich haben, bevor sie mit dieser Ausbildung starten können, und häufig bringen die jungen Erwachsenen auch schwierige soziale Hintergründe mit.

Ein Ziel des XENOS-Projekts war, interkulturelles Training gerade für diese Gruppe von jungen Leuten zu entwickeln. Dabei gehen wir von einer zentralen Grundannahme aus: Wir sind der Ansicht, dass interkulturelles Lernen für jeden Menschen sinnvoll ist, einerseits unabhängig davon, wo er oder sie geboren und aufgewachsen ist, und andererseits unabhängig davon, welchen Schulabschluss er oder sie mitbringt.

Wir gehen zudem davon aus, dass die Azubis, die eine interkulturelle Zusatzqualifizierung erhalten, durch integrierte Trainings und manche auch durch ein Betriebspraktikum im europäischen Ausland, bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden. Sie werden unterstützt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und finden in der kulturell vielfältigen Gastronomiebranche erfolgreicher ihren Weg. Und sie bringen ein grundsätzliches Wissen um die Verschiedenheit von Menschen mit – was ihnen sowohl bei der Arbeit im Team als auch im Umgang mit Gästen sicherlich hilfreich ist.

(...) Der erste Schritt war die Entwicklung und Erprobung eines Potenzialermittlungsverfahrens für interkulturelle Kompetenzen auf der Grundlage der Assessment-Center-Methode (...). Durch dieses verhaltensorientierte Potenzialermittlungsverfahren haben wir ein eindrückliches Bild der Kompetenzen der beteiligten Azubis im interkulturellen Feld erhalten. Wir haben darüber hinaus einen Fragebogen entwickelt, der zum Ziel hatte, den Stand an „Kulturellem Wissen“ ausfindig zu machen. Die befragten Bereiche bezogen sich auf Basiswissen, welches wir als nützlich erachteten, um sich in der deutschen Gesellschaft und

in angrenzenden europäischen Nachbarländern zurecht zu finden.

Die detaillierte Auswertung dieser beiden Instrumente war unsere Grundlage für die Konzeption einer modularen Qualifizierung, die verschiedene Lernformen für interkulturelles Training berücksichtigt. Dabei haben wir Wert darauf gelegt, das interkulturelle Lernen mit gastronomischen Lernzielen zu verknüpfen. Hier zeigt sich der Nutzen für die Gastronomieausbildung: Das interkulturelle Lernen wird zu einem Teil der Ausbildung, zeitgleich steigert dies die Motivation der Azubis, sich daran zu beteiligen.

In der ersten Entwicklungs- und Erprobungsphase, die wir Interkulturelle Begegnungen nannten, gehörte unser Augenmerk der Konzeption von einführernden Lerneinheiten (2 Stunden), Projekten von kürzerer Dauer (3 - 4 Stunden) bzw. einzelnen Projekttagen. (...)

Der nächste Schritt beinhaltete die Konzeption von umfassenden Trainings, die auf zwei Tage angelegt und auf das Üben von einzelnen interkulturellen Kompetenzen sowie die Vermittlung von Kulturwissen fokussiert sind. In den Modulen Interkulturelle Kommunikation, Essen und Religion und Kultureller Perspektivwechsel verknüpfen wir dies mit der Vermittlung von gastronomischem Fachwissen. Der Trainingsbaustein Migration konzentriert sich als einziges Modul neben dem Training interkultureller Fähigkeiten auf die Vermittlung von gesellschaftspolitischem Wissen.

In den Ausbildungsrahmenplänen für Berufe im Gastgewerbe, hier: Köche und Restaurantfachleute, kommt die Schulung interkultureller Kompetenzen bisher nicht explizit vor. Die Lehrinhalte der Ausbildung können jedoch in bestimmten Abschnitten um die interkulturelle Dimension bereichert werden. (...)

Flankierend gehörte kontinuierlicher Englisch-Unterricht zum Inhalt unseres Projekts. Dies vor allem aus der Überlegung, dass Grundkenntnisse einer internationalen Verkehrssprache für (zukünftige) Berufstätige in der Gastro-

nomie auf jeden Fall hilfreich sein können und ihnen eventuell die Türen für eine berufliche Mobilität nicht nur auf dem europäischen Arbeitsmarkt öffnen können. (...)

Ein weiterer Bestandteil unseres XENOS-Projekts war die Durchführung von zweimonatigen Auslandspraktika für insgesamt 14 Azubis. Diese Praktika wurden durch Partnerorganisationen der kiezküchen aus dem Netzwerk europäischer Gastronomieausbildungseinrichtungen ASTRUM in fünf europäischen Ländern betreut. Die Azubis absolvierten ihren Auslandsaufenthalt in Kleingruppen von 2 - 4 Personen und machten ihre Praktikumserfahrungen in landestypischen Gastronomiebetrieben in Schottland, Finnland, den Niederlanden, Italien und Frankreich. (...)

Zur Durchführung des Projekts, aber auch zur Sicherung der Nachhaltigkeit gehörte darüber hinaus die Entwicklung eines Konzepts zur Qualifizierung des pädagogischen Personals in Ansätzen interkultureller Pädagogik. Wir haben vier Fortbildungen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der kiezküchen durchgeführt. Die inhaltlichen Bereiche waren

- interkulturelle Kompetenz und Konfliktmanagement
- geschlechtsspezifische Kommunikation in der Gastronomieausbildung
- Einflüsse von Religion auf Essen und Ess-Kultur
- und schließlich ein Training zur Anwendung von Methoden interkulturellen Lernens.

Die Schlussfolgerung

Unser Ziel war, zu erproben, wie interkulturelle Lerninhalte nachhaltig in die Gastronomieausbildung integriert werden könnten. Mit unseren Erfahrungen aus diesem Projekt sehen wir es als grundsätzlich notwendig und möglich an, die Inhalte der Ausbildung mit interkulturellen Lernzielen zu bereichern.

Neben der Verknüpfung des interkulturellen Lernens mit den berufsfachlichen Inhalten ist dabei von herausragender Bedeutung, dass die interkulturell ausge-

richteten Lerneinheiten über einen länger anhaltenden Prozess kontinuierlich in die Ausbildung integriert sind. Auf diese Weise werden die interkulturellen Inhalte – im besten Sinne des Wortes – zum normalen Bestandteil der Ausbildung.

Aus: kiezküchen ausbildungsggmbh (Hg.), *Interkulturelles Training in der Gastronomieausbildung*, Berlin 2006, S. 4-8.



Dieser Trainingsordner beinhaltet die im Rahmen des Projektes „Interkulturelles Training in der Gastronomieausbildung“ entstandenen Materialien zur Förderung interkultureller Kompetenzen der Auszubildenden. Sie sollen pädagogisch geschulte Personen bei der Umsetzung interkultureller Lerninhalte unterstützen. Über zahlreiche Trainingsbausteine hinaus werden das „Potenzialermittlungsverfahren Interkulturelle Kompetenzen“ sowie weitere erprobte Ideen und Ansätze für interkulturelles Lernen vorgestellt.

Moderne Zeitzeugen - „rent an immigrant“

Gesicht Zeigen! Aktion weltoffenes Deutschland e. V.

Konzeption

(...) Moderne Zeitzeugen – „rent an immigrant“ ist ein Angebot, das sich an Brandenburger Real-, Gesamt- und Berufsschulen sowie Jugendeinrichtungen richtet. Migrant/innen aus Berlin besuchen als kompetente, aufgeschlossene Zeitzeugen Brandenburger Schüler/innen. Der Austausch zwischen Berlin und Brandenburg erscheint uns besonders spannend, da gerade in Berlin viele Migrant/innen mit erfolgreichen Migrationsgeschichten leben. Diese möchten wir den Jugendlichen in Brandenburg nahe bringen, da der Ausländeranteil in diesem Berlin umgebenden Bundesland denkbar gering ist, und die Jugendlichen kaum Möglichkeit haben, Migrant/innen persönlich kennen zu lernen.

Bei den modernen Zeitzeugenbesuchen wird besonders Wert darauf gelegt, dass die Migrant/innen immer auch als Spezialist/innen für ein bestimmtes Thema eingeladen werden. Die Migrationsgeschichten der Einzelnen steht zunächst nicht im Vordergrund, vielmehr bringen die Migrant/innen ein bestimmtes Thema – ihr „Spezialisten“-Thema – mit in die Begegnung ein. Danach beginnt ein Gespräch über den persönlichen Migrationshintergrund – „auf gleicher Augenhöhe“. Ziel dabei ist es, der Wahrnehmungstereotype vom „Ausländer, der entweder Probleme hat oder macht“ die Begegnung mit selbstbewussten Migrant/innen entgegen zu setzen.

Moderne Zeitzeugen – „rent an immigrant“ greift auf einen Spezialistenpool mit selbstbewussten Persönlichkeiten nicht-deutscher Herkunft zurück, die aus verschiedenen Teilen der Erde und aus verschiedenen Gründen nach Deutschland gekommen oder bereits in Deutschland geboren sind. Sie gehen unterschiedlichen Berufen nach, verfolgen Hobbies, haben Lieblingsthemen oder eine besondere Begabung. Daraus ergibt sich ihr Spezialthema, das sie den Jugendlichen zu ihren Besuchen mitbringen (...).

Gesicht Zeigen! hat bei der Durchführung des Projekts eng mit den Fachlehrer/innen und Schulleiter/innen an den verschiedenen Brandenburger Schulen zusammengearbeitet. Die Lehrkräfte wählten in Absprache mit den Projektleiterinnen von Gesicht Zeigen! die Spezialist/innen aus und wurden bei der Vorbereitung des Besuchs (...) unterstützt. Zur Vorbereitung auf den Zeitzeugenbesuch stellte Gesicht Zeigen! den Lehrer/innen alle nötigen Informationen sowie eine umfassende Handreichung (...) zur Verfügung. Im Vorfeld des Schulbesuchs informierten sich die Schüler/innen über das Thema und das Herkunftsland der Spezialist/innen und entwickelten Fragen, die während des Zeitzeugengesprächs beantwortet wurden.

Ein Schulbesuch der Spezialist/innen nicht-deutscher Herkunft umfasste in der Regel mindestens drei Unterrichtsstunden. Durch die Verschiedenheit der Spezialist/innen und ihrer Themen wurde jeder Besuch für alle zu einem besonderen Erlebnis, auch wenn die Struktur im Ablauf grundsätzlich gleich blieb: Zuerst das Thema, dann das Gespräch über die persönliche Migrationsgeschichte (...).

Um eine Nachhaltigkeit zu gewährleisten, waren die Schüler/innen aufgefordert, sich auch nach dem Besuch weiter mit dem Thema „Migration“ zu beschäftigen. Zur Nachbereitung erhielten die Schulen weiteres pädagogisches Material von Gesicht Zeigen! Die Schüler/innen dokumentierten den Zeitzeugenbesuch und erforschten ihre lokale und/oder familiäre Migrationsgeschichte. (...)

Die Schulen

Im Juni 2002 begann Gesicht Zeigen! mit der Umsetzung des Pilot-Projekts Moderne Zeitzeugen – „rent an immigrant“. Zur Vorbereitung gehörte sowohl die Erkundung und Besichtigung einiger Schulen und Jugendeinrichtungen in Brandenburg als auch die Erstellung einer umfangreichen Adressdatei. Sämt-

liche Real-, Gesamt- und Berufsschulen sowie Jugendeinrichtungen und Ausbildungszentren in Brandenburg wurden per Rundbrief, mit Flyern und – bei Nachfrage – detaillierten Informationen auf das neue Projekt aufmerksam gemacht. (...)

Die Resonanz auf das Pilotprojekt war groß – einige Lehrer/innen wollten gar vier bis fünf Migrant/innen einladen. Als sehr sinnvoll hat es sich erwiesen, dass die Projektleiterinnen von Gesicht Zeigen! schnell Kontakt zu den jeweiligen Fachlehrer/innen aufnahmen. Schon in den ersten Gesprächen konnte so festgelegt werden, in welchem Zusammenhang der Zeitzeugenbesuch stattfinden würde – im Rahmen von Projektwochen oder auch innerhalb von Unterrichtsreihen. In diesen Vorgesprächen sammelten die Projektleiterinnen außerdem Informationen über Fachrichtung, Alter, Gruppenstärke, Vorwissen, Thema etc., die bei der späteren Organisation der Zeitzeugenbesuche berücksichtigt wurden.

Die Spezialist/innen

Parallel zu der Information der Schulen und Jugendeinrichtungen kontaktierte Gesicht Zeigen! zahlreiche Migrant/innen in Berlin. Die Suche nach Spezialist/innen nicht-deutscher Herkunft begann im eigenen Bekanntenkreis, breitete sich über gezielte Kontakte zu verschiedenen Institutionen (...) aus und zog mit einem Rundschreiben an die Migrationsbeauftragten und zahlreiche Migrantenorganisationen in Berlin weite Kreise. Gesicht Zeigen! verschickte zahlreiche Flyer, erstellte detaillierte Projektinformationen und nutzte die Webseite www.gesicht-zeigen.de zur Ankündigung des Projekts und bei der Suche nach Teilnehmer/innen. So kam es, dass der erste „potentielle“ Pool von Modernen Zeitzeugen insgesamt 40 Migrant/innen mit den unterschiedlichsten Herkunftsgeschichten und Spezialgebieten umfasste. Mit 20 von ihnen arbeitete Gesicht Zeigen! für

„rent an immigrant“ zusammen – die intensiven Gespräche mit jedem Einzelnen haben dem Projekt immer wieder neue Impulse und Ideen gegeben.

Bei der Suche nach den „Modernen Zeitzeugen“ waren folgende Kriterien wichtig:

- ein interessantes, auch für Jugendliche relevantes „Spezialgebiet“
- die Bereitschaft, die persönliche Migrationsgeschichte zu erzählen
- selbstbewusstes Auftreten und gute Sprachkenntnisse
- Freude an dem Projekt und die Zeit (sic!), nach Brandenburg zu fahren, sich mit Jugendlichen offen auseinander zu setzen und dabei etwas von sich selbst preis zu geben

In dem Spezialistenpool sollten möglichst viele verschiedene „Spezialgebiete“ zusammen kommen. Diese konnten entweder mit dem Beruf des/der Migranten/in zusammenfallen, ein Teil seines/ihrer Hobbies oder die Leidenschaft für ein bestimmtes Thema sein. Die Entscheidung für das Spezialthema blieb dabei den Spezialist/innen überlassen – schließlich musste jeder selbst sein Thema vorstellen und sich damit vor einer Schulklasse wohl fühlen. Die Projektleiterinnen von Gesicht Zeigen! haben sowohl bei der Auswahl, als auch bei den Vorbereitungsgesprächen darauf geachtet, dass das Thema in die Lebensrealität und zu dem Ausbildungsstand der Jugendlichen in Brandenburg passte.

Im Spezialistenpool versammeln sich Migrant/innen mit verschiedenen Qualifikationen und unterschiedlichem beruflichem Status – die Taxifahrerin war ebenso willkommen wie die Anwältin. Der Pool spiegelt so auch in Bezug auf den „sozialen Status“ die gesellschaftliche Bandbreite wider und repräsentiert deutlich, dass die Stereotypen vom „Computer-Inder“, „Fußball-Afrikaner“ oder „Imbiss-Türken“ Klischees sind, die die gesellschaftliche Diversität auf das Niveau von Abziehbildern reduziert. Nicht zuletzt hat die Herkunft der „Modernen Zeitzeugen“ eine Rolle gespielt. Es kamen Menschen aus ganz verschiedenen Herkunftsländern und mit unter-

schiedlichen Migrationsgeschichten im Spezialistenpool zusammen. Darunter sind sowohl solche, die als Erwachsene nach Deutschland zogen, als auch in Deutschland geborene Kinder von Migrant/innen. (...)

Die Vorbereitung

(...) Alle Migrant/innen, die sich als moderne Zeitzeugen „rent an immigrant“ zur Verfügung stellten, wurden auf ihre Schulbesuche eingehend vorbereitet. Tatsächlich gab es einen Bedarf von Seiten der Migrant/innen, sich mit dem Projekt im Vorfeld eingehend zu befassen und dabei auch die eigenen Vorurteile und Ängste gegenüber Brandenburger Jugendlichen zu reflektieren. Zur Vorbereitung der Spezialist/innen richtete Gesicht Zeigen! ein Seminar aus (...).

Neben dem Seminar bildeten die eingehenden Einzelgespräche einen wichtigen Teil der Vorbereitung. Die Projektleiterinnen von Gesicht Zeigen! betreuten jede/n Spezialist/en individuell. In diesen Gesprächen ging es darum, das Spezialthema und seine Aufbereitung für Schüler/innen zu besprechen, angemessene pädagogische Konzepte zu entwickeln und den Ablauf des Schulbesuchs gemeinsam zu planen. Es wurde besprochen, welche Materialien beim Besuch genutzt werden können, welche Aktivitäten mit den Schüler/innen durchgeführt werden, welche Inhalte vermittelt werden sollen und wie man sich die Gesprächssituation vorstellt. Darüber hinaus wurden besondere Wünsche der Spezialist/innen von den Projektleiterinnen an die Lehrer/innen vermittelt und gemeinsam abgestimmt. So wurde jeder Zeitzeugenbesuch individuell vorbereitet, mit den Schulen abgestimmt und gemeinsam organisiert. Diese eingehende Vorbereitung hat sich als wichtiger Teil des Projekts erwiesen und trug eindeutig zu dem großen Erfolg bei.

(...) Ein zentrales Anliegen des modernen Zeitzeugenprogramms „rent an immigrant“ ist es, den einmaligen Zeitzeugenbesuch nicht zum schnell vergessenen „Event“, zum flüchtigen Ereignis

im Leben der Schüler/innen werden zu lassen. Um diesen konzeptionellen Gedanken umzusetzen, hat Gesicht Zeigen! intensiv darauf hingearbeitet, dass der Besuch im Rahmen einer längerfristigen und eingehenden Auseinandersetzung mit den Themen „Identität“, „Fremde“, „Migration“ und „Fremdenfeindlichkeit“ stattfindet. (...)

Aus: Gesicht Zeigen! Aktion weltoffenes Deutschland e. V. (Hg.), Moderne Zeitzeugen – „rent an immigrant“, Die Dokumentation 2002/2003, Berlin 2003, S. 13-25.



Die Dokumentation informiert ausführlich über Konzeption, Bestandteile, Ablauf und Evaluationsergebnisse des Projektes Moderne Zeitzeugen – „rent an immigrant“. Vorgestellt werden darüber hinaus der Film zum Projekt sowie die Handreichung mit Anleitungen und Vorschlägen zur Vorbereitung der Besuche.

Meine Gefühle – Deine Gefühle

Gefühl und Kunst

Mit Musik, Kunst, Gedichten und Bildern aus verschiedenen Kulturen

wird erforscht, welche Gefühle diese bei den Jugendlichen auslösen.

Hintergrund

Es gibt Gefühle, die es in allen Kulturen der Welt gibt, wie Freude, Liebe, Scham, Trauer, Ärger, Wut und Ekel.

Gefühle und Verhalten stehen in einem engen Zusammenhang. So erhalten wir aus der Mimik und Gestik unseres Gegenübers auch eine Vorstellung über seine Gefühle.

Die Jugendlichen befinden sich in einem Alter, in dem Gefühle stark sind, manchmal neu und oft schwankend. Zugleich ist es für viele auch schwierig und ungewohnt, über Gefühle zu sprechen. Der Umgang mit Gefühlen kann je nach Kultur, sozialer Schicht, religiösem Hintergrund und Geschlecht verschieden sein. Um sich selbst und andere besser kennen zu lernen, ist es aber sehr wichtig, Gefühle wahrzunehmen, gerade in freundschaftlichen Beziehungen darüber zu sprechen und damit umzugehen, ohne andere zu irritieren oder zu verletzen.

Ziele

- Eigene Gefühle wahrnehmen, das heißt, sich selbst beobachten und erkennen, was man gerade fühlt.
- Eigene Gefühle anderen gegenüber ausdrücken und die Auswirkungen spüren.
- Gefühle anderer besser wahrnehmen.
- Mit den eigenen Gefühlen und Gefühlsschwankungen besser umgehen.
- Mit den Gefühlen und Gefühlsschwankungen anderer besser umgehen.

Material

- Vier bis fünf Musikbeispiele aus verschiedenen Kulturen, CD-Player
- Bilder aus verschiedenen Kulturen
- Gedichte aus verschiedenen Kulturen
- Papier, Stifte

Anleitung

Die TrainerInnen spielen vier bis fünf Musikstücke aus ganz unterschiedlichen Kul-

turen auf einem CD-Player vor. Unter der Fragestellung, *Welche Gefühle löst die Musik bei euch aus?*, sollen die Jugendlichen ihre Gefühle während des Hörens durch Malen auf Papier darstellen.

Varianten:

Nach jeder der folgenden Aufgaben wird die Frage gestellt, *Welche Gefühle löst das bei euch aus?*

- Es werden mehrere Bilder aus verschiedenen Kulturen gezeigt.
- Jede(r) Jugendliche malt ein Bild, das dann alle aus der Gruppe betrachten.
- Es werden Gedichte in verschiedenen Sprachen vorgelesen.
- Jede(r) Jugendliche schreibt ein Gedicht und liest es vor.

Auswertung

Gefühle

- Was hat euch am meisten Spaß gemacht?
- Warst du verwirrt, als du diese Musik (Bilder, Gedichte) gehört (betrachtet, angehört) hast?

Verstehen

- Wieso löst das Hören von Musik und Gedichten und das Betrachten von Bildern Gefühle aus?
- Weshalb lösen auch völlig unbekannte oder aus fremden Kulturen stammende Kunstwerke Gefühle aus?

Transfer

- Wirst du darauf achten, welche Gefühle du wahrnimmst, wenn du Musik hörst oder dir ein Bild oder Kunstwerk ansiehst?
- Wirst du deine Kunstwerke anderen zeigen und fragen, was sie dabei fühlen?
- Wirst du Kunstwerke fremder Kulturen anschauen, lesen oder hören und sehen, welche Gefühle das bei dir auslöst?

- Wirst du mit deinen FreundInnen über die Gefühle sprechen, die beim Betrachten von völlig Fremdem aufkommen?

Aus: Jugert, Gert/Kabak, Sevim/Notz, Peter, Fit for Differences. Training interkultureller und sozialer Kompetenz für Jugendliche, Weinheim/München: Juventa Verlag, 2006, S. 213 und 218-219.



Das in diesem umfangreichen DIN-A4-Ordner vorgestellte pädagogische Training zur Vermittlung sozialer und interkultureller Kompetenz ist für 13- bis 18-jährige Jugendliche jedweder Nationalität, Kultur und Religion konzipiert. In der Handreichung werden das Konzept der interkulturellen und sozialen Kompetenz, die theoretischen Grundlagen, Methoden und Bausteine sowie ein angemessenes Trainerverhalten und die erforderlichen Rahmenbedingungen beschrieben. Den Hauptteil bilden detailliert ausgearbeitete Trainingsvorschläge und Arbeitsblätter zu insgesamt 17 Modulen.

Sprachlos – Die Schwierigkeit zu verstehen und verstanden zu werden

Alter:

ab 16 Jahren

Gruppengröße:

10 Teilnehmer

Rahmen:

genügend Bewegungsspielraum

Zeit: 60 Minuten

Die folgende Übung eignet sich für Gruppen, in denen mehrere Muttersprachen gesprochen werden. Wer kennt die Situation nicht? Jemand, der nicht oder nicht so gut Deutsch spricht, bittet um eine Auskunft. Wir geben sie gerne, gestalten dies – mangels Sprachkenntnissen – vielleicht mit Händen und Füßen, durch betont langsames Sprechen, durch einfache Sätze. Ob er verstanden hat? In der folgenden Übung kann man erfahren wie es ist, nicht richtig verstanden zu werden.

Ablauf

Die Teilnehmer gehen in bikulturellen Paaren zusammen. Die Aufgabe besteht darin, dem Partner in der eigenen Muttersprache Anweisungen zu geben, die dieser verstehen und dann erfüllen soll. Je nach Räumlichkeiten oder Umgebung lassen sich Stühle zu einer Pyramide bauen, ein Blumenstrauß pflücken, jemanden um sein Adressbuch bitten – der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Wichtig ist, dass die Anweisungen in einer Sprache gegeben werden, die der Ausführende nicht versteht. Nonverbale Ergänzungen sind ebenfalls erlaubt. Nach ca. 10 Minuten werden die Rollen und damit die Sprache zwischen den Partnern gewechselt.

Variation:

Es lässt sich daraus auch eine „Auftragskette“ machen. Alle außer einem fremdsprachigen Teilnehmer werden hinausgeschickt und der Übungsleiter gibt ihm auf Deutsch einen Arbeitsauftrag. Daraufhin wird wieder ein deutschsprachiger Teilnehmer hereingeholt, der eine Wiederholung der Anweisungen in der Fremdsprache erhält und so weiter. Der oder die letzte hat dann die Aufgabe den Auftrag auszuführen.

In der anschließenden Auswertung kön-

nen dann die einzelnen Stationen der eventuellen Fehlentwicklungen und Entstellung der ursprünglichen Aufgabe zurückverfolgt werden.

Fragen für die Auswertung

- Wie klappte die Verständigung? Welche Rolle spielte nonverbale Kommunikation?
- Gab es Missverständnisse? Welche?
- Wie wurde die jeweilige Sprache verwendet? Normal oder eher in Wortwahl und Grammatik reduziert?
- Welche Gefühle kamen auf beiden Seiten auf?

Ziele

- Kommunikationsbewusstsein schulen
- Sensibilisierung für nonverbale Kommunikation
- Interkulturelle Missverständnisse thematisieren und dafür sensibilisieren

Didaktische Hinweise

- Die Übung kann als Ausgangspunkt genutzt werden, um zwischenmenschliche Kommunikation (Störungen/Klärungen) zur Sprache zu bringen.
- Voraussetzung für den Einsatz dieser Übung ist, dass sich jeweils zwei Teilnehmer zusammenfinden, die die Sprache des anderen nicht gut beherrschen.

Methode: Selbstreflexives und interaktives Verfahren

Stichworte: Interkulturelle Kommunikation, Wahrnehmen, Interaktionsfallen, wechselseitiger Kommunikations- und Interaktionsprozess, Ausgrenzung durch Sprache

Merkmale und Empfehlungen:

Die Durchführung der Übung setzt ein Mindestmaß an Offenheit, Wohlwollen und Vertrauen gegenüber den anderen Teilnehmern voraus.

Aus: Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V. (Hg.), Integration. Übungen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung, Magdeburg 2004, S. 20-21.



Die Handreichung richtet sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den Bereichen Ausbildung und Berufsvorbereitung gesellschaftlich ausgegrenzter Jugendliche. Schwerpunkt der vorgestellten 12 Übungen sind verschiedene Facetten von Ausgrenzung und Diskriminierung. Der abschließende Serviceteil enthält ein Glossar, eine Liste kommentierter Literaturtipps sowie themenrelevante Kontakt- und Internetadressen.

Online-Mediathek des IDA e. V.

Von A wie Antidiskriminierung bis Z wie Zivilcourage

Projekte, die durch das Aktionsprogramm der Bundesregierung „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ und die Teilprogramme ENTIMON, CIVITAS und XENOS gefördert wurden, haben in den letzten Jahren zahlreiche Print- und audiovisuelle Medien publiziert. Sie erstellten Bildungsmaterialien und Arbeitshilfen für Schule und Jugendarbeit, dokumentierten Tagungen, Workshops und Ausstellungen zur Förderung von Toleranz und Weltoffenheit, berichteten von ihren Erfahrungen der Projekt- und Netzwerkarbeit, drehten mit Jugendlichen Filme und vieles andere mehr. Um diese vielfältigen Materialien nachhaltig zu dokumentieren und das breite Spektrum an Erzeugnissen darzustellen, hat IDA e. V. eine Online-Mediathek mit Materialien aus dem Aktionsprogramm aufgebaut. Sie ist im Internet zu finden unter: www.idaev.de/mediathek.htm

Vielfalt der Medien und Themen

Die Mediathek wendet sich an alle, die sich über die Pluralität von Ansätzen der antirassistischen und interkulturellen (Jugend-)Arbeit informieren wollen, für die konkrete Projektarbeit geeignete Materialien benötigen oder Anregungen und Ideen für zivilgesellschaftliches Engagement und die Arbeit mit jungen Menschen suchen. Gleichzeitig hat die Mediathek Vernetzungscharakter: Angaben zu den jeweiligen Projektträgern sollen Kooperationen für zukünftige Projekte und Initiativen erleichtern.

Die in der Mediathek versammelten Produktionen decken ein weites Themenspektrum sowie unterschiedliche Medienarten ab. Hierzu gehören zum Beispiel:

- Bildungsmaterialien mit Hintergrundinformationen zu aktuellen Erscheinungsformen von Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus
- Seminarberichte und Projektdokumentationen zu den Themen Gewalt

und Streitschlichtung, interkulturelles Lernen sowie Demokratie und Toleranz

- Trainingsordner und Praxishandbücher mit Methoden und Übungen für Fortbildungen, Schule und außerschulische Jugendarbeit
- Gender- und zielgruppenspezifische Bausteine für die antirassistische und interkulturelle Bildungsarbeit
- Projektberichte mit Ausführungen zu den Zielen, zur Konzeption, Durchführung und Evaluation im Bereich Ausbildung und Qualifizierung
- Bildbände, Ausstellungskataloge und Dokumentationen von Schreibwerkstätten zum Thema „Fremdheit“ und Migration
- Verzeichnisse über Filme und Bildungsmaterialien zu verschiedenen Schwerpunkten
- Kurz- und Dokumentarfilme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, von Theaterworkshops und lokalen Initiativen gegen Rechtsextremismus

Aufbau und Suchfunktion

Die Mediathek listet alle Medien in alphabetischer Reihenfolge nach Titeln auf. Dabei werden die einzelnen Materialien nach einer einheitlichen Systematik vorgestellt:

- Bibliographische Angaben incl. Abbildung des Covers
- Kurzbeschreibung der Inhalte, der Zielgruppe bzw. des jeweiligen Projektes
- Hinweise auf Download-Versionen und weitere Projektinformationen im Internet
- Verlinkung mit anderen in der Mediathek verfügbaren Publikationen aus dem Projekt bzw. von dem Projektträger
- Auflistung der inhaltlichen Schwerpunkte zur schnellen Orientierung
- Kontaktadressen von Trägern der ENTIMON-, CIVITAS- oder XENOS-Projekte

Die Suchfunktion ermöglicht – neben

der allgemeinen Freitextsuche – eine gezielte Recherche nach verschiedenen Kriterien: So kann nach einzelnen AutorInnen und HerausgeberInnen der Publikationen sowie nach Projektträgern gesucht werden. Die Recherche kann eingegrenzt werden auf einzelne Medienarten (wie Dokumentationen, Sachinformationen, Arbeitshilfen oder Filme) und auf Zielgruppen der jeweiligen Projekte (z. B. junge Menschen, Haupt- und BerufsschülerInnen, MultiplikatorInnen). Eine 25 Schlagworte umfassende Liste (von A wie Antidiskriminierung bis Z wie Zivilcourage) ermöglicht zudem das Auffinden von Materialien zu bestimmten Themenschwerpunkten. Alle Suchfunktionen können miteinander kombiniert werden: So kann z. B. gezielt nach Arbeitshilfen für Seminare oder nach Filmen zum Thema Antisemitismus gesucht werden.

Ausleihe

Alle in der Mediathek enthaltenen Medien sind kostenlos – direkt über das Internet – für einen Zeitraum von 14 Tagen ausleihbar. Dieses Serviceangebot wird durch den Projektpartner DGB Bildungswerk, Bereich Migration & Qualifizierung sichergestellt. Für die Ausleihe folgen sie auf der IDA-Website www.idaev.de/mediathek.htm dem Button „Ausleihe“ beim jeweiligen Eintrag. Sie werden dann automatisch an den Medienverleih des DGB Bildungswerks weitergeleitet.



