IDA-JUBILÄUMSTAGUNG

DOKUMENTATION

„Rassismus - eine Jugendsünde?"

Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit

25./26.11.2005
CJD, Bonn

mit freundlicher Unterstützung:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

AKTION MENSCH

5000xZUKUNFT

5000xZukunft ist eine Initiative der Aktion Mensch, des ZDF und der Jugend- und Wohlfahrtsverbände

IDA

IDA-Tagungsdokumentation

„Rassismus - eine Jugendsünde?“

Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit

25./26.11.2005
CJD, Bonn

IDA

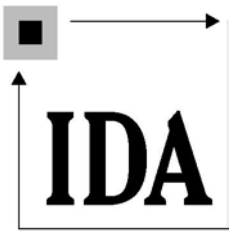
mit freundlicher Unterstützung:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Aktion Mensch

5000xZukunft

5000xZukunft ist eine Initiative der Aktion Mensch, des ZDF und der Jugend- und Wohlfahrtsverbände



Impressum:

Düsseldorf 2006
Herausgeber: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit 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

Redaktion: Birgit Jagusch
Titelbild: Inga Rohlmann

Mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und Aktion Mensch – 5000 X Zukunft

Inhalt

Vorwort S. 3

Programm der Tagung S. 5

Begrüßung S. 7
Rudi Klarer

Was ist eigentlich Rassismus? S. 13
Birgit Rommelspacher

Pluralismus unausweichlich? Einige Notizen auf dem Weg zu Ecksteinen interkultureller und antirassistischer Jugendarbeit S. 22
Rudolf Leiprecht

Rechtspopulismus und Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildungspolitik, Jugendarbeit und Schule in der Einwanderungsgesellschaft S. 33
Albert Scherr

Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendarbeit S. 45
María do Mar Castro Varela/Birgit Jagusch

Das Thema Antisemitismus in Schule und Youth leader programmes S. 55
Juliane Wetzel

Vorwort

„Rassismus – eine Jugendsünde?" So lautete der Titel der Tagung, die IDA anlässlich seines 15-jährigen Bestehens im November 2005 durchführte. Damit wollten wir die landläufige Annahme in Frage stellen, dass vor allem Jugendliche für rassistische und rechtsextreme Gesinnungen anfällig sind. Zudem kritisierten wir damit die Auffassung, Rassismus und Rechtsextremismus würden sich als Jugendphänomene bei ihren Protagonistinnen und Protagonisten nach dem Auswachsen der Pubertät von selbst erledigen.

Rassistische Gesinnungen finden sich bei jungen wie alten Menschen, bei der Universitätsprofessorin wie dem Jugendlichen, der einen Ausbildungsplatz sucht. Auch der Rechtsextremismus stellt ein generationenübergreifendes Problem dar. Wenn die Problematik der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auf auffälliges jugendliches Verhalten verkürzt wird, muss die präventive Arbeit zwangsläufig scheitern, da sie ausschließlich auf sichtbare Phänomene reagiert und maßgeblich beeinflussende Umweltfaktoren wie die familiäre Erziehung, die Positionen staatlicher Politik und die sozialökonomische Lage unbeachtet lässt. Diese sind aber entscheidend für die Ermutigung oder Zurückhaltung der insbesondere männlichen jungen Gewalttäter, die – wie viele Untersuchungen zeigen – sich oftmals als Vertreter oder Vollstrecker der öffentlichen Meinung verstehen. Generationengerechtigkeit bedeutet hier, die älteren Generationen ebenfalls für rassistische, nationalistische und rechtsextremistische Umtriebe verantwortlich zu machen und sie nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende in die Bildung gegen Rassismus und Rechtsextremismus einzubeziehen.

Die Spezialisierung von IDA auf den Bereich der außerschulischen Jugendbildung ist in der Trägerschaft des Vereins begründet, dessen Mitglieder Jugendverbände sind. Neben diesem formalen Grund ist die Spezialisierung auch fachlich gerechtfertigt, da die Jugendbildung andere Kompetenzen als die Erwachsenenbildung erfordert. Im Bereich der außerschulischen Jugendbildung ist IDA mit seiner Konzentration auf antirassistische und interkulturelle Bildung wohl einmalig in der Bundesrepublik Deutschland. IDA konzentriert sich aber auf Themen der Jugendarbeit unter Berücksichtigung des gesamten sozialräumlichen Umfeldes. Eine unterkomplexe Analyse führt in der Regel zu verkürzten pädagogischen Maßnahmen, die im besten Falle keinen Schaden anrichten, im schlimmsten aber zur Stigmatisierung der

Jugendlichen führen und damit verstärkt verhindern, diesen eine Alternative zu ihren bisherigen Verhaltensweisen zu bieten. Die Lebenslagen aller Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland – ob mit oder ohne Migrationshintergrund, ob mit oder ohne deutsche Staatsbürgerschaft – werden gleichermaßen von IDA beachtet. Damit wollen wir zur Entwicklung von Konzepten für eine erfolgreiche Integration und Partizipation dieser Jugendlichen in ihre Gesellschaft, deren Träger sie bereits sind und verstärkt werden, beitragen.

Die vorliegende Dokumentation der Tagung versammelt Aufsätze zu zentralen Arbeitsbereichen des IDA (Antirassismus, Interkulturalität, Antisemitismus und Rechtsextremismus). Sie stammen von Autorinnen und Autoren, die einschlägig mit den Themen vertraut sind. IDA arbeitet in der Regel seit Jahren mit ihnen zusammen, einige sind uns auch über die Vereinsstrukturen verbunden. Allen sei herzlich für ihre Beiträge gedankt. Ohne die intensive Zusammenarbeit von Vorstand und Geschäftsstelle des IDA hätte die Tagung nicht in der anspruchsvollen Form durchgeführt werden können, wie es schließlich gelang. Hier sei das Engagement aller Beteiligten – insbesondere aber der ehrenamtlich Tätigen – hervorgehoben. Gefördert wurde die Tagung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die Aktion Mensch. Ihnen gilt ebenfalls Dank für die kooperative Zusammenarbeit.

Dr. Stephan Bundschuh
(Geschäftsführer IDA)

© IDA e. V.

„Rassismus – eine Jugendsünde?"

Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit

25. – 26. November 2005

Bonn

Programm:

Freitag, 25. 11. 2005

14:00 – 14:30 Uhr	**Begrüßung, Grußwort + Einführung** Rudi Klarer (IDA) Vera Egenberger (Office for democratic institutions and human rights, OSZE)
14:30 – 15:00 Uhr	**Was heißt eigentlich Rassismus?** Prof. Dr. Birgit Rommelspacher (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin) Moderation: Dr. Stephan Bundschuh (IDA)
15:00 – 16:30 Uhr	**„Jugend- und migrationspolitische Perspektiven gegen Rassismus". Podiumsdiskussion** Volker Beck (MdB, Bündnis 90/Die Grünen) Prof. Dr. Birgit Rommelspacher Volker Roßocha (DGB, Ref. Migration) Moderation: Michaela Dälken (IDA)
16:30 – 16:45 Uhr	Pause
16:45 – 18:00 Uhr	**Pluralismus unausweichlich? Ecksteine interkultureller Jugendarbeit** PD Dr. Rudolf Leiprecht (Universität Oldenburg) Moderation: Birgit Jagusch (IDA)
18:00 – 19:00	Abendessen
19:00 – 20:00 Uhr	**GEDANKEN AUF DER FLUCHT – Gedichte aus der Geschichte der Migration** Dr. Yüksel Pazarkaya (Schriftsteller) und Hamdi Tanses (Musiker)

© IDA e. V.

Samstag 26. 11. 2005

09:00 – 10:00 Uhr **Rechtsextremismus – noch immer ein Problem der Jugendbildung?**
Prof. Dr. Albert Scherr (Pädagogische Hochschule Freiburg)
Moderation: Dr. Stephan Bundschuh (IDA)

10:15 – 12:30 Uhr **Arbeitsgruppen:**

1: Antirassistische Bildungskonzepte
Prof. Dr. Birgit Rommelspacher,
Dr. Stephan Bundschuh
2: Rechtsextremismus als Herausforderung an die Jugendarbeit
Prof. Dr. Albert Scherr,
Anne Broden (IDA-NRW)
3: Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendbildung
Dr. María do Mar Castro Varela (Lehrbeauftragte und freie Wissenschaftlerin),
Birgit Jagusch
4: Jugendbildungsarbeit gegen Antisemitismus
Dr. Juliane Wetzel (Zentrum für Antisemitismusforschung TU Berlin),
Birgit Rheims (IDA-NRW)

12:30 – 13:00 Uhr **AG-Kurzberichte**
René Koroliuk (IDA)
Inga Rohlmann (IDA)
Julia Wältring (BdP)
Hella Paulus (IDA)

Schlusswort

Ali Şirin (IDA)

© IDA e. V.

Rudi Klarer

Eröffnungsrede zu 15 Jahren IDA, Bonn, den 25.11.2005

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Gäste, liebe Freundinnen und Freunde!

Zuallererst bedeuten 15 Jahre IDA 15 Jahre erkannte und angenommene Probleme mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Deutschland, 15 Jahre Bemühungen, im Feld der Jugendverbandsarbeit politisch und fachlich Schritte zu unternehmen, um diesem gesellschaftlichen Übel offensiv zu begegnen, und sie bedeuten durchaus auch 15 Jahre Suche nach zielführenden Wegen, dies im Aktionsfeld auch zu erreichen.
Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sind auch im heutigen Deutschland keine bloßen Worthülsen oder irrrlichternde Phantome, gegen die ewig Aufgeregte reflex- und feindbildartig kämpfen, um sich selbst eine Bedeutung zuzuschreiben.

Ein kurzer Blick zurück korrigiert dies rasch. Erinnern wir uns an unmittelbare Gewalt:
etwa an die Ausschreitungen von Rechtsextremisten, Fanatikern, Neonazis, so in Rostock-Lichtenhagen 1992, wo eine überforderte Polizei und Feuerwehr zuschaute, wie die Zentrale Aufnahmestelle für Asylbewerber bzw. ein Wohnheim von Vietnamesen brannte. Wo aufgebrachte Deklassierte und Aufgehetzte Beifall spendeten oder selbst zur Tat schritten, unter den Augen der Medien.
Oder erinnern wir uns an die traurige Augen der Frau Genc, die 1993 in Solingen fünf Familienangehörige verlor, weil fanatisierte Ausländerhasser ihr Haus niederbrannten.
Wir erinnern uns an Wahlerfolge von rechtsextremen Parteien in mehreren Bundesländern, an die antisemitisch eingefärbte Instrumentalisierung des Nah-Ost-Konfliktes im Bundestagswahlkampf 2002, an fremdenfeindliche Äußerungen über Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie an die auf Erzeugung von Sozialneid abzielenden Kampagnen gegen Flüchtlinge und AsylbewerberInnen.
Wir erinnern uns auch an die anfängliche Hilflosigkeit von Politik und Gesellschaft, fassungslos, erschrocken, erstarrt.

Immerhin führten diese auch international stark beachteten Ereignisse in der Politik wie bei den Jugendverbänden zu ernsthaften Fragen nach gesellschaftlichen Versäumnissen und wirksamen Konzepten.

© IDA e. V.

So begann die Politik sich verstärkt um Probleme der sozialen Unterschichtung, der bildungsbezogenen oder sozialräumlichen Ausgrenzung von Zuwanderern zu kümmern. Das neu gefasste Staatsangehörigkeitsgesetz, migrantenbezogene Initiativen in der beruflichen Bildung oder neue Förderprogramme im Umfeld des Bundesjugendministeriums sind hervorhebenswerte Ergebnisse.

Während der politische Betrieb langsam und entsprechend seiner Bewegungsgesetze erste Korrekturen vornahm, fragten sich auch die Jugendverbände nach ihrer Rolle und ihrer Aufgabe.
Diese Verbände, seien sie im Deutschen Bundesjugendring, seien sie im Ring Politischer Jugend oder auch bei IDA zusammengeschlossen, haben sich grundsätzlich und alle auf die Prinzipien der Demokratie und der Menschenrechte verpflichtet.
Damit standen und stehen sie ihrem Selbstverständnis nach noch immer als wichtige Sozialisationsinstanzen gegen alle Erscheinungen von Rechtsextremismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit, allerdings im Lichte der Ereignisse auch mit deutlich selbstkritischeren Fragen:

- Was tun Jugendverbände innerhalb ihrer eigenen Organisationen gegen Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus? Tun sie mehr als Erklärungen oder Beschlüsse zu verabschieden?
- Ist die Existenz von internationalen Jugendaustausch- und -begegnungsmaßnahmen interkulturelle Arbeit genug?
- Wieso steigt der Anteil von Migrantenjugendlichen an der Population, nicht aber in der Mitgliederstruktur der Jugendverbände?
- Und schließlich: Wie sieht es mit der tatsächlichen Integrationsleistung innerhalb der Verbände aus?

Festzuhalten war damit auch, dass es mehr Fragen als Antworten gab; die Suche nach Konzepten beginnt, etwa

- nach Ideen, wie die eigene Organisation für Jugendliche mit Migrationshintergrund attraktiver gemacht werden könnte,
- nach Ansatzpunkten, wie internationale Jugendarbeit mit den Herkunftsländern von Migranten aussehen kann,
- nach schlüssigen Konzepten einer antirassistischen Jugendbildungsarbeit,

© IDA e. V.

- wie Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen aussehen kann und
- ob Arbeit gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit vorrangig Jungenarbeit ist?

Teile dieser Diskussion wurden bei IDA bewegt und ich möchte rückblickend die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen und bewerten.

IDA - damit meine ich hier künftig immer sowohl den ehrenamtlich tätigen Vorstand als auch die federführend hauptamtlich Beschäftigten - entwickelte über die Jahre hinweg folgende Arbeitsrichtungen:

1. IDA war der Ansicht, dass die Organisierung von Migrantenjugendlichen dringend thematisiert werden musste. Thematisierung bedeutete zum einen, bestehende Jugendverbände mit der Frage zu konfrontieren, welche Zugangshindernisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund gesehen werden oder bestehen, zum anderen, den sich entwickelnden Migrantenselbstorganisationen ein Angebot zur Fortbildung in allen Fragen der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendverbandsarbeit einschließlich ihrer Förderung, zu unterbreiten, um gleichberechtigte Teilhabe zu fördern. Früchte dieser Arbeit des Empowerments werden in den zunehmenden Kooperationen zwischen Stadt- bzw. Landesjugendringen und Migrantenselbstorganisationen sichtbar, des Weiteren auch in Beitritten von Migrantenorganisationen zu IDA selbst. Aus der Thematisierung der Zugangshindernisse entstand die heutige Diskussion der interkulturellen Öffnung der Jugendverbände, auf die ich an dieser Stelle nicht näher eingehen möchte, weil sie in aller Munde ist. In diesem Arbeitsbereich sind wir meines Erachtens sehr erfolgreich gewesen.
2. IDA verfolgte die Aufgabe, Ereignisse, Beobachtungen und Vorgänge im Bereich von Migration und Jugend zu sammeln, zu dokumentieren und in geeigneter Form unter jugendpädagogischen Fragestellungen den haupt- und ehrenamtlichen Fachkräften der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen und jugendpolitische Impulse zu setzen.
   Die Wirkung und damit den Erfolg dieser Aktivitäten verlässlich zu beurteilen ist schwierig. Verbessert haben sich meines Erachtens via Internet die Geschwindigkeit der Angebote über die inzwischen etablierten Websites sowie die Vielfalt der angebotenen medialen Formen – etwa Ergänzungen zur altbewährten gedruckten Broschüre.

© IDA e. V.

3. IDA hat sich darum bemüht, laufend Kriterien und Standards für Jugendarbeit im Themenfeld zu entwickeln, so etwa für antirassistische Trainings oder für interkulturelle Projekte. Dies vorrangig, um den Ausführenden fachliche Hilfestellungen zu geben, teils auch zur mildernden Beeinflussung von Förderrichtlinien oder verwaltungsmäßigen Überprüfungsverfahren. Letzteres scheint nicht immer gelungen zu sein.
4. IDA versuchte immer wieder thematische Schwerpunkte zu setzen, Schwerpunkte von vorhersehbarer jugend- oder gesellschaftspolitischer Aktualität. Blickt man auf Publikationen, Tagungs- und Seminarthemen zurück, so finden sich etwa Fragen der Integration von Spätaussiedlern, die Verknüpfung von interkultureller Querschnittsarbeit mit Gender Mainstreaming, die Entwicklung von Bildungsmaterialien zur Bearbeitung aktueller antisemitischer Tendenzen, Aspekte sozialräumlicher Pädagogik im Umgang mit rechtsextremen Jugendlichen und vieles andere mehr. Ich hoffe, wir lagen mit vielen dieser Themen richtig.
5. IDA ging und geht es darum, fachlich begründete Kooperationen mit den äußerst zahlreichen Einrichtungen, Organisationen, Forschungsstellen oder öffentlichen Trägern der Jugendhilfe im Themenfeld zu stiften. Unser Ziel war es, in einem ersten Schritt zumindest für uns die Barrieren innerhalb der Jugendhilfe bzw. der politischen Bildungslandschaft aufzubrechen. Ich begnüge mich hier mit negativen Stichworten wie Doppelarbeit, ressortbedingte Empfindlichkeiten, die Trennung nach Förderlogik, wissenschaftliche Elfenbeintürme versus Praxologie. Diese Erscheinungen bringen uns nicht weiter, weder fachlich noch unter Berücksichtigung von weiter schwindenden Mitteln. Ich kann festhalten, dass die Anzahl der Kooperationen gestiegen ist und mir IDA gegenwärtig ein nachgefragter Partner für fachliche Belange zu sein scheint.
6. Schließlich versuchte IDA antirassistische und interkulturelle Themen im Jugendbereich zu verankern und weiterzuentwickeln. Inzwischen existiert eine entwickelte Kultur der Zusammenarbeit zwischen den Dachorganisationen der Jugendverbände, etwa dem DBJR, der Deutschen Sportjugend und IDA einerseits und dem Bundesjugendministerium sowie dem Stab der Integrationsbeauftragten andererseits. Wir sind gespannt, inwieweit sich dies fortsetzen lässt.

Soweit der fachliche Rückblick !

© IDA e. V.

Nun zum Ausblick – was sollten wir künftig tun?

- Die Beobachtung und Dokumentation von Rechtsextremismus und Rassismus unter jugendpolitischen Aspekten wird bedauerlicherweise weiterhin eine Aufgabe bleiben.
- Die Jugendverbände haben den Prozess ihrer interkulturellen Öffnung sichtlich als Aufgabe angenommen, dies werden wir weiterhin begleiten. Die kürzlich erfolgte Gründung des „Netzwerks interkultureller Jugendverbandsarbeit und –forschung" soll dazu wissenschaftliche Forschung und Jugendverbandsarbeit stärker vernetzen und nicht zuletzt verlässliche Daten liefern.
- Als Schwerpunkt mit vorhersehbarer jugend- oder gesellschaftspolitischer Aktualität sollte sich IDA mit Fragen von Jugend und Islam befassen. Vorgänge wie etwa die Kontroverse um die Muslimische Jugend, die feststellbare Islamophobie und die Entstehung eines neuen Feindbildes „Araber" lassen dies sinnvoll erscheinen.
- Schließlich lohnen die Vorgänge in der russischsprachigen Zuwanderung unter Einschluss der Gruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler einen genaueren Blick auf gesellschaftliche Integrationsprozesse.

Jugendverbände arbeiten gleichberechtigt zusammen, oder, um es mit einem gegenwärtig sehr geläufigen Ausdruck zu sagen, auf gleicher Augenhöhe. Dies gilt in Jugendringen wie in Fachzusammenschlüssen. 15 Jahre IDA bedeuten auch die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Verbänden und schließlich von Personen für ein gemeinsames Ziel.
Es ist IDA 15 Jahre lang gelungen, den Verein überparteilich in Fragen der Parteien und parteilich im Sinne der Sache zu halten. Dies war und ist in diesem umstrittenen Themengebiet nicht immer einfach, bleibt jedoch meines Erachtens weiterhin ohne Alternative und die Grundvoraussetzung für die jugendpolitische Reputation.

Nun zum Dank:
Gedankt sei in erster Linie denjenigen, auf denen die Hauptlast der Arbeit bei IDA lag bzw. liegt: Den hautamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der vergangenen 15 Jahre, die mit außerordentlichem Engagement und hoher Identifikation viel Zeit und Nerven in die Arbeit gesteckt haben und noch stecken. Ihnen, den Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern, den Referentinnen und Referenten sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Projekten gebührt an dieser Stelle Dank!

© IDA e. V.

Gedankt sei den zahlreichen ehrenamtlichen Vorstandsmitgliedern, die im Interesse ihrer Verbände Zeit, Energie und Ideen in IDA investierten und das bei IDA Verhandelte in ihre Verbände trugen.

Gedankt sei schließlich auch den Förderern:

Die zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesjugendministeriums haben die Arbeit des IDA stets mit großem Interesse begleitet und kontinuierlich mit deutlich mehr als mit anerkennenden Worten unterstützt. Wir erinnern uns auch daran, dass die förderpolitische Etablierung des IDA in die Zeit der Jugendministerin Angela Merkel fiel. Die wohlwollende Haltung gegenüber IDA hat wechselnde Regierungen und Haushaltslagen überdauert. Dies interpretieren wir als erfreuliche Wertschätzung unserer Arbeit: Es möge stilbildend wirken.

Schließen möchte ich – an unsere Aufgaben erinnernd - mit einem Zitat aus der Rede von Ezer Weizman, die er als israelischer Staatspräsident im Mai 1995 im Deutschen Bundestag hielt: Er forderte von den Abgeordneten - und ich denke, dies dürfen wir auch für uns annehmen -, „dass Sie mit Ihrem Wissen um die Vergangenheit Ihre Sinne auch auf die Zukunft richten, dass Sie jede Regung des Rassismus wahrnehmen, dass Sie diese Elemente mutig zu erkennen wissen und von der Wurzel her ausreißen, auf dass sie nicht wachsen und Zweige und Wipfel bekommen."

Ich bedanke mich für die Aufmerksamkeit.

Rudi Klarer ist Vorstandsvorsitzender des IDA e. V.

© IDA e. V.

Birgit Rommelspacher

Was ist eigentlich Rassismus?

Warum wird die Frage nach dem Rassismus-Begriff immer wieder neu gestellt? Es gibt doch auch in Deutschland seit langem eine Debatte dazu, und viele Fachleute setzen sich tagtäglich in ihrer Arbeit mit der Thematik auseinander. Die Ursachen dafür liegen m. E. auf zwei Ebenen: Zum einen ist der Begriff sehr komplex und schwer abzugrenzen. Dementsprechend gibt es auch unterschiedliche Definitionen und Konzepte. Zum anderen ist Rassismus ein hoch politisierter Begriff, der stark in die politischen Auseinandersetzungen eingebunden ist, so dass auf der gesellschaftlichen wie auch auf der individuellen Ebene oft Widerstände wirksam sind, die einem selbstverständlichen Umgang mit ihm im Wege stehen.

Der Rassismus-Begriff

Nach Stuart Hall (2004)[1] geht es beim Rassismus um die Markierung von Unterschieden, die man dazu braucht, um sich gegenüber anderen abzugrenzen, vorausgesetzt diese Markierungen dienen dazu, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen. Entscheidend ist also nicht nur die Tatsache, dass Menschen in verschiedene Gruppen eingeteilt werden, sondern vor allem auch warum dies geschieht.

Im Kontext des Kolonialismus ist diese Funktion der „Rasse"-Konstruktion offensichtlich, wurde damals doch die schwarze Bevölkerung als „primitiv" und „unzivilisiert" deklariert, um ihre Versklavung und Ausbeutung zu rechtfertigen. Eine solche Legitimation war vor allem deshalb geboten, weil die Zeit der kolonialen Eroberungen auch die Zeit der bürgerlichen Revolutionen und der Deklaration der Menschenrechte war. D. h. die Europäer mussten eine Erklärung dafür finden, warum sie einem großen Teil der Erdbevölkerung den Status des Menschseins absprachen, obwohl sie doch gerade alle Menschen zu Freien und Gleichen erklärt hatten. Insofern kann Rassismus als eine Legitimationslegende verstanden werden,

[1] Vgl. auch Bader 1995; Balibar und Wallerstein 1990; Melber 2000; Miles 1991; Mosse 1990; Hall 2004; Räthzel 2000; Terkessidis 1998

© IDA e. V.

die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen „rational" zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht.[2]

Beim kolonialen Rassismus wird ein biologisches Merkmal zur Markierung der Gruppenunterschiede verwendet und damit ihren Mitgliedern eine bestimmte „Wesensart" zugeschrieben. Das äußere Merkmal wird als Zeichen „innerer" Anlagen oder Eigenschaften gewertet. Es gibt im Zusammenhang mit der „Rasse"-Konstruktion jedoch gewissermaßen auch den umgekehrten Weg, nämlich dass von bestimmten unterstellten Eigenschaften einer Gruppe auf ihre Biologie geschlossen wird. Auf diese Weise können soziale Differenzen naturalisiert werden, d. h. sie werden als Ausdruck einer unterschiedlichen biologischen Anlage gedeutet. Eine solche Umarbeitung von sozialen Differenzen in biologische Unterschiede wurde in der Geschichte exemplarisch an der Transformation des christlichen Antijudaismus in einen rassistischen Antisemitismus deutlich: Zuvor gründete die christliche Judenfeindschaft auf dem Unterschied der Religionen, das heißt, durch die Taufe konnte diese Kluft zumindest im Prinzip überbrückt werden. Die „Andersheit" der Anderen wurde noch als ein kulturelles Phänomen interpretiert, das veränderbar war. Dies war beim rassistischen Antisemitismus nicht mehr der Fall. Die Juden galten nun als Angehörige der „semitischen Rasse". Die Unterschiede galten als angeboren und wurden angeblich auch weitervererbt. Die sozialkulturellen Differenzen gingen sozusagen ins „Blut" über.

Allerdings ist es durchaus umstritten, ob der Antisemitismus ohne weiteres unter dem Begriff Rassismus subsumiert werden kann, oder ob er nicht eher eine ganz eigenständige Form darstellt. Die Frage ist dabei, welches Moment man in dem Zusammenhang wie stark gewichtet. So kann der Antisemitismus nach seinen spezifischen Entstehungsbedingungen, d. h. nach seiner Verwurzelung im Antijudaismus als eine besondere Form kollektiver Feindseligkeit gewertet werden. Oder aber es wird nach seiner Erscheinungsform gefragt. Und hier unterscheidet sich der Antisemitismus etwa vom kolonialen Rassismus darin, dass er psychoanalytisch gesprochen eher von „Überich-Projektionen" genährt wird und den Anderen ein Zuviel an Intelligenz, Reichtum und Macht zuschreibt, während der koloniale Rassis-

[2] Ähnliches gilt auch für den Sexismus, der auch als eine Legitimationslegende verstanden werden kann, nämlich indem er die hierarchische Geschlechterordnung in der Gesellschaft mit dem unterschiedlichen „Wesen" von Frau und Mann „erklärt". Diese Legitimationslegenden sind ein spezifisches Phänomen der Moderne, da im Gegensatz dazu in der Feudalordnung die Ungleichheiten der Menschen primär als gottgewollt verstanden wurden und deshalb nicht weiter erklärungsbedürftig waren (ausführlicher dazu vgl. Rommelspacher 2002 Kap. 2)

© IDA e. V.

mus stärker von „Es-Projektionen" bestimmt ist, die den Anderen besondere Triebhaftigkeit, Sexualität und Aggressivität unterstellen. Schließlich können die verschiedenen Rassismen auch danach beurteilt werden, welche Funktion sie haben. So liegt eine zentrale Funktion des Antisemitismus in der Welterklärung, so dass den Juden die Verantwortung für alle möglichen gesellschaftlichen Fehlentwicklungen zugeschrieben werden kann, während beim kolonialen Rassismus der Aspekt der Ausbeutung stärker im Vordergrund steht. D. h. es gibt Unterschiede in Funktion, Erscheinungsform und Entstehungsbedingungen.

Das gilt auch für andere Rassismen. Denken wir etwa an den derzeit höchst aktuellen Antiislamismus. Auch er ist in einem ganz bestimmten Kontext entstanden, nämlich im jahrhundertealten Kampf zwischen Orient und Okzident. Auch er hat ganz spezifische Bilder hervorgebracht, die vor allem im Orientalismus der kolonialen Eroberer ausgebildet wurden. Und schließlich hat auch er unterschiedliche Funktionen. So ist „der" Islam heute zum eigentlichen Gegenspieler „des" Westens geworden und bildet in der manichäischen Sicht des Rassismus seinen unvereinbaren Gegensatz.

Beim Antiislamismus steht vor allem die Frage zur Debatte, ob religiöse und kulturelle Unterschiede als Basis von „Rasse"-Konstruktionen dienen können. Das Beispiel der Entwicklung des Antisemitismus aus dem Antijudaismus macht m. E. deutlich, dass dies durchaus der Fall sein kann. Allerdings gibt es hier fließende Übergänge: D. h. der Antiislamismus kann umso mehr als ein Rassismus bezeichnet werden, je mehr er „den" Islam zu einem Differenzierungsmerkmal macht, das das „Wesen" aller Moslems zu durchdringen scheint und sich wie eine biologische Eigenschaft von einer Generation auf die andere weitervererbt. Zur Differenzierung gegenüber dem kolonialen Rassismus wird er in der Literatur auch häufig als „Kulturrassismus" oder als „Neorassismus" bezeichnet. Die Bezeichnung Rassismus ist vor allem auch dann angemessen, wenn die entsprechenden Konstruktionen der Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien und Herrschaftsverhältnisse dienen. Das gilt auch für andere Rassismen wie etwa den Antislawismus und den Antiziganismus.

Zusammenfassend können wir Rassismus also definieren als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der „Theorie" der Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen" aufgrund biologischer oder quasi-biologischer Merkmale. So

© IDA e. V.

können auch soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert werden, wenn soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbbare verstanden werden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppe zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den Anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer auch ein gesellschaftliches Verhältnis.

Der Rassismus-Begriff grenzt sich vom Rechtsextremismus insofern ab, als es sich bei diesem um ein politisches Einstellungsmuster handelt, das auf die politische Verfasstheit der Gesellschaft abzielt. Der Rechtsextremismus basiert zwar auch auf einer biologistischen Theorie „natürlicher" Hierarchien, versteht diese jedoch zugleich auch als ein politisches Konzept, denn er will diese Hierarchien verschärfen und in einem anhaltenden Kampf den „Besten" zur Herrschaft verhelfen. Der Rechtsextremismus kann also als eine politisierte Form des Rassismus verstanden werden, changierend zwischen einer eher nationalistisch und einer eher rassistisch argumentierenden Variante. Als „natürlich" gilt bei ihm die Hierarchie zwischen unterschiedlichen „Völkern" wie die zwischen unterschiedlichen „Rassen". Das heißt, Rassismus ist ein kulturelles Phänomen, ein Phänomen gesellschaftlicher Werte, Normen und Praxen, während der Rechtsextremismus eine politische Ideologie ist. Das bedeutet, dass es zwar Rassismus ohne Rechtsextremismus gibt, nicht aber Rechtsextremismus ohne Rassismus.

Beim Rassismus handelt es sich um ein die ganze Gesellschaft prägendes Phänomen, basierend auf jahrhundertealten Traditionen von Dominanz und Ausgrenzung. Diese gesellschaftliche Omnipräsenz ist auch ein wesentlicher Grund für die Widerstände, die dem Rassismus-Begriff entgegengebracht werden.

© IDA e. V.

Widerstände

In der deutschen Diskussion wird der Rassismus-Begriff vielfach gemieden. Begriffe wie Ausländerfeindlichkeit, Fremdenangst oder Fremdenfeindlichkeit werden in entsprechenden Zusammenhängen sehr viel eher benutzt. Selbst in den Forschungen zum Rechtsextremismus taucht der Rassismus-Begriff kaum auf. Allerdings finden wir ihn zunehmend in politischen Konzepten und Arbeitspapieren, da der Begriff über die internationale Politik, insbesondere auch die Richtlinien der EU, nach Deutschland gewissermaßen reimportiert wird.

Für das Meiden des Rassismus-Begriffs gibt es viele Gründe. Einer davon ist sicherlich der, dass der Rassismus-Begriff in Deutschland in einem engen Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus steht. Er ist mit den grausamsten Verbrechen gegen die Menschlichkeit verknüpft und scheint deshalb für die Beschreibung von Alltagsphänomenen ungeeignet. Übersehen wird dabei jedoch, dass auch die Verbrechen des Nationalsozialismus sich auf eine breite Palette von Ausgrenzungspraxen stützten und so durchaus auch subtile Formen des Rassismus umfassten.

Zum anderen spielt es sicherlich auch eine Rolle, dass der Kolonialismus, in dessen Kontext der Rassismus-Begriff ebenfalls zentral ist, in Deutschland als ein weniger gravierendes Phänomen betrachtet wird und in seiner Bedeutung gewissermaßen hinter dem Nationalsozialismus zu verschwinden scheint. Dementsprechend wurde in Deutschland auch die weltweit geführte Entkolonisierungsdebatte bisher so gut wie nicht zur Kenntnis genommen.

Allerdings gibt es inzwischen sehr interessante Forschungen, in denen die historischen Kontinuitäten zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus[3] herausgearbeitet werden und so allmählich auch der Zusammenhang zwischen kolonialem Rassismus und nationalsozialistischer Rassepolitik stärker in den Blick gerät. Das ist deshalb auch in der aktuellen Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus von Bedeutung, da es sowohl Rechtsextreme gibt, die sich einer „aryan nation" zuordnen, als auch solche, die sich auf eine „white power" berufen.

3 Vgl. etwa Kößler und Melber (2004); Essner (2005); Lutz und Gawarecki (2005)

© IDA e. V.

Neben historischen Gründen wird der Rassismus-Begriff sicherlich auch deshalb gemieden, weil er als Begriff schwer abgrenzbar ist. Ist etwa die Auffassung, es lebten zu viele Ausländer in Deutschland, die immerhin 60% der Deutschen teilen, rassistisch? Kann man also über die Hälfte der Bevölkerung als Rassisten bezeichnen?

Qualitative Studien zeigen, dass rassistische Einstellungen tief in der Bevölkerung verankert sind. So haben etwa Margret und Siegfried Jäger (1999) über mehrere Jahre hinweg Interviews durchgeführt und immer wieder festgestellt, dass Aussagen wie die, dass die „Ausländer" besonders kriminell, rückständig und gewalttätig seien, weit verbreitet sind: „Die Analysen des Alltagsdiskurses zeigen deutlich, daß die bundesrepublikanische Bevölkerung deutscher Herkunft nicht-europäischen Personen mit starken rassistischen Vorbehalten begegnet und damit einer politischen Option, die Europa gegenüber anderen, vor allem armen Teilen der Welt, abschotten will, durchaus entgegenkommt" (152). Die Forscher behaupten allerdings nicht, dass diese Menschen alle rassistisch seien, sondern sprechen davon, dass sie „in rassistische Diskurse verstrickt" sind. Das ist ein Unterschied. Denn in ihren Untersuchungen haben sie auch festgestellt, dass dieselben Leute, die diesen rassistischen Äußerungen zustimmen, gleichzeitig genau das Gegenteil behaupten können, dass also rassistische Einstellungen mit solchen koexistieren können, die ihnen diametral widersprechen.

Dasselbe Phänomen finden wir auch in den Untersuchungen zum Rechtsextremismus. So sympathisiert nahezu die Hälfte der Bevölkerung mit den Vorstellungen einer ethnisch homogenen Gesellschaft, aber diese Menschen wissen gleichzeitig, dass das nicht möglich und auch nicht wünschenswert ist. So schreibt Wipperman et al. (2002) bezugnehmend auf mehrere Sinusstudien, dass der Nationalismus in der Mitte der Gesellschaft sehr wohl vertreten wird, aber Multikulturalität und Globalisierung deswegen noch lange nicht abgelehnt werden. Das heißt, „es ist für Menschen aus diesen Milieus typisch, Entwicklungen ambivalent zu beurteilen (…) So relativieren und korrigieren sich Nationalismus und Globalisierung, Überfremdungssorge und Multikulturalität wechselseitig" (30). Es werden hier also konkurrierende Perspektiven und Wertesysteme zugelassen.

D. h. die Existenz rassistischer Einstellungen reicht weit in die Bevölkerung hinein. Andererseits wäre es jedoch verfehlt, all die Menschen als Rassisten zu bezeichnen. Vielmehr kommt es darauf an zu schauen, inwiefern gegenteilige Einstellungen diesen auch gegenüber ste-

© IDA e. V.

hen. Es ist also in der Regel von einer labilen Balance auszugehen, von einem allmählichen Übergang von rassistischen Wissenselementen und Verstrickungen bis hin zu einem radikalen und eindeutigen rassistischen Weltbild.
Das würde bedeuten, weder vorschnell andere als rassistisch zu etikettieren, noch umgekehrt die „wohlmeinenden" vorschnell von rassistischen Einstellungsmustern freizusprechen.

Damit stoßen wir auf eine dritte Ursache des Widerstands gegenüber dem Rassismusbegriff, der Abwehr negativer Selbstanteile, denn die Thematisierung von Rassismus könnte auch das Selbstbild derer irritieren, die sich selbst als nicht-rassistisch verstehen.

Der Widerstand gegenüber der Auseinandersetzung mit Rassismus äußert sich häufig darin, dass rassistisch konstruierte Unterschiede überhaupt geleugnet werden, ein Phänomen, das im angloamerikanischen Sprachgebrauch als color-blindness bezeichnet wird. Diese color-blindness beruft sich in erster Linie auf einen Universalismus, der die Gleichbehandlung aller Menschen, jenseits von Hautfarbe und Herkunft fordert.

Bei näherer Betrachtung werden, wie die verschiedenen Forschungen zeigen, in der konkreten Interaktion jedoch immer Unterschiede gemacht. So wurde immer wieder festgestellt, dass Weiße in der Begegnung mit Schwarzen die Schwarzen sehr wohl als Schwarze sehen. Dagegen messen sie der Tatsache, dass sie selbst weiß sind keine Bedeutung bei. Das ist für sie selbstverständlich und unproblematisch, und in diesem Sinne unbewusst. Diese grundlegende Asymmetrie in der Wahrnehmung hängt damit zusammen, dass die Weißen, vor allem wenn sie sich aufgeschlossen und tolerant verstehen, vielfach ein diffuses Schuldgefühl, Schwarzen gegenüber haben („the White guilt" Ridley, 1995). Unterschwellig haben sie das Gefühl, an den Problemen der Schwarzen mit schuld zu sein, ohne sich tatsächlich selbst schuldig gemacht zu haben – ein Phänomen, das wir im übrigen in Deutschland in besonderer Weise auch von Seiten nicht-jüdischer gegenüber jüdischen Deutschen feststellen können (vgl. Rommelspacher 1995).

Mit der Behauptung, ich mache keine Unterschiede, wir sind doch alle gleich, kommt so zweierlei zum Ausdruck: Zum einen das Bemühen um eine offene, demokratische Grundhaltung; zum anderen aber auch die De-Thematisierung des Weißseins. Es wird signalisiert, dass das Weißsein für einen selbst keine Bedeutung hat. Damit wird die Auseinandersetzung

© IDA e. V.

mit den eigenen Vorstellungen und Gefühlen, die man als Weiße im Zuge der Sozialisation gegenüber schwarzen Menschen verinnerlicht hat, blockiert. Insofern ist das Gleichheits- oder Neutralitätspostulat hier weniger als ein Entgegenkommen gegenüber den Schwarzen, sondern vielmehr in seiner Schutzfunktion für die Weißen zu sehen, die so ihre eigenen negativen Vorstellungen und Gefühle abwehren und das „positive Selbst" zu schützen versuchen.

Dabei wird diese Asymmetrie in der Interaktion durch eine Gesellschaft gestützt, in der „Weiße Räume Weiß gehalten" (Wachendorfer 2005) werden. Dementsprechend bestimmt die US-amerikanische Soziologin Ruth Frankenberg (1993) Weißsein als

– einen Ort, einen Standpunkt, von dem aus weiße Leute sich selbst, andere und die Gesellschaft betrachten und bestimmen;

– einen Ort, der selbst unsichtbar, unbenannt, unmarkiert ist und dennoch Normen setzt;

– einen Ort struktureller Vorteile und Privilegien.

So zeigt sich hier der Rassismus wiederum als ein gesellschaftliches Verhältnis, in dem jede/r auf seine Weise positioniert ist. Insofern kann auch die Frage nach der begrifflichen Definition von Rassismus nicht losgelöst werden von der Frage des individuellen und gesellschaftlichen Umgangs damit. Wenn wir also fragen, warum man sich mit dem Rassismus-Begriff oft schwer tut, und er im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch vielfach gemieden wird, so liegt das sicherlich nicht nur an der Komplexität des Begriffs und seiner schwierigen Abgrenzbarkeit, sondern auch an dem Bedürfnis, den Rassismus in seiner individuellen wie auch gesellschaftlichen Bedeutung herunter zu spielen, wenn nicht gar ganz zu leugnen.

Literatur

Bader, Veit-Michael (1995): Rassismus, Ethnizität, Bürgerschaft. Soziologische und philosophische Überlegungen, Münster: Westfälisches Dampfboot

Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg/Berlin: Argument

Esser, Cornelia (2005): „Border-line" im Menschenblut und Struktur rassistischer Rechtsgestaltung. Koloniales Kaiserreich und „Drittes Reich", in: Fritz Bauer Institut (Hg.): Gesetzliches Unrecht. Rassistisches Recht im 20. Jahrhundert, Frankfurt/Main: Campus, S. 27-64

© IDA e. V.

Frankenberg, Ruth (1993): White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness, London: Routledge

Hall, Stuart (Hg.) (1992): The west and the rest: discourse and power, in: Stuart Hall/Bram Gieben (Hg.): Formations of Modernity, Cambridge: The Open University, S. 275-331

Hall, Stuart (2004): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV, Hamburg: Argument

Jäger, Margret/Jäger, Siegfried (1999): Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens, Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag

Kößler, Reinhart/Melber, Henning (2004): Völkermord und Gedenken. Der Genozid an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika, in: Fritz Bauer Institut (Hg.): Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Bd. Jahrbuch 2004 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, S. 37-75), Frankfurt/Main: Campus

Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (2005): Kolonialismus und Erinnerungskultur, Münster: Waxmann

Melber, Henning (2000): Rassismus und eurozentrisches Zivilisationsmodell, in: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument, S. 131-163

Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs, Hamburg/Berlin: Argument

Mosse, Georg, L. (1990): Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt/Main: Fischer

Räthzel, Nora (2000): Theorien über Rassismus, Hamburg/Berlin: Argument

Ridley, Charles R. (1995): Overcoming unintentional racism in counseling and therapy: A practitioner´s guide to intentional intervention, London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage

Rommelspacher, Birgit (1995): Schuldlos-Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen, Hamburg: Konkret Literatur Verlag (1997)

Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft, Frankfurt a. M./New York: Campus

Rommelspacher, Birgit (2006): „Der Hass hat uns geeint". Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene, Frankfurt: Campus

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Wachendorfer, Ursula (2005): Weiße halten weiße Räume weiß, in: Maureen Maisha Eggers u. a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast, S. 530-539

Wippermann, Carsten/Zarcos-Lamolda, Astrid/Krafeld, Franz Josef (2002): Auf der Suche nach Thrill und Geborgenheit. Lebenswelten rechtsradikaler Jugendlicher und neue pädagogische Perspektiven, Opladen: Leske&Budrich

Prof. Dr. Birgit Rommelspacher ist Professorin an der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin

© IDA e. V.

Rudolf Leiprecht

Pluralismus unausweichlich? Einige Notizen auf dem Weg zu Ecksteinen interkultureller und antirassistischer Jugendarbeit

(Kurzfassung zum gleichnamigen Vortrag auf der Jubiläumstagung von IDA in Bonn am 25.11.2005)

1. Ausdifferenzierung der Jugendarbeit

Jugendarbeit ist durch eine Entwicklung der Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Sie richtet sich prinzipiell zwar an Jugendliche verschiedenster sozialer Positionierungen und an Jugendliche in allen Lebenslagen, konzentriert sich in der Praxis jedoch nicht selten auf ganz spezifische Gruppen. Dabei umfasst Jugendarbeit im Umgang mit verschiedenen Adressatengruppen - verpflichtet dem Prinzip der Freiwilligkeit und angeboten von freien und öffentlichen Trägern, von Vereinen, Initiativen, Jugendverbänden, Bildungsstätten und Gemeinden - so unterschiedliche Arbeitsfelder wie die politische Bildungsarbeit, die Jugendkulturarbeit, die offene Jugendarbeit, die aufsuchende und mobile Jugendarbeit, die schulbezogene Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit und die internationale Jugendbegegnungs- und Austauscharbeit. In diesen Arbeitsfeldern sind verschiedene Ansätze wie beispielsweise die geschlechterbewusste Mädchen- und Jungenarbeit und die interkulturelle und antirassistische Jugendarbeit zu finden; Ansätze, die sich u. U. unter dem gemeinsamen Dach einer diversitätsbewussten Jugendarbeit subsumieren lassen (vgl. hierzu auch Hormel/Scherr 2005).

Wenn es hier im Folgenden um Notizen auf dem Weg zu Ecksteinen interkultureller Jugendarbeit geht, dann muss deutlich sein, dass es sich erstens um Notizen handelt, die der Ergänzung bedürfen (etwa in Bezug auf Hinweise zu Empowerment und Ressourcenorientierung), und dass zweitens keine ‚Antworten' für all diese unterschiedlichen Arbeitsfelder unterschiedlicher Träger an unterschiedlichen Orten möglich sind, sondern meine Überlegungen im Idealfall dazu dienen können, ‚Fragen an die eigene Praxis' zu stellen, also: Was bedeutet diese oder jene Aussage für meine ganz konkrete Praxis an meinem ganz konkreten Ort?

© IDA e. V.

2. Positive Utopie einer ‚multikulturellen' Gesellschaft

Beginnen möchte ich - und dies ist in letzter Zeit etwas aus der Mode gekommen - mit einer positiven Utopie. Sie stammt von Georg Auernheimer, der sie 1990 für die zweite Ausgabe seines Buches „Einführung in die interkulturelle Erziehung" formulierte und ganz ans Ende seiner Einführung stellte:

„Wie sähe die Utopie einer multikulturellen Gesellschaft aus? Nicht wie ein Jahrmarkt von Kuriositäten, nicht ein Nebeneinander von kulturellen Reservaten, weder melting pot noch folkloristisches Potpourri, vielmehr eine Gesellschaft, die sich als Teil der Weltgesellschaft begreift und darangeht, die gemeinsamen globalen Aufgaben in Angriff zu nehmen: den Schutz der Biosphäre, d. h. überhaupt unserer natürlichen Lebensgrundlagen, und die Beseitigung der Armut. Beides ist eng miteinander verzahnt. Diese gemeinsamen Aufgaben könnten und müssten von unterschiedlichen kulturellen Traditionen her, mit unterschiedlichen Weltbildern und Lebensstilen angegangen werden. Wichtig wären Toleranz, Neugier, Interesse füreinander, die Bereitschaft, voneinander zu lernen, und die Fähigkeit, sich produktiv miteinander auseinanderzusetzen. Es ginge um die gemeinsame Kontrolle der gesellschaftlichen Entwicklung. Das gemeinsam Verpflichtende für alle Gruppen wäre die Mitarbeit an den Aufgaben, die für diesen Zweck, letztlich für das Überleben der Menschheit, zu leisten sind." (Auernheimer 1990, 243)

Auernheimers positive Utopie ist zweifellos ein weiter Wurf. Als Utopie für eine Jugendarbeit scheint sie mir um einige Nummern zu groß geraten. Es geht eher um einen Orientierungspunkt für eine gesamtgesellschaftliche und umfassende Entwicklungsaufgabe, eine Entwicklungsaufgabe im Rahmen der Weltgesellschaft. Innergesellschaftliche Entwicklungen kommen hier zunächst kaum in den Blick, und von unterschiedlichen Interessensgruppen und von Machtunterschieden ist nicht explizit die Rede, wenn auch durchaus mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Überwindung von Armut auf asymmetrische Verhältnisse in der Welt aufmerksam gemacht wird. In der neuen Fassung seiner Einführung von 2003 hat Georg Auernheimer diese Utopie nicht mehr aufgenommen, vielleicht erschien sie ihm selbst als zu groß geraten und zu weit weg vom alltäglichen Geschäft in pädagogischen Arbeitsfeldern.

© IDA e. V.

3. Kontrolle über Lebensbedingungen

Mir gefiel jedoch schon immer an dieser Utopie der Hinweis auf die gemeinsame Kontrolle der gesellschaftlichen Entwicklung, die sich mit der Frage verbinden lässt, was dies eigentlich in unterschiedlichen Größenordnungen bedeutet: Im Weltmaßstab sind die Institutionen der Menschheit weit davon entfernt, reale Kontrolle auszuüben, geschweige denn eine demokratisch legitimierte Kontrolle; und im Maßstab einzelner Gesellschaften dürfte die Antwort sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem, wohin wir schauen. Gleiches dürfte auch im Maßstab von lokalen Gemeinwesen gelten.

Beispielsweise ist deutlich, dass die Jugendlichen in den Vorstädten Frankreichs keine Kontrolle über ihre Lebensbedingungen ausüben, ja, dass gerade der soziale Ausschluss und die Perspektivlosigkeit für die Situation von vielen Jugendlichen aus eingewanderten Familien kennzeichnend ist, verbunden mit einer weit verbreiteten Ignoranz der Mehrheitsgesellschaft gegenüber dieser Situation. Die auch durch die internationalen Medien wahrgenommene Gewalt im Herbst 2005 kann als ein Versuch von (hauptsächlich) Jungs und jungen Männern interpretiert werden, sich selbst als handelnde Wesen wahrzunehmen; als Wesen, die entlang dominierender Männlichkeitskonstruktionen von Ausgegrenzten und zu überflüssig Gemachten agieren und durch direkte physische Gewalt in einer Situation der umfassenden Macht- und Kontrolllosigkeit ein Moment der Kontrolle und Macht zu erfahren suchen; als ein Versuch, in einer Welt der Medien diese in der Form von Handy und Internet nicht nur zur subversiven und schnellen Absprache bei nächtlichen Aktionen zu nutzen, sondern unter Inanspruchnahme der Logik der Medienwelt vor allem auf sich aufmerksam zu machen. Dabei geht es u. a. darum, Resonanz in der Ignoranz zu finden. Der französische Soziologe Michel Wieviorka: „Die Medien kommen, wenn sie Autos verbrennen. Und je mehr man verbrennt, desto mehr kommen. Und wenn wirklich viele brennen, kommen sogar die internationalen Medien. Der Gipfel des Ruhms ist CNN." (In: Frankfurter Rundschau vom 12.11.05)

Dabei ist das Mittel Gewalt unberechenbar, entwickelt eine eigene Dynamik, die letztlich nicht zu einem wirklichen Mehr an Kontrolle über das eigene Leben führt. Es ist zudem eine blinde Gewalt, die selbstschädigend und zugleich ignorant gegenüber dem Leid anderer in ähnlicher Lage ist. Die Gewalt der Jungs und der jungen Männer aus den Vorstädten Frankreichs trifft andere Schwächere, trifft Kinder, Menschen mit Behinderungen, Menschen aus

© IDA e. V.

den eigenen Stadtteilen. Sie zerstört Einrichtungen im eigenen Wohnbezirk, zerschlägt die Schaufenster und Läden kleiner Gewerbetreibender um die Ecke, zerstört die wenigen Arbeitsplätze in der eigenen Nachbarschaft.

4. ‚Multikulturelle' Gesellschaft und der Kulturbegriff

Doch zurück zum Begriff ‚multikulturelle Gesellschaft'. Es ist deutlich, dass Auernheimer diesen Begriff nicht als gleichsam neutralen Beschreibungsbegriff über einen gegebenen Zustand - eine in Bezug auf geographische Herkünfte, Lebensweisen, Sprachen, Religionen usw. heterogene Gesellschaft - benutzt, sondern im Kontext seiner Utopie ist ‚multikulturellen Gesellschaft' ein normativer Begriff, der ganz bestimmte Zielvorstellungen impliziert. Solche Zielvorstellungen können sich bei normativen Begriffen sehr unterscheiden.

So bezeichnete auch der frühere südafrikanische Präsident Pieter W. Botha die von strikten rassistischen Trennungen bestimmte damalige Apartheidsgesellschaft Südafrikas als eine multikulturelle Gesellschaft: Innerhalb ihrer Gruppengrenzen, die auch territoriale Grenzen darstellten, sollten die jeweils als ‚Rassen' konstruierten Gruppen gemäß ihrer angeblich ‚natürlichen' Bestimmung leben (vgl. Frankfurter Rundschau vom 20.5.1987). Ein zynisches Modell, da die Verteilung von Lebensmöglichkeiten für die unterschiedlichen ‚Rassen' sehr ungleich war und die ‚weiße Rasse' überaus privilegiert und die ‚anderen Rassen' entlang einer hierarchischen Abstufung deutlich benachteiligt waren. Zweifellos spielten bei Botha auch propagandistische Motive eine Rolle, um das damalige Südafrika als eine ‚multikulturelle Gesellschaft' zu charakterisieren. Dennoch ist die Nähe zwischen multikulturellen und sog. ethnopluralistischen Konzepten, die auch die Alte und die Neue (extreme) Rechte in Deutschland proklamiert, nicht von der Hand zu weisen (vgl. Reinfeldt/Schwatz 1994; Benthin 2004). Es kommt hier sehr auf den Kulturbegriff und die damit verbundenen Implikationen an. Kulturen werden in solchen Konzepten im Grunde als ‚Rassen' vorgestellt, als homogene, statische Größen, die mit unterschiedlichen Wertigkeiten und Rangfolgen verbunden sind, ihre ‚Reinheiten' bewahren sollen und sich deshalb nicht mit anderen Kulturen/‚Rassen' mischen dürfen.

In der Tat kommt es bei einem Beschreibungs- als auch bei einem normativen Begriff von ‚multikultureller Gesellschaft' sehr auf das damit verbundene Verständnis von Kultur an.

© IDA e. V.

Wenn wir vermeiden wollen, dass Diskurse über Kultur zu Sprachverstecken essentialisierender und deterministischer Vorstellungen werden, dürfen wir Kulturen nicht als abgeschlossene und statische Größen sehen, müssen in der Lage sein, in Kulturen auch Kräfteverhältnisse dominierender und dominierter Bedeutungsmuster wahrzunehmen und dürfen keine Kulturschutzreservate und Marionettenmodelle konstruieren.

Gegenwärtig wird in Europa - im Gegensatz zu den Vorstellungen von Botha - bei multikulturellen Gesellschaften allerdings meist von einem gleichberechtigten Zusammenleben verschiedener Gruppen ausgegangen. Das Ideal ist hier eher Mischung und Verbindung, ganz ähnlich wie in Auernheimers Utopie.

Freilich sind solche Vorstellungen nicht selten von allzu naiven Ideen bestimmt. Bereicherung durch andere Kulturen, die Betonung eines friedlichen und harmonischen Miteinanders oder folkloristisch anmutende Auffassungen (bunte Feste, fröhliche Tänze, exotisches Essen, usw.) stehen im Vordergrund. Für die Bewältigung realer Konflikte und die Thematisierung von Macht- und Interessensunterschieden bleibt oft wenig Raum. Die Kritikerinnen und Kritiker solcher Vorstellungen haben es meist leicht.

Leider befinden sich unter den Kritikerinnen und Kritikern oft auch solche, die von eher neoliberalen und neokonservativen Konzepten ausgehen, die mit der Beseitigung realer Ungerechtigkeiten und ungleich verteilter Lebenschancen wenig im Sinn haben und vor diesem Hintergrund etwa die Durchsetzung einer deutschen Leitkultur fordern, an die sich vor allem Eingewanderte, aber auch alle anderen, die sich nicht innerhalb einer bestimmten Normgröße befinden, anzupassen haben.

5. Pluriforme Gesellschaft und Intersektionalität

In den Niederlanden wird in der Fachdebatte übrigens der Begriff ‚multikulturelle Gesellschaft' zunehmend durch den Begriff pluriforme Gesellschaft ersetzt (vgl. etwa Leeman/Lutz/Wardekker 1996). Zum einen will man sich damit gerade von allzu naiven und harmonistischen Gesellschaftsmodellen absetzen, zum anderen versucht man, den Begriff Kultur im Titel zunächst zu vermeiden und zugleich eine größere Bandbreite an Differenzli-

© IDA e. V.

nien, also etwa Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale Klasse, Generation, Behinderung usw. in den Blick zu bekommen.

Dies ist meines Erachtens ein sehr sinnvoller Ansatz und kann als ein Eckpunkt interkultureller Jugendarbeit bezeichnet werden. Neben möglichen Differenzlinien wie Kultur, Ethnizität, Nationalität, Sprache und Religion, die heute meist noch etwas isoliert und exklusiv im Blickfeld interkultureller Ansätze stehen, müssen auch andere Differenzlinien und damit verbundene Positionierungs-, Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmuster beachtet und wahrgenommen werden. Im konkreten Fall können sich verschiedene Muster überlagern, an ihrem Kreuzungspunkt (intersection) in einer spezifischen Weise wirken und lassen sich in ihrer Genese und Geltung nur mit einem integrativen Konzept verstehen (vgl. Lutz/Leiprecht 2002). Ansätze, die anfangen, Intersektionalität, also Verbindungen, Überlagerungen, Kreuzungspunkte usw. versuchen zu berücksichtigen, finden sich auch in den Publikationen von IDA, etwa dem Reader „Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit" von 2004.

6. Kulturalisierungen vermeiden

Um auf die rhetorische Frage im Titel meines Beitrages zurückzukommen: Pluralismus oder besser die Berücksichtigung von Pluriformität ist in der Tat unvermeidlich. Dies gilt in verschiedener Hinsicht:

- Einmal in Bezug auf die ausdifferenzierten Arbeitsfelder der Jugendarbeit, die ich eingangs erwähnt habe.
- Einmal wenn dabei an eine Beschreibung einer nach Lebensweisen, Religionen, Sprachen, sexuellen Orientierungen usw. heterogenen Gesellschaft gedacht wird, verbunden mit der Herausforderung an die gesellschaftlichen Institutionen, und hier ist insbesondere auch Bildung und Soziale Arbeit in den Blick zu nehmen, darauf in einer angemessenen Weise zu reagieren.

‚Pluralismus unvermeidlich' gilt allerdings nicht, wenn dabei unterstellt wird, dass all die unterschiedlichen Gruppen bereits in gleicher Weise eine Stimme haben, die in öffentlichen Diskursen auch gehört wird. Wir dürfen hier keine Beliebigkeiten aufkommen lassen. Die Asymmetrien in Bezug auf Macht, Wohlstand, Zugang zu Bildung, existierende soziale Unge-

© IDA e. V.

rechtigkeit und erhebliche soziale Schieflagen, all dies darf nicht unter dem Mantel von Pluralität ausgeblendet werden.

Genau dies wird bei kulturalisierenden Erklärungsmodellen und Rechtfertigungsmustern allerdings gemacht. Es handelt sich hierbei um reduktionistische Verschiebungen von sozialen Problemen hin zu Kulturproblemen, bei denen situative Faktoren, strukturelle Voraussetzungen oder individuelle Verantwortlichkeiten aus dem Auge verloren werden.

7. Subjektbezogene Ansätze

Ein wichtiger Eckpunkt von Jugendarbeit überhaupt, nicht nur von interkultureller, sind subjektbezogene Ansätze. Oft wird hier allerdings leider der Eindruck vermittelt, als sei das Subjekthafte etwas, das Jugendlichen, vermutlich eben weil sie Heranwachsende sind, nicht von vorne herein zugestanden werden kann. Es scheint erst ausgebildet, durch Bildung und Bildungsprozesse - schrittweise und graduell - hervorgebracht werden zu müssen.

Nun gehe ich davon aus, dass sowohl die Professionellen und Ehrenamtlichen der Jugendarbeit als auch die Jugendlichen Subjekte sind; handelnde Wesen, die vor dem Hintergrund ihrer sozialen Kontexte Intentionen und Gründe für ihre Handlungen haben; und dass Beziehungen mit einer intersubjektiven Qualität nicht nur ein fernes Ziel darstellen, das erst durch angemessene erzieherische Bemühungen zu erreichen ist, sondern bereits bei jeder Interaktion im Prinzip angestrebt werden sollten.

Lothar Böhnisch weist darauf hin, dass Professionelle und Ehrenamtliche der Jugendarbeit bei solchen Interaktionen als relevante Erwachsene auftreten müssen, die gleichzeitig anders sein sollten als diejenigen Erwachsenen, die am sozialen Ort dieser Jugendlichen relevant sind. Ich würde ergänzen, dass anders sein hier nicht bedeuten kann, dass beispielsweise in einem Jugendhaus mit einem Publikum, das überwiegend aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht, die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter in der Weise anders sein sollen, dass sie keinen Migrationshintergrund haben. Das Gegenteil ist der Fall. Wir sind dringend auf interkulturelle Öffnung angewiesen, und dies bedeutet auch eine andere Zusammensetzung des Personals von Einrichtungen. Anders sein meint hier anders sein

© IDA e. V.

als die Eltern bzw. als die Beziehungsstruktur der Jugendlichen zu den Eltern, die sich jeweils herausgebildet hat. Dies kann und sollte sich auch auf Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu den Eltern mit Migrationshintergrund beziehen.

Böhnisch erhofft sich jedenfalls Beziehungen zwischen Professionellen der Jugendarbeit und Jugendlichen, in denen diese sich gegenseitig als Subjekte anerkennen (vgl. Böhnisch 1998; Böhnisch et al. 1998). Nur so ließen sich andere Erfahrungsräume öffnen und vertrauensvolle Beziehungen aufbauen, um den Ablösungsprozess vom Elternhaus begleiten und einen eigenen Weg unterstützen zu können. Subjekt-Subjekt-Beziehungen verlangen, sich gegenseitig ernst zu nehmen und sich auch als verantwortlich handelnd im Rahmen des jeweils eigenen Möglichkeitsraumes zu sehen. Dieser Möglichkeitsraum sieht bei Professionellen und Ehrenamtlichen der Jugendarbeit anders aus als bei Jugendlichen, und die Professionellen und Ehrenamtlichen müssen sowohl in der Lage sein, ihre eigenen Möglichkeitsräume realistisch zu reflektieren und dabei auch nach Erweiterungsmöglichkeiten in Kooperation mit anderen zu suchen, als auch die Möglichkeitsräume der Jugendlichen wahrzunehmen und den Punkt zu finden, an welchem zurecht an Verantwortung appelliert werden kann.

Allerdings repräsentieren Professionelle und Ehrenamtliche der Jugendarbeit, und hierauf macht Burkhard Müller zu Recht aufmerksam, in den Augen von Jugendlichen oft eher die elterliche Welt,[1] jedenfalls tun sie dies in vielen Fällen und auch dann, wenn sie versuchen, im Sinne von Böhnisch andere Erwachsene zu sein. Dabei werden sie u. U. von den Jugendlichen aus den verschiedensten Gründen zu Objekten gemacht, also in instrumentalisierender Weise behandelt, müssen u. U. gleichsam in Stellvertretung mit Provokationen, Destruktivität und Unverbindlichkeit rechnen, und ein Teil der Kunst besteht in der Tat darin, nicht ebenfalls in instrumentalisierender Weise zu reagieren oder zumindest darüber in verändernder Absicht reflektieren zu können, falls dies dennoch geschieht.

Jugendliche leben nicht nur in individuellen Zusammenhängen, sondern sie teilen ihre Deutungsmuster und Sinnwelten mit Anderen. Professionelle der Jugendarbeit können hier als relevante Erwachsene zwar einen wichtigen Platz einnehmen, sie sind u. U. ein Element in

[1] Auch wenn ich seiner psychoanalytisch begründeten These „einer generellen Generationenspannung" nicht folgen möchte (ebd., 126; Hvh. R. L.).

© IDA e. V.

den Möglichkeitsräumen von Jugendlichen; ein Element, das beispielsweise neue Denkangebote und neue Perspektiven repräsentieren kann.

Die ‚Wirklichkeit' wird jedoch auf der Grundlage spezifischer Deutungs- und Bewertungsmuster wahrgenommen und interpretiert, und diese sind nicht selten Deutungs- und Bewertungsmuster eines bestimmten sozialen Kontextes der Jugendlichen, also etwa der Peer-Group, der Subkultur, der sozialen Klasse, des ethnischen Hintergrundes (vgl. Scherr 1998, 155). Zwischen Jugendlichen und Professionellen der Jugendarbeit ist in der Regel ein Unterschied in den sozialen Positionierungen und den Lebenserfahrungen, Lebenslagen und Lebensperspektiven festzustellen. Dies ist nicht nur in der Jugendarbeit, sondern in den Praxisfeldern der Sozialpädagogik/Sozialarbeit überhaupt in besonderer Weise der Fall. Bereits recht früh wurden deshalb in den sozialpädagogischen Fachdebatten Überlegungen dazu angestellt, wie solche Distanzen überbrückt werden könnten. Entsprechende Themen, die mit Verstehen und Vermittlung, aber auch mit der Reflexion des eigenen Standpunktes zu tun haben, sind denn auch grundlegender Bestandteil sozialpädagogischer Ausbildung. Beispielsweise betont Hans Thiersch die „Schwierigkeiten, die in der Person und Rolle dessen liegen, der versteht. (...) Erleben und Ausdruck des Anderen erschließen sich nur dann, wenn der, der versteht, sich als Subjekt in den Verstehensprozess mit einbringt (...). Verstehen heißt, sich auf Anderes, Fremdes, Befremdliches einzulassen" (Thiersch 1984, 23; Hvh. von R. L.).

Der Versuch einer intersubjektiven Verständigung bedeutet für die Professionellen und Ehrenamtlichen der Jugendarbeit allerdings gerade nicht, ihre jeweils eigenen Lebenswirklichkeiten und ihre jeweils eigenen Möglichkeitsräume zu verleugnen. Jedoch kann von Professionellen und Ehrenamtlichen der Jugendarbeit eine erhöhte Reflexionsfähigkeit verlangt werden. Hier geht es beispielsweise darum, die eigenen Bilder über Jugendliche und deren sozialen Kontexte zu reflektieren. Dabei kommen die Bilder von der eigenen Jugend mit ins Spiel, aber auch soziale Konstruktionen über die eigene Generation, die oft als ‚irgendwie besser', auf jeden Fall aber als ‚ganz anders' behauptet wird. Solche Konstruktionen und Bilder und damit verbundene Sehnsüchte, Hoffnungen und Erwartungen können möglicherweise unbewusst in die Arbeit eingehen und den Blick auf konkrete Jugendliche und deren Situation verstellen. Die eigenen Leitbilder müssen zudem nicht diejenigen der Jugendlichen sein. Aus demselben Grund müssen hier Konstruktionen und Bilder von marginalisierten Jugendlichen, von eingewanderten Jugendlichen, von Jungen und jungen Männern und von Mädchen und jungen Frauen bewusst gemacht und gegebenenfalls hinterfragt werden, aber

© IDA e. V.

auch jeweils die Konstruktionen und Bilder über die Eltern und Großeltern der Jugendlichen (vgl. Fleßner 2000). Dabei ist es wichtig, nicht nur auf die Eigenschaftszuschreibungen der Konstruktion zu achten, sondern auch die Konstruktionsweisen zu durchschauen, also etwa Dichotomisierungen, die auf beiden Seiten der Dichotomie eine Homogenität imaginieren.

Literatur

Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus

Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Benthin, Rainer (2004): Auf dem Weg in die Mitte. Öffentlichkeitsstrategien der Neuen Rechten. Frankfurt a. M./New York: Campus

Böhnisch, Lothar (Hg.) (1998): Jugendarbeit als Lebensort: Jugendpädagogische Orientierung zwischen Offenheit und Halt. Weinheim: Juventa

Castro Varela, María do Mar/Jagusch, Birgit (Red.) (2004): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit. Hrsg. vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA)

Fleßner, Heike (2000): Frech, frei und fordernd, oder? Mädchenbilder von Pädagoginnen und ihre Bedeutung für die Mädchenarbeit, in: King, Vera/Müller, Burkhardt (Hg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutung von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 75-92

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

Leeman, Yvonne/Lutz, Helma/Wardekker, Wim (1996): Intercultureel onderwijs en culturele identiteit, in: Comenius (Zeitschrift), 16, Utrecht. S. 243-256

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2003): Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen, in: Neue Praxis - Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 33. Jg., Heft 2. Neuwied: Luchterhand. S. 199-208

Müller, Burkhardt (2000): Jugendarbeit als intergenerationaler Bezug, in: King, Vera/Müller, Burkhardt (Hg.). Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutung von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 119-142

Reinfeldt, Sebastian/Schwarz, Richard (1994): „Ethnopluralismus" - Made in Germany, in: Kellershohn, Helmut (Hg.) (1994): Das Plagiat. Der völkische Nationalismus der Jungen Freiheit. Duisburg: DISS

Scherr, Albert (1998): Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit, in: Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hg.) (1998): Standortbestimmung Jugendarbeit. Schwalbach: Wochenschau-Verlag. S. 147-163

Thiersch, Hans (1984): Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand, in: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (1984): Verstehen oder kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädago-

© IDA e. V.

gischen Handelns und Forschens. Im Auftrag des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Reihe Bd. 21. Bielefeld: Kleine. S. 15-30

PD Dr. Rudolf Leiprecht ist Privatdozent Fachrichtung interkulturelle Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

© IDA e. V.

Albert Scherr

Rechtspopulismus und Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildungspolitik, Jugendarbeit und Schule in der Einwanderungsgesellschaft

Wer sich gegenwärtig (im Jahr 2006) immer noch und erneut mit dem Themenkomplex ‚Rassismus-Rechtsextremismus-Jugendarbeit' beschäftigt, kann die Frage nicht vermeiden, ob dem, was dazu seit Beginn der 1990er Jahre bereits in zahlreichen Analysen, Studien und Diskussionsbeiträgen über Ursachen, Bedingungen, Ausdrucksformen einerseits, Ansatzpunkte, Erfordernisse, Möglichkeiten und Grenzen politischer und pädagogischer Strategien andererseits bereits gesagt worden ist, noch etwas sinnvolles hinzuzufügen ist. Zudem wird inzwischen gegen eine Sichtweise, die manifesten Rechtsextremismus als sprichwörtliche ‚Spitze des Eisbergs' betrachtet, der Einwand erhoben, dass der Rechtsextremismus „in den öffentlichen Debatten der letzten Jahre ... zu einer übermächtigen und allgegenwärtigen Bedrohung stilisiert" worden sei (Klärner/Kohlstruck 2006: 1). Demgegenüber wird eine unaufgeregte Betrachtung eingefordert, die davon ausgeht, dass „mit dem Feld des Rechtsextremismus ... eine Reihe identifizierbarer sozialer und politischer Probleme für den demokratischen Rechtstaat und die offene Gesellschaft verbunden" sind, die „als solche, in ihrer spezifischen Genese und den Möglichkeiten ihrer Bearbeitung also, in den Blick genommen werden müssen", wobei es erforderlich sei „dringliche von weniger dringlichen Problemen zu unterscheiden" (ebd.: 33).

Gegen einen solchen Appell für eine emotional unaufgeregte, differenzierte und empirisch fundierte Analyse ist generell – und auch im Fall des in Rede stehenden Themas – wenig einzuwenden. Durchaus problematisch wäre es jedoch, wenn dieser als Signal (miss-)verstanden würde,[1] sich nunmehr auf die vermeintlich wirklich dringenden Probleme, insbesondere auf rechtsextreme Parteien und Kameradschaften sowie manifest gewalttätige rechte Jugendszenen zu begrenzen, während zugleich im Sinne einer Distanzierung von der „Entgrenzung des Rechtsextremismusbegriffs" (ebd.: 28) Formen der gesellschaftsstrukturell verankerten und institutionalisierten, demokratisch und rechtlich legitimierten Diskriminierung von Flüchtlingen und Migranten –

1 Ob es sich hierbei um ein Missverständnis handelt, ist unklar, da Klärner/Kohlstruck (2006) ihre diesbezüglichen polemischen Anspielungen nicht vereindeutigen; durchaus fraglich ist es gleichwohl, was die Abgrenzung gegen einen „öffentlichen Alarmismus" (ebd.: 1) motiviert, während eine Auseinandersetzung mit der m. E. immer noch dominanten Verleugnung und Verharmlosung unterbleibt.

© IDA e. V.

etwa die restriktive Handhabung des Asylrechts oder das Inländerprimat des Arbeitsmarktes – als weniger dringlich betrachtet werden sollen.

Eine solche Schwerpunktsetzung ist mit der Übernahme einer Perspektive, die sich am Selbstverständnis der Bundesrepublik als „demokratischer Rechtsstaats" (s. o.) orientiert, zwar naheliegend, denn in einer solchen Perspektive ist allein das problematisch, was von verfassungs- oder strafrechtlichen Normen sanktioniert wird, nicht aber die ganz legale rechtsstaatliche Praxis der Abschiebungen. Dass manche Flüchtlinge sich vor der Ausländerbehörde mehr fürchten als vor rechtsextremen Übergriffen, ist in einer solchen Perspektive möglicherweise bedauerlich, aber nicht Teil des Problemkomplexes Rechtsextremismus. Die eingenommene Position des demokratischen Rechtsstaates kann aber – angesichts der direkten und indirekten Folgen und Nebenwirkungen rechtsstaatlicher Einwanderungspolitik sowie der Abschottung der Außengrenzen der Bundesrepublik bzw. der Europäischen Union – keinen privilegierten ethisch-moralischen und/oder wissenschaftlich-rationalen Standpunkt für sich beanspruchen.

Zudem ist es durchaus fraglich und diskussionsbedürftig, ob eine definitorische Eingrenzung der Problembeschreibung auf ‚Rechtsextremismus' im Sinne einer verfassungsrechtlichen Terminologie eine angemessene Grundlage für die Klärung gesellschaftspolitischer und pädagogischer Erfordernisse darstellt. Dagegen kann mit guten Gründen argumentiert werden, und hier liegt die Stärke des rassismustheoretischen Diskurses der 1990er Jahre, dass es sinnvoller ist, davon auszugehen, dass Rechtsextremismus (auch im engeren Sinne des Begriffs) außerhalb seines Zusammenhanges mit nationalstaatlicher und europäischer Grenzsicherungs- und Einwanderungspolitik, alten und neuen Nationalismen, tradierten und neuen Varianten fremdenfeindlicher, ethnisierender und rassialisierender Diskurse, Ideologien und Praktiken sowie der gesellschaftlichen Benachteiligung von Migranten und Minderheiten weder angemessenen verstanden, noch in aussichtsreicher Weise „bekämpft" werden kann. Es ist m. E. deshalb weder für wissenschaftliche Analysen, noch für politische und pädagogische Strategien angemessen, Rechtsextremismus und Rassismus als klar abgegrenzte und eigenständige Phänomene vorauszusetzen, deren „Bekämpfung" als Sonderaufgabe spezialisierten Akteuren zugewiesen werden kann.[2] Denn eine solche Sichtweise blen-

[2] Damit soll nun keineswegs dafür plädiert werden, einen diffusen Rechtsextremismusbegriff zu verwenden, der von notwendigen Unterscheidungen absieht und es für irrelevant erklärt, ob manifeste Gewaltbereitschaft vorliegt oder nicht, demokratische und rechtsstaatliche Prinzipien befürwortet oder abgelehnt werden. Dies wäre nicht nur

© IDA e. V.

det bedeutsame gesellschaftsstrukturelle und gesellschaftspolitische Zusammenhänge aus.

Im Folgenden werden deshalb Erfordernisse und Möglichkeiten einer solchen Bildungspolitik und Pädagogik skizziert, die die Tatsache Einwanderungsgesellschaft als weit reichende Herausforderung und Gestaltungsauftrag für die schulische und außerschulische Bildung aller Kinder und Jugendlichen begreift.

Dabei wird davon ausgegangen, dass die Einwanderungsgesellschaft durch komplexe und dynamische Verschränkungen von gesellschaftsstrukturell verankerten Benachteiligungen, fremdenfeindlicher und rassistischer Diskriminierung, sozialer Segregation und sozio-kulturellen Unterschieden gekennzeichnet ist. Insbesondere sozioökonomisch benachteiligte Migranten werden in nationalistischen, ethnisierenden und rassistischen Diskursen wiederkehrend zur Projektionsfläche für problematische Aspekte gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Folglich stehen Bildungspolitik und Bildungspraxis vor der Aufgabe,

- die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen nicht nur im Sinne der Forderung nach Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit, sondern auch deshalb zu überwinden, weil diese einen Bezugspunkt für Differenzkonstruktionen darstellt, in denen sozial hergestellte Unterschiede als Folge vermeintlich vorgängiger herkunftsbedingter, ethnischer oder kultureller Eigenschaften wahrgenommen werden;[3]
- für Formen struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung zu sensibilisieren, die sich wechselseitig bedingen und stützen sowie
- zur Kritik fremdenfeindlicher, (kultur-)rassistischer und nationalistischer Diskurse, Ideologien und Praktiken zu befähigen.

Für die Realisierung dieser Zielsetzung ist m. E. die Entwicklung einer theoretisch fundierten und in sich konsistenten pädagogischen Programmatik erforderlich, die sich nicht auf eine bloß additive Verknüpfung heterogener Elemente beschränkt. Eine integrative Programmatik für die Bildung in der Einwanderungsgesellschaft kann m. E. auf

wissenschaftlich, politisch und pädagogisch wenig hilfreich. Auch das Skandalisierungspotential einer solchen Begriffsverwendung verbraucht sich schnell, wie auch am Rassismusbegriff deutlich wird. Inzwischen ist es, anders als vor 15 Jahren, auch in der Bundesrepublik üblich, von Rassismus (statt: Fremdenfeindlichkeit) zu sprechen. Dies aber mit dem Nebeneffekt, dass der Satz „es gibt Rassismus in Deutschland“ inzwischen keineswegs mehr Aufmerksamkeit garantiert, und dies gilt auch für den Versuch, mit dem (analytisch unscharfen) Terminus „Menschenfeindlichkeit“ (Wilhelm Heitmeyer) einen weiteren Dramatisierungseffekt zu erzielen.

[3] Solche Differenzkonstruktionen können sich mit tradierten und neuen Diskursen und Ideologien verbinden, in denen Nationen, Kulturen, Ethnien oder „Rassen“ als unterschiedliche, ungleiche und ungleichwertige Kollektive imaginiert werden.

© IDA e. V.

der Basis einer menschenrechtlich fundierten Antidiskriminierungsperspektive konturiert werden. Eine solche Perspektive bietet einen Rahmen, innerhalb dessen die Bedeutung von Aspekten der Menschenrechtspädagogik, der antirassistischen Pädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Diversity-Pädagogik und der Demokratisierung von Bildungsinstitutionen systematisch bestimmt werden kann.

Ausführlichere Darstellungen, die auch konkreter auf praktische Handlungsmöglichkeiten eingehen, finden sich in folgenden Veröffentlichungen:
Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2005

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hg.): Strategien gegen Rechtsextremismus. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2005, S. 80-145

1. Die Anti-Diskriminierungsperspektive als Grundlage

In den auf England, Kanada und Frankreich bezogenen Recherchen des Projekts ‚Bildung für die Einwanderungsgesellschaft' wurden heterogene Vorgehensweisen deutlich, als deren Fokus die Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf ein Leben in einer demokratischen Einwanderungsgesellschaft ohne Rassismus und Diskriminierung verstanden werden kann. Eine übergreifende Gemeinsamkeit stellt in allen drei Ländern eine Antidiskriminierungsperspektive als pädagogisch-programmatische Grundorientierung dar. Angestrebt wird die Überwindung struktureller, institutioneller und manifester Diskriminierungen – dies in mehr oder weniger expliziter Anknüpfung an die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Angestrebt wird, Schulen als soziale Orte zu gestalten, die die Erfahrung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Verhältnis von Einheimischen und MigrantInnen sowie Mehrheiten und Minderheiten ermöglichen. Begünstigt wird dies durch Schulsysteme, die – anders als in der Bundesrepublik – auf eine frühe, soziale Ungleichheiten verfestigende, Aufteilung von SchülerInnnen auf unterschiedliche Schultypen verzichtet.

Die Beanspruchung der Menschenrechtserklärung und des dort im Artikel 2 explizierten Diskriminierungsverbots begründet einen normativen Minimalkonsens. Wendet man diesen Minimalkonsens offensiv, dann können die Menschenrechtsdeklarationen, trotz aller Kontroversen um ihre angemessene Interpretation und ihre Implikationen, als hinsichtlich ihrer Geltung prinzipiell nicht strittiger Bezugspunkt für Auseinandersetzungen über den Umgang mit

© IDA e. V.

sozialen und kulturellen Differenzen, die Regulierung von Zuwanderung sowie die Situation und die Rechte von Eingewanderten und Minderheiten beansprucht werden (s. u.).

Das französische und das kanadische Modell unterscheiden sich aber in ihrer Antwort auf die Frage systematisch, ob eine Kultur der Anerkennung von Differenzen und eine gezielte Minderheitenförderung dazu der sinnvolle Weg ist, oder aber der Versuch einer grundlegenden Abstraktion von allen Unterschieden der sozialen Herkunft, Nationalität, Religion und Ethnizität. Die im Unterschied zur Bundesrepublik u. a. durch rechtliche Rahmungen abgesicherte gesellschaftspolitische Antidiskriminierungsperspektive wird in den jeweiligen Ländern zudem sehr unterschiedlich konkretisiert. Die Idee einer religiös und ethnisch-kulturell neutralen Schule resultiert ebenso konsequent aus dem Selbstverständnis Frankreichs als den Menschenrechten verpflichtete Republik, wie die multikulturellen kanadischen Schulkonzepte aus der multikulturellen Staatsideologie Kanadas.

In Großbritannien und Kanada wird eine explizite antirassistische und multikulturelle Bildungspraxis mit einer solchen Bildungspolitik verbunden, die auf die Überwindung der Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen und Minderheiten zielt. Die darauf gerichteten Maßnahmen und Vorgehensweisen sind jedoch nicht unproblematisch. So liegt eine zentrale Problematik der britischen Bildungspraxis in der Tendenz zur Festschreibung und Verdinglichung ethnisierender Kategorisierungen. Es wird angestrebt, das Ziel der Überwindung von Ethnizität als Diskriminierungsressource durch die Aufwertung von Ethnizität als Beobachtungskategorie und entscheidungsrelevantes Kriterium zu erreichen. Damit ergibt sich eine paradoxe Konstellation: Um die Bedeutung ethnisierender Zuschreibungen zu reduzieren, werden SchülerInnen ethnisch identifiziert und wird Ethnizität in der Schulpraxis eine gesteigerte Bedeutung zugemessen. Damit werden zudem Prozesse der individuellen Distanzierung gegenüber kulturellen Kontexten, traditionellen Bindungen und sozialen Zugehörigkeiten erschwert, die gerade in der Auseinandersetzung mit den Eltern und „Angehörigen der eigenen Kultur" bedeutsam sein können. Werden die Eltern seitens der Schule als Sprecher der Bedürfnisse und Interessen ihrer Kinder einbezogen, dann werden SchülerInnen potentiell auf ethnisierende und kulturalisierende Vorstellungen ihrer Eltern festgelegt.

Das zum multikulturellen Gesellschaftsverständnis konträr angelegte Paradigma der strukturellen Belanglosigkeit von Ethnizität und kultureller Differenz, wie es in den dem republikanischen Staatsverständnis verpflichteten Bildungsansätzen in Frankreich zum Tragen kommt, bietet hierzu jedoch keine tragfähige Alternative. Denn die in Frankreich zugrunde liegende

© IDA e. V.

Perspektive, die Schule als externen gesellschaftlichen und elterlichen Einflüssen wesentlich entziehbare Institution konzipiert, etabliert eine nicht durchzuhaltende Fiktion. Der strikte Laizismus und Universalismus kann weder den Einfluss sozioökonomischer Differenzen auf Bildungsaspirationen außer Kraft setzen, noch kann die Vorgabe der Gleichbehandlung aller SchülerInnen ungeachtet ethnisierender und sozialer Zuordnungen solche subtilen Formen struktureller Diskriminierung, wie sie in Kanada und Großbritannien problematisiert werden, in den Blick bekommen. Zudem impliziert das universalistische Selbstverständnis französischer Prägung eine Orientierung, die die negative Bewertung ethnischer und kultureller Identifikationen nahe legt und zu Verboten der Symbolisierung von Zugehörigkeiten führen kann, die ein Konfliktfeld etablieren, das dialogische Verständigungsprozesse erschwert.

Weder das kanadische Modell des Multikulturalismus noch das französisch-republikanische Modell sind folglich sinnvoll schlicht zu adaptieren. Erforderlich ist vielmehr eine Bildungsprogrammatik und Bildungspraxis, die sowohl sensibel ist für Formen struktureller und institutioneller Diskriminierung als auch für das komplexe Spannungsverhältnis von ethnisch-kulturellen Zuordnungen, Zuschreibungen und Identifikationen einerseits, Prozessen der Distanzierung und Einforderung individueller Autonomie andererseits.

Unseres Erachtens kann eine menschenrechtlich fundierte Anti-Diskriminierungs-Perspektive als der Rahmen verstanden werden, innerhalb dessen Menschenrechtsbildung, interkulturelle und antirassistische Bildung, gesellschaftspolitische und historisch-politische Bildung zu unterschiedlichen Aspekten der Einwanderungsgesellschaft, Diversity-Pädagogik sowie die Öffnung und Demokratisierung von Schulen aufeinander bezogene Bestandteile einer Strategie sind, die auf die Überwindung von strukturellen, institutionellen und intentionalen Formen der Diskriminierung von MigrantInnen und Minderheiten zielt.

Die grundlegende Bedeutung einer menschenrechtlich verankerten Anti-Diskriminierungsperspektive liegt insbesondere darin, dass diese eine Möglichkeit zu einem konstruktiven Umgang mit dem grundlegenden und nicht auflösbaren Spannungsverhältnis bietet, das zwischen der Beanspruchung eines republikanischen Universalismus und multikulturalistischen Positionen besteht: Im Kontext einer fundierenden Programmatik der Anti-Diskriminierung wird „Kultur" nicht als fraglos gegebenes Unterscheidungsmerkmal von Kollektiven und auch nicht als unabhängige Ursache für Konflikte in Einwanderungsgesellschaften vorausgesetzt. Vielmehr wird die Beanspruchung bzw. Zuschreibung von kulturellen Zugehörigkeiten und Identitäten als ein Moment gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen

© IDA e. V.

thematisiert, die eng mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen verwoben sind. Konstruktionen von nationaler Kultur, Ethnizität und kultureller Differenz werden folglich als ein Moment der Prozesse thematisch, in denen unterschiedliche Formen von Diskriminierung entstehen und reproduziert werden.

Dazu ist es auch erforderlich, programmatische Orientierungen am Ziel der Anerkennung von und Toleranz gegenüber kulturellen Unterschieden kritisch zu hinterfragen. Denn die Forderung, „andere Kulturen" anzuerkennen bzw. zu tolerieren, steht in dem Maß in einem Spannungsverhältnis zu einer Orientierung an der Ermöglichung individueller Selbstbestimmung, wie MigrantInnen als Angehörige einer Kultur wahrgenommen sowie Einschränkungen der lebenspraktischen Autonomie und Eigenverantwortlichkeit durch kulturalistische Deutungen, Traditionen und Normen begründet werden.

2. Menschenrechtsbildung im Kontext einer einwanderungsgesellschaftlichen Programmatik

Die deklarierten Menschenrechte sind im Kontext einer Bildung für die Einwanderungsgesellschaft zunächst als Formulierung eines normativen Hintergrundkonsenses bedeutsam, der es erlaubt, Probleme und Konflikte der Einwanderungsgesellschaft in den Blick zu nehmen, ohne sich dabei schlicht affirmativ an aktuell einflussreichen politischen Positionen und geltenden nationalstaatlichen gesetzlichen Vorgaben zu orientieren. Darüber hinaus können die Menschenrechte als eine positive Orientierung für eine anzustrebende Gesellschaftsgestaltung, aber auch als eine Explikation von Grundsätzen verstanden werden, deren Missachtung rechtsextreme Positionen charakterisiert.

Für eine eigenständige Menschenrechtsbildung können auch genuin pädagogische Argumente geltend gemacht werden: Für die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Rassismen, mit Formen der strukturellen, institutionellen und intentionalen Diskriminierung von MigrantInnen und Minderheiten, mit kulturellen Differenzen sowie für die Auseinandersetzung mit Konfliktpotentialen in der Einwanderungsgesellschaft sind Kriterien unverzichtbar, auf deren Grundlage Verständigung über die Bedeutung und Bewertung jeweiliger Einstellungen, Handlungsweisen, Sachverhalte und Ereignisse möglich ist. Denn jede argumentative Auseinandersetzung über Ideologien, Vorurteile und Feindbilder sowie über Diskriminierungen und Konflikte setzt einen gemeinsamen Horizont von Kriterien und Bewertungsmaßstäben derjenigen voraus, die sich daran beteiligen: Ohne die Anerkennung des Postulats allen

© IDA e. V.

Einzelnen, unabhängig von Nationalität, Religionszugehörigkeit, Geschlecht und „Rasse" gleichermaßen zukommender Rechte, kann faktische Rechtlosigkeit nicht kritisiert werden. Ohne die Anerkennung des Postulats der Gleichheit aller Individuen und der daraus abgeleiteten Ablehnung rassistischer und geschlechtsbezogener Ungleichbehandlung ist keine Verständigung darüber möglich, dass Diskriminierung ein Problem – also nicht nur einen empirisch feststellbaren Sachverhalt – darstellt. Wenn auf diesbezügliche Klärungen im pädagogischen Prozess verzichtet wird, setzt pädagogische Praxis etwas voraus, was sie de facto keineswegs immer als selbstverständlich gegeben unterstellen kann – und dann sind pädagogische Bemühungen, die auf Aufklärung über Formen der Diskriminierung zielen, zum Scheitern verurteilt.

Es liegt nahe, die Allgemeine Erklärung der Menschrechte von 1948, also den einzigen religiöse und nationale Differenzen übergreifenden Katalog basaler Werte und Normen, der de jure universelle Geltung beanspruchen kann, als Grundlegung eines solchen Konsenses und als Ausgangspunkt für die pädagogische Praxis zu begreifen. Vorliegende Untersuchungen zeigen aber, dass schon die Inhalte dieser Erklärung kaum bekannt sind (s. Brähler/Sommer/Stellmacher 2002). Folglich ist auch nicht damit zu rechnen, dass bei SchülerInnen und LehrerInnen ein geteilter menschenrechtlicher Grundkonsens selbstverständlich gegeben ist.

Die skizzierte Problematik führt der Möglichkeit nach dazu, dass Menschenrechtsbildung schon daran scheitert, dass sie über die Missachtung von Normen und Prinzipien zu informieren bzw. für diese zu sensibilisieren versucht, deren Geltung, Sinn und Bedeutung den AdressatInnen solcher Aufklärungsversuche ggf. unklar oder uneinsichtig ist.

Dabei gilt es auch im pädagogischen Kontext den Blick darauf zu lenken, dass die Menschenrechte nicht in bestimmten religiösen bzw. kulturellen Traditionen naturwüchsig entstanden sind. Dieter Senghaas (2003: 7) hat zutreffend darauf hingewiesen, dass „die heute glücklicherweise in Grund- und Menschenrechtsdeklarationen formulierte Unterstellung, alle Menschen seien gleich und frei an Würde und Rechten geboren, in Alteuropa als eine befremdlich abwegige Idee" erschien. Für alle Individuen als Gleiche geltende Menschenrechte sind also auch in der westeuropäischen Tradition nicht immer schon evident gewesen.

© IDA e. V.

3. Diversity-Pädagogik

Eine Perspektive, die die Überwindung rechtlicher, politischer, ökonomischer und kulturbezogener Diskriminierungen ins Zentrum stellt, ist u. E. auch für eine reflektierte interkulturelle Pädagogik zentral und befähigt dazu, Diversity-Konzepte für pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit nutzbar zu machen: Wenn Unterschiede primär als mögliche Ursache zu überwindender Diskriminierungen – und nicht als trennscharfe, feststehende und unüberwindbare Abgrenzungen von Geschlechtern, Nationen, Ethnien, Religionen usw. – thematisiert werden, dann ist damit eine Perspektive etabliert, die sich am Ziel der Ermöglichung von Gleichheit und Gerechtigkeit orientiert, sich also nicht auf die Einübung von gewaltfreien Konfliktlösungen, Toleranz oder Respekt zwischen Menschengruppen reduziert, denen Individuen zugerechnet werden. Die zentrale Frage lautet dann, wie Individuen im Interesse der Gewährleistung von Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsfähigkeit in die Lage versetzt werden können, mit den Differenzen bzw. Problemen umzugehen, die aus sozial vorgegebenen Unterschieden resultieren, und nicht, wie unterschiedliche Gruppen lernen können, sich gegenseitig zu tolerieren.

Diversity-Ansätze ermöglichen erstens – im Unterschied zu gängigen Konzepten interkultureller Pädagogik – ein komplexes und differenziertes Verständnis sozial bedeutsamer Unterschiede zwischen Individuen und sozialen Gruppen. Gesellschaftlich und individuell relevante Differenzen werden nicht nur als Ausdruck bzw. Folge von ethnischen, religiösen und nationalen Kulturen verstanden. Vielmehr wird akzentuiert, dass soziale Klasse und sozialer Status, sex/gender, sexuelle Orientierung, Ethnizität/Nationalität, „Rasse", Alter, Sprache, Religion, psychische und physische Gesundheit, Behinderung und Regionalität bedeutsame Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen und Lebensstile sowie möglicher Anlass für Konflikte und Diskriminierungen sind.

Zweitens wird berücksichtigt, dass individuelle und soziale Identitäten nicht eindeutig bestimmbar, sondern durch vielfältige und komplexe Referenzen charakterisiert sind, deren Relevanz zudem situativ variiert. Individuen sind in bestimmten Kontexten und Situationen aufgefordert, ihre nationale oder ethnische Zuordnung zu akzentuieren, in anderen sich als Mann oder Frau zu präsentieren usw. Jeweilige Relevanzen hängen von situativen Erwartungsstrukturen ab.

© IDA e. V.

Drittens ist es in Anschluss an die neuere Diskussion des Subjektbegriffs plausibel davon auszugehen, dass Individuen nicht mit sich selbst identische Subjekte sind, sondern vor dem Hintergrund komplexer sozialer und kultureller Referenzen von Spannungen, Widersprüchen und Konflikten auszugehen ist, die für Bemühungen der Identitätsbestimmungen und die Formulierung von Lebensentwürfen bedeutsam sind. Vor diesem Hintergrund wird in den genannten Theorien in unterschiedlicher Weise die Notwendigkeit akzentuiert, Brüche, Widersprüche und Dynamiken in individuellen sowie kollektiven Identitätsentwürfen zu berücksichtigen und hybride, d. h. heterogene Momente aufgreifende Identitätskonzepte einzubeziehen.

Die in Konzepten interkultureller Pädagogik immer wieder aufscheinende Tendenz, einen verstehenden Blick auf „die andere Kultur" zu etablieren, ohne die Selbstverständlichkeiten und die Situiertheit der eigenen Perspektive zu hinterfragen, wird dann systematisch aufgebrochen, wenn mit der Diversity-Perspektive geltend gemacht wird, dass Unterschiede der Geschlechter, der sexuellen Orientierung, der politischen Überzeugungen usw. solche Gemeinsamkeiten und Differenzen begründen, die die Annahme konsensueller Standards der „eigenen" wie „der fremden Kultur" in Frage stellen. Damit fordert der Diversity-Zugang auch einen selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen heraus.

Damit sind einige Elemente einer Programmatik beschrieben, die u. E. dazu geeignet ist, ein unterkomplexes Verständnis des Verhältnisses von Gesellschaft, Kultur, sozialen Gruppen und Individualität zu überwinden, das in manchen Varianten interkultureller Pädagogik immer noch einflussreich ist. Die Diversity-Programmatik kann insofern als konsequente Fortführung einer reflektierten interkulturellen Pädagogik verstanden werden, die sowohl Identifikationen als auch Distanzierungen im Verhältnis zu unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten berücksichtigt. Auf Chancengleichheit und die Überwindung von Diskriminierung ausgerichtete bildungspolitische und pädagogische Strategien sind vor diesem Hintergrund darauf verwiesen, vielfältige und sich potentiell wechselseitig verstärkende Zuschreibungsprozesse sowie damit verbundene Diskriminierungspraktiken und -strukturen in den Blick zu nehmen.

© IDA e. V.

Literatur

Andreopoulos, G. J./Claude, R. P. (Hg.) (1997): Human Rights Education for the Twenty-First Century, Pennsylvania

Balibar, E. (2003): Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen, Hamburg

Banks, J. (Hg.) (1995): Handbook of Multicultural Education, New York

Bielefeldt, H. (1998): Philosophie der Menschenrechte, Darmstadt

Bradford Education (2002): The Enhanced Citizenship Curriculum for secondary schools in the Bradford District, Bradford

Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education (1989): Multicultural and Intercultural Education. Building Canada, Calgary

Centre national de documentation pédagogique (CNDP) (2000): Education Civique, Juridique et Sociale. Classe de Première. Document d'accompagnement, Paris (http://www.cndp.fr/ textes_officiels/lycee/ecjs/pre/pdf/EPREC001.pdf)

Citizenship Foundation and me too (2002): Education for Citizenship, Diversity and Race Equality: a practical guide, London (http//www.citfou.org.uk/our_work/ cit_div_race_eq_0902.pdf)

Cushner, K. /McClelland, A./Safford, P. (1996): Human Diversity in Education, New York

Dadzie, St. (2000): Toolkit for tackling racism in schools, Oakhill

Dei, G. J. S. (1996): Antiracism Education: Theory and Practice, Halifax

Dei, G. J. S. (2002): Inclusive Schooling: a Teachers Campaign to Removing Margins, Toronto

Feagin, J. R. (2003): Racial and ethnic relations, Prentice Hall

Gillborn, D. (1995): Racism and antiracism in real schools: theory, policy, Buckingham

Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg

Klärner, A./Kohlstruck, M. (2006): Rechtsextremismus – Thema der Öffentlichkeit und Gegenstand der Forschung. In: Dies. (Hg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland, Hamburg, S. 7-43

Lenhart, V. (2003): Pädagogik der Menschenrechte, Opladen

Lutz, H./Wenning, N. (2001) (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen

Macpherson of Cluny, W. Sir (1999): The Stephen Lawrence Inquiry: Report of an inquiry. (http://www.homeoffice.gov.uk/slinq981.htm)

Margalit, A. (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung, Berlin

Mecheril, P. (2003): Politik der Unreinheit. Über die Anerkennung von Hybridität, Wien

Ministry of Education and Training Ontario (1993): Antiracism and Ethnocultural Equity in School Boards, Toronto (http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/antiraci/antire.pdf)

Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP): (http://www.mrap.asso.fr)

Office for Standards in Education (Ofsted) (1999): Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils: School and LEA Responses, London

© IDA e. V.

(http://www.ofsted.gov.uk/ publications/docs/771.pdf)

Ontario Human Rights Commission (Hg.) (2001): Teaching Human Rights in Ontario, Toronto (http://www.ohrc.on.ca/english/education/thrio-r2001.pdf)

Ontario Secondary School Teacher's Federation (OSSTF)/Educational Services Committee (Hg.) (1995). Antiracism education, getting started: A practical guide for educators, Toronto

Osler, A./Morisson, M. (2000): Inspecting Schools for Race Equality: OFSTED's Strengths and Weaknesses, Trentham

Osler, A./Starkey, H. (2000): Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity. In: Osler, A. (Hg.): Citizenship and Democracy in Schools – Diversity, Identity, Equality, Trentham, S. 13-18

Peel District School Board (2003): Go beyond Words. Human Rights at the Peel District School Board. (http://www.gobeyondwords.org/main.html)

Priester, K. (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte, Leipzig

Rorty, R. (1993): Menschenrechte, Rationalität und Gefühl. In: Shute, S./Hurley, S.: Die Idee der Menschenrechte, Frankfurt a. M., S. 144-170

Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hg.) (2002): Staat, Schule, Ethnizität, Münster/New York/München/Berlin

Schofield, J. (1995): Promoting positive intergroup relations in school settings. In: Hawley, W. D./Jackson, A. W. (Hg.): Toward a Common Destiny: Improving Race Relations in America, San Francisco

Senghaas, D. (1998): Zivilisierung wider Willen. Der Konflikt der Kulturen mit sich selbst, Frankfurt a. M.

Singelis, T. M. (Hg.) (1998): Teaching about Culture, Ethnicity & Diversity, Thousand Oaks

Tomlinson, S./Craft, M. (Hg.) (1995): Ethnic Relations and Schooling. Policy and Practice in the 1990s, London

Wlodkowski, R. J./Ginsberg, M. B. (1995): Diversity & motivation: Culturally responsive teaching, San Francisco

Prof. Dr. Albert Scherr ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Breisgau

© IDA e. V.

María do Mar Castro Varela/Birgit Jagusch

Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendarbeit

Interkulturelle Jugendarbeit und das Prinzip des Gender Mainstreaming sind in der deutschen Pädagogik relativ neue Handlungsmaximen und Herangehensweisen, die zunächst in unterschiedlichen und nicht aufeinander bezogenen Kreisen diskutiert wurden und erst seit kurzem in Verbindung miteinander gebracht werden. Während Gender Mainstreaming ein im politischen Kontext entstandener Begriff ist, der über die Weltfrauenkonferenz 1985 in Nairobi allmählich Eingang in politische Diskussionen und über den Amsterdamer Vertag von 1997 auch Eingang in die nationale Gesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland erhielt, ist die Orientierung an Konzepten der Interkulturalität in der Jugendarbeit als Reaktion und Weiterentwicklung der wesentlich defizitorientierten und assimilatorischen Ansätze der Ausländerpädagogik und später multikulturellen Pädagogik zu verstehen. Die für die Wissenschaft geltende Aussage, dass sich „bis in die Gegenwart hinein konstatieren (lässt), dass eine integrierte geschlechter- und ethnienbezogene Forschungsperspektive bei der Analyse des gesellschaftlichen Wandels (...) noch keinen Eingang in den Mainstream der sozialwissenschaftlichen Forschung gefunden hat" (Bednarz-Braun/Meinng-Heß 2004, S. 245), kann auch für den Bereich der pädagogischen Praxis übertragen werden. Pädagogische Konzepte, die verschiedene Ebenen der Ungleichheit und Diskriminierung miteinander verknüpfen, sind noch relativ selten zu finden.

Ungeachtet dieser verschiedenen Ebenen und Diskurse sind interkulturelle Orientierung der Jugendarbeit und Arbeit nach der Maxime der Geschlechtergerechtigkeit weder sich gegenseitig ausschließende Prinzipien, noch sollten sie als additive Handlungsorientierungen verstanden werden. Im Gegenteil bedingen sie einander unmittelbar und basieren auf der gleichen Grundannahme: Sowohl Geschlechtergerechtigkeit als auch Gerechtigkeit in der Einwanderungsgesellschaft, können nur als Querschnittsthemen erreicht werden und nicht auf eine Disziplin oder einem einzelnen Bereich der Jugendarbeit reduziert bleiben. Es ist ebenso wenig mit dem Prinzip des Gender Mainstreamings zu vereinen, wenn sich zwar Angebote der Jugendarbeit darum bemühen, Geschlechterbarrieren abzubauen, aber die Institution selber noch nach klassischen patriarchalischen Prinzipien organisiert ist (die – weibliche - Sekretärin kocht dem – männlichen - Vorstand Kaffee), wie es dem Prinzip einer interkulturellen Ausrichtung entspricht, wenn die Zielgruppe einer Maßnahme Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, aber bei den hauptamtlich Professionellen nur Nicht-Migrantinnen und

© IDA e. V.

Migranten vertreten sind. Eine Regel der Pädagogik ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Jugendlichen „dort abholen sollen, wo sie sind". Man könnte diese Aussage erweitern und hinzufügen, dass Jugendarbeit sich genau an die Jugendlichen richten muss, die tatsächlich in einer Gesellschaft leben. Das bedeutet, dass Jugendarbeit auch stets die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Blick haben muss. In einer Gesellschaft, in der in einigen Gegenden bis zu 40 % der Jugendlichen einen Migrationshintergrund besitzen und gleichzeitig die Lebensentwürfe und Interessen von Mädchen und Jungen einerseits immer weniger disparat werden und andererseits die Handlungsoptionen sich stetig erweitern, ergibt sich zwangsläufig ein sehr heterogenes Bild der Jugendlichen, an die sich Jugendarbeit richten muss. Genauso wenig adäquat, wie es in der heutigen Zeit wäre, die Arbeit für Mädchen und junge Frauen daraufhin auszurichten, sie auf ihre „Pflichten als Hausfrau und Mutter" vorzubereiten und „Stickkurse für die Aussteuer" anzubieten, wäre es zu simplifizierend, wichtige Facetten und Differenzlinien auszublenden. Diese Differenzlinien können bspw. durch den Migrationshintergrund konstituiert werden, allerdings spielen viele weitere Faktoren eine Rolle. Oftmals werden sie von den Jugendlichen auch nicht aktiv gewählt, sondern stellen sich den Jugendlichen mit Migrationshintergrund als diskriminierende Trennlinien dar. Lina, 20 Jahre: „Viele wollen irgendwie ‚anders' sein. Wenn man es so betrachtet: ‚Anderser' als ich geht ja kaum. Ich liebe Frauen, ich sehe chinesisch aus, ich fühle mich wie ein Alien, das aus Versehen in der falschen Familie gelandet ist. Das ist nicht witzig. ‚Made in Germany', aber ‚Born in Taiwan"'. (Panier S. 120) Die in dieser Gesellschaft wirkungsmächtigen, wenngleich oft subtilen Ausschlussmechanismen, sei es in der Schule, beim Zugang zu einer Ausbildung oder einem Beruf, der Wohnungswahl, der Freizügigkeit oder der politischen Partizipation, müssen von der Jugendarbeit berücksichtigt und bearbeitet werden, indem integrative Angebote zur Verfügung gestellt werden, die sensibel auf die unterschiedlichen Differenzlinien und Erfahrungswelten der Jugendlichen reagieren und echte Alternativen zu der, nicht selten als diskriminierend erfahrenen, Umwelt, anbieten.

Um diese Herausforderung zu meistern, bedarf es keiner Fähigkeiten, die auf der Akkumulation von – vermeintlichem – kulturellen Wissen über die Jugendlichen beruhen. Ein Jugendclub beispielsweise, der eine Veranstaltungsreihe über „multikulturelles Essen" anbietet und zum „türkisch kochen" einlädt, wird vermutlich nur wenige Jugendliche anziehen. Die auch als „Dönerpädagogik" (Schulze 2003, S. 177) bezeichnete Jugendarbeit reproduziert eher kulturelle Stereotype, als dass sie dazu beitragen könnte, zu einem Abbau von Exklusionen beizutragen, ganz zu schweigen von einer Geschlechtersensibilität. Pädagoginnen und Pädagogen bedürfen also nicht des Wissens um vermeintlich kulturelle Werte oder Orientierun-

© IDA e. V.

gen, sondern müssen über gesellschaftliche Strukturen und Ausschlussmechanismen Bescheid wissen und diese dechiffrieren können.

Interkulturelle und geschlechtersensible Pädagogik impliziert auch die Kompetenz, mit Uneindeutigkeiten produktiv umgehen zu können. Uneindeutigkeiten, die bspw. daraus resultieren, dass ein Mädchen nie nur einfach ein Mädchen ist, bezogen auf ihr Geschlecht, ebenso wenig wie ein Junge nie nur ein Junge ist. Identitäten und Lebensrealitäten setzen sich aus ganz unterschiedlichen Facetten zusammen. So heißt es in der Projektbeschreibung des Münchner Projekts „Mädchen gegen Rassismus": „Bisherige Konzepte knüpfen überwiegend an den Erfahrungen von Mädchen oder Jugendlichen aus der Mittelschicht an. Sie (...) blenden die Verschränkung von rassistischer und sexistischer Diskriminierung aus." (Giesinger Mädchentreff, S. 2) Der Migrationshintergrund kann für die Identität eines Jugendlichen eine Rolle spielen, ebenso aber auch die sexuelle Orientierung, die soziale Zugehörigkeit, die Region, in der die Jugendlichen leben und aufwachsen, der schulische Kontext, die Religionszugehörigkeit, die körperliche Konstitution und viele andere Faktoren mehr. Aus all diesen Dimensionen setzen Jugendliche ihre Realität zusammen, die von ganz unterschiedlichen individuellen Differenzlinien (vgl. Lutz/Leiprecht 2005, Castro Varela 2004) durchzogen ist und diese in Konsequenz beeinflusst. Dabei müssen die Elemente, die Jugendliche selber als konstitutiv für ihre Identitäten ausmachen, nicht zwangsläufig mit der Fremdwahrnehmung oder Positionierung von außen übereinstimmen. Wenn beispielsweise einzelne Elemente als ausschließliche und maßgebliche Identitätsgrundlagen wahrgenommen werden, wie etwa die Religionszugehörigkeit, wird ein muslimisches Mädchen als unemanzipiert und unterdrückt kategorisiert, obwohl diese selber Religion als weniger prägend empfinden mag. Von dieser essentialisierenden Praxis ist es nur ein kleiner Schritt zur gesellschaftlichen Exklusion. Für die Praxis der pädagogischen Arbeit bedeutet dies, dass durch die Angebote nicht Kategorien verfestigt werden dürfen und die pädagogische Arbeit nicht einseitige, stereotype Bilder reproduzieren darf. Pädagogik sollte versuchen, die Schubladen zu öffnen und den Jugendlichen Raum zur möglichst freien Gestaltung zu lassen. Gerade in der momentanen Situation, in der sich der Diskurs über Migration, Integration und die Ausgestaltung dieser Gesellschaft, angeheizt durch den so genannten „Karikaturenstreit", die Diskussion um die Einführung von Einbürgerungstests und die schwierige Situation an Schulen, reduktionistisch auf Sprachkompetenz, die Forderung nach Assimilation und Integrationsdefizite seitens der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzuengen beginnt, ist es für diejenigen, die mit Jugendlichen arbeiten, erforderlich, sich nicht von den Zuschreibungen und diskriminierenden Forderungen blenden zu lassen. So darf sich das Angebot an pädagogischen Maßnahmen, bei-

© IDA e. V.

spielsweise für jugendliche Aussiedler nicht auf Drogen- und Gewaltpräventionsmaßnahmen beschränken, Muslima dürfen nicht nur unter dem Fokus der möglichen Zwangsverheiratung betrachtet werden. Geschlechtersensible interkulturelle Pädagogik hat die Aufgabe, immer Ausschlussmechanismen, Formen der Unterdrückung und Diskriminierung im Blick zu haben, und denjenigen Jugendlichen, die Opfer von Diskriminierung werden, Raum zu geben, sich von dieser Opferperspektive zu lösen und handlungsmächtig zu werden. Gleichzeitig muss sie denjenigen Jugendlichen, die in der dominanten Position sind, Strategien der Auseinandersetzung mit ihrer dominanten Rolle und Auswege aus dieser zeigen, die von den Jugendlichen als Gewinn erfahren werden. Diese Orientierung gilt gleichermaßen für die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit, als auch für die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Interkulturelle geschlechtersensible Pädagogik darf nicht in die Falle tappen, Grenzen neu zu ziehen und festzuschreiben, sondern muss stetig neu ausloten, wo die – meist unsichtbaren – Grenzen liegen und diese abzubauen versuchen. Dies kann kein ausschließlich von oben verordnetet Prozess sein, sondern muss unter Berücksichtigung gesamtgesellschaftlicher Prozesse auf lokaler Ebene geschehen. Hilfreich, wenn nicht gar der einzige Weg ist dabei die konzeptuelle Einbindung möglichst vieler partzipativer Elemente. Von oben aufgesetzte Konzepte, paternalistische Herangehensweisen stoßen nicht nur sehr schnell an ihre Grenzen, sie können auch zu einem dauerhaften Rückzug der Jugendlichen führen. Partizipation in diesem Kontext bedeutet aber nicht, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu scheinbaren Expertinnen und Experten ihrer Herkunfts"kultur" zu machen und ihnen diese Rolle zuzuweisen. Diese, als Kulturalisierung bezeichnete Gefahr, lauert immer dann, wenn diejenigen, um die es geht, nicht von Anbeginn an und auf einer gleichberechtigten Ebene mitbestimmen können. Partizipativ ist ein Projekt nur dann, wenn die Jugendlichen selber von Anbeginn mitbestimmen können, wie die Arbeit ausgestaltet wird und welche Angebote zur Verfügung stehen. Gerade in pluralen Gesellschaften, die durch eine zunehmende Heterogenisierung gekennzeichnet sind, ist das partizipative Moment richtungweisend, und sollte mit dem Paradigma der Anerkennung einhergehen.

Verletzlichkeit und Gerechtigkeit

Es ist also vonnöten, sich innerhalb einer interkulturellen und geschlechtersensiblen Jugendarbeit mit den verschiedenen Diskriminierungserfahrungen auseinanderzusetzen bzw. diese ernst zu nehmen. Diskriminierungen können nicht isoliert betrachtet werden und auch nicht

© IDA e. V.

additiv erfasst werden. Konkret bedeutet dies: Eine schwarze, lesbische jugendliche Rollifahrerin ist nicht dreimal diskriminiert, sondern macht *spezifische* Diskriminierungserfahrungen, die auf der anderen Seite konkrete Widerstandsstrategien nötig machen. Additive Ansätze, die etwa durchaus mehr Geschlechtergerechtigkeit im Sinne haben, bleiben darüber hinaus häufig auf einer Beschreibungsebene stehen, so dass der Viktimisierung (die beschriebenen Gruppen werden nur als Opfer gesehen) nicht oder nicht genügend widerstanden wird. Das Konzept der Verletzlichkeit, welches wir stattdessen als pädagogische Perspektive vorschlagen, spricht dagegen sowohl von sozialen Positionen, die mit spezifischen Verletzlichkeiten einhergehen, als auch von Widerstandspotentialen, die die zugewiesene soziale Position irritieren können (Castro Varela/Dhawan 204, S. 218ff.). So führen Positionen, die mit mehr Risiko ausgestattet sind nicht unbedingt zu gleichen Formen der Verletzlichkeit. Eine jugendliche Migrantin, die gleichzeitig Analphabetin ist, ist verletzlicher als eine ausländische Studierende, wie auch ein schwarzer Jugendlicher im Rollstuhl verletzlicher ist als ein türkischer Jugendlicher, der mit beiden Beinen durch das Leben geht usw.

Die soziale Position, die auch darüber entscheidet, welchen Verletzlichkeiten ein Subjekt ausgesetzt ist, kann sich dabei sehr schnell verändern: „... etwa wenn sich mit der Wahl des Partners/der Partnerin das kulturelle Umfeld ändert – oder auch wenn sich die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppierung mit dem beruflichen Status, dem Alter oder dem Gesundheitszustand ändert. Es ist auch eine Frage der persönlichen Zuordnung, wie man sich z. B. politisch positioniert, ob und inwiefern man von Ein- und Ausschließungsprozessen betroffen ist." (Rommelspacher 2002, S. 205f.) Prinzipiell kann eigentlich Jeder und Jede von Ein- und Ausschließungsprozessen betroffen sein und doch bleiben die Kategorien ‚Opfer' und ‚TäterInnen' relevant, denn die Häufung von Privilegien variiert nicht zufällig deutlich zwischen den sozialen Gruppen (vgl. ebd. S. 205f.). Die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten und der Zugang zu Ressourcen wie Bildung und Geld erweist sich bspw. als reguliert. Nicht umsonst spricht man von einer ethnischen ‚Unterschichtung' des Arbeitsmarkts. Denn Migranten – und mehr noch Migrantinnen – sind in weit höherem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen als dies Nicht-MigrantInnen sind und befinden sich häufig auf den schlecht bezahlten und risikoreichen Jobs (Castro Varela 2003, S. 8-29). Daneben ist belegt, dass MigrantInnen weitaus häufiger Sonderschulen zugewiesen werden. Diskriminierungen sind eben auch Konsequenz bestehender Machtverhältnisse und basieren auf einer hegemonialen Vorstellung von Normalität. Eine schwarze Frau als Vorsitzende des Elternbeirats in einem kleinen Dorf ist damit in Deutschland (noch) ebenso wenig normal wie ein blinder Junge türkischer Herkunft als Kassenwart eines Jugendrings. Um es kurz zu machen: ‚Frau' ist nicht gleich ‚Frau'

© IDA e. V.

und ‚Mann' ist nicht gleich ‚Mann'. Auch sind nicht alle Menschen innerhalb einer verordneten Zweigeschlechtigkeit repräsentierbar. Es ist eigentlich bedauerlich, dass viele Organisationen ein Gender Mainstreaming verfolgen, das so tut, als ob es nie eine Diskussion um Zweigeschlechtigkeit, Heteronormativität oder Rassismus und Antisemitismus gegeben hätte. Auf der anderen Seite wäre es falsch, gleich das Kinde mit dem Bade auszuschütten, denn es ist eine unleugbare Tatsache, dass Organisationen, Institutionen und Projekte von diversen Sexismusformen geprägt sind. Immer noch werden die meisten ‚einfachen' Büroarbeiten von Frauen geleistet, während die Leitungspositionen an Männer gehen. Die zumeist Frauen zugewiesenen Positionen sind zudem weniger attraktiv und mit weniger Aufstiegschancen verbunden als die, die den Männern vorbehaltenen sind. Und es ist freilich auch so, dass das, was Frauen tun, weniger soziale Anerkennung erfährt und darüber hinaus finanziell und ideell disqualifiziert wird.

Diese Verhältnisse sozialer Ungleichheit werden durch soziale und politische Strukturen hergestellt und aufrechterhalten. Doch Männer in den Leitungspositionen sind eben, wie gezeigt, nicht nur Männer. Sie sind darüber hinaus auch meistens weiß, deutsch und christlich, heterosexuell und sehr selten Rollifahrer oder gehörlos. Sie kommen mithin den gängigen Vorstellungen von ‚Normalität' sehr nahe. Und das ist weder überraschend noch zufällig, denn eine Form sozialer Ungleichheit kommt selten allein. Deswegen fassen Strategien wie das Gender Mainstreaming zu kurz, wenn sie nur eine Diskriminierungsform fokussieren. Barbara Stiegler bezeichnet diesen Vorwurf zwar als „etwas abstrakt, da bei den Analysen der Geschlechterverhältnisse das Geschlecht nie in Reinform vorkommt" (Stiegler 2003, S. 16; vgl. auch Jahn/Kolip/Voigt-Kehlenbeck o. J.), doch wird gerade dies nur sehr abstrakt analysiert und verdeutlicht. Die meisten Texte zu Gender Mainstreaming warten eben doch mit einem essentialistischen ‚Frau' – ‚Mann'-Dualismus auf und lassen alle anderen Machtverhältnisse unberücksichtigt. Darüber hinaus wird selten über die Strategien gesprochen, die Menschen bereits entwickelt haben, um Dominanzverhältnissen zu widerstehen. Das ‚klassische' Gender Mainstreaming ist zu wenig ressourcenorientiert. Überdies ist aus der Rassismusforschung bekannt, dass sozialen Ausgrenzungsphänomenen nicht widerstanden werden kann, indem sie vereinfacht dargestellt werden. Es gilt vielmehr Strategien zu entwickeln, die so differenziert wie möglich und doch praktisch realisierbar sind.

Folgende Auflistung versucht, die wichtigsten Risikofaktoren und die möglichen Widerstandspotentiale aufzuzeigen. Sie kann dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da sie

© IDA e. V.

lediglich darzustellen versucht, wie multifacettiert sich Verletzlichkeit darstellt und welche Faktoren das Widerstandspotential erhöhen können.

Risiken	**Widerstandspotentiale**
➢ Legaler Status, ➢ Alter, Geschlecht, ➢ Schichtzugehörigkeit, ➢ Sexuelle Orientierung/Identität, ➢ Körperliche Mobilität, ➢ Gesundheitliche Verfassung, ➢ Rassifizierbare Kriterien (z. B. Phänotypische Merkmale, Herkunft/ Ethnische Zugehörigkeit, religiöse Zugehörigkeit etc.), ➢ Wohnort (Peripherie/Zentrum), ➢ Beschäftigungsverhältnis, ➢ Staatsangehörigkeit usw.	➢ Bildung, ➢ Ökonomische Ressourcen, ➢ Rückzugsmöglichkeiten, ➢ Sprachkompetenz, ➢ Biographische Ressourcen, ➢ Flexibilität/Mobilität, ➢ Soziale Ressourcen, ➢ Community (Unterstützung), ➢ Vertrautheit mit der Umgebung, ➢ Einklagbare Rechte usw.

Die genannten Risiken stellen sozusagen die andere Seite sozialer Privilegien dar. Wer etwa deutsche Staatsbürgerin ist, ist privilegiert gegenüber einer Frau, die nur im Besitz einer Aufenthaltsbewilligung ist. Eine junge gesunde Frau ist privilegiert in Relation zu einer chronisch Erkrankten und so weiter (vgl. näher hierzu Castro Varela/Dhawan 2003). Die Seite der Widerstandspotentiale zeigt beispielsweise auf der anderen Seite, dass Menschen, die gebildet sind und über ökonomische Ressourcen verfügen – wie etwa Studentinnen des Südens, die der Elite dieser Länder angehören –, dennoch in Deutschland vielfältigen Diskriminierungen ausgesetzt sind. Es ist dies eine Verletzlichkeitsposition, die sich aus der postkolonialen Verfasstheit der Welt ergibt und doch haben diese Menschen mehr Möglichkeiten, sich zur Wehr zu setzen und zu schützen, als etwa viele der angeworbenen ArbeitnehmerInnen aus der europäischen Peripherie. Dasselbe lässt sich auch von der zweiten Generation von MigrantInnen sagen: Diejenigen, die die Bildungschancen nutzen konnten, sind anderen Ausschließungsmechanismen ausgesetzt, als dies die Mitglieder der ersten Einwanderergeneration nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland waren, sofern diese aus den armen ländlichen Gegenden kamen.

© IDA e. V.

Das Konzept der sozialen Verletzlichkeit bietet ein Analyseinstrument, welches Homogenisierungen umgeht und ebenso Widerstandsformationen für differenzierte Analysen zugänglich macht. So machen die aufgelisteten Widerstandpotentiale im Zusammenhang mit den Verletzlichkeitsrisiken deutlich, dass Menschen, die mit einer bestimmten sozialen Verletzlichkeitsposition leben, immer auch Widerstandspotentiale zur Verfügung haben, die zum Teil häufig unterschlagen werden. So kann eine lesbische Rollifahrerin durchaus eher gegen Repressionen Widerstand leisten, wenn sie beispielsweise deutsche Staatsbürgerin ist und über einen Universitätsabschluss verfügt, der sie in die Lage versetzt, Rechtstexte zu lesen und z. B. Widersprüche gegen Amtsanmaßungen zu verfassen. Eine Migrantin der ersten Generation, die des Deutschen beispielsweise nicht kundig ist und sich im deutschen Rechtssystem auch nicht gut auskennt, hätte in einem solchen Falle weniger Möglichkeiten der Gegenwehr. Reine Gender Analysen können dagegen nur ein Bruchteil von dem leisten. Sie müssen grundsätzlich erweitert werden, denn sonst sind sie nicht nur unvollständig, sondern auch verfälschend.

Interkulturelle geschlechtersensible Jugendarbeit sollten sich als Ressorcenentdeckungs- und Experimentierraum definieren. Die Jugendlichen, gleich welcher Herkunft, gleich welchen Geschlechts und welcher Klassen- und Religionszugehörigkeit, sollten hier die Möglichkeit erhalten ihre Potentiale und Talente nicht nur zu entdecken, sondern auch zu entwickeln. Dafür ist es unabdingbar, dass auf kulturalisierende und homogenisierende Konzepte verzichtet wird und stattdessen die PädagogInnen sich auf bisher nicht Erahntes einlassen. Ein Prozess, der damit beginnt, die eigene 'Normalität' zu hinterfragen und die Privilegien zur Disposition stellt und nicht wie so oft naturalisiert.

Thesen zur interkulturellen geschlechtersensiblen Jugendarbeit

Zusammenfassend lassen sich für eine interkulturelle *und* geschlechtersensible Jugendarbeit folgende Thesen bestimmen:

1. Geschlechtergerechtigkeit muss in einer pluralen Gesellschaft immer in Verbindung mit anderen Kategorien wie etwa "Ethnizität", "Herkunft" etc. betrachtet werden.
2. Genderanalysen sollten deswegen ergänzt werden durch die Bestimmung des „Normalitätsindexes" einer Institution [Wer arbeitet, aus welchen Gründen, auf welcher Position?].
3. Notwenig ist die Überwindung eines androzentrischen wie monokulturellen Blicks.

© IDA e. V.

4. Das klassische Gendertraining bedarf einer Erweiterung hin zu einem Training in Sozialer Gerechtigkeit.
5. Eine gendersensible interkulturelle Arbeit nimmt sowohl die unterschiedlichen Verletzlichkeitsstrukturen als auch deren Ressourcen und Widerstandspotentiale in den Blick: [„Mädchen mit Migrationshintergrund sind nicht nur Opfer, sondern verfügen auch über Widerstandspotentiale" – „Jungen mit Migrationshintergrund sind nicht immer gewalttätig, sondern auch Opfer von Alltagsdiskriminierung"].
6. Macht- und Diskriminierungsstrukturen müssen in ihrer Dynamik zueinander betrachtet werden.
7. Eine gendersensible interkulturelle Arbeit ist immer eine pädagogisch-politische Arbeit, die nicht die „Anderen" in den Blick nimmt, sondern gerechtere, demokratischere Strukturen zum Ziel haben.

Literatur

Bednarz-Braun, Iris/Meinng-Heß, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2004

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention, in: Ross, Bettina (Hg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik/-wissenschaft, Opladen 2004

Castro Varela, María do Mar: Die Frage der Gerechtigkeit in der Jugendarbeit. Gender Mainstreaming - Chancen und Grenzen, in: IDA e. V. (Hg.): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit, Düsseldorf 2004

Castro Varela, María do Mar: Zur Skandalisierung und Re-Politisierung eines bekannten Themas: ‚Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt', in dies./Clayton, Dimitria (Hg.): Migration, Gender und Arbeitsmarkt. Neue Texte zu Frauen und Globalisierung, Königstein/Ts. 2003

Giesinger Mädchentreff (Hg.): Mädchen gegen Rassismus. Empowerment für junge Migrantinnen. Theorie und pädagogische Methoden zur antirassistischen Arbeit mit Mädchen"

Jahn, Ingeborg/Kolip, Petra/Voigt-Kehlenbeck, Corinna: Gender Mainstreaming. Geschlechterbezogene Analysen in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxishandreichung herausgegeben von BIPS und dem Jugendhof Stein Kimmen, o. J

Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf: Intersketionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klase und Geschlecht, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2005, S. 218-234

Panier, Katrin: Zu Hause ist, wo ich verliebt bin, Berlin 2004

Rommelspacher, Birgit: Anerkennung und Ausgrenzung, Frankfurt M./New York 2002

© IDA e. V.

Schulze, Florian: Interkulturalität per Döner?, in: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M. 2003, S. 177 - 186

Stiegler, Barbara: Gender Mainstreaming. Postmoderner Schmusekurs oder geschlechterpolitische Chance. Argumente zur Diskussion. Friedrich Ebert Stiftung. Abteilung Arbeit und Sozialpolitik. Expertisen zur Frauenforschung 2003 a

Stiegler, Barbara: Wie Gender in den Mainstream kommt. Broschüre. Friedrich Ebert Stiftung 2003b

Dr. María do Mar Castro Varela ist freie Wissenschaftlerin und Lehrbeauftragte
Birgit Jagusch ist Referentin des IDA e. V.

© IDA e. V.

Dr. Juliane Wetzel, Zentrum für Antisemitismusforschung

Das Thema Antisemitismus in der Schule und im Youth-Leader Training

Was ist Antisemitismus?

- Antisemitismus ist ein in der Regel latent vorhandenes Muster feindseliger Überzeugungen gegen Juden. Es richtet sich gegen Juden als Kollektiv (als Volk oder Gemeinschaft) und bedient sich eines breiten Spektrums ausgrenzender und stigmatisierender Stereotypen mit unterschiedlichem Hintergrund (wirtschaftlich, kulturell, gesellschaftlich, sozial, naturwissenschaftlich bzw. heute in Westeuropa nur noch teilweise religiös und rassistisch). Als Antisemitismus ist jede Herabsetzung von Juden anhand künstlich konstruierter physischer oder moralischer Bewertungskriterien zu bezeichnen, also angeblich spezifischer Eigenschaften, die dem Kollektiv zugeschrieben werden.

- Das Handlungsspektrum reicht von offener Beleidigung, verbalen Angriffen und brachialer Gewalt bis hin zu einer stillschweigenden Verständigung der Nichtjuden über angebliche Eigenschaften, Absichten, Handlungen, die dem Vorwand dienen, Juden in ihrer Gesamtheit abzulehnen. Nicht selten reichen einfache Codes wie das nonverbale Deuten auf die Nase, um verstanden zu werden.

- Antisemitische Ressentiments bleiben im Allgemeinen latent, beschränken sich auf die Einstellungsebene und lassen sich empirisch über Meinungsumfragen ermitteln. Dagegen steht der manifeste Antisemitismus, der sich in Übergriffen auf Personen, in Friedhofsschändungen und Sachbeschädigungen, aber auch in Propagandadelikten äußert.

Nach antisemitischer Lesart

- sind Juden von Natur aus nicht nur teilweise, sondern gänzlich schlecht, das heißt ihre schlechten Eigenschaften sind nicht korrigierbar
- werden Juden nicht als Individuen, sondern als Gruppe gesehen
- bleiben Juden fremd in der Mehrheitsgesellschaft, werden also als „Fremde“ wahrgenommen (hier trägt der Antisemitismus xenophobe Züge)
- bringen Juden vermeintlich nur Unglück in ihre „Gastgebergesellschaften“ oder gar in die ganze Welt (Weltverschwörungsphantasien)
- tun Juden dies obendrein noch im Geheimen, weshalb Antisemiten sich verpflichtet fühlen, den unterstellten konspirativen, schlechten Charakter der Juden zu demaskieren („Die Protokolle der Weisen von Zion“)

- Wichtigster Unterschied zu anderen rassistischen Projektionen ist, dass "den Juden" Macht und Einfluss zugeschrieben wird

- Zweifelsohne sind dem Antisemitismus Teile der ausgrenzenden Verhaltensmuster immanent, die sich im allgemeinen gegen Minderheiten richten

- Das Spezifikum des Phänomens Antisemitismus jedoch kann nicht erfasst werden, wenn es immer nur als Teil von Rassismus und Xenophobie begriffen wird

- Juden sind im Gegensatz zu anderen Minderheiten – zumindest in den meisten Ländern Europas - nicht sozial ausgegrenzt, sie haben Zugang zu den sozialen Sicherungssystemen, sind in Arbeit und Beschäftigung gleichgestellt

- Weltverschwörungstheorien, instrumentalisierte Holocaustleugnung, Antizionismus und Ausgrenzung von Juden als vermeintlich Verantwortliche für die israelische Politik sind Elemente eines Stereotypenkatalogs, die nicht mit der Diskriminierung von Minderheiten im allgemeinen gleichgesetzt werden können, deshalb eignen sich Menschenrechts- und Antirassismuspädagogik nur bedingt als Maßnahmen gegen Antisemitismus

„Fit machen für Demokratie und Toleranz - Jugendliche setzen sich mit dem Antisemitismus auseinander“

Ein Gemeinschaftsprojekt des

Zentrums für Antisemitismusforschung, des American Jewish Committee (Berlin) und des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM)

PROJEKTTEILE

I) Lehrerfortbildung zusammen mit der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin (einmal monatlich 2005 – abgeschlossen)

II) Youth-Leader-Training an fünf Schulen (Pilotphase)

III) Wahlpflichtfach Geschichte: Antisemitismus

IV) CD-Rom zum Thema Antisemitismus

Unterrichtsvorschläge für einen Wahlpflichtbereich Geschichte
Themenfeld: Antisemitismus

<u>Themenkomplex: Die Vielfalt jüdischen Lebens</u>

- Wer ist Jude? (Konversion, orthodoxes und liberales Judentum)
  Kurze Einführung in wichtige Fragestellungen des Judentums (z. B. was ist koscher, Schächten)
- Die Vielfalt jüdischer Glaubensauffassungen in der Welt
- Judentum als Grundlage des Christentums, antijudaistische Vorurteile (Gottesmörder, Ritualmord)
- Möglicher Austausch mit Jugendlichen des jüdischen Gymnasiums in Berlin (mit Schülern jüdischen und christlichen Glaubens sowie zugewanderten russischen Juden werden Alltagsprobleme des Zusammenlebens diskutiert)

Filme: „ Alles auf Zucker“; Teile der vierteiligen Serie von Richard Chaim Schneider „Wir szeinen doh“; „Der Tango der Raszhenwsky“ (franz. Film)

Themenkomplex: Antisemitismus

Wie entstehen Vorurteile?
Religiöse Judenfeindschaft – am Beispiel der Legenden Gottesmord und Ritualmord (mit aktuellen Bezügen)
„Juden als Wucherer?“ („jüdische Finanzmacht“)
Die jüdische Weltverschwörung und die „Protokolle der Weisen von Zion“
Die Entstehung des Rassenantisemitismus
Der sekundäre Antisemitismus
Der Antizionismus in seiner Instrumentalisierung gegen das Existenzrecht Israels
Israelkritik versus Antisemitismus
Die Brückenfunktion des Antisemitismus zwischen der Mitte der Gesellschaft und dem Rechtsextremismus
Antisemitismus und radikaler Islamismus

Filme: Kontraste-Beitrag „Ein deutscher Jude gibt auf“
„Aus einem deutschen Leben“
„ Zwei oder Drei“ von Malte Ludin

Themenkomplex: Geschichte Israel und des Nahostkonflikts

Vorgeschichte und Staatsgründung Israels
Die Balfour- Deklaration und die Folgen
Landerwerb von arabischen Großgrundbesitzern
Der Teilungsplan der UNO
Der israelische Unabhängigkeitskrieg
Israel als Demokratie im Nahen Osten
Flucht und Vertreibung der Palästinenser aus israelischen Gebieten
Flucht und Vertreibung der Juden aus arabischen Ländern
Der israelische Unabhängigkeitskrieg
Sechs-Tage-Krieg
Jom-Kippur-Krieg
Das palästinensische Flüchtlingsproblem
Libanonkrieg
Friedensverhandlungen
Die Chancen für den Friedensprozess
Die Doppelmoral gegenüber Israel und der israelischen Politik (am Beispiel Medienanalyse)
Die unterschiedlichen Positionen in der israelischen Gesellschaft zum Friedensprozess

KONZEPT: Unterrichtssoftware zum Antisemitismus (CD-Rom)

Mögliche Struktur der Unterrichtssoftware zum Antisemitismus.
(Die Titel der Kapitel und Arbeitstische sind Arbeitstitel.)

Überblick (Einführungstexte)	Arbeitsstationen
I Vorurteile	1) Vorurteil/Gerücht/der Fremde 2) Antisemitismus/Judenfeindschaft/Antizionismus
II Christliche Judenfeindschaft	1) Gottesmord 2) Synagoge und Ecclesia 3) Ritualmord
III Rassenantisemitismus	1) Rasse/„Judenfrage“ 2) Emanzipation/Antisemitismus 3) Stoecker/Marr (moderne politische Bewegung)
IV Nationalsozialismus	1) NS-Ideologie und Antisemitismus 2) Ausgrenzung und Verfolgung 3) Film: „Der ewige Jude“ 4) Shoah
V Nach der Shoah	1) Juden verdienen am Holocaust? 2) Antisemitismus aus Schuld und Scham
VI Antisemitismus im arabischen Raum	1) Nahost-Konflikt 2) Antizionismus 3) Islamistischer Antisemitismus
VII Jüdische Weltverschwörung	1) Die Protokolle der Weisen von Zion 2) Terror und Katastrophen
VIII Handel und Wandel	1) Schacher und Wucher 2) Kapitalisten und Revolutionäre 3) Shylock 4) „Jüdische Berufe“

Die religiöse Judenfeindschaft wirkt bis heute nach

Karikatur von Dave Brown, erschienen im britischen „Independent“, 27. Januar 2003, dem Tag nicht nur in Großbritannien, sondern auch in vielen anderen europäischen Ländern der Holocaust-Gedenktag begangen wird. Die Karikatur wurde als bestes politisches Cartoon des Jahres 2003 ausgezeichnet.

Karikatur auf der Titelseite der italienischen Tageszeitung „La Stampa“, April 2002. Klassisches antijüdisches, religiös konnotiertes Motiv des angeblich jüdischen Gottesmordes: Das Jesuskind in der Krippe sagt: „Die wollen mich doch nicht wieder töten?“

Aus der in Deutschland erschienenen türkischsprachigen Zeitung „Vakit“(9.6.2004) – inzwischen verboten

Hier wird das antijüdische Motiv des Christusmordes zum Dämonisierungsstereotyp gegen Israel im Nahostkonflikt.

Der Tanz um das „goldene Kalb“. Demonstrierende Globalisierungsgegner, während der Tagung des Internationalen Währungsfonds in Davos im Januar 2003. Um das Kalb tanzten Protestierer, die Masken u. a. von Donald Rumsfeld, aber auch von Ariel Scharon trugen und sich einen „Judenstern“ angeheftet hatten. Begleitet wurde die Gruppe von Menschen, die sich als „Kapitalistenschweine“ und „Schweinepriester“ ausgaben und damit die klassischen antisemitischen Muster nutzten, um ihre Kritik am Finanzkapital, das sie in den Händen von Juden glauben, provokativ zu äußern.

Im antisemitischen Repertoire hat die Assoziation zwischen 'Jude' und 'Schwein' eine lange Tradition. Diese aus dem antisemitischen Repertoire stammenden Tierassoziationen werden noch erhärtet durch die Verwendung eines Judensterns. Die Botschaft ist eindeutig und verbindet antiamerikanische mit antisemitischen Stereotypen: Jüdische Amerikaner oder amerikanische Juden werden als die Hüter des Geldes und des internationalen Finanzmarktes impliziert.

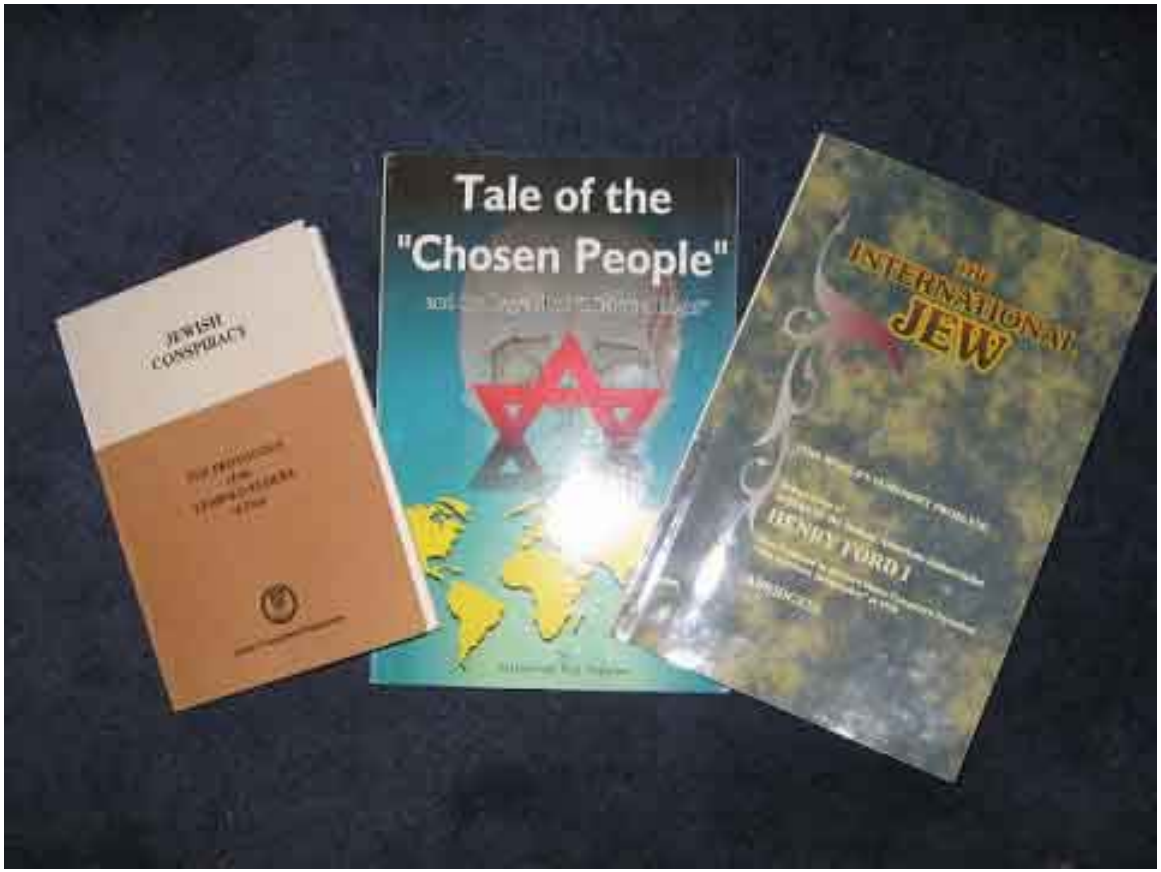
Das Goldene Kalb in antijüdischer Lesart ist ein seit Jahrhunderten variiertes Motiv, hier in einem Flugblatt des frühen 16. Jahrhunderts

Jüdische Weltverschwörung

Die Protokolle der Weisen von Zion

Die Protokolle der Weisen von Zion: Eine hundert Jahre alte antisemitische Fälschung mit hohem Aktualitätswert

Buchvertrieb Anton Schmid, Autor Johannes Rothkranz, vertreibt auch Material zur Bruderschaft Papst Pius X (siehe Holywar)



Buchmesse Frankfurt a. M. Oktober 2005. Auf dem Stand eines iranischen Verlages wurden diese antisemitischen verschwörungstheoretischen Machwerke angeboten
(Abbildung Matthias Küntzel, veröffentlich auf der Mailinglist von honestly-concerned)

Unterstellte jüdische Verschwörung auf der rechtsextremen Webseite„Bund für echte Demokratie“. Der damalige Bundeskanzler Gerhard Schröder wird flankiert vom inzwischen verstorbenen Vorsitzenden des Zentralrats der Juden in Deutschland, Paul Spiegel (r.) und dem ehemaligen Vizepräsidenten des Zentralrats Michel Friedman (l.).

Missbrauchtes und in falsche Zusammenhänge gestelltes Foto der Associated Press, das eine jüdische Konspiration und eine vermeintliche Macht über den amerikanischen Präsidenten suggerieren soll (Quelle: rechtsextreme, revisionistische Webseite „Holywar“)

Bush meeting his „gurus“:

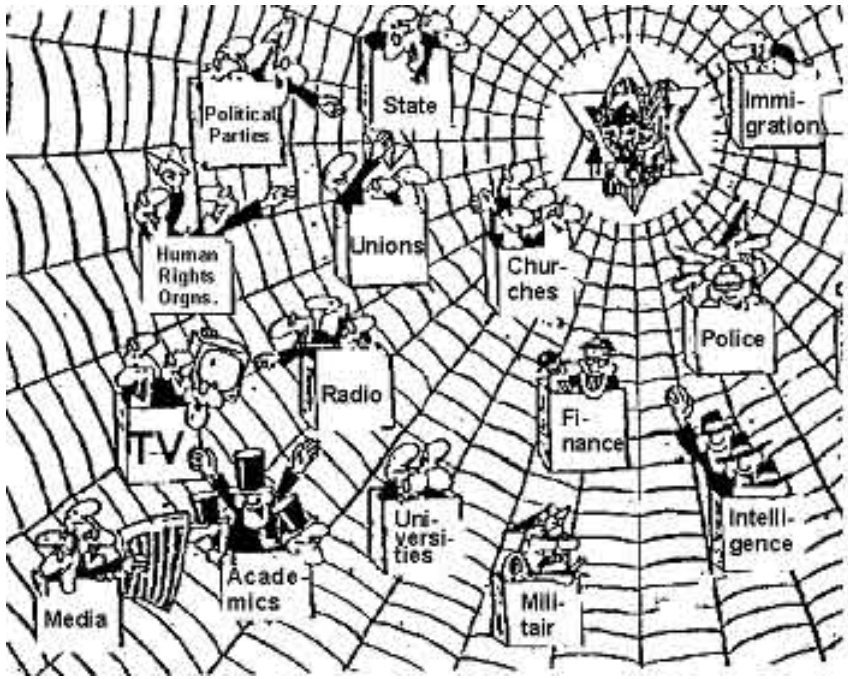
The real government of the USA!

Radio Islam

The Protocols of Zion

English| French | Deutsch| Svenska| Portug

Russian| Spanish | Italian | Danish | Arabic | Hungarian



Visiting "The Protocols"

Link zu den gefälschten „Protokollen der Weisen von Zion“ auf der rechtsextremen Webseite „Radio Islam“, die enge Verbindungen mit der islamistischen Szene und mit Revisionisten pflegt.

9-11

CD „Septemberlüge“ von Horst Mahler – vertrieben über die rechtsextreme Internetseite „Recht und Freiheit“

Horst Mahler unterstellt, wie viele seiner Gesinnungsgenossen, hinter den Anschlägen des 11. September 2001 stecke der israelische Geheimdienst

Verbreitung der Legenden um den 11. September 2001 durch eine rechtsextreme, fundamentalistisch christlich-amerikanische Organisation, die unterstellt, „die Juden“ wären verantwortlich für die Anschläge auf das WTC

Wie weit geht der Wahnsinn?

TSUNAMI

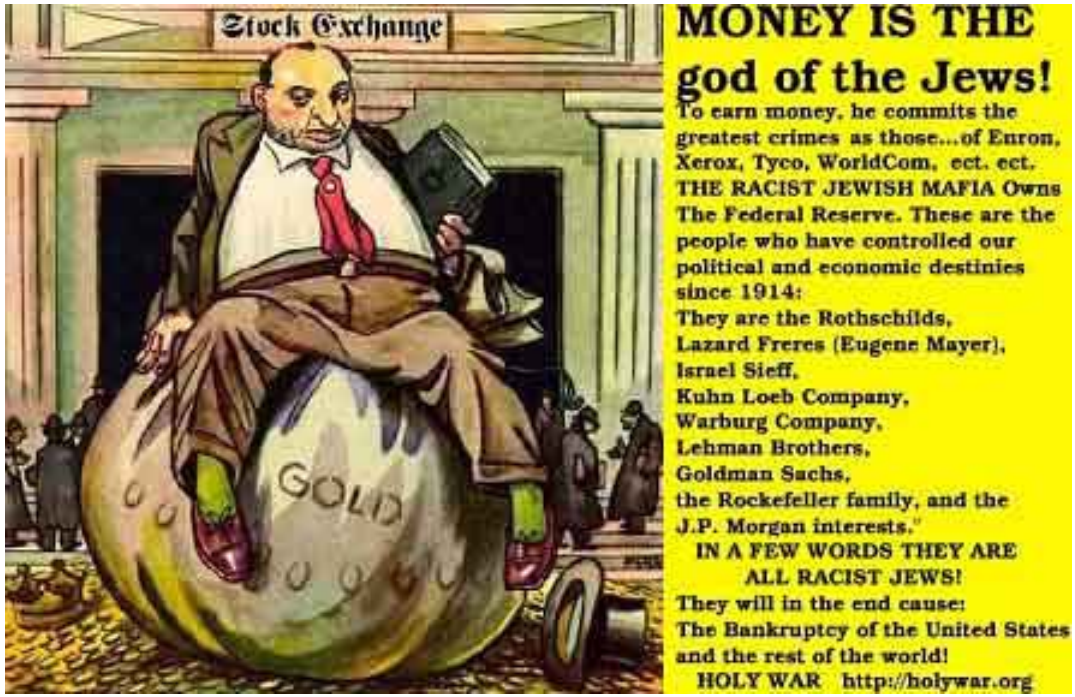
Email an die Israelische Botschaft in Berlin, 9. Januar 2005

„Betreff: tsunami
na, ihr Juden, geht es euch gut, die menschen die in tsunamigebiet tödlich ums leben gekommen sind interessiert euch wohl nicht, ihr seid daran schuld das [sic] so viele menschen ums leben gekommen sind, ihr mit euren militärischen versuchen mit abc waffen hat es dazu geführt das [sic] die menschen da so leiden müssen, ist es wert, das gleich [sic] macht ihr auch mit den palästinensern, aber bald ist es soweit das [sic] ihr auch an der Reihe seid," Absender Kahraman

Alte Klischees

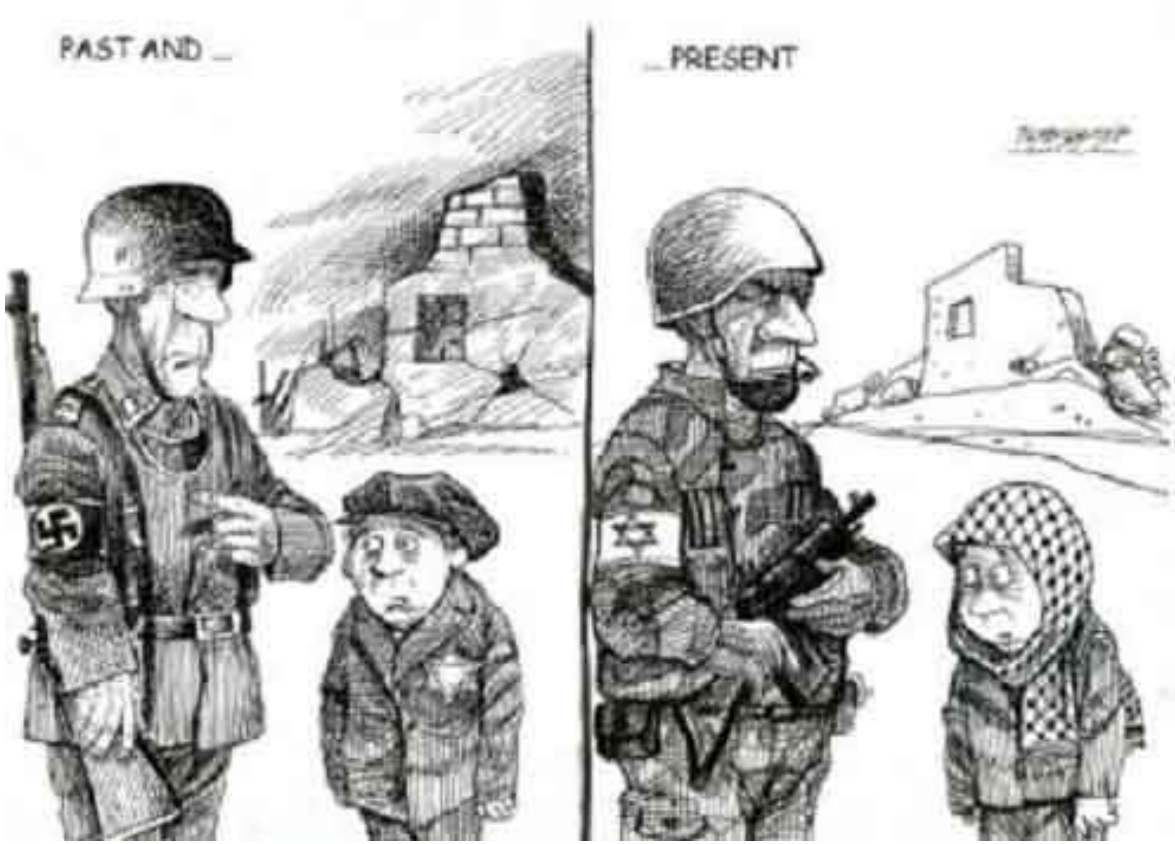
im neuen Gewand

Plakat zur Anti-Bush-Demonstartion in Berlin im Mai 2002 von der globalisierungskritischen Organisation „Attac“, die inzwischen in ihren eigenen Reihen solche antisemitischen Muster, wie sie hier Verbreitung fanden (die jüdisch konnotierte Nase, die Welt als Jojo am Finger des als Juden skizzierten „Uncle Sam“) diskutiert und mit einem von ihr publizierten Reader über Antisemitismus aufklärt. Daneben das bekannte Original.



„Das Geld ist der Gott der Juden“ illustriert, wie sich alte Bilder endlos fortschreiben lassen. Die Karikatur der „jüdischen Profiteurs“ vor der Börse erschien zunächst in den dreißiger Jahren in Deutschland, hier ist der Text ins Englische übertragen, die Frakturschrift über dem Eingang des Gebäudes ist geblieben, aus „Börse“ ist „Stock Exchange“ geworden. Es wird Bezug genommen auf Finanzskandale in den USA, die vermeintlich von jüdischen Firmen zu verantworten seien.

Vergleichsstrategien unterschiedlicher politischer Gruppierungen zur Relativierung des Holocaust



Die Karikatur des österreichischen Star-Karikaturisten Petar Pismestrovic erschien am 19. Mai 2004 in der„Kleinen Zeitung“ und am 23. Mai 2004 in „Wann und Wo“.
Der Karikaturist setzt die Verfolgung der Juden während der NS-Zeit mit dem Vorgehen des israelischen Militärs in den besetzten palästinensischen Gebieten gleich und suggeriert gleichzeitig eine Täter-Opfer-Umkehr, wonach die ehemaligen Opfer inzwischen zu Tätern geworden sind.

Arabische Internetseite, die Auschwitz-Birkenau mit der Situation in den palästinensischen Gebieten gleichsetzt und damit eine „Täter-Opfer“-Umkehr verfolgt. Die ehemaligen Opfer werden auf diese Weise als Täter stigmatisiert

Veröffentlicht bei indymedia-Schweiz – globalisierungskritische Seite
Der Karikaturist Carlos Latuff aus Brasilien hat unzählige solcher vergleichende Karikaturen veröffentlicht, die immer das Vorgehen des israelischen Militärs in den besetzten Gebieten mit der nationalsozialistischen Judenverfolgung gleichsetzen.

Kampagne der Tierschutzorganisation „Peta“ 2004, die den Umgang mit Tieren mit dem Holocaust gleichsetzt und dadurch nicht nur zur Trivialisierung des nationalsozialistischen Genozids an den Juden beiträgt, sondern auch die Opfer verhöhnt