

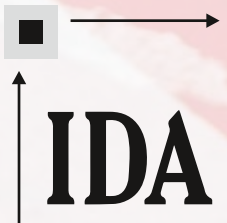


Lernen in der Begegnung

Theorie und Praxis von Social-Justice-Trainings

Leah Carola Czollek und Heike Weinbach

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



Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismusbearbeitung e.V.

Impressum

Düsseldorf

3. inhaltlich unveränderte Auflage 2018

Redaktion: Stephan Bundschuh, Milena Detzner, Birgit Jagusch,
Ansgar Drücker

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

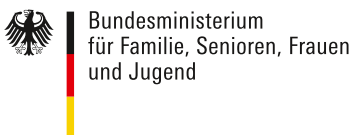
Tel: 02 11 / 15 92 55-5
Fax: 02 11 / 15 92 55-69
Info@IDAEV.de
www.IDAEV.de

Leah Carola Czollek und Heike Weinbach danken Birgit Jagusch von IDA e. V. und René Koroliuk vom DGB-Bildungswerk/Jugendbildung für das Zustandekommen der Broschüre. Unser besonderer Dank gilt Gudrun Perko für die wissenschaftliche und strukturelle Unterstützung. Ferner danken wir allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge.

Die Ausbildung zum_r Social Justice und Diversity Trainer_in war eine Kooperation des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit (IDA), des DGB Bildungswerks und des Vereins „Mach' meinen Kumpel nicht an!“



Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend



ISSN 1616-6027

Gestaltung: Doris Busch, Düsseldorf
Cover: Gestaltung unter Verwendung eines Fotos
von © .marqs/photocase.de
Druck: Düssel-Druck & Verlag GmbH, Düsseldorf

Vorwort

Soziale Ungleichheit, rassistische Übergriffe, Ablehnung von Schwulen und Lesben, Barrieren für die Partizipation von Menschen mit Behinderungen, Ungleichgewichte im Bildungssystem, Witze über Sinti und Roma, antisemitische Vorbehalte – all dies sind Formen von Diskriminierung, denen Menschen hier und heute ausgesetzt sind. Dass es sich hierbei leider nicht um vereinzelte Vorkommnisse handelt, zeigen beispielsweise die Studien zu „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“, die vom Bielefelder Institut für Konflikt- und Gewaltforschung seit 2001 herausgegeben werden. Wenngleich die verschiedenen Formen von Diskriminierung analytisch getrennt werden können, haben wir es im Alltag häufig mit Überlagerungen der Diskriminierungsformen zu tun.

Oft greifen die unterschiedlichen Diskriminierungsformen ineinander, ergänzen und verstärken sich. Strukturelle und informelle, institutionelle und individuelle Diskriminierungsmuster gehen Hand in Hand und paralysieren die Opfer, da sie ihre Diskriminierungserfahrung selbst nicht einordnen können. An wen soll sich zum Beispiel die lesbische, rollstuhlfahrende Schwarze Deutsche, die auf die Sonderschule verwiesen wurde, wenden, um sich gegen ihre Benachteiligung zu wehren? An einen Verein, der sich gegen die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung einsetzt, eine Antirassismusorganisation oder einen Schwulen- und Lesbenverband? In keinem Fall wird die Komplexität der Diskriminierung vollständig erfasst.

Auf politischer Ebene tragen die Richtlinien gegen Diskriminierung der Europäischen Union, die auf nationaler Ebene im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz Eingang gefunden haben, der Tatsache Rechnung, dass wir nicht von Diskriminierung, sondern von Diskriminierungen sprechen müssen und dass diese miteinander zusammenhängen. Im Bereich des zivilgesellschaftlichen Engagements existieren ebenfalls eine Reihe von Zusammenschlüssen, in denen Akteure aus den unterschiedlichen Feldern der Antidiskriminierungsarbeit zusammenarbeiten. Im Bereich der politischen Bildungsarbeit und der außerschulischen Jugendbildung gibt es nun einen Ansatz, der den Versuch unternimmt, unterschiedlichste Diskriminierungsformen in den Blick zu bekommen, sie in ihrer Besonderheit, aber eben auch Gemeinsamkeit und ihrem Verflechtungszusammenhang pädagogisch zu bearbeiten. Es ist das in den USA entwickelte Konzept der Social-Justice-Trainings, das den Blick für die Komplexität und institutionelle Verankerung von

Diskriminierung schärft und eine Kultur der Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit fördert.

Im Jahr 2007 hat IDA in Kooperation mit dem DGB Bildungswerk und dem Verein „Mach' meinen Kumpel nicht an!“ eine Weiterbildung zur TrainerIn im Bereich des Social-Justice-Trainings angeboten. Aufgrund des Interesses, das seither dem Trainingsansatz entgegengebracht wird, veröffentlicht IDA das vorliegende Handbuch zur Methode des Social-Justice-Trainings. Es gibt Einblicke in die theoretischen Grundlagen sowie das Setting des Trainings und liefert Hintergrundinformationen zu den thematischen Schwerpunkten von Social Justice.

Ich bin mir bewusst, dass Trainings allein die Welt nicht verbessern können, sie dienen aber dazu, im geschützten Rahmen eines Seminars alternative Umgangsformen auszuprobieren, sie sind sozusagen kleine Zukunftslabors. Ich wünsche mir, dass das vorliegende Handbuch seinen Leserinnen und Lesern viele Anregungen für eine neue und spannende Methode zur Verbesserung gegenwärtigen Handelns an die Hand gibt.



Thilo Scholle
(Ehemaliger Vorsitzender des IDA e. V.)

Inhalt

| | |
|--------------------|---|
| ▪ Vorwort | 1 |
| ▪ Einleitung | 4 |

LERNEN IN DER BEGEGNUNG. THEORIE UND PRAXIS VON SOCIAL-JUSTICE-TRAININGS

von Leah Carola Czollek und Heike Weinbach

1. Theoretische und politische Hintergründe von Social Justice 5

| | |
|---|----|
| ▪ 1.1 Geschichte des politischen Projekts Social Justice | 5 |
| ▪ 1.2 Soziale Bewegungen und Social Justice | 6 |
| ▪ 1.3 Was bedeutet Gerechtigkeit im Kontext von Social Justice? | 9 |
| ▪ 1.4 Social Justice und Intersektionalität..... | 11 |
| ▪ 1.5 Konzept der Verbündeten..... | 12 |

2. Dialogische Methode von Social-Justice-Trainings.....13

| | |
|---|----|
| ▪ 2.1 Social Justice Education in den USA | 13 |
| ▪ 2.2 Die Methode des Dialoges nach dem Modell der Mahloquet | 15 |
| ▪ 2.2.1 Spezifika und Prämissen des Dialoges | 15 |
| ▪ 2.2.2 Kognitiv-dialogische Übungen | 16 |
| ▪ 2.3 Exkurs: Die Bedeutung der Mahloquet als Form des jüdischen Dialoges | 18 |

3. Verknüpfungen, Anknüpfungspunkte und Intersektionalität der verschiedenen Unterdrückungsformen19

4. Praxis des Social-Justice-Trainings: Themen, Phasen und Module.....21

| | |
|--|----|
| ▪ 4.1 Schlüsselthemen im Social-Justice-Training..... | 21 |
| ▪ 4.2 Phaseneinteilung des Trainings..... | 21 |
| ▪ 4.3 Module des Social-Justice-Trainings mit Übungen..... | 25 |
| ▪ 4.3.1 Grundmodul..... | 25 |
| ▪ 4.3.2 Modul Antisemitismus | 26 |
| ▪ 4.3.3 Modul Rassismus | 27 |
| ▪ 4.3.4 Modul Antiziganismus | 27 |
| ▪ 4.3.5 Modul Sexismus/Heterosexismus..... | 28 |
| ▪ 4.3.6 Modul Klassismus | 29 |
| ▪ 4.3.7 Modul Ableism/Behindertenfeindlichkeit..... | 29 |
| ▪ 4.3.8 Modul Altersdiskriminierung | 31 |

5. Anforderungen an Trainer_innen.....31

6. Literaturverzeichnis 32

THEORIEN DER DISKRIMINIERUNGSFORMEN

| | |
|--|-----------|
| Annäherungen an den Begriff Antisemitismus | 34 |
| <i>von Heike Radvan</i> | |
| Rassismus | 37 |
| <i>von María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan</i> | |
| Antiziganismus | 40 |
| <i>von Jane Schuch</i> | |
| Heterosexismus und Heteronormativität | 45 |
| <i>von Gudrun Perko</i> | |
| Klassismus | 49 |
| <i>von Andreas Kemper</i> | |
| Behindertenfeindlichkeit | 52 |
| <i>von Birgit Rommelspacher</i> | |
| „I feel a little bit weird...“ – Beispiele für Intersektionalität von Diskriminierungen | 56 |
| <i>von Mitja Sabine Lück und Güler Arapi</i> | |
| ▪ Über die Autor_innen..... | 60 |
| ▪ Glossar..... | 61 |

Einleitung

Der vorliegende Reader führt in Theorie, Methode und Hintergründe der Social-Justice- und Diversity-Trainings ein und liefert Informationen und Hintergründe zu verschiedenen Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung, die in den Trainings thematisiert werden.

Im ersten Teil des Readers erläutern Leah Carola Czollek und Heike Weinbach, die das pädagogische Konzept „Social-Justice- und Diversity-Trainings“ maßgeblich für den deutschsprachigen Kontext aus den USA adaptiert und modifiziert haben, die Grundlagen, theoretischen Prämissen und den inhaltlichen Aufbau der Trainings. Dabei gehen sie zunächst auf die theoretischen Hintergründe ein, die als Basis des Konzepts dienen. Nach einer Einführung in die Social-Justice-Bewegung in den USA erläutern sie das Verständnis von Gerechtigkeit, das den Social-Justice-Trainings zugrunde liegt. Ein weiterer grundlegender theoretischer Bestandteil der Trainings ist die Bezugnahme auf das Konzept der Intersektionalität, das verschiedene Formen und Ausprägungen von Diskriminierungen in ihren Wechselwirkungen und Zusammenhängen betrachtet. Anschließend beschreiben die Autorinnen die dialogische Methode, nach der in den Trainings gearbeitet wird. Um den Lesenden einen Einblick nicht nur in die Theorie, sondern auch die Praxis der Social-Justice-Trainings zu geben, wird anschließend der Aufbau der Social-Justice-Trainings geschildert und einzelne Themen der Trainings werden anhand von Übungen präsentiert. So wird zu den Themen Antisemitismus, Rassismus, Antiziganismus, Sexismus/Heterosexismus, Klassismus, Ableism/Behindertenfeindlichkeit und Altersdiskriminierung je eine ausgewählte Übung aus den Social-Justice-Trainings vorgestellt.

Der zweite Teil des Readers liefert Hintergrundinformationen über die verschiedenen Aspekte von Diskriminierung, die im Rahmen der Trainings bearbeitet werden. Jeder Artikel widmet sich jeweils einer spezifischen Form von Diskriminierung.

Heike Radvan erläutert in ihrem Beitrag die historischen Wurzeln, zentralen Ausprägungen und Erschei-

nungsformen von Antisemitismus. Dabei beschreibt sie auch aktuelle Tendenzen und Entwicklungen. Der Artikel von María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan beschäftigt sich mit Rassismus in seinen historischen und aktuellen Formen. Dabei gehen sie auf die Zusammenhänge von Rassismus und Kolonialismus ein. Jane Schuch widmet sich dem Thema Antiziganismus und zeigt, wie sich die Ausgrenzung von Sinti und Roma über die Jahrhunderte entwickelte und bis heute praktiziert wird. Anschließend thematisiert Gudrun Perko in ihrem Artikel Heterosexismus und Heteronormativität. Wie manifestiert sich Ablehnung von Homosexuellen in der Gesellschaft und warum lassen sich starre, wenngleich unsichtbare Grenzen zwischen den Geschlechtern so schwer verändern, sind Fragen, die im Rahmen des Artikels beantwortet werden. Andreas Kemper schildert in seinem Artikel über Diskriminierung aufgrund materieller Ungleichheiten Formen und Ausprägungen von Klassismus, die in der heutigen Gesellschaft virulent sind. Birgit Rommelspacher widmet sich in ihrem Beitrag der Behindertenfeindlichkeit. Sie zeigt anhand verschiedener Verhaltensweisen im Umgang mit behinderten Menschen, wie Diskriminierungen und Ausschlusspraxen im Leben der Menschen mit Behinderungen wirken und wie auch institutionalisierte Barrieren – z. B. fehlende rollstuhlgerechte Zugänge in Gebäuden – zu Mobilitätsschranken werden können. Zum Abschluss beschreiben Mitja Sabine Lück und Güler Arapi exemplarisch, wie eine intersektionelle Pädagogik gegen Diskriminierungen aussehen könnte. Anhand der Erfahrungen, die sie in dem Projekt „girls act!“ gesammelt haben, geben die Autorinnen einen Einblick in die Praxis einer intersektionellen Jugendarbeit.

Ein Glossar schließt den Reader ab, das die wichtigsten Begrifflichkeiten kurz erläutert.

Wir danken allen Autorinnen und dem Autor für die konstruktive Zusammenarbeit. Die Autorinnen und der Autor sind für die Inhalte ihrer Beiträge selber verantwortlich. Unser Dank gilt zudem dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das die vorliegende Broschüre gefördert hat.

Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social-Justice-Trainings

von Leah Carola Czollek und Heike Weinbach

„Wenn wir eines Weges gehen und einem Menschen begegnen, der uns entgegenkam und auch eines Weges ging, kennen wir nur unser Stück, nicht das seine, das seine nämlich erleben wir nur in der Begegnung.“ (Martin Buber)

1. Theoretische und politische Hintergründe von Social Justice

Seit sieben Jahren arbeiten wir mit dem, ursprünglich in den USA von den KollegInnen an der University of Massachusetts ausgearbeiteten, Trainingsansatz „Diversity and Social Justice Education“ (Adams/Bell/Griffith 1997; 2007). Von Anfang an haben wir dieses Programm als Anregung für unsere Social-Justice-Trainings genommen und ihm unser eigenständiges praktisches und theoretisches Profil eingefügt. Das heißt, wir haben eigene Übungen und historische Inputs kreiert sowie die Methode des dialogischen Arbeitens weiter entwickelt und sowohl die Methode als auch die Theorie im Austausch miteinander und mit Anderen beständig reflektiert und modifiziert. Es bedurfte eines langen Prozesses, um ein Konzept zu entwickeln, mit dem wir auch Trainer_innen ausbilden wollten. Zugleich haben wir den Anspruch, aus Social Justice kein lizenziertes Programm zu machen, sondern verstehen es als Open-Source-Projekt, welches von allen Interessierten genutzt und weiterentwickelt werden kann. Die Möglichkeit, die ersten Trainer_innenausbildungen in der Bundesrepublik Deutschland anzubieten, kam durch eine Kooperation mit IDA e. V. und dem DGB-Bildungswerk, Bereich Jugendbildung, zustande. Da das politische Projekt Social Justice in den USA aus sozialen Bewegungen heraus entstanden (vgl. Weinbach 1996) und dort u. a. auch eng mit Gewerkschafts- und Antirassismusbewegungen verbunden ist, ist dieser Kontext auch in der Bundesrepublik Deutschland ein idealer Ort für die Verbreitung von den Inhalten und der Bedeutung von Social Justice. Auch wenn wir gleichzeitig in Hochschulkontexten Seminare zu Social Justice durchführen, bleibt es unser Anspruch, in allen gesellschaftlichen Bereichen Bildungsarbeit im Sinne von Social Justice zu praktizieren. Dieser Anspruch wird u. a. durch Trainings in der außerschulischen Jugendarbeit und anderen gesellschaftlichen Kontexten realisiert. Das Konzept Social Justice ist grundsätzlich der Idee eines offenen Projektes verschrieben. Doch meint diese Offenheit nicht, dass eine institutionelle Einbindung, etwa in Hochschulen oder anderen Bildungsinstitutionen,

dieser widersprechen würde. Denn ein offenes politisches Projekt wie Social Justice zeichnet sich dadurch aus, dass es von vielen unterschiedlichen Menschen, Organisationen und Institutionen getragen und weiter entwickelt wird. Denn das Projekt selbst hat bereits eine verwobene Geschichte, komplexe Theorien, Praxen und Hintergründe. Diese wollen wir neben der Transparenz der Methoden in diesem Beitrag aus unserer Sicht darlegen.

1.1 Geschichte des politischen Projekts Social Justice

Der Begriff „Social Justice“ aus der englischen Sprache lässt sich auf Deutsch nicht einfach mit „soziale Gerechtigkeit“ übersetzen. Denn damit werden im deutschsprachigen Raum vorrangig Interventionen und Aktionen auf den Feldern der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, manchmal auch Generationengerechtigkeit und in der Bildungspolitik Chancengerechtigkeit assoziiert. Diese Bereiche sind aber „nur“ Teilaspekte des Begriffs „Social Justice“. Der Begriff wird in den USA, Großbritannien und anderen Ländern von denjenigen verwendet, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern (Politik, Justiz, Ökonomie, Kunst, Menschenrechte, Frauenbewegungen, Jugendarbeit, Antirassismusbewegung, Soziale Arbeit u. v. a.) gesellschaftliche Ausgrenzung und Diskriminierungen jedweder Art thematisieren, kritisieren und an alternativen, partizipativen, auch ökologisch gerechten Gesellschaftskonzepten arbeiten. Insofern kann gesagt werden, dass der Begriff „Social Justice“ ein plurales Feld von unterschiedlichen Akteur_innen (Individuen und Gruppen) für ein umfassendes Gerechtigkeitsmodell verbindet. Auch wenn nicht immer alle Akteur_innen aus den verschiedenen Bereichen zusammenarbeiten, haben diese aber ein ähnliches Verständnis bzw. überhaupt ein Verständnis von gesellschaftlichen Diskriminierungsstrukturen. Sie teilen auch den Konsens, dass diese in vollkommen neue Strukturen transformiert werden müssen, die von

Toleranz geprägt sind und an denen alle Menschen teilhaben können. Dabei kann Social Justice sowohl eine lokale als auch eine globale Praxis sein, beide existieren nebeneinander und miteinander verwoben. Die einzelnen an Social Justice orientierten Bewegungen selbst schaffen Beziehungen und Verbindungen zu Gruppen, die in anderen Themenbereichen oder an anderen Orten der Welt arbeiten und unterstützen sich wechselseitig in ihren Auseinandersetzungen um Demokratie- und Menschenrechte: dazu gehören z. B. Frauenrechte, Rechte von Lesben und Schwulen, Jugendlichen, Arbeitslosen u. v. a. (vgl. Weinbach 2006).

1.2 Soziale Bewegungen und Social Justice

Die Geschichte der Sozialen Bewegungen in den USA ist von Merkmalen geprägt, die ein Aufkommen und Entstehen des Projektes Social Justice erklärbar und auch nachvollziehbar machen: eine weniger klassenfixierte Tradition von Protestformen in den Arbeiter_innenbewegungen als in Deutschland (die Frage von Rassismus spielte immer wieder eine wichtige Rolle); eine Diversität der Interessenbewegungen (viel früher als in Deutschland wurde Rassismus, Sexismus thematisiert); eine libertär-individualistische Kultur, in der die Selbstverwirklichung des Individuums hervorgehoben wurde; ein „höheres Maß an Fragmentierung disparater Bewegungen“ (zum Beispiel eine Vielzahl von Organisationen und Initiativen der People of Color und Black People); gesellschaftlich höhere Klassenmobilitäten (in wirtschaftlich stabilen Zeiten); „kulturell orientierte moralische Protestbewegungen“ (es ging bei den Sozialen Bewegungen in den USA erklärtermaßen immer auch um eine Veränderung der Kultur, nicht nur der ökonomischen und partizipatorischen Anerkennung); lokale Orientierungen durch Community Organizing (also Methoden, mit denen über direktes dialogisches Ansprechen von Menschen diese für politisches Handeln gewonnen werden sollen) (Kitschell 1985, 249ff.) und nicht zuletzt im krassen Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland eine lange, durch keine Diktatur und totalitäre Gewaltherrschaft unterbrochene Geschichte des demokratischen Staates und der Staaten. Griffiths (zit. n. Mahony/Hextall 1997) sieht mit Social Justice in den Bewegungen einen Paradigmenwechsel vollzogen: „[...] eine allgemeine Bewegung hin zu einer faireren und weniger unterdrückenden Gesellschaft. Dies ist eine Bewegung der Öffnung, die Belohnungen, Gewinne und Freuden des Lebens in einer Gesellschaft – einschließlich des Besuches einer Schule – nicht nur Wenigen, sondern

Vielen zugänglich zu machen. Diese Bewegung war in der ersten Hälfte des Jahrhunderts auf „Klasse“ fokussiert, nun schließt sie ‚race‘, gender, Sexualität und Behinderung mit ein.“ (Übers. Heike Weinbach)¹. Diese Definition aus den 1990er Jahren findet sich in vielen abgewandelten oder erweiterten, aber im Kern ähnlichen Beschreibungen immer wieder. Denn Social Justice ist grundsätzlich offen für die Thematisierung aller Formen von individuellen, institutionellen und kulturellen Diskriminierungen, z. B. auch solchen gegenüber Inhaftierten oder ehemaligen Inhaftierten, Drogenabhängigen, Arbeitslosen, Alleinerziehenden...

Social Justice als Bezeichnung für ein gemeinsames Projekt von unterschiedlichen Antidiskriminierungs-, Anerkennungs- und Partizipationsbewegungen hat in der Bundesrepublik Deutschland erst Mitte der 1990er Jahren Verbreitung gefunden, zu einem Zeitpunkt, als sich allmählich ein Verständnis von interkultureller Handlungskompetenz sowie dem Zusammenhang zwischen verschiedenen Protestformen und Sozialen Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland entwickelte. Der Begriff „Social Justice“ sowie eine starke Tradition von Gerechtigkeitsphilosophie und -politik in Großbritannien und den USA existieren schon seit dem 19. Jahrhundert und bilden dementsprechend eine historische, durch keine Diktatur zerstörte Basis für die gesellschaftliche Relevanz von Gerechtigkeitsinitiativen. Social Justice wird John Stuart Mill und der Tradition des englischen Utilitarismus im 19. Jahrhundert als Entstehungskontext zugeschrieben, weil er eine Unterscheidung zwischen „distributive justice“ und „social justice“ macht. Viel wichtiger ist jedoch in Mills Philosophie der Gerechtigkeit eine differenzierte, an Erfahrungen geknüpfte Theorie von Ungerechtigkeit in verschiedenen Lebensbereichen (Mill 1998), so dass Mill als einer der wenigen Philosophen seiner Zeit auch die Rechte von Frauen und Arbeiter_innen aufgegriffen hat. Diese utilitaristische Tradition, an die auch der amerikanische Pragmatismus anknüpft, steht zudem auch für eine Verbindung von Politik und Philosophie oder: von Theorie und Praxis. Diese enge Verbindung, die wir in England und den USA finden, ist auch eine Erklärung dafür, wie es möglich ist, dass in sozialen Bewegungen Social Justice und die Theorien von Philosoph_innen eine große Bedeutung gewinnen können und umgekehrt die politische Praxis von diesen aufgenommen wird. In den USA ist Social Justice

¹ [...] the general movement to a fairer, less oppressive society. This is a movement towards opening up from the few to the many the rewards and prizes and enjoyments of living in a society – including schooling. This movement focused on social class for the first half of this century but now includes ‚race‘, gender, sexuality and disability.“

kein von allen Menschen anerkanntes Projekt, sondern ein politisches Feld von Personen, die gesellschaftlich in unterschiedlichen Bereichen (Politik, Soziale Arbeit, Schule, Kirche u. a.) für Gerechtigkeit aktiv sind.

Die amerikanische Gerechtigkeitsdiskussion wird lange Zeit durch die in den 1970er Jahren verfasste liberale Theorie von John Rawls (1971) beherrscht, in den 1980er Jahren werden Michael Walzer (1983) und Charles Taylor (1997) wichtige Impulsgeber für die amerikanischen, aber auch internationalen Gerechtigkeitsdiskurse. Kritiker_innen, wie Young, Nussbaum, Fraser, (s. unten) sehen bei allen diesen Philosophien Versäumnisse in der Thematisierung von Macht und Herrschaft und deren realen Folgen für das Leben von Menschen. Seit Ende der 1980er Jahre richten feministische Philosophinnen die philosophischen Gerechtigkeitsdiskurse neu aus. Sie tun dies von unterschiedlichen Sichtweisen: Martha Nussbaum (2004; 2000; 1999) verteidigt einen universalen Gerechtigkeitsansatz, mit dem sie nach der Befriedigung von Grundbedürfnissen aller Menschen und den Mechanismen ihrer Verweigerung fragt. Nancy Fraser (2001; 2003) verfolgt das Projekt, „eine Politik der Anerkennung mit einer Umverteilungspolitik zusammenzubringen“. (Fraser 2001, 262) Iris Marion Young (1999; 2000) formuliert eine für das Social-Justice-Projekt zentrale Theorie der Gerechtigkeit mit dem Schwerpunkt einer Analyse der strukturellen Herrschafts- und Machtverhältnisse. Aber auch Judith Butler gewinnt zunehmend an praktischer Bedeutung mit ihren Analysen, wie Herrschaft in die Subjektbildung eingeschrieben ist und sich über Sprache und kulturelle Praxen zu reproduzieren sucht (Butler 2001; 2006).

Die Produktivität der unterschiedlichen Ansätze und der dadurch ausgelösten Debatten ist in die politischen Praxen von Social Justice mit eingeflossen und hat sicherlich ermöglicht, dass hier so etwas wie gemeinsame Bezugspunkte entstehen konnten. Das heißt, wer heute mit dem Begriff Social Justice operiert, definiert ihn für sich und bezieht sich in der Definition zugleich auf Topoi, die dem gesellschaftlichen, philosophischen Diskurs von Gerechtigkeit inhärent sind. Dieser Diskurs ist philosophisch durch die oben benannten Philosophinnen, insbesondere durch Iris Marion Young und wissenschaftlich bzw. bildungswissenschaftlich durch die University of Massachusetts und deren Konzept von „Social Justice Education“ bestimmt. Praktisch wird der Begriff „Social Justice“ durch eine Vielzahl von Bewegungen und Initiativen getragen (vgl. Weinbach 2006).

Der Begriff „Social Justice“ ist nicht urheberrechtlich geschützt, jede und jeder kann ihn verwenden, allerdings hat die Verbreitung des Begriffs „Social Justice“ in dem oben beschriebenen Sinne zu einer Art Hegemonie geführt. Wer den Terminus anders verwendet, das heißt ohne grundsätzliche Herrschafts- und Machtanalyse oder ohne Fokus auf Diskriminierungsstrukturen, sucht möglicherweise nach anderen Begriffen. Manchmal wird dann der Begriff „Justice“ verwendet (z.B. bei Chambers 2003), wie ihn der Klassiker (neo-)liberaler Theorie Hayek (1976) gegen den Begriff Social Justice favorisiert.

Warum ist die Idee von Social Justice, die Thematisierung der Komplexität von Diskriminierung und die Konsequenz, jede Form der Diskriminierung ernst zu nehmen und in horizontalen und vertikalen Verbindungen untereinander zu betrachten, in der politischen Praxis erfolgreich? Die lange Geschichte der Sozialen Bewegungen und Bürger_innenrechtsbewegungen in den USA, die Geschichte der Frauenbewegung, der Black-Power-Bewegung, der Lesben-/Schwulenbewegung, der Behindertenbewegung u. a. ist auch eine Erfahrung der Separierung von Kämpfen und des Sich-Wechselseitig-Bekämpfens gewesen. Durch die Diskussion und Auseinandersetzung von Menschen aus unterschiedlichen Bewegungen, die als Individuen zugleich verschiedenen Gruppen angehörten, hat sich allmählich ein Bewusstsein herausgebildet, dass die Hierarchisierung von Unterdrückung für alle Beteiligten wenig hilfreich ist, dass ein Gegeneinander Kräfte raubender ist als ein Miteinander und eine Suche nach gemeinsamen Bezugspunkten. Damit geht die Erkenntnis einher, dass ein „Gegen“ sowohl auf der Ebene der Bewegungen untereinander als auch bezüglich anderer Interessengruppen langfristig Entwicklung von Veränderung in der Gesellschaft hemmt oder verlangsamt. Deswegen gehört zum Konzept des Social Justice der neuen Bewegungen auch die Idee, Alternativen zu schaffen, Veränderung konkret herzustellen und nicht nur Kritik zu artikulieren. Zudem gibt es in den amerikanischen und auch englischen Traditionen Sozialer Bewegungen stärkere Verschränkungen zwischen der Klassenfrage und anderen Diskriminierungsformen. Sozialpolitik und Wirtschaftsverhältnisse wurden schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts bezüglich ihrer Auswirkungen auf einzelne Gruppen (Frauen, bestimmte Immigrant_innengruppen, Jugendliche) thematisiert (vgl. Addams 1994). In den Bewegungen seit 1968 wird dann das Eingeschriebensein von Rassismus und Sexismus in die Klassenfrage thematisiert (vgl. u. a. Davis 1982). Zum anderen ist der Bezug auf die

LERNEN IN DER BEGEGNUNG. THEORIE UND PRAXIS VON SOCIAL JUSTICE-TRAININGS

Klassenfrage auch nie verloren gegangen, das heißt: die Thematisierung anderer Diskriminierungen hat die Klassenfrage nicht in den Hintergrund gebracht, sondern im Gegenteil: die Verknüpfung und die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen unterschiedlichen Formen von Diskriminierung (ohne diese alle auf die Klassenfrage zurückzuführen) hat die Bedeutung der Klassenfrage gestärkt: „Classism“ (Klassismus = Klassendiskriminierung) kann als eigenständig anerkannte Diskriminierungsform gleichberechtigt neben anderen Formen der Diskriminierung stehen.

Keine Gruppe, die gegen eine Diskriminierung kämpft, erhebt einen Absolutheitsanspruch, sondern respektiert andere Formen der Unterdrückung und erkennt die wirksamen Verbindungsmechanismen. Friedenspolitik, Umweltgerechtigkeit (environmental justice) oder Ökonomische Gerechtigkeit (economic justice) können ebenfalls Bestandteile von Social Justice sein.

Aronowitz zeigt für die amerikanischen sozialen Bewegungen, dass in ihnen zwar Klasse und Klassenanalysen eine wichtige Rolle gespielt haben, andere Soziale Bewegungen aber immer parallel, teilweise auch ineinander greifend verlaufen sind: „Soziale Bewegungen und Klassentheorie spiegeln sich gegenseitig“ (Übers. Heike Weinbach) (Aronowitz 2003, 157)². Denn dort, wo in sozialistischen Bewegungen durch die Fokussierung auf einen vermeintlichen Hauptwiderspruch im Feld der Ökonomie andere Herrschaftsfelder und Differenzen innerhalb der Bewegungen nicht in ihrem gesellschaftsprägenden Charakter gesehen wurden, wurde in den Sozialen Bewegungen die Klassenfrage häufig nicht reflektiert und ebenfalls vermeintlich homogene Interessengemeinschaften konstruiert. Die Fragen struktureller Macht waren aus den einen Bewegungen so verschwunden wie Fragen politischer Ökonomie aus den anderen (ebd.).

Den amerikanischen Sozialen Bewegungen ist es gelungen, eine enge Verbindung von Theorie und Praxis zu wahren und einen Austausch im Fluss zu halten. Nur so konnten auf wissenschaftlicher Ebene die Errungenschaften der Bewegungen Niederschlag in den vielen Formen von neuen Studiengängen und der Etablierung neuer Wissenschaften finden: Women's Studies, Gender Studies, Queer Studies, Disability Studies, Black Studies, Chicano/a Studies u. a. Wissenschaft und Philosophie werden durch Soziale Bewegungen gestärkt und verändert und umgekehrt.

In den 1960er Jahren hat sich in den USA zudem mit neuen Partizipationsbewegungen die Methode des „Organizing“ herausgebildet. Die Organisation der Partizipation von benachteiligten Gruppen etabliert sich auch als eine Konkurrenz zu öffentlichen und privaten „community agencies“ (Brager u. a., 10) und steht in der Tradition der Grassrootbewegungen. Saul Alinsky, der als Begründer der modernen Formen des Community Organizing gilt, hat bereits 1946 in seiner Beschreibung des „Radikalen“, einen erweiterten Begriff von „Social Justice“ formuliert: „Der radikale Mensch will den Mensch wirklich frei sehen. Nicht nur ökonomisch und politisch frei, sondern ebenso sozial frei“ (Übers. Heike Weinbach) (Alinsky 1969, 16).³ Alinsky beschreibt in seinem Buch auch schon sehr konkret wesentliche Aspekte, wie sie für den neuen Begriff von „Social Justice“ dann bedeutsam werden, wie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Macht und Privilegien in der Gesellschaft, die unzureichende Fokussierung auf „economical justice“ (ebd. 31f.). Für Social Justice bezogene Bewegungen und Organisationen ist die Methode des Organizing nach Alinsky (vgl. ausführliche Darstellungen der Methode) von zentraler Bedeutung für die Durchführung organisierter Politik.

Social Justice orientierte Bewegungen haben zwar einen allgemeinen Bezugspunkt, Inhalte, über die gestritten und die weiterentwickelt werden können, aber sie sind kein politisches Subjekt im Sinne eines „Wir“, einer Partei oder auch einer politischen Strömung oder Richtung. Social Justice schafft die Verbindung unter der Vielzahl von Individuen und Bewegungen über die Themen, über die Diskursstränge, über die Aktionen UND die Reflexion der Aktionen. Das Gemeinsame und Verbindende, das über den Begriff „Social Justice“, seine Definition und die Diskussion der Inhalte transportiert wird, fungiert dabei als Option und Affirmation gleichermaßen: Option im Sinne einer Möglichkeit für Subjekte, ihre Individualitäten und Differenzen einzubringen und zu entwickeln; Affirmation im Sinne von: Diskriminierung, Unterdrückung, Ausschluss und Gewalt auf eine Weise abzuschaffen, die ohne die Praxen von Macht, Herabsetzung, Verachtung, Ausgrenzung u. ä. auskommt. Social Justice meint in diesem Kontext Verteilungsgerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. Verteilungsgerechtigkeit meint, die Vision einer Gesellschaft zu forcieren, in der die Ressourcen so verteilt sind, dass alle Menschen physisch und psychisch weitestgehend in Sicherheit und Wohlbefinden

2 „Social movements and class theory mirror each other“

3 „The radical wants to see man truly free. Not just free economically and politically but also free socially“

leben können. Anerkennungsgerechtigkeit meint, eine Gesellschaft zu visionieren, in der niemand strukturell, kulturell und individuell diskriminiert wird, sondern partizipativ anerkannt wird. Social Justice betont dabei zum einen die Selbstbestimmtheit der Menschen und zum anderen ihre Abhängigkeit voneinander. Zudem wird die Notwendigkeit betont, soziale Verantwortung füreinander zu übernehmen und demokratisch miteinander zu handeln. Social Justice begreift die Menschen als gesellschaftliche AkteurInnen, die für ihr eigenes Handeln als Individuum oder in einer Gruppe, sich selbst und der Gesellschaft gegenüber Verantwortung übernehmen (Adams u. a. 1997, 3). In der Verbindung mit einem modifizierten Verständnis von Diversity (Vielfalt, Verschiedenheit), einem Konzept, welches ursprünglich in Arbeitsmarktzusammenhängen entwickelt wurde und darauf abzielt, durch die positive Bewertung von Verschiedenheit, die sowohl in innerbetriebliche Abläufe, wie Marketingstrategien einbezogen wird, um letztendlich eine Gewinnsteigerung zu erzielen, bezeichnet Social Justice eine spezifische Beschreibung gesellschaftlicher Phänomene und Praxen: „Mit einem politisierten, der Profitmaximierung enthobenen Begriff Diversity wird (...) ein gesellschaftliches Phänomen und eine Praxis beschrieben, in der es um die Veränderung homogener Institutionen und Praxen hin zur Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität in seiner Komplexität geht. Inhaltlich setzt es bei bestehenden Gesellschaftsanalysen an und nimmt jene Ansätze auf, denen es um die Aufhebung von Hierarchien und Teilung der Gesellschaft in Macht und Nicht-Macht, in Chancen-Haben und Chancen-Nicht-Haben etc. geht“ (Czollek/Perko 2007, 166). Die Veränderung der Gesellschaft im Sinne einer Abschaffung von Unterdrückung und Diskriminierung setzt nicht nur eine Neu- und Umverteilung von ökonomischen und aller anderen Ressourcen (kultureller, institutioneller, sozialer etc.) voraus, sondern in gleichem Maße die Veränderung der kulturellen Muster, der Bilder bzw. Vorstellungen und Stereotype, die einzelne Gruppen immer wieder als Überlegene, „Richtige“ oder „Normale“ und andere als „Abweichende“, „Nicht-Normale“ erscheinen lassen. Es setzt aber auch eine Veränderung dahingehend voraus, dass keine Gruppe eine Gruppe oder ein Individuum und kein Individuum ein anderes Individuum oder eine Gruppe stigmatisiert und diskriminiert, sondern immer Alternativen im (politischen) Dialog, der Akzeptanz und Beteiligung gesucht werden. Eine solche politische Kultur muss politisch aktiv hergestellt, das heißt mobilisiert und organisiert werden. Für sie muss argumentativ um Zustimmung und Interesse geworben werden (vgl. Weinbach 2006).

1.3 Was bedeutet Gerechtigkeit im Kontext von Social Justice?

Auch wenn auf viele Gerechtigkeitsphilosophien Bezug genommen wird, so ist die Philosophie von Iris Marion Young von hervorragender Bedeutung für das neue Projekt des Social Justice (Young 1990). Das hierfür unmittelbar relevante Buch von Iris Marion Young trägt den Titel »Justice and the Politics of Difference« (Gerechtigkeit und Politiken der Differenz). Sie macht deutlich, dass mit Justice eine Vielzahl alter Konzepte von Gerechtigkeit gemeint sind, während die neuen Sozialen Bewegungen mit dem Begriff Social Justice in Verbindung gebracht werden. Den Ausgangspunkt ihres Buches bildet die Frage: „Auf welche Konzeptionen von Social Justice beziehen sich diese neuen sozialen Bewegungen implizit, und wie konfrontieren sie sich mit und wie modifizieren sie traditionelle Konzepte von Gerechtigkeit?“. (Übers. Heike Weinbach) (Young 1990, 3)⁴. Young kritisiert, dass sich marxistische Konzepte von Gerechtigkeit auf die Ökonomie fixiert hätten, eine neue Theorie von Social Justice hingegen setze bei Unterdrückung und Herrschaft an, und zwar auf allen gesellschaftlichen Ebenen (ebd., 15). Und sie formuliert sogleich das Ziel dieses Gerechtigkeitsdenkens, nämlich die Beseitigung jeder Form institutioneller und anderer Herrschaft (ebd.). Der Ausgangspunkt von Young ist also nicht nur die Verteilung und Teilhabe von und an Gütern in der Gesellschaft, sondern eine Erweiterung dieser Aspekte um die Frage, wer an welchen Stellen aus welchen Gründen über Entscheidungsvermögen und Anweisungsmacht verfügt, wie die Arbeit aufgeteilt ist und welche kulturellen Reproduktionsmechanismen dabei eine Rolle spielen (ebd., 16). Für Young sind dabei die Macht, über die Individuen verfügen, mit Herrschaft, verstanden als institutionalisierte Macht auf der Grundlage von Gesetzen und politischen Systemen, Ordnungen u. ä. voneinander abhängig (ebd., 31f.). Herrschaft und Macht greifen ineinander und werden durch die jeweiligen Kontexte zu strukturellen Faktoren, die nicht ohne weiteres veränderbar oder verschiebbar sind, wenngleich sie das Potenzial dazu enthalten. Macht und Herrschaft müssen in diesem Sinne als prozesshaft gedacht werden, sie müssen immer wieder neu hergestellt werden bzw. sie werden immer wieder neu oder anders in Frage gestellt. Daraus abgeleitet kann für Young der Begriff der Gerechtigkeit nicht von dem Begriff des Politischen getrennt werden, insofern Politik alle öffentlichen, in-

⁴ „What conceptions of social justice do these new social movements implicitly appeal to, and how do they confront or modify traditional conceptions of justice?“

stitutionellen Bereiche umfasst, alle Ebenen der Entscheidungsproduktion, des öffentlichen Handelns, der sozialen Praktiken und Verhaltensweisen sowie der kulturellen Praxen. Politik in diesem Sinne bezieht sich auf Staat und Regierungen, kann aber ebenso auf jede andere Art von Institution bezogen werden (ebd., 34). Diskriminierung und Unterdrückung beziehen sich auf soziale Gruppenzugehörigkeiten, wie zum Beispiel Alter oder sexuelle Identität, treffen aber immer den individuellen Mensch mit seiner komplexen und einmaligen Identität. Deswegen fällt bei Young die Herstellung von Gerechtigkeit auch mit der Auflösung von normativen Gruppenidentitäten in eins. Wenn Social Justice das Gegenteil von Diskriminierung und Unterdrückung bedeuten soll, dann muss der einzelne Mensch mit seinen ganz spezifischen Erfahrungen, Bedürfnissen, Zielen, Wünschen etc. in den Mittelpunkt gerückt werden, muss eine neue Politik dem einzelnen Subjekt als Individuum GERECHT werden (vgl. Young 1994). Gerechtigkeit fällt mit diesem Politikbegriff zusammen, wenn unter Gerechtigkeit im Sinne von Social Justice die Thematisierung all dieser Ebenen unter der Berücksichtigung von Macht und Herrschaft verstanden wird. Politik und Ungerechtigkeit sind in der gegenwärtigen, von Young kritisierten Gesellschaft, identisch mit Herrschafts-, Machträumen und -praxen. Sie gilt es zu analysieren und Alternativen ausfindig zu machen. Vor diesem Hintergrund kritisiert Young sowohl das Gerechtigkeitsdenken der griechischen Antike (Platon, Aristoteles) wie auch zeitgenössische Gerechtigkeitstheoretiker_innen wie John Rawls, Agnes Heller, Seyla Benhabib, Charles Taylor wegen ihrer impliziten oder expliziten Apologetik von Macht und Herrschaft und der damit verbundenen Ignoranz von Ausschluss und dem realen persönlichen Schaden für die Individuen (ebd., 36ff.). Am Beispiel von sozialen Bewegungen, die gegen Unterdrückung kämpfen, systematisiert Young ihre Theorie von Unterdrückung („oppression“): Es handelt sich dabei um Bewegungen von Frauen, Black People, Chicanos, Puerto Ricans und anderen Spanisch sprechenden Amerikaner_innen, amerikanischen Inder_innen, Juden und Jüdinnen, Lesben, Schwulen, Araber_innen, Asiat_innen, alten Menschen, Arbeiter_innen, psychisch und körperlich Behinderten (ebd., 40). Keine der benannten Gruppen wird auf identische Weise unterdrückt, sondern sie haben eine unterschiedliche Geschichte und Gegenwart. Dennoch gibt es nach Young Merkmale von Unterdrückung, die Gemeinsamkeiten klassifizieren. Sie identifiziert fünf Kennzeichen von Unterdrückung: Ausbeutung; Marginalisierung; Machtlosigkeit; kultureller Imperialismus; Gewalt (ebd., 40). Die neuen

sozialen Bewegungen haben nach Young dazu beigetragen, dass Unterdrückung als etwas wahrgenommen wird, was in die Alltagspraxen sowohl institutionell als auch kulturell eingeschrieben ist und in ihnen und durch sie reproduziert wird. Denn gerade die unhinterfragten Verhaltensweisen, kulturellen Codes und Symbole, die institutionell verankert sind, verursachen die Ausgrenzung und das konkrete Leiden von Individuen und Gruppen. Beispielsweise werden Jugendliche bereits dadurch diskriminiert, dass sie unterschiedliche Möglichkeiten zur Realisierung ihrer Bildungswünsche haben, die Struktur selektiert sie nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Strukturell werden sie daran gehindert, ihre Ausbildungswünsche realisieren zu können. Wenn sie sich dann in einer Ausbildung befinden, verdienen sie automatisch weniger Geld als andere Mitarbeiter_innen und müssen sich oft vielfachen Herabsetzungen und Abwertungen gegenüber behaupten. Wenn sie sich Verachtung und Diskriminierung nicht gefallen lassen wollen und die Lehre aus diesem Grund abbrechen, werden sie wiederum genau deshalb ausgegrenzt und finden möglicherweise deswegen keinen neuen Arbeitsplatz.

Der Unterdrückungsbegriff geht einher mit einem Verständnis von sozialer Gruppe, die über die oben benannten Praktiken konstruiert wird und sich andererseits in der Auseinandersetzung damit auch selbst definiert.

Die fünf Merkmale von Unterdrückung werden bei Young wie folgt ausgeführt: Mit Ausbeutung ist gemeint, dass bestimmte Gruppen durch ihre Arbeit dazu beitragen, dass andere Gruppen Reichtum anhäufen und ein gutes Leben führen können, während die marginalisierten Gruppen von Armut bedroht sind oder prekär leben, ihre Arbeit verlieren oder keine finden. Marginalisierung beschreibt die Situation jener Personengruppen, die aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten keine Arbeit finden oder annehmen können. Sie werden als Abhängige der Sozialsysteme diskriminiert und ausgegrenzt. Überall dort, wo Menschen aufgrund ihrer Position, zum Beispiel aufgrund ihrer beruflichen Position, Macht über andere ausüben, in denen sie ihnen Aufträge erteilen, sie ein- oder ausschließen können etc., entsteht Machtlosigkeit auf der Seite derer, die nicht über die jeweiligen institutionellen Positionen verfügen. Die gesellschaftlich jeweils dominanten Gruppen in einer Gesellschaft, zum Beispiel Heterosexuelle, reproduzieren auf allen kulturellen Ebenen diese Lebensform als die richtige und einzig denkbare, während andere Lebensformen

unsichtbar gemacht werden oder nur am Rande als gedeutet erscheinen. Gewalt ist die zugespitzte und äußerste Stufe von Unterdrückung. Gewalt wird dort, wo sie als Unterdrückungsinstrument zum Einsatz kommt, häufig mit institutionellem Rückhalt ausgeübt (ebd., 48ff.). Unterdrückungsverhältnisse werden durch die Privatisierungsprozesse der sozialen Dienstleistungen stabilisiert, denn die Privatisierungseffekte führen zur Entpolitisierung, zur Verlagerung von Entscheidungsprozessen und Diskussionen in den privaten Raum, in dem sie entsprechend kontrolliert und reglementiert werden können (ebd., 73). Aber auch ein Wohlfahrtsstaat mit einem einigermaßen absichernden Umverteilungssystem ändert nichts an der Verteilung von Herrschaft und Macht und den damit verbundenen Kontroll- und Limitierungspraxen. Youngs alternatives Gerechtigkeitskonzept fokussiert den öffentlichen Raum, die Herstellung radikaldemokratischer Partizipations-, Artikulations- und Anerkennungspraxen: „Ich habe Gerechtigkeit definiert als: das Vorhandensein von institutionellen Voraussetzungen, die es allen ermöglichen, befriedigende Fähigkeiten in sozial anerkannten Umfeldern zu erlernen und auszuüben, an Entscheidungsprozessen beteiligt zu sein und ihre Gefühle, Erfahrungen und Perspektiven, die sie auf das gesellschaftliche Leben und mit ihm haben, in Kontexten artikulieren zu können, wo andere ihnen zuhören können.“ (Übers. Heike Weinbach) (ebd., 91)⁵.

Gerechtigkeit im Sinne von Young bedeutet also, sämtliche Praxen von Unterdrückung bewusst zu machen und im öffentlichen Raum zu diskutieren und zu analysieren, das heißt sie unentwegt zu politisieren (ebd., 152) und sie nicht im Privaten verschwinden zu lassen. Ziel einer Politik der Differenz und der Differenzierung von Unterdrückung aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten ist die Herstellung einer Situation, in der Differenz keinen Unterschied mehr macht bezüglich der Teilhabe an gesellschaftlichem Reichtum und gesellschaftlicher Anerkennung und Lebbarkeit einer Vielfalt von Lebensformen. So operiert zwar Social Justice noch mit der Anerkennung von „Differenz“, zielt allerdings auf die Anerkennung des Individuums in seiner Einzigartigkeit ab, ohne ihm Gruppenzugehörigkeiten als Diskriminierungen oder Klassifizierungen zuzuschreiben.

Die Tatsache, dass eine Gerechtigkeitsphilosophie Eingang in politische und bildungspolitische Konzepte gefunden hat, ist den amerikanischen Verhältnissen geschuldet, in denen Philosophie politischer und praxisbezogener gedacht und betrieben wird als in der Bundesrepublik Deutschland. Iris Marion Young war bis zu ihrem Tod 2006 unermüdlich in politische Aktionen involviert und hat diese Verbindung zu politischen Gruppen auch immer wieder hergestellt. Das gleiche trifft auf viele andere Wissenschaftler_innen und Philosoph_innen zu, sie begreifen sich als Teil von miteinander verwobenden Social-Justice-Bewegungen.

1.4 Social Justice und Intersektionalität

Social Justice eröffnet ein breites Spektrum für das Ineinander- und Zusammendenken unterschiedlicher Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen als strukturelle Machtverhältnisse. Rassismus, Sexismus, Heterosexismus, Antisemitismus, Ableism/Behinderntenfeindlichkeit, Diskriminierungen aufgrund von Alter u. a. sind Beschreibungen, mit denen die individuelle, kulturelle und strukturelle Ausgrenzung von Menschen thematisiert wird. Das alltägliche Ineingreifen von individuellen, institutionellen und kulturellen Mechanismen und Handlungen mit dem bewussten und unbewussten Ziel, Menschen herabzusetzen, abzuwerten und auszuschließen, wird gleichfalls beschrieben (vgl. Weinbach 2006). Mit Social Justice wird im politischen Feld die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Ausgrenzungsmechanismen transparent gemacht. Auf der wissenschaftlich-analytischen Ebene wurde für diese Zusammenhänge der Begriff „Intersektionalität“ bzw. „intersectional oppression“ (sich überschneidende Unterdrückung) von Kimberle Crenshaw (Crenshaw 1991) und Patricia Hill Collins (Collins 1998) eingeführt. Der Begriff hat also seine politischen und wissenschaftlichen Wurzeln im amerikanischen „Black Feminism“ (Schwarzer Feminismus). Die Nichtberücksichtigung von Rassismus in den feministischen und Genderdebatten erlebten Frauen aus den Black Communities und People-of-Color-Communities als Ausgrenzung und als Verschleierung von Unterdrückung und Diskriminierung zugunsten eines konstruierten „WIR“ (Wir Frauen). Crenshaw thematisierte die Zusammenhänge von race und gender in den Kontexten von (häuslicher) Gewalt. Collins beschreibt, wie die verschiedenen Unterdrückungssysteme sich wechselseitig konstruieren und stabilisieren. bell hooks thematisiert die Zusammenhänge von race, class und gender (hooks 2000).

⁵ „I have defined justice as the institutionalized conditions that make it possible for all to learn and use satisfying skills in socially recognized settings, to participate in decisionmaking, and to express their feelings, experience, and perspectives on social life in context where others can listen.“

Der wissenschaftlich-analytische Begriff Intersektionalität wird in drei Weisen verwendet: Mit einem interkategorialen Zugang werden die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Kategorien analysiert. Zumeist wird eine Basiskategorie als Ausgangspunkt herangezogen, von der aus untersucht wird, wie diese mit anderen „Differenzkategorien“ zusammenhängt, d. h. welche Wechselwirkung es z. B. zwischen Gender und anderen Kategorien gibt. Mit einem intrakategorialen Zugang werden Fragen von Differenz und Ungleichheit innerhalb einer Kategorie in den Blick genommen, also interne Differenzen wahrgenommen und berücksichtigt. Mit einem antikategorialen Zugang wird die Konstruktion der Kategorien selbst thematisiert und ihre Dekonstruktion angestrebt, also gezeigt, wie Stereotypen von Menschengruppen gesellschaftlich hergestellt werden. Gleichzeitig geht es darum, z. B. Stereotypen, Vorstellungen, Bilder zu dekonstruieren, d. h. aufzubrechen, zu transformieren und neue (Selbst)Entwürfe in ihren Vielfältigkeiten zu zeigen (vgl. Czollek/Perko 2007).

Zu Intersektionalität im Kontext von Social Justice gehören zum einen Überschneidungen, wenn Personen von mehreren Diskriminierungsformen betroffen sind und diese sich aneinander anschließen: Zum Beispiel wird eine ALG II-Bezieherin zum einen diskriminiert, weil sie zu dieser Gruppe gehört. Zum anderen gehört sie zu dieser Gruppe, weil ihr aufgrund ihres Alters, einer Behinderung, ihrer Geschlechtszugehörigkeit und deren Vermengung zum Bild einer älteren Frau mit Behinderung strukturell keine wunschgemäße Arbeitsstelle angeboten wird. Aufgrund von Alter, Behinderung und Klassenzugehörigkeit entsteht so ein Geflecht von Ausgrenzungen, mit denen sich die Betroffenen konfrontiert sehen. Social Justice beschreibt Diskriminierung als ein komplexes Geflecht, in dem Menschen, die strukturell diskriminiert werden, nicht ausschließlich die „Guten“ und „Benachteiligten“ sind, sondern selbst auch in bestimmten Bereichen an Privilegien Anteil haben und selbst an Ausgrenzung beteiligt sein können. So hat oben beschriebene ALG II-Bezieherin das Privileg, einen deutschen Pass zu haben und sich zumindest hinsichtlich ihres nationalen Aufenthaltsstatus sorglos bewegen zu können, möglicherweise hat sie Vorurteile gegen Schwule und Lesben und diskriminiert diese aktiv in Form von Aussagen oder Ausgrenzung.

Social-Justice-Bewegungen und Social-Justice-Bildung setzen an den eigenen Ausgrenzungserfahrungen von Menschen an und stellen diese in Beziehung

zu den Diskriminierungsmechanismen, mit denen sie sich selbst an Ausgrenzung beteiligen. Verschiedene Diskriminierungsformen stabilisieren sich wechselseitig. Im Kontext von Social Justice wird jede Unterdrückungs- und Diskriminierungsform zudem gesondert betrachtet, wird die jeweilige Geschichte der Stereotypisierung und Ausgrenzung ebenso erzählt wie die Geschichte der Alternativbewegungen, der Bewegungen für die Rechte von Arbeiter_innen, Migrant_innen, Bisexuellen, Schwulen, Lesben, Transgender u. a. so wie ihrer Verbündeten.

1.5 Konzept der Verbündeten

Menschen mit Privilegien können ihre Privilegien abgeben, sie verwenden, um gemeinsam mit anderen Menschen Diskriminierung aufzuheben und Gesellschaft zu verändern. Menschen können im Konzept von Social Justice jederzeit und überall Verbündete werden. Niemand muss es Anderen oder Betroffenen überlassen, sich für Rechte und Gerechtigkeit einzusetzen. Anstelle von Schweigen, geheimem Einverständnis oder der Haltung, „die Betroffenen können das nur selbst verändern“, knüpft das Konzept der Verbündeten an eine Idee von Solidarität an, in der Menschen ohne Eigennutz oder Vorteil, ja sogar unter der Maßgabe, gegebenenfalls Nachteile bzw. eine Veränderung des eigenen Status in Kauf nehmen zu müssen, sich mit anderen und für andere Menschen einsetzen. Die Auseinandersetzung mit Privilegien, im Sinne von qua Geburt und „zufälligem“ sozialem Zusammenhang erworbenen Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten, ist ein wichtiger Zugang für Verbündete. Es setzt die Bereitschaft voraus, sich mit der jeweiligen Eigenbeteiligung an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen auseinanderzusetzen und einen kritischen Dialog zu suchen: welche Möglichkeiten werden Personen eröffnet, die über ein hohes Einkommen verfügen? Was bedeutet „Weißes Privileg“ in der Bundesrepublik Deutschland? Privilegien arbeiten unsichtbar und selbstverständlich für die Menschen die sie haben. Sie werden ihnen oft erst dann bewusst, wenn sie bedroht sind oder plötzlich nicht mehr vorhanden sind. Verbündete sind Menschen, die ihre eigenen Privilegien reflektieren und bereit sind, Veränderungen in Kauf zu nehmen und sich für solche einzusetzen, auch auf das Risiko hin, dass sich ihr eigener Status verändert. Social-Justice-Trainings vermitteln die Kompetenz und das Denken einer wertschätzenden, dialogisch-akzeptierenden und unterstützenden Beziehung zum anderen Menschen.

2. Dialogische Methode von Social-Justice-Trainings

Das in den USA entwickelte Training soll hier zunächst im Kontext seiner Entstehung vorgestellt werden. In einem zweiten Schritt zeigen wir unsere Entwicklung der dialogischen Methode für das Training.

2.1 Social Justice Education in den USA

Social Justice Education ist ein seit 1987 bestehender, interdisziplinärer Master- und Promotionsstudiengang an der University of Massachusetts in Amherst. In ihm werden Personen ausgebildet, die auf irgendeine Weise im formalen Bildungssystem, vom Kindergarten bis zu den Colleges arbeiten, sei es als Lehrer_innen, in der Verwaltung, in der Beratung oder Supervision, in der Lehrer_innen- oder Berater_innenausbildung, in Schüler_innenprogrammen und ähnlichen Feldern im Kontext des formalen, offiziellen Bildungssystems. In der Formulierung der Ziele und Grundlagen des Studiengangs beziehen sich die Organisator_innen des Studiengangs auf Iris Marion Young und auf die von uns bereits dargestellten Ansätze und Grundlagen von Social Justice: „Die Zugänge zur Theorie und Praxis von Social Justice Education wurzeln in den Sozialen Bürger_innenrechtsbewegungen der vergangenen 40 Jahre, innerhalb derer solche Konzepte wie Social Justice, Unterdrückung und Befreiung zentrale Kategorien sind, um ineinander greifende Systeme von diskriminierenden institutionellen Strukturen und kulturellen Praxen zu analysieren, zu bewerten und zu transformieren. Studierende von Social Justice Education studieren die Ungleichheiten der Menschen, die sie als Mitglieder ihrer sozialen Gruppen erfahren durch: Zwangssysteme, Vorteilssysteme, die durch Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, kulturellen Imperialismus und Gewalt reproduziert werden“ (Young 1990) (Übers. Heike Weinbach)¹. „Social Justice Education legt ein Augenmerk darauf, dass die Ressourcen so genutzt werden, dass für Individuen, Familien und Kommunen persönliche und gesellschaftliche Veränderung möglich wird und auch Erziehungsinstitutionen und -praktiken transformiert werden. Social Justice Education achtet auch vorsichtig darauf, pädagogische und strukturelle Interventionen und Praktiken zu steuern. Die Achtsamkeit auf

diesen Prozess schließt auch ein, die Balance zwischen dem Emotionalen und dem Kognitiven zu halten, die persönliche Seite anzuerkennen und zu unterstützen und gleichzeitig die gesellschaftlichen Systeme zu analysieren und dort zu intervenieren; die sozialen Beziehungen innerhalb und zwischen Familien, Schulen, Kommunen zu begleiten; Kompetenzen für die Zusammenarbeit und die Herstellung von Beziehungen ebenso zu entwickeln wie für Erziehung und Fürsprache“ (Adams 1997, 8) (Übers. Heike Weinbach)².

Aus diesem Studiengang und den zwanzigjährigen Erfahrungen eines multikulturellen Teams in Social Justice Education sind drei komplexe Arbeitsbücher hervorgegangen: Zum einen das erste Trainingsprogramm von Adams/Bell/Griffith von 1997; das überarbeitete und erweiterte Trainingshandbuch von 2007 und zum anderen ein dazu gehörendes Buch mit Theorie-/Praxistexten von 2000. Im Trainingshandbuch werden die Übungen und ihre Hintergründe sowie wichtige Punkte, die für Trainer_innen und Lehrende zu beachten sind, beschrieben. Im ersten Teil des Buches werden die theoretischen und pädagogischen Grundlagen erläutert, im letzten Teil werden konkrete Fragen, die für Trainer_innen und Lehrer_innen aus der Praxis entstanden sind an Schwerpunktthemen beantwortet. Dazwischen werden die inhaltlich unterschiedlichen Trainings, „curriculum designs“, präsentiert, ursprünglich waren es sieben, im neuen Handbuch wurden sie auf zehn erweitert.

Das Ziel von Social Justice Education umschließt die Vision einer Gesellschaft, in der alle Mitglieder an den gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben können und ihnen die physische und psychische Sicherheit und demokratische Entfaltungsmöglichkeit garantiert ist. Social Justice setzt in diesem Verständnis Akteur_innen voraus, die selbst handeln, zugleich soziale Verantwortung für Andere und die Gesellschaft übernehmen (Adams u. a. 1997, 1).

Den theoretischen Rahmen bilden Theorien der Unterdrückung und Diskriminierung, Texte dazu finden sich in der Anthologie (Adams u. a. 2000). Den pädä-

¹ „The approaches to theory and practice taken by Social Justice Education are rooted in the civil rights social movements of the past forty years, within which concepts such as social justice, oppression and liberation are central categories for analyzing, evaluating and transforming interlocking systems of discriminatory institutional structures and cultural practices. Students in social justice education study the inequities that people experience on the basis of their social group memberships, through systems of constraint and advantage reproduced through the social processes of exploitation, marginalization, powerlessness, cultural imperialism, and violence.“ (Young, 1990)

² „Social justice education pays attention to the resources that individuals, families, and communities bring to personal and social change and to the transformation of educational institutions and practices. Social justice education also pays careful attention to process in educational and structural interventions and practices. This attention to process includes balancing the emotional with the cognitive; acknowledging and supporting the personal while analyzing and intervening in social systems; attending to social relations within and among families, schools and communities; developing competencies in collaboration and interrelationships as well as education and advocacy“.

LERNEN IN DER BEGEGNUNG. THEORIE UND PRAXIS VON SOCIAL JUSTICE-TRAININGS

gogischen Rahmen bilden Methoden der Gruppendynamik, der Gesprächsführung, des Psychodramas, also Methoden aus Feldern der humanistischen Pädagogik und Psychologie. Dabei spielen die Ansätze von Paulo Freire aus dem Kontext der Pädagogik der Unterdrückten eine wichtige Rolle. Nicht zuletzt sind auch Theorie und Praxis der Aktivierung und des strategischen Handelns mit eingegangen. Social Justice Education wird als Prozess und Ziel verstanden. Dabei werden die Ziele in die Praxis des Trainings integriert, gewissermaßen im Training und im Bildungsprozess gelebt, ein neues Handeln findet im geschützten Raum statt. Die Gewährleistung von Schutz (vor Diskriminierungen und Verletzungen) und die Herstellung einer sicheren Atmosphäre ist eine entscheidende Aufgabe der Trainer_innen. Schutz entsteht dort, wo Trainer_innen konsequent respektvoll und anerkennend mit Teilnehmer_innen in den Dialog treten bzw. den Dialog unter den Teilnehmer_innen als respektvollen Austausch organisieren. Da wo Teilnehmer_innen respektlos und verachtungsvoll gegenüber Anderen im Training agieren, muss dies respektvoll angesprochen und unterbrochen werden. Das Training ist eine intensive Auseinandersetzung mit Vorurteilen und jahrhundertealten, immer wieder aktualisierten Stereotypen. Diese Auseinandersetzung findet auf vielen Ebenen statt: Im Seminar selbst (der Ort des Hier und Jetzt der Auseinandersetzung); bezüglich der persönlichen Erfahrungsgeschichte; bezüglich der Familiengeschichte und nahen Umfeldgeschichte; bezüglich des Gemeinwesens, in der die Einzelnen leben (Arbeits- und Lebensumfeld); bezüglich der Geschichte des jeweiligen Landes: Geschichte der Intoleranz (Gesetze, Kultur etc.) (Allen 1999, 25). Dabei geht es zum einen darum, Intoleranz, Diskriminierung, Vorurteile zu erkennen und zu analysieren und gleichzeitig Verständnis für die Diskriminierten und deren Verletzungs- und Ausgrenzungsgeschichten zu entwickeln sowie Eigenbeteiligungen an der Reproduktion von Herrschaft zu erkennen.

Die Trainings sind auf jeweils zwei Tage angelegt. Da sie Alternativen bezüglich der Übungen und des Einsatzes von Material offerieren, können die Themen auch länger behandelt und auf beispielsweise vier Tage ausgedehnt werden. Je nachdem, ob und wie viele theoretische Texte einbezogen werden, wie viele zusätzliche Übungen durchgeführt werden, erhöht sich der Zeitaufwand.

Das gesamte Programm besteht aus einem Grundmodul bzw. Basistraining, auf das die Schwerpunkttrainings aufbauen. Folgende sechs Schwerpunkttrainings

wurden im ersten Trainingshandbuch ausgearbeitet: Rassismus, Sexismus, Heterosexismus, Antisemitismus, Ableismus (Behindertendiskriminierung) und Klassismus (Klassendiskriminierung). Dabei handelt es sich nur um eine Auswahl von Diskriminierungsformen. Prinzipiell muss das Training als erweiterbar gedacht werden. Es kann dementsprechend für andere Diskriminierungen entwickelt werden. Dies wurde im zweiten Trainingshandbuch realisiert, in dem die benannten Schwerpunkte um weitere ergänzt wurden. Das Rassismuscriculum ist nun in zwei Module aufgeteilt: Rassismus und Weißes Privileg sowie Rassismus, Immigration und Globalisierung. Zu Sexismus und Heterosexismus ist das Modul Transgender-Unterdrückung (transgender oppression) hinzugekommen. Neu sind ebenfalls die Module Unterdrückung aufgrund von Religionszugehörigkeit (religious oppression) sowie Unterdrückung auf Grund von Alter (ageism für Altersdiskriminierung und adultism für Kinder- und Jugenddiskriminierung).

Das Basistraining ist unabdingbare Voraussetzung für die Teilnahme an den Schwerpunkttrainings. Hier werden die Grundlagen dafür gelegt, Diskriminierung und ihre Komplexität sowie das Zusammenspiel und die Überlagerungen verschiedener Diskriminierungen zu verstehen. Es wird ein Wissen erarbeitet, auf das in den anderen Trainings immer wieder zurückgegriffen wird. Dazu gehört auch der lern- und kommunikationstheoretische bzw. praktische Einstieg in die Arbeit. Zu Beginn werden Kommunikationsregeln vereinbart, die im Laufe des Seminars helfen sollen, eine durchweg respektvolle und von wechselseitigem Interesse und wechselseitiger Offenheit geprägte Arbeitsatmosphäre herzustellen, in der Kontroversen und Konflikte möglich sind und konstruktiv bearbeitet werden können. Es werden zudem die Annahmen vorgestellt, die dem Trainingsprogramm zugrunde liegen. Hierzu gehört unter anderem: Es geht nicht um Moralisation und Beschämung, sondern um Verstehen und Reflexion, Öffnung der Denkräume und das Aushalten von unterschiedlichen Positionen und neuen Erfahrungen und die Umwandlung in neue Handlungsoptionen. Zudem werden Unterdrückung und Diskriminierung nicht hierarchisiert, sondern es geht um ein Erkennen der allen Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen zugrunde liegenden strukturellen Bedingtheiten sowie ein Erleben der Sinnhaftigkeit, miteinander statt gegeneinander zu denken und zu handeln. Die Teilnehmer_innen bekommen zu Beginn des Trainings auch eine Idee davon vermittelt, wie Lernen in solchen Trainings ablaufen kann, welche Möglichkeiten der Erweiterung ihnen

daraus erwachsen können und welche Schwierigkeiten auftreten können, wenn sie mit den Diskriminierungen von anderen, ihren eigenen aktiven und erlittenen Diskriminierungserfahrungen konfrontiert sind. Dabei soll es nie um Schuldzuweisungen oder Schuldgefühle gehen, sondern um Begreifen. Dieses Begreifen kann durchaus schwierig oder schmerzhaft sein, aber auch lustvoll und anregend oder alles zugleich.

2.2 Die Methode des Dialoges nach dem Modell der Mahloquet

Im Social-Justice-Training arbeiten wir mit der dialogischen Methode. Neben Inputs durch die Trainer_innen wird dabei auf eine spezifische Form des Dialogs als gemeinsames Gespräch, und auf ein dialogisches Denken Wert gelegt, die ermöglichen, mehrere Perspektiven im Sinne der oben beschriebenen Zielsetzung von Social Justice zu reflektieren. Beide Herangehensweisen folgen einer modifizierten Form der Mahloquet. Gleichzeitig bieten kognitiv-dialogische Übungen die Möglichkeit, Kompetenzen in Bezug auf

die angegebenen Themenbereiche bzw. Module zu vertiefen respektive zu entwickeln.

2.2.1 Spezifika und Prämissen des Dialoges

Die Mahloquet ist der jüdischen Tradition entnommen (zur Geschichte und der Bedeutung der Mahloquet siehe 2.3). Davon ausgehend entwickelten Leah Carola Czollek und Gudrun Perko ein Mediationsverfahren – Mahloquet als integrative Methode des Dialoges –, das v. a. in Gruppen anwendbar ist (vgl. Czollek/Perko 2006; vgl. auch Czollek 2003). Dieses dialogische Verfahren wenden wir im Social-Justice-Training mit nachstehend aufgezählten Spezifika bzw. Prämissen an.³

³ Ist von Dialog die Rede, so wird häufig der Sokratische Dialog sowohl aus pädagogischer als auch philosophischer Perspektive als klassische Methode herangezogen, um die Grundlage für eine didaktisch adäquate Verfahrensweise zu beschreiben. In diesem Zusammenhang steht die sokratische Methode dafür, eingefahrene Bahnen des Denkens zu verlassen, Handlungsmaximen und insgesamt bestehende gesellschaftliche Verhältnisse über das dialektisch-dialogische Verfahren radikal infrage zu stellen, ohne selbst ein gesichertes Wissen oder „die Wahrheit“ zu besitzen. Über die Sokratische Methode hinausgehend bietet Mahloquet die Möglichkeit, mehrere Sichtweisen einzubeziehen (Vgl. zum Sokratischen Dialog Perko 2003).

Gesprächsform

- keine streng vorgegebene Redner_innenliste
- jede Rede wird gleich gehört und hat gleiches Gewicht
- ein Miteinander-Sprechen, ohne das eigene Ich ins Zentrum zu stellen
- Einbezug historischer und gegenwärtiger Sichtweisen als Perspektivenwechsel

Ethische Hintergründe

- Haltung der Demut
- Aufgabe der Allmachtsphantasie, als Einzige_r Recht zu haben
- Gleichwertigkeit verschiedener Denkinhalte
- Sich-Einlassen auf Fremdheit
- respektvoller und anerkennender Umgang von Menschen miteinander
- wechselseitige Übernahme von Verantwortung füreinander
- jede_r ist im Sinne der Gastfreundschaft des anderen Gast

- „Logik des Sinns“ anstelle der „Logik der Wahrheit“
- Keine Generalisierung, sondern Sprechen aus der subjektiven Perspektive

Absichtslosigkeit des Handelns

- es geht um keine Belohnung
- es geht nicht um Überzeugung des Gegenübers von „meiner“ Meinung

De-Hierarchisierung

- im Dialog sind alle Subjekte gleichberechtigt
- gleichberechtigtes Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gruppe
- es gibt kein Opfer, insofern der Einzelne weder einer Idee noch einer Gruppe geopfert
- es gibt kein gewalttätiges Zwingen von Menschen in Strukturen und Meinungen
- die kulturelle Identität tritt hinter das Individuum zurück
- kein Kampf der Positionen

Zielsetzung

- keine Synthese von Widersprüchen, keine Wahrheitsfindung
- keine ein für allemal abgeschlossene Lösung, sondern ein Prozess
- Win-Win-Lösung, ausgehandelter Kompromiss oder ein anderes Ergebnis, mit dem Alle einverstanden sind

Referenzrahmen

- Gewaltlosigkeit
- Verantwortung der_s Einzelnen für das, was er_sie tut
- Es gibt keine übergeordnete Instanz, die darüber entscheidet, was richtig und was falsch ist

Einbezug des historischen Kontextes (der anderen und des eigenen)

Einbezug des gesellschaftlichen Kontextes/strukturelle Bedingungen

Vgl. Czollek/Perko 2006

Die dialogische Methode betrifft zunächst die Art und Weise des Miteinander-Sprechens. Sie betrifft aber auch ethische Prämissen, d. h. einen Ethos als Haltung, die dieser Art und Weise des Miteinander-Sprechens zugrunde liegen. Dieser ist durch eine Absichtslosigkeit des Handelns und eine De-Hierarchisierung der Sprechenden und des Gesprochenen gekennzeichnet. Hinter der dialogischen Methode steht eine bestimmte Zielsetzung, die auf einem spezifischen Referenzrahmen basiert. Schematisch dargestellt bezeichnet die dialogische Methode nach der Form der Mahloquet eine spezifische Gesprächsform, die auf bestimmten ethischen Hintergründen basiert und unten dargestellten Prämissen folgt:

Die dialogische Methode wendet sich gegen Monologe, durch die die Seminarteilnehmenden von der „richtigen“ Haltung überzeugt werden sollen. Das Angebot des Dialoges – in dem wir explizit Abstand nehmen vom moralisierenden Gestus – ermöglicht die gemeinsame Auseinandersetzung und wirkt gegen das Verschweigen und Tabuisieren von Stereotypen etc. Erst durch das gemeinsame Gespräch, in dem jede Rede gleich gehört wird und gleiches Gewicht hat, wird es möglich, eigene Stereotypen zu reflektieren und schließlich zu dekonstruieren bzw. aufzubrechen. Im Hinblick auf verinnerlichte Stereotypen kann so das Einnehmen verschiedener Perspektiven dazu führen, die Konstruiertheit von Stereotypen zu erkennen und damit hinterfragbar zu machen. Im Social-Justice-Training gibt es dabei keine Garantie dafür, dass alle Teilnehmenden vorhandene bzw. verinnerlichte Stereotypen aufbrechen, doch erfahrungsgemäß bietet diese Form des Dialoges weit mehr die Möglichkeit dazu als der Monolog im Sinne der Überzeugungsrede.

Der Dialog als Gesprächsform mit seinen oben genannten Prämissen als Methode des Social-Justice-Trainings meint aber weit mehr als eine spezifische Form des Gespräches. Denn der gemeinsame Dialog führt zur Möglichkeit des dialogischen Denkens (vgl. Arendt 1985), d. h. eines Denkens, in dem es für Teilnehmende möglich wird, die Themenbereiche (Module) des Social-Justice-Trainings jeweils aus mehreren Perspektiven betrachten zu können. So können gesellschaftliche Kontexte und strukturelle Bedingungen einbezogen werden, und so kann die Verwobenheit existierender Stereotypen in die jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen gesehen und verstanden werden (vgl. Czollek/Weinbach 2002). Hinter jedem gesellschaftlichen Kontext und den strukturellen Bedingungen einer Gesellschaft wirkt die Geschichte. Vom historischen Kontext

der Anderen ausgehend, erhöht sich die Möglichkeit sich vorzustellen, wie sich die Anderen fühlen, und daher die Möglichkeit der gegenseitigen Anerkennung (dadurch kann der Andere – auch im Sinne von Martin Buber – als ein DU gesehen werden [vgl. Buber 1997]), die in ihrer umfangreichen Bedeutung als Zielsetzung des Social-Justice-Trainings anzusehen ist.

2.2.2 Kognitiv-dialogische Übungen

Im Social-Justice-Training werden keine Rollenspiele und keine Körperarbeit durchgeführt. Das mag verwundern, doch eignen sich diese in der Erwachsenenbildungsarbeit häufig angewandten Methoden für dieses Training nicht.

Rollenspiele können Themenbereiche vertiefen oder der Auflockerung dienen. Doch setzen sie zumeist auch Verhaltens-, Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten voraus, die nicht allen Teilnehmenden möglich sind. In Rollenspielen besteht die Möglichkeit, Rollen auszuprobieren und spielerisch in den Dialog zu treten. Im Social-Justice-Training geht es aber um die Begegnung und Beziehung zum anderen Menschen, so wie sie im Training anwesend sind. Insofern ist die Trainingssituation eine von vielen anderen Varianten von Begegnung und Dialog, mit dem Unterschied, dass hier eine Reflexionsebene bezüglich der Kommunikation gewünscht und praktiziert werden kann. Es geht auch um die direkte Auseinandersetzung mit Diskriminierung als Diskriminierte und Diskriminierende. Wenn in Trainings Menschen aufgrund von Äußerungen schmerzhaft berührt werden, so kann dies im dialogischen Gespräch mitgeteilt, verstanden und die Hintergründe können transparent gemacht werden. Diskriminierende Äußerungen zu vermeiden, Sensibilität für die Folgen von Sprache zu entwickeln, eine andere Art des Sprechens zu lernen, ist eine Idee von Social-Justice-Trainings. Da in Rollenspielen auch Diskriminierung spielerisch praktiziert wird, gehen wir davon aus, dass diese nicht spurlos an Menschen vorbei geht und jede Form der künstlichen und spielerischen Herstellung von Diskriminierungsformen vermieden werden sollte. Eine Teilnehmerin berichtete, wie sie in einer Fortbildung in einem universitären Kontext den „Hitlergruß“ spielen und eine antisemitische Haltung einnehmen sollte. Sowohl sie selbst als auch die Person, die eine Jüdin spielte, hatten danach entsetzliche Gefühle und fragten sich, warum sie das überhaupt mitgemacht hatten. In eine solche Situation sollen in Social-Justice-Trainings Menschen nicht gebracht werden: Der soziale Raum der Trainings soll freundlich und akzeptierend sein und ein

Gefühl der Sicherheit geben. Das unberechenbare Moment von Rollenspielen („Ist ja nur ein Spiel, da kann und darf ich jetzt erst mal alles“) widerspricht der ethischen und dialogischen Grundhaltung von Social-Justice-Trainings. Denn hier gilt es in einer Form des geschützten Handelns eine andere Art der Kommunikation kennenzulernen als die in herabsetzenden und menschenverachtenden Kontexten häufig praktizierte Macht- und Abwertungsrede. Wir denken, dass die Methoden des Rollenspiels in der Mediations- oder Beratungsausbildung sinnvoll eingesetzt werden können, halten sie im Kontext von Social-Justice-Trainings jedoch für ungeeignet.

Körperarbeit kann gerade bei Fragen nach (struktureller) Diskriminierung eine bis in die Intimsphäre übergreifende Methodik sein, die Teilnehmende nicht nur ängstigt, sondern schmerzhaft Erfahrungen anrührt, was bis zu einer sekundären Traumatisierung führen kann. Zudem setzen bestimmte Formen von Körperarbeit gesellschaftlich normativ gesetzte „Gesundheit“ voraus, zum Beispiel sich schnell bewegen oder auf dem Boden sitzen zu können. In den Trainings angewendet, führt das selbst wiederum zur Diskriminierung von Teilnehmenden, die dieser Normativität nicht entsprechen können oder wollen. Körperarbeit im Sinne von Bewegungsarbeit sollte in Kursen von ausgebildeten Personen durchgeführt werden, zu denen sich Menschen mit speziell diesen Bewegungsinteressen anmelden. Im Social-Justice-Training dürfen Menschen sich bewegen oder auch nicht bewegen, wie sie möchten. Sie können sich setzen oder legen, wie sie möchten, essen und trinken, wenn es für sie wichtig ist, oder den Raum verlassen, wenn es für sie gerade notwendig ist. Sie können häufige Pausen machen, sie können sich in den Pausen bewegen oder nicht bewegen. Insgesamt geht es darum, dass jede und jeder sich möglichst auf individuelle Weise wohl fühlt, denn die unterschiedlichen Dimensionen von Wohlfühlen sind auch ein Aspekt von Verschiedenheit.

Im Social-Justice-Training werden kognitiv-dialogische Übungen mit den Prämissen und Spezifika des oben dargestellten Modells des Dialoges durchgeführt. Dabei geht es darum, den Raum der Rede und des Miteinander-Sprechens als ein für alle gleichberechtigtes Forum zu öffnen. Wenn jede Rede Sinn macht und keine Rede mehr oder weniger wert ist als eine andere, wenn jede Geschichte und jedes Wissen gleich wertvoll und wichtig ist, dann ist der Raum grundsätzlich für alle Menschen offen, können alle sich einbringen. Wenn Sätze und Geschichten nicht verstanden

werden, können sie nachgefragt, die Hintergründe des Nichtverstehens sichtbar gemacht und es kann Verständigung hergestellt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die im Social-Justice-Training verhandelten Themen und Geschichten grundsätzlich für jede Person verstehbar sind und Verständigung hergestellt werden kann. Die Trainings können mit Menschen unterschiedlicher Sozialisationen, Bildungshintergründe oder gemischten Gruppen unter den Prämissen des offenen Dialogs durchgeführt werden. Vorurteile und Diskriminierungen, die aus unterschiedlichen Bildungshintergründen und den damit verbundenen Bildern entstehen, können im Training dialogisch bearbeitet werden. Die Trainings richten sich in der hier vorgestellten Form an junge und ältere Erwachsene. Sie können in abgewandelter und umgearbeiteter Form mit Jugendlichen und Kindern durchgeführt werden. Auch hier bleibt der Dialog das wesentliche Element – unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachkompetenzen der Kinder. In Anlehnung an die Methoden der Mediation mit Kindern im Kindergartenalter und in der Grundschule, aber auch in Anlehnung an Methoden aus dem Bereich der Philosophie mit und für Kindern, Kinderuniversitäten etc., bereiten wir ein spezifisches Social-Justice-Training mit dieser Zielgruppe gerade vor. Insgesamt ist die Berücksichtigung der Sprach- und Sprechfähigkeit in jedem Social-Justice-Training von großer Bedeutung: Dazu zählen auch Gestik, Mimik und der Ausdruck mittels anderer Hilfsformen (z. B. kreative Möglichkeiten wie Malen, technische Möglichkeiten wie Computer). Hier gilt es, sich von eigenen Begrenzungsvorstellungen und Bewertungen darüber, welche Gruppe welche Fähigkeiten hat, zu verabschieden. Es ist den Teilnehmenden prinzipiell offen, welche Ausdrucksformen sie wählen. Damit verbunden steht allen die Möglichkeit zur Teilnahme offen: Es ist Aufgabe der Trainerinnen und Trainer, eventuelle Unterschiede (z. B. Studierende, Lehrlinge, Fabrikarbeiter_innen, Schüler_innen etc.) transparent zu machen. Sie müssen sie dehierarchisierend benennen und einen Raum schaffen, in dem jene Unterschiede nicht konkurrieren, sondern alle Teilnehmenden gleichberechtigt miteinander sprechen können.

Grundsätzlich können keine Grenzen oder Begrenzungen für die Teilnahme an Social-Justice-Trainings formuliert werden. Grenzen und Möglichkeiten zur Erweiterung und Entwicklung erweisen sich immer erst im konkreten Dialog, der offen ist, dessen Verlauf nie vorhersagbar ist und in jedem Moment eine Möglichkeit zur Begegnung enthält.

2.3 Exkurs: Die Bedeutung der Mahloquet als Form des jüdischen Dialoges⁴

Als ungefähr im Jahre 580 vor unserer Zeitrechnung der Tempel in Jerusalem zerstört wurde, begannen Juden ihre Gottesdienste in Form von Versammlungen abzuhalten. Es entwickelte sich die Synagoge. Die hebräische Bezeichnung für Synagoge ist Beth Tefila (Haus des Gebets), aber auch Beth Knesset (Haus der Versammlung). Auch das griechische Wort *synagein* meint Sich-Versammeln und steht für Diskussion (Knobloch 1987, 267). Analog zum Beth Hamidrash, dem jüdischen Lehrhaus bzw. Haus der Interpretation (Quaknin 1996, 71), finden die Gespräche nicht in der geregelten Form von Frage und Antwort statt, sondern im lebendigen Miteinander. In dieser Geschichte wird die Entstehung der Mahloquet überliefert. Bis heute kennen wir das Bild der durcheinander sprechenden Menschen, laut und gestikulierend. Aber diesem als Chaos erscheinenden Getümmel liegt ein Konzept zugrunde: die Mahloquet als spezifische Methode des Dialoges.

Ursprünglich wird mit Mahloquet die Diskussion zwischen zwei Lehrmeistern über eine Textstelle bzw. eine Gesetzeskategorie verstanden. Sie steht in der Tradition der Auslegung der Torah, des Talmud und anderer Werke der jüdischen Schriften, die das Gespräch als Dialog sowohl zwischen den Lehrmeistern, den lebenden und den verstorbenen, aber auch zwischen den Lehrenden und Schülern und zwischen den Lernenden selbst anwandten (Ouaknin 1990, 58f.). In Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis hebt Mendelssohn hervor: „(...) Sie hatten die Freiheit, mich zu unterbrechen, Einwürfe vorzubringen, sie unter sich zu beantworten, und ich brach zuweilen meinen Diskurs ab, um sie unter sich streiten zu lassen (...)“ (Mendelssohn 1785, zit. n. Knobloch 1987, 345f.). Mahloquet ist Methode und wird zugleich als Methode vermittelt. Gelehrt und gelernt wird in der Gemeinschaft.

Die Mahloquet ist kein „stummes Zwiegespräch“ in uns, denn dieser Dialog braucht das Gegenüber. Im Gespräch findet der Eine etwas in einer bestimmten Auslegung richtig und der_die Andere etwas anderes. Doch geht es weder darum, dass die Meinung des_der Einen richtig und die Meinung des_der Anderen falsch ist, noch dass beide einen Konsens über die richtige Auslegung finden (vgl. Maimonides 1992). Beide Meinungen gelten gleichberechtigt nebeneinander. In dieser Form des Dialoges werden viele verschiedene

Interpretationen und Auslegungen herangezogen, gegenwärtige und ältere. So wird etwa einer Mischna (hebräisch Wiederholung; dies ist die wichtigste Sammlung religionsgesetzlicher Überlieferungen des rabbinischen Judentums und bildet die Basis des Talmuds) eine andere Mischna selben oder älteren Datums entgegengehalten, die genauso viel Autorität wie die Erste besitzt, auch wenn die Zweite genau das Gegenteil sagt (Ouaknin 1990, 58f.).

Nicht das jeweilige Ich der Dialogpartner_innen steht im Zentrum des Gespräches, sondern die Perspektiven der vielen anderen Menschen, auf die sie sich beziehen. Nichts bekommt in diesem Prozess des Perspektivenwechsels und der Wiederholung Endgültigkeit. Jede Meinung steht zur Diskussion. Insofern wird ein offener Raum geschaffen, der sich der Eindeutigkeit entzieht. In der Mahloquet geht es nicht um eine Synthese der Widersprüche, nicht um Konsens, sondern darum, die verschiedenen Auffassungen bestehen zu lassen, angebliche Wahrheiten und festgefrorene Denkstrukturen zu erschüttern. Keine Meinung soll zu einem Dogma oder zur Ideologie erhoben werden. Jede_r darf sprechen und jede_r wird gehört. Im Religiösen findet sich eine Begründung darin, dass die Wörter eines jeden göttliche Wörter sind, weil jeder Mensch von Gott geschaffen wurde, und – um die Schöpfung zu verstehen – es aller Teile bedarf. Aus dem religiösen Kontext herausgenommen, bedeutet das, jeden Menschen als Teil dieser Welt zu sehen, der etwas beitragen kann, wovon der je Andere nichts weiß. Gespräche, Fragen und Antworten dienen dazu, eine Erkenntnis zu gewinnen, den Horizont zu erweitern, ein Verständnis von etwas zu vertiefen. So geht es bei der Mahloquet darum, etwas Nochnicht-Gewusstes, etwas Neues zu erkennen.

Der Mahloquet geht es um Pluralität, d. h. darum, vielfältige Interpretationen und Sichtweisen nebeneinander bestehen zu lassen. Im Talmud wird dabei eine „Logik des Sinns“ gegen eine „Logik der Wahrheit“ gestellt (Ouaknin 1996, 70). Das zeigt eine Philosophie an, die sich gegen den Drang zur Wahrheit, der Intoleranz und Fanatismus richtet. So wird insgesamt eine „Bewegung des Denkens in Gang gesetzt, die (...) in der Erschütterung vorgefertigter Sinnstrukturen besteht, in denen alles seinen Ort und jeder Augenblick seine Zeit hat“ (Quaknin 1996, 70). Die Mahloquet verlangt die Fähigkeit, Selbstverständlichkeiten des eigenen Lebens in Frage zu stellen und zu reflektieren.

⁴ Dieser Beitrag findet sich ausführlicher in Czollek 2003 und Czollek/Perko 2006.

Der Dialog der Interpretierenden im religiösen Bereich steht nicht für sich allein, sondern ist in das philosophische System von Werten und Visionen jüdischer Denktraditionen eingebunden, so etwa in die Vorstellungen darüber, dass Menschen einen freien Willen und Verantwortung für das eigene Handeln haben. Das Gegenüber wird hierbei nicht als Spiegelung der eigenen Erfahrungen benutzt: Die Schrift wird in der talmudischen Tradition nicht interessant, weil in ihr etwas Bekanntes gefunden wird, sondern gerade in ihrer Fremdheit. Voraussetzung dafür ist, dass das Gegenüber respektiert wird in dem, was es sagt, und vorausgesetzt wird, von der Sinnhaftigkeit jeder Rede auszugehen. Die Prinzipien des dualistischen Denkens und die Sicherheit der Beurteilung werden hier zugunsten der Möglichkeiten in der Welt aufge-

geben, wissend, dass das Gedachte und Gesagte nicht die Welt selbst ist. Das Konzept der Mahloquet fußt auf der Torah (als Verfassung). Aus dem religiösen Kontext herausgenommen, muss erst eine Grundlage geschaffen werden, von der aus etwas Gemeinsames gefunden werden kann, das eine Verbindung zwischen Menschen ermöglicht. Das kann zwischen Menschen unseres Erachtens nur gelingen, wenn sie die dialogische Methode im Gespräch und das dialogische Denken als Einnehmen vieler Perspektiven ernst nehmen und praktizieren. Basierend darauf können gemeinsam Vorstellungen entwickelt werden, wie Menschen miteinander umgehen können, die sich nicht auf eine gemeinsame Verfassung, auf einen gemeinsamen Ort des Herkommens oder auf eine gemeinsame Kultur beziehen können (vgl. Czollek 2003).

3. Verknüpfungen, Anknüpfungspunkte und Intersektionalität der verschiedenen Unterdrückungsformen

Jede Unterdrückungsform hat ihre eigene Geschichte. Doch gibt es Verknüpfungen, Anknüpfungspunkte und Überschneidungen von Diskriminierungen. Im Social-Justice-Training geht es darum, die Berührungspunkte, Ähnlichkeiten und Stabilisierungsfaktoren von Diskriminierungen zu benennen und sie im Einzelnen zu untersuchen. Jede Form von Diskriminierung oder Unterdrückung wird gleich ernst genommen (es geht also nicht um ein bewertendes Addieren einzelner Unterdrückungen). Dabei ist es zunächst wichtig, Diskriminierungsformen zu benennen, Methoden der Diskriminierung (Ausgrenzungskriterien und Ausgrenzungsmechanismen) wahrzunehmen, Ausgrenzungsfunktionen und die Ebenen der Ausgrenzung aufzuzeigen. Folgende Grafiken veranschaulichen, was darunter genau zu verstehen ist.¹

Diskriminierungskategorien

- Ableism/Behindertenfeindlichkeit
- Sexismus/Heterosexismus
- Rassismus
- Antisemitismus
- Ausgrenzung von Sinti und Roma
- Ausgrenzung von Menschen anderer kultureller Hintergründe als der Mainstream
- Altersdiskriminierung (gegenüber Kindern, Jugendlichen oder alten Menschen)
- Diskriminierung von z. B. Arbeiter_innen, Obdachlosen oder Arbeitslosen (Klassismus)
- ...

Ausgrenzungsfunktionen

- Legitimierung sozialer Positionen
- Festigung der eigenen Identität
- Herstellung gesellschaftlicher Norm, „nationale Homogenität“
- Disziplinierung, Arbeitsnorm
- Ressourcenverteilung
- ...

¹ Die Aufzählungen stellen keine Hierarchie dar.

Methoden der Diskriminierung

Ausgrenzungskriterien

- Sprache
- Herkunft
- Geschlecht
- Sexuelle Orientierung
- Religiöse Überzeugung/
Weltanschauung
- Soziale Stellung
- „Normalität“
- Alter
- Hautfarbe
- ...

Ausgrenzungsmechanismen

Theorie

- Kategorisierung
- Forschung
- Analysen

Praxen

- Identitätsfestschreibungen
- Fremdmachung (Othering)
- Abwertung
- Verachtungsstrukturen
- Stigmatisierung
- Beleidigung
- Herabsetzung
- Gewalt
- Respektlosigkeit gegenüber
dem einzelnen Menschen
- Zwang
- ...

Hintergründe und Folgen

- Lange Geschichte der Vorurteile
und Stereotype, d. h. ein in den
Individuen und Strukturen fest
verankerter Referenzrahmen
- Keine Möglichkeiten zur Partizi-
pation
- Normierung durch Messung an
gesellschaftlich, das heißt struk-
turell, verankerten Hegemonien
- Reproduktionsmechanismen auf
drei Ebenen: individuell, institu-
tionell, kulturell
- Weltanschauungen mit Wahr-
heits-, Einheits- und Totalitäts-
konzepten
- ...

Eine intersektionale Zugangsweise meint im Social-Justice-Training, verschiedene Diskriminierungsformen zu analysieren, die Berührungspunkte, Ähnlichkeiten und Stabilisierungsfaktoren von Diskriminierung zu benennen und sie im Einzelnen zu untersuchen. Diskriminierungsstrukturen der einzelnen Diskriminierungskategorien legitimieren sich durch gemeinsame strukturelle Momente wechselseitig. Im Training wird dem Rechnung getragen, in dem immer wieder gefragt wird: Ist eine Person in einer bestimmten Situation nur von einer Diskriminierung betroffen oder spielen noch andere Diskriminierungsstrukturen eine Rolle? Dabei wird immer wieder deutlich, dass die Abgrenzung einzelner Diskriminierungen voneinander schwierig ist, weil sie so tief ineinander verwoben sind. Eine türkische Jugendliche, die auf der Straße lebt und um Geld bittet, hört von Passant_innen, dass sie doch noch jung genug sei, etwas Besseres zu machen und sich ihr Geld anderswo erwirtschaften könnte. Damit wird sie als Jugendliche diskriminiert, von der bestimmte Verhaltensweisen erwartet werden und der unterstellt wird, dass sie dazu in der Lage sei. Dabei ist aber auch Klassismus im Spiel, weil ihre Tätigkeit nicht als legitime Form der Bestreitung des Lebensunterhalts anerkannt oder weil kein Verständnis für die strukturellen Hintergründe vorhanden ist. Sie selbst fühlt sich als Migrantin diskriminiert, weil sie in der Schule ausgegrenzt und nicht gefördert wurde. Intersektionalität muss also in jedem Beispiel neu besprochen und reflektiert werden. Nur so lassen sich allmählich Punkte herauskristallisieren, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Diskriminierungsformen bestimmbar machen. Die Komplexität aber wird bleiben und immer wieder reflektiert werden müssen.

Diese Komplexität ergibt sich auch dadurch, dass Diskriminierung, Unterdrückung und Ausgrenzung stets auf drei Ebenen stattfinden, wie folgende Grafik zeigt.

Diskriminierungskategorien

Ebenen der Ausgrenzung (vgl. Adams 1997; 2007)

Individuell

Persönliche Haltungen, Aktionen, Handlungen, die Vorurteile gegen Gruppen von Menschen deutlich machen

Institutionell

Politiken, Gesetze, Regeln, Normen, Sitten, die von Organisationen und sozialen Institutionen (Regierungen und Verwaltungssysteme, Schulsysteme, Justiz, Kirche, Gesundheitssystem ...) durchgesetzt und durchgeführt werden, mit denen einige soziale Gruppen benachteiligt und andere bevorzugt werden

Kulturell

Soziale Rollen, Normen, Musik, Kunst, Literatur, Rituale, Sprache, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass eine soziale Gruppe über einer anderen steht

Wie in einem musikalischen Ensemble, in der jede Stimme ihren Beitrag hat, um ein Werk zum Klingen zu bringen, greifen die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Ungleichbehandlungen, Ausgrenzung und Diskriminierungen stattfinden, ineinander.

Keine Ebene kann für sich allein diese wirkmächtigen Diskriminierungsstrukturen erzeugen. Doch im Ensemble des Chors werden sie durch kollektive Bilder,

durch Sprache und Diskurse (re)produziert und gesellschaftspolitisch institutionalisiert. Unterstützt werden sie durch institutionelles Handeln wie durch Forschung, Wissenschaft, Religion und Gesetze und das

Aufstellen von Normen sowie auf der individuellen Ebene durch Menschen mit Vorurteilen, mit stereotypen Bildern, durch Verhaltensmuster, Einstellungen, Umgänge mit anderen Menschen usw.

4. Praxis des Social-Justice-Trainings: Themen, Phasen und Module

Social-Justice-Trainings finden idealerweise in großen und ruhigen Räumen statt. Als Material werden in erster Linie Moderationsmaterial, Flipchart, Overheadprojektor, Videorekorder und Fernseher und/oder Beamer sowie Laptop benötigt. Grundsätzlich braucht ein dialogisches Training aber all das nicht und kann auch unter Bedingungen durchgeführt werden, wo dies alles nicht zur Verfügung steht. Im Social-Justice-Training folgen wir einer Struktur, die es ermöglicht, Schritt für Schritt zu neuen Erkenntnissen zu kommen und schon vorhandenes Wissen in einen globalen gesellschaftlichen Kontext zu stellen. So können Ausgrenzung und Strukturen der Diskriminierung in einem konkreten politischen und gesellschaftlichen Umfeld erfahrbar werden. Die Übungen bauen aufeinander auf und werden auf das jeweilige Praxisfeld zugeschnitten.

4.1 Schlüsselthemen im Social-Justice-Training

Dem Social-Justice-Training liegen folgende Schlüsselthemen zugrunde:

- Soziale/gesellschaftliche Verschiedenheit (Diversity)
- Soziale Ungerechtigkeit
- Soziale Unterdrückung und Befreiung
- Soziale Gruppenzugehörigkeit
- Persönliche Erfahrung – Sozialisation
- Vorurteil
- Stereotype
- Soziale Macht
- Privilegien und Rechte
- Kollisionen – Zusammentreffen verschiedener Interessen
- Internalisierte Herrschaft und Unterwerfung
- Historischer Kontext
- Individuelle und institutionelle und kulturelle Ebenen/Hierarchien
- Die Rolle der Privilegierten als Verbündete
- Empowerment für Nichtprivilegierte
- Horizontale Unterdrückung: Unterdrückung von Menschen auf der gleichen Ebene

- Parallelen/Querverbindungen/Einheitlichkeit
- Multizentriertheit – Berücksichtigung verschiedener Aspekte
- Individuelle und kollektive Aktion
- Soziale und individuelle Veränderung (vgl. Adams 2007, 50)

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Phasen des Trainings vorgestellt. Die Phasen und Module können zeitlich variieren (ein Modul kann zwischen zwei, vier oder auch mehr Tage dauern, je nachdem, wie viele Texte, zusätzliche Übungen oder Filme etc. noch einbezogen werden). Die Einteilung in die Phasen soll ein Verständnis für die Zusammenhänge der einzelnen Module ermöglichen, wobei die Reihenfolge nicht zwingend vorgegeben ist. Wir stellen hier einen Ablauf vor, der sich in der bisherigen Praxis bewährt hat.

4.2 Phaseneinteilung des Trainings

Das gesamte Training ist in verschiedene Modulen und zugleich in unterschiedliche Phasen aufgeteilt, wie die Grafik auf Seite 22 zeigt.

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen und deren Lernziele beschrieben. Die Inhalte der Themenmodule werden in Punkt 4.3 erläutert.

Vorphase: Grundmodul

In der Vorphase Grundmodul wird Folgendes vermittelt:

1. Hintergründe des Trainings

Hier wird die Geschichte des Trainings und von Social Justice erläutert und dargelegt, von welchen Prämissen wir im Social-Justice-Training ausgehen. So gehen wir unter anderem davon aus, dass alle Formen der Unterdrückung und Diskriminierung miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen (Intersektionalität). Aus diesem Grund erstellen wir keine Hierarchie in Bezug darauf, welche Form der Diskriminierung „schlimmer“ ist (kein Additionsmodell von

LERNEN IN DER BEGEGNUNG. THEORIE UND PRAXIS VON SOCIAL JUSTICE-TRAININGS

| | |
|--|--|
| Grundmodul | Vorphase Phase 1 Phase 2 |
| Themenmodul Antisemitismus | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |
| Themenmodul Rassismus | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |
| Themenmodul Antiziganismus | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |
| Themenmodul Sexismus/Hetero- sexismus | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |
| Themenmodul Klassismus | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |
| Themenmodul Ableism/Behinder- tenfeindlichkeit | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |
| Themenmodul Altersdiskriminie- rung | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |
| Themenmodul Zusatzthemen | Phase 3 Phase 4 (Sphären der Einflussnahmen) |

Unterdrückung) und welche von Diskriminierung be-
troffene Gruppe höher oder tiefer steht.

2. Vereinbarung der Seminarrichtlinien

Wir treffen Vereinbarungen des Umgangs miteinander, die sowohl für die Teilnehmenden als auch die Trainer_innen bedeutungsvoll sind, um sich auf das Training einlassen zu können. Diese Richtlinien variieren je nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden. Wichtig ist, dass die Trainer_innen beim Aushandeln der Richtlinien immer den Aspekt des gegenseitigen Respekts im Auge behalten. So ist z. B. eine Richtlinie, dass bei Fragen stets der jeweilige Hintergrund der Frage mitkommuniziert wird, um mögliche Missverständnisse zwischen Sender und Empfänger, zwischen Sprechenden und Hörenden vorzubeugen und so eine direkte Kommunikation herzustellen. Würde bei einer Frage der Hintergrund nicht kommuniziert, dann wären die Gefragten auf ihre Vorstellungen darüber angewiesen, was die Sprechenden implizit meinen könnten. Ein Beispiel: Frau A sagt: „Meine Lieblingsfreizeitbeschäftigung ist Sport.“ Herr B sagt: „Wieso das denn?“ Frau A könnte sich jetzt denken: „Er mag mich nicht, weil ich

Sport mag.“ Würde Herr B sagen: „Ich bin verwundert, weil ich als Kind immer zu Sport gezwungen wurde und mir gar nicht vorstellen kann, dass man das freiwillig macht“, würden beide, Frau A und Herr B ihre Sichtweisen transparent machen und verschiedene Perspektiven deutlich werden.

Lernziel dieser Phase

Die Teilnehmenden sollen von Anbeginn verstehen, dass im Social Justice davon ausgegangen wird, dass alle Formen der Unterdrückung und Diskriminierung miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Sie sollen von Anbeginn die Seminarrichtlinien ernst nehmen.

Phase 1: Grundmodul

In der Phase 1 des Grundmoduls wird Folgendes vermittelt:

1. Formen des Lernens (einfache und komplexe Lernerfahrungen) und Wendepunkte des Lernens (Lernen an bisherige Sichtweisen herausfordernden Punkten)

In dem Grundmodul, das auch als Basistraining bezeichnet werden kann, werden Aspekte des Lernens erläutert: Wie funktioniert Lernen, welche Mechanismen verhindern Lernen und welche befördern es? Dadurch können die Teilnehmer_innen ihre eigenen Lernprozesse reflektieren; sie können erkennen, warum sie an bestimmten Stellen auf spezifische Weise reagieren.

Komfortables Lernen:

Bereiche, in denen wir uns auskennen und viele Informationen haben – in dieser Zone lernen wir in der Regel nicht sehr viel Neues.

Wenn wir Neues, Unvertrautes lernen, bewegen wir uns zuweilen an Wendepunkten:

- Das Bewusstsein verändert sich.
- Die Perspektiven wechseln.
- Das Verständnis wird erweitert.

Woran erkennen wir, dass wir uns vielleicht an einem Wendepunkt beim Lernen befinden, z. B.:

- Langeweile
- Ärger
- Sich belästigt fühlen
- Wut/Angst/Überraschung
- Verwirrtheit, defensive Haltung
- Ablenkung
- ...

Diese Gefühle sind wichtig, weil sie die Möglichkeit des Lernens provozieren – die Gefühle zeigen, dass sichere Strukturen erschüttert werden. (nach Adams 2007)

2. Trigger als Bestandteile der Phase, in der wir nichts mehr lernen

Trigger bezeichnet die Herabsetzungen, Abwertungen, Stereotypisierungen durch verletzende Worte und Handlungen aufgrund (zugeschriebener) sozialer Gruppenzugehörigkeiten; es erzeugt Verletzungsempfindungen. Unter sozialen Triggern wird eine sprachliche oder nichtsprachliche Handlung einer Person, ein Organisationshandeln, eine mediale Vermittlung verstanden, die uns als Mitglied einer sozialen Gruppe herabsetzt, bedroht, stereotypisiert oder angreift (nicht unbedingt physisch). Wir können uns ebenfalls „getriggert“ fühlen, wenn wir sehen, wie ein Mitglied einer anderen Gruppe (zu der wir uns nicht zugehörig fühlen) angegriffen wird. Vorurteile sind im Kopf – Triggern bedeutet konkretes Handeln (bewusst oder unbewusst) entlang stereotyper Vorstellungen. Es handelt sich bei Triggern nicht um eine konstruktive Kritik, sie gehen einher mit Verallgemeinerungen, Beleidigung, Herabsetzung, Abwertung, Diskriminierung, Verachtung, Gewalt oder dem Ausleben von Macht.

Lernziel dieser Phase

Die Teilnehmenden sollen reflektieren, wo für sie selbst Wendepunkte des Lernens stattfinden und wann sie welche Trigger benutzen oder selbst getriggert werden.

Phase 2: Grundmodul

In der Phase 2 des Grundmoduls geht es um Folgendes:

1. Vermittlung vorhandener sozialer Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten

Soziale Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten
Geschlecht

Transsexuelle, Transgender, Frau, Mann ...

Klasse

Arme, Arbeiter_innen, Mittelklasse, Bauern, Bourgeoisie ...

Sexuelle Orientierung

lesbisch, schwul, bisexuell, heterosexuell, asexuell ...

Physische/psychische Verfasstheit

Behinderung, chronische Krankheiten, Gesund ...

Hautfarbe

Schwarz, Weiß, People of Color ...

Herkunft

Pol_innen, Sorb_innen, Türk_innen, Roma, Sinti, Deutsche ...

Alter

Junge Menschen, junge Erwachsene, Vierzigjährige, Alte ...

Region

Stadt, Land ...

Ost/West

DDR / BRD

Religion, Kultur, Weltanschauung

Christentum, Islam, Judentum, Atheismus ...

...

2. Anhand dieses „Rasters“ wird diskutiert, was die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie strukturell für den/die Einzelne_n bedeutet.

3. Daraus abgeleitet ergeben sich für die einzelnen Teilnehmenden verschiedene Standorte in der Gesellschaft in Bezug auf:

- Formen der Unterdrückung (unterdrückt sein, unterdrücken)
- Privilegierte und nicht privilegierte Gruppen
- Ebenen der Diskriminierung (in Bezug darauf, wie die einzelnen Kategorien gesellschaftlich hergestellt werden)

Lernziel dieser Phase

Die Teilnehmenden reflektieren ihre je eigene Zugehörigkeiten und Standorte in der Gesellschaft und lernen zudem, wie die Ordnung der Gesellschaft strukturell und hierarchisch bewertend hergestellt wird.

Phase 3: Themenmodul

In Phase 3 werden zu den jeweiligen Themenmodulen verschiedene Übungen durchgeführt:

1. Übung zum Themeneinstieg: hier kann z. B. ein themenbezogener Film gezeigt werden, der mit kontextuell passenden Fragen ausgewertet wird

2. Biographiearbeit: hierbei geht es um themenbezogene Selbstreflexion

3. Stereotypensammlung und -reflexion sowie weitere Bearbeitung in Bezug auf die Ebenen der Diskriminierung

4. Anschließend wird untersucht, wie auf den verschiedenen Ebenen der Diskriminierung diese Stereotype, Bilder und Vorurteile hergestellt werden. Dabei geht es um:

- Ebenen der Diskriminierung (individuell, institutionell, kulturell, s. o.)
- Historische Kontexte
- Handlungsoptionen (Sphären der Einflussnahme, vgl. weiter unten)

- Eigenbeteiligungen an der Reproduktion von Diskriminierung auf der persönlichen sowie institutionellen Beteiligungsebene

5. Danach geht es um die Dekonstruktion von Stereotypen: Immer wieder ist der Umgang mit Stereotypen bei ihrer Sammlung und Besprechung sehr unterschiedlich. Zuweilen gelingt es, diese gemeinsam zu dekonstruieren, zuweilen zeigen sie sich sehr hartnäckig und verfestigt. Wir versuchen nicht, Menschen davon zu überzeugen, dass ihre Stereotype falsch sind, sondern wir ermöglichen ihnen, Erfahrungen zu machen und Sichtweisen kennenzulernen, die ihr Denken in Bewegung bringen können.

Lernziel dieser Phase

Die Teilnehmenden lernen, die Erkenntnisse des Grundmoduls auf das jeweilige Themenmodul anzuwenden und zu konkretisieren.

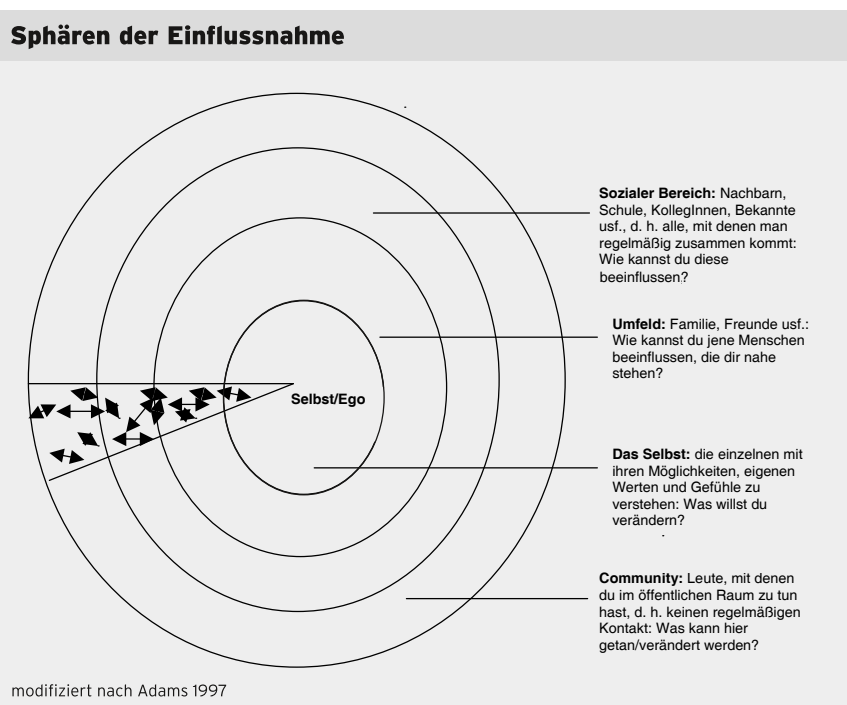
Phase 4: Themenmodul/Sphären der Einflussnahmen

Am Ende eines jeden Trainings werden als Phase 4 die Sphären der Einflussnahmen besprochen. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen:

1. Besprechen der Handlungsoptionen

Hier wird die Frage diskutiert, wie Veränderung in Bezug auf verinnerlichte Stereotype, strukturelle Ausgrenzungen und diskriminierende Ressourcenverteilung etc. stattfinden kann. Wie die folgende Grafik zeigt, können Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bzw. Sphären der Einflussnahmen geschehen: beginnend bei sich selbst, bei dem engeren Umfeld, im sozialen Bereich und bei der Community (der eingefügte Keil zeigt, dass die einzelnen Sphären durchlässig, d. h. nicht strikt voneinander zu trennen sind; die Einflussmöglichkeiten sind bei den einzelnen Menschen je unterschiedlich und folgen keiner strengen Logik in dem Sinne als z. B. im Bereich der Community mehr Einflussmöglichkeiten gäbe als in einem anderen Bereich).

Social Justice geht davon aus, dass Veränderung auf vielen Ebenen stattfinden muss und kann und dass die Möglichkeit, Einfluss darauf zu nehmen, im Individuum



selbst liegt, in seinem ganz persönlichen, nahen Umfeld von Freund_innen und Familie geschehen kann, in seinem Tätigkeitskontext und seinem Wohn- und Lebensumfeld bewirkt werden kann. Dies muss nicht immer alles gleichzeitig geschehen, sondern es können Schwerpunkte für die jeweils individuelle Umsetzung gefunden werden. So berichteten Teilnehmende, dass es für sie nach dem Schwerpunktmodul Antisemitismus zunächst wichtig war, das Jüdische Museum zu besuchen. Eine Person entwickelte ein Unterrichtsprojekt und eine andere organisierte eine Ausstellung in ihrer Stadt zum Thema Antisemitismus.

2. Herauskrystallisieren konkreter Handlungsoptionen

Am Ende des Trainings steht also jeweils der Entwurf individueller oder kollektiver Aktionsplanungen unter Abwägung der tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten, der Chancen und Risiken.

Lernziel dieser Phase

Die Teilnehmenden sollen erkennen, welche Möglichkeiten sie de facto haben, um Stereotypen, Vorurteile und Diskriminierungen in verschiedenen Bereichen zu verändern. Dabei geht es nicht darum, die Welt zu verändern, sondern konkrete Schritte zu gehen.

4.3 Module des Social-Justice-Trainings mit Übungen

Im Folgenden stellen wir die Module von Social-Justice-Trainings vor, wie sie zum Teil im Handbuch

von Adams/Bell/Griffin (1997; 2007) beschrieben werden und zum Teil von uns selbst kreiert und entwickelt wurden. Die Adaption an den deutschen Kontext machte eine Entwicklung von adäquaten Wörtern für die englischen Begriffe sowie eine komplette Neuentwicklung der Übungen und Inputs zu historischen Kontexten notwendig. Außerdem wurde die Methode des Dialogischen, die bei Adams/Bell/Griffin durch die Pädagogik von Paulo Freire, aber auch durch die humanistische Psychologie beeinflusst ist, von uns in der unmittelbaren jüdischen Dialogtradition ausgearbeitet. Dabei wird in den Seminaren daran erinnert, dass ein Großteil der Methoden der Bildungsarbeit und Psychotherapie in der Bundesrepublik (wie zum Beispiel die themenzentrierte Interaktion, das Psychodrama, die Gestaltpädagogik, psychoanalytische Gesprächsformen) der jüdischen Tradition entstammen. Durch Vertreibung und drohende Vernichtung ins Exil gezwungen, haben viele Denker_innen ihre Methoden in den USA oder anderen Ländern weiter entwickelt und praktiziert. Die Methoden sind dann erst in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland verbreitet worden. Darüber, dass viele Methoden einen jüdischen ideengeschichtlichen Hintergrund haben, wurde und wird auch heute noch oft geschwiegen. Es geht also bei einem Social-Justice-Training in der Bundesrepublik Deutschland auch darum, solche Zusammenhänge zu reflektieren. Dabei bleibt auch eine Diskussion über Methoden und ihre Bedeutung ein offener, nicht abgeschlossener Dialog.

Die verschiedenen Module haben teilweise eine ähnliche Struktur, d. h. Methoden wiederholen sich in den einzelnen Modulen. Sie werden aber auch je nach Modul abgewandelt. Die Methoden, mit denen in allen Schwerpunktmodulen gearbeitet wird, haben wir oben dargestellt (vgl. Phase 3). Nachstehend werden Ziele der einzelnen Module beschrieben und jeweils ausgewählte Übungen bzw. ein Baustein exemplarisch vorgestellt. Die Übungen beanspruchen unterschiedlich viel Zeit im Seminarablauf und können je nach Gesprächsbedarf ausgedehnt werden. Dabei gilt es zu bedenken, dass Zielformulierungen nur einen provisorischen Charakter haben. Deshalb werden sie auch nur sehr allgemein für ein Modul und nicht für jede einzelne Übung formuliert. Teilnehmende haben sehr unterschiedliche Erfahrungen und durchlaufen ganz individuelle Lernprozesse mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Diese Diversität und Individualität zu unterstützen, ist ein Ziel des gesamten Trainings.

4.3.1 Grundmodul

Das Grundmodul stellt die Basis aller weiteren Module dar. Deshalb ist es sinnvoll, zunächst das Grundmodul zu absolvieren und erst danach die thematisch vertiefenden Module zu besuchen.

Ziele des Moduls

Herausbildung eines gemeinsamen Vokabulars; Grundverständnis von Diskriminierung erwerben; Grundformen der Diskriminierung verstehen; die eigenen Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen reflektieren; Lernen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren.

Übung 1: Lernerfahrungen am Beispiel von Wendepunkten reflektieren

Die Teilnehmenden sollen sich an Wendepunkte in ihrer eigenen Lerngeschichte erinnern: Situationen, in denen sie Bereiche der ihnen vertrauten und mit ihrem Denken kompatiblen Denkmuster verlassen haben oder wo diese sehr stark herausgefordert worden sind, so dass sie ihre Meinungen und Einstellungen in Frage stellen oder verändern mussten. Im Paargespräch wird darüber reflektiert, welche Situationen dies waren und welche Gefühle und Konsequenzen dies mit sich brachte. Anschließend wird in der Seminargruppe gefragt, ob jemand ein Beispiel erzählen möchte. Ein nächster Schritt ist die Reflexion darüber, was den Teilnehmenden durch die Übung bewusst geworden ist.

Übung 2: Selbstreflexion zu Triggern

Die Teilnehmenden sollten folgende Fragen auf einem Arbeitsblatt individuell für sich beantworten.

Frage 1: Welche Trigger verwenden Sie selbst?

Frage 2: Mit welchen Triggern sind Sie als Person schon getroffen worden?

Frage 3: Wie reagieren Sie auf Trigger? Als „Opfer“ und als „Täter“?

Frage 4: Was würden Sie gerne in Bezug auf ihr Verhalten und ihren Umgang mit Triggern verändern? (vgl. Adams 2007)

Nach der Bearbeitung werden Zweier- oder Dreiergruppen gebildet, die ihre Antworten anhand folgender Fragen diskutieren:

Was war leicht?

Was war schwer?

Welche neuen Fragen haben sich für Sie ergeben?

Übung 3: Ressourcenverteilung in der Gesellschaft

In Gruppen, die aus drei bis fünf Personen bestehen, werden auf Karten Punkte zu folgender Frage gesammelt: Welche Ressourcen stehen Ihnen in dieser Ge-

sellschaft zu einem guten Leben zur Verfügung? Anschließend stellen die Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse vorstellen Nachfragen und nehmen Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahr. In der Seminargruppe erfolgt eine Diskussion über die Bedeutung und Kontextabhängigkeit von Ressourcen. Es folgt eine Reflexion darüber, welche Konsequenzen es hat, wenn bestimmte Ressourcen nicht zur Verfügung stehen.

4.3.2 Modul Antisemitismus

Ziele des Moduls

In diesem Modul werden die verschiedenen Formen der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden und ihre historischen und aktuellen Erscheinungsweisen bearbeitet. Es geht darum, zu verstehen mit welchen Mechanismen Antisemitismus Individuum und Gesellschaft durchdringt und warum die jüdische Ideengeschichte so wenig bekannt ist. Im Modul werden auch die Geschichte der Stereotype über Jüdinnen und Juden und die Verfolgungen, Pogrome und Genozide vorgestellt

oder mit den Teilnehmenden an Hand von Material erarbeitet. Dabei wird häufig deutlich, dass Teilnehmende mit jüdischer Geschichte Holocaust, Verfolgung und Vernichtung verbinden, in der Regel aber die jüdische Ideengeschichte vollkommen unbekannt ist. Diese ist mit der Vernichtung von Juden und Jüdinnen sowie der Zerstörung jüdischer Kultur in Europa zum Verschwinden gebracht worden. Es ist eine Form und eine Folge von Antisemitismus, die Ideengeschichte und deren Einfluss auf die europäische Geschichte unsichtbar zu machen. Aus diesem Grund haben wir einen Baustein zu diesem Thema entwickelt, der die Inhalte der jüdischen Ideengeschichte vermittelt und so auch das Verstehen ermöglicht, wie die europäische Geschichte durch sie beeinflusst und geprägt ist. Er wird als Input von den Trainer_innen vorgestellt, und anschließend mit den Teilnehmer_innen im Gespräch diskutiert. Der Baustein kann auch als Anregung für anderen Themenfelder (z. B. Ideengeschichte der Arbeiter_innenkultur) dienen.

Arbeitsblatt

Stereotyp: eine vereinfachte, undifferenzierte Zuschreibung, die folgendes beinhaltet: ein Urteil über Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Fähigkeiten oder Erwartungen gegenüber Anderen.

Diese Zuschreibungen werden auf alle Mitglieder einer Gruppe übertragen, ungeachtet ihrer Individualität und ohne Beachtung von Zuschreibungen und sozialen Kontexten, aus denen heraus sie entstanden sind. Die Zuschreibungen gehen von starren Vorstellungen darüber aus, wie etwas oder jemand ist.

b) Stereotype entmenschlichen die Opfer in den Augen der diskriminierenden Gruppe und machen es dadurch leichter zu diskriminieren, weil die Verletzung rationalisiert und geleugnet wird.

c) Spezifische Stereotype sind aus Die dominante Gruppe projiziert an sich selbst verleugnete Zuschreibungen (oft negativ, manchmal positiv) auf eine andere Gruppe.

Manchmal haben Stereotype punktuell einen Realitätsbezug, dessen historischer Kontext ausgeblendet wird.

Die Zuschreibungen gehen von starren Vorstellungen darüber aus, wie etwas oder jemand ist.

Die Zuschreibungen werden von Angehörigen der Gruppe, auf die sie sich richten, als sehr verletzend erlebt.

Unter Umständen werden die gleichen Zuschreibungen, wenn sie für Angehörige der dominanten Gruppe selbst verwendet werden, positiv besetzt.

Erweiterte Diskussion:

a) Stereotype stellen eine Rationalisierung von Unterdrückung und Herabsetzung dar.

Sie sollen Beschämung bei den Opfern hervorrufen und ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie aufgrund dieser Zuschreibungen das bekommen, was sie verdient haben.

b) Stereotype entmenschlichen die Opfer in den Augen der diskriminierenden Gruppe und machen es dadurch leichter zu diskriminieren, weil die Verletzung rationalisiert und geleugnet wird.

c) Spezifische Stereotype sind aus komplexen sozialen und historischen Situationen entstanden und das Resultat von Anpassungs- und Machtbezogenen Überlebensstrategien der dominanten und Unterdrückung praktizierenden Gruppen, der dominanten Kultur. Deshalb beruht die ständige, erneute Hervorbringung von Stereotypen auf zwei Voraussetzungen: Sie leugnet den historischen Kontext, in den Kultur und Verhaltensweisen von Menschen immer eingebettet sind; sie appelliert immer wieder daran, zu generalisieren und aus den Generalisierungen Rückschlüsse über Individuen zu ziehen.

Übung 1: Kurzdefinitionen: Antisemitismus, Juden und Jüdinnen, Gentile

Die Teilnehmenden werden gefragt, wie sie die drei Begriffe Antisemitismus, Juden und Jüdinnen, Gentile (Nichtjüdinnen und Nichtjuden) definieren würden. Im Plenum erfolgt die Vorstellung der Definitionen und eine Diskussion über sie. Sinn dieser Übung ist es, von einem gleichen Begriffsverständnis auszugehen.

Übung 2: Stereotype sammeln

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, Stereotype über Juden und Jüdinnen zu sammeln. Danach fragen die Trainer_innen, ob sich jemand durch benannte Stereotype verletzt oder getriggert fühlt. Anschließend folgt eine Kleingruppenarbeit zu dritt mit folgenden Fragen:

- Was fällt Ihnen auf an den Stereotypen?
- Welche Stereotype erscheinen am häufigsten?
- Was bedeutet es, dass wir in so kurzer Zeit so viele Stereotype zusammentragen können?
- Worüber möchten Sie mehr erfahren?

Im nächsten Schritt folgt die Auswertung dieser Fragen in der Großgruppe und es werden Themen notiert, die dabei entstanden sind. Zum Schluss werden die Stereotype darauf hin untersucht, wie sie strukturell, kulturell und persönlich hergestellt werden.

Übung 3: Definitionen und Thesen von Stereotypen

Hier werden Definitionen und Thesen zu Stereotypen (siehe Arbeitsblatt) als Input durch die Trainer_innen vorgestellt.

4.3.3 Modul Rassismus

Ziele des Moduls

Das Modul Rassismus zielt auf ein Verständnis davon, wie wir in eine Gesellschaft hineinsozialisiert werden, die Weiße privilegiert und People of Color sowie Schwarze Menschen ausgrenzt. Es geht darum, Konstruktionen von Rassismus in historischer und gegenwärtiger Dimension zu verstehen, Eigenbeteiligungen bewusst zu machen und Handlungs- sowie Veränderungseinsätze zu erkennen und durchzuführen.

Übung 1: Film über deutsche Frauen in Namibia und die Verbindung von Rassismus und Kolonialgeschichte

Der Film „Wir hatten eine Dora in Südwest“ thematisiert die deutsche Kolonialpolitik und dabei die aktive Beteiligung von Frauen.

Über den Film wird zunächst individuell und dann in Kleingruppen an Hand von Fragen reflektiert: Was in dem Film hat Sie überrascht? In welcher Weise hat der Film Ihre früheren Ideen und Annahmen herausgefordert oder verändert? Welche Gefühle hat der Film in Ihnen ausgelöst? Was hat Sie irritiert und worüber möchten Sie mehr erfahren? Wie würden Sie nach diesem Film „Rassismus“ definieren? (nach Adams 2007)

Übung 2: Gruppenübung zur Frage der Eigenbeteiligung an der Herstellung von Rassismus und zur Struktur von Privilegien

In Gruppen mit drei bis fünf Personen werden Ergebnisse zu zwei Fragen zusammengetragen:

- A. Welche Privilegien haben Sie vor dem Hintergrund Ihrer „Hautfarbe“ in dieser Gesellschaft?
- B. Wie stellen Sie Rassismus in dieser Gesellschaft mit her?

Die Arbeitsgruppen stellen ihre Ergebnisse vor und in der Seminargruppe wird darüber gesprochen: Was haben Sie durch diese Übung gelernt? Abschließend wird noch einmal über die unterschiedlichen Aspekte und die Komplexität von Rassismuskonstruktionen reflektiert.

Übung 3: Kulturellen Rassismus hinterfragen

Die Teilnehmenden sammeln zunächst Beispiele für verschiedene Ebenen von Kultur, z. B. Feiertagskultur, Musik, Sprache, Literatur, Werte, Symbole. In Kleingruppen sollen danach konkrete Beispiele auf Karten zusammengetragen werden, wie sich Rassismus in diesen Bereichen manifestiert. Die Karten werden auf Tafeln vorgestellt. Anschließend lesen die Teilnehmenden alle Karten vor und suchen in der Großgruppe nach Hintergründen und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Aspekten. Zum Schluss wird reflektiert, was diese Übung an neuen Gedanken und Ideen bei den Einzelnen hervorgebracht hat (vgl. Adams 1997, 93).

4.3.4 Modul Antiziganismus

Ziele des Moduls

In dem Modul Antiziganismus geht es darum, das tiefe Eingeschriebensein von struktureller Diskriminierung und Ausgrenzung von Roma und Sinti in der Gesellschaft zu realisieren und alternative Denkmuster Handlungsstrategien zu entwickeln. Biographiearbeit ist dabei ein Baustein, der auch in abgewandelter Form in anderen Schwerpunktmodulen eingesetzt wird. Die Teilnehmenden werden sich hier häufig zum ersten Mal bewusst, wie eng ihre Sozialisationen mit ihren heutigen Sichtweisen auf Gruppen in der Gesellschaft verknüpft sind oder wie ihre Selbstbilder davon ge-

prägt sind. Biographiearbeit schafft einen engen Kontakt unter den Teilnehmer_innen und ermöglicht das Erzählen von individuellen Geschichten und die Sichtbarmachung der Vielheit dieser Geschichten.

Übung 1: Biographiearbeit

Die Teilnehmenden unterhalten sich in Zweiergruppen über folgende Fragen (je nach der selbst definierten Zugehörigkeit auszuwählen):

Für Nicht-Rom/Romni, Sinto/Sintiza:

1. Was haben Sie früh in ihrem Leben über Rom/Romni oder Sinto/Sintiza gelernt?
2. Wann haben Sie das erste Mal in ihrem Leben Diskriminierung gegenüber Rom/Romni oder Sinto/Sintiza bewusst wahrgenommen?
3. Gab es Wendepunkte in Ihrer Wahrnehmung von Antiziganismus?
4. Wie hat Antiziganismus Sie berührt?

Für Menschen mit Rom/Romni-, Sinto/Sintiza-Identität:

1. Was hieß es für Sie als Rom/Romni oder Sinto/Sintiza aufzuwachsen?
2. Welche Phasen der Rom/Romni oder Sinto/Sintiza-Identitätsentwicklung haben Sie durchlaufen?
3. Was war am schwierigsten daran, Rom/Romni oder Sinto/Sintiza zu sein?
4. Was gefällt Ihnen am besten daran, Rom/Romni oder Sinto/Sintiza zu sein?

Die Fragen werden in der großen Gruppe alle einzeln gestellt und es wird gefragt, ob eine Person etwas erzählen möchte. Dabei kann es vorkommen, dass auf die Fragen für Menschen mit Roma/Sinti-Identität Schweigen im Raum herrscht, z. B. weil niemand anwesend ist. Dieses Schweigen, das oft ein Spiegel für die Unsichtbarmachung, Vernichtung und damit Nichtpräsenz der Stimmen ist, gilt es auszuhalten und später in der Gruppe zu reflektieren.

Übung 2: Panel mit Vertreter_innen politischer Romaprojekte

Es werden Vertreter_innen aus Romaprojekten (Politik; Soziale Arbeit; Kunst o.a.) eingeladen, damit sie über ihre Arbeit erzählen, mit den Teilnehmenden in einen Dialog treten und mit ihnen konkrete Möglichkeiten des Engagements diskutieren.

4.3.5 Modul Sexismus/Heterosexismus

Ziel des Moduls

In diesem Modul wird die Vielfalt der Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht (Frau, Mann, Transgen-

der, Transsexuelle etc.) sowie aufgrund von sexuellen Lebensformen (schwul, lesbisch, bisexuell, polysexuell etc.) erarbeitet. Dabei werden die engen Zusammenhänge zwischen Diskriminierung aufgrund von Geschlecht sowie aufgrund sexueller Lebensformen transparent. Dazu gehört eine Einführung in Queer-Theorie als Grundlage für das Verstehen von Sexismus/Heterosexismus und für die Reflexion der Komplexität der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten (zu den Begriffen Transgender etc. und der Bedeutung von Queer vgl. Gudrun Perko in diesem Buch).

Übung 1: Geschlechterrollen im Alltag

In dieser Übung reflektieren die Teilnehmenden zunächst individuell, dann in Paargesprächen darüber, wie, wo und wann sie im Laufe der vorausgegangenen Woche daran erinnert worden sind, dass sie ein Mann oder eine Frau sein sollen. In der Auswertung in der Großgruppe wird nach dem Erzählen von Beispielen und Geschichten über die Frage gesprochen: Was haben Sie durch die Geschichten über die Herstellung von Geschlecht erfahren?

Übung 2: Es wird der Film „**Venusz Boyz**“ gezeigt, in dem es um verschiedene Formen queerer Lebensweisen geht, und anschließend die folgenden Fragen individuell und in Paargesprächen reflektiert:

1. Welche Gefühle hat der Film in Ihnen ausgelöst?
2. Wie fordert der Film Ihre Vorstellungen von Geschlecht heraus?
3. Über welchen der Inhalte haben Sie etwas in der Schule gelernt?
4. Worüber würden Sie gerne mehr erfahren?
5. Welche Möglichkeiten eröffnet das Spiel mit Geschlechterrollen?
6. Gibt es Grenzen?
7. Wie würden Sie Geschlecht nach diesem Film definieren?

Die Fragen werden von den Trainer_innen einzeln noch einmal an die Großgruppe gestellt und gegebenenfalls von den Teilnehmenden beantwortet oder diskutiert.

Übung 3: Wie stellen Sie selbst Heterosexualität her?

In dieser Übung reflektieren die Teilnehmer_innen zunächst in Einzelarbeit ihre eigenen Unterstützungshandlungen. Mit der Frage: „Wie stellen Sie selbst Heterosexualität im Alltag, am Arbeitsplatz etc. her?“ wird die Selbstreflexion darüber angeregt, dass Menschen Teil einer durch Herrschaftsverhältnisse strukturierten Kultur sind und sich nur dann aus dieser herausbewegen können, wenn sie ein Verständnis dafür

entwickeln, wie die Strukturen funktionieren und im Alltag wirken. In Paaren und in der Großgruppe werden die Ergebnisse der Übung diskutiert. In der Diskussion werden die strukturellen und individuellen Momente diskutiert.

4.3.6 Modul Klassismus

Ziele des Moduls

Im Modul Klassismus geht es darum, das Konzept Klassismus als eigene Diskriminierungsform und das Neue des hier zugrunde gelegten Klassenverständnisses (vgl. Artikel von Andreas Kemper zu Klassismus in diesem Heft) zu begreifen. Zudem wird der eigene Klassenhintergrund reflektiert und die Eingebundenheit in Privilegien sowie die Erfahrung von Diskriminierung bewusst gemacht. Die Geschichte des Klassismus als Geschichte der Sklaverei, der Armen, der Dienstbot_innen, der Bäuer_innen, der Hausarbeiter_innen u. a. wird über eine gemeinsame Geschichte von Stereotypisierungen transparent gemacht.

Übung 1: Soziogramm

Im Soziogramm sollen materielle und Bildungsdifferenzen in der Geschichte und Gegenwart der Teilnehmer_innen sichtbar gemacht werden. Die Teilnehmenden stehen oder sitzen alle auf einer Seite des Raumes. Auf die Fragen „Wer ist in einem eigenen Haus aufgewachsen? Wer hatte ein eigenes Zimmer? Wer besitzt eine Kreditkarte? Wer macht außereuropäische Reisen? Wer hat schon mit Essensmarken eingekauft? Wer hat schon mal Arbeitslosengeld bekommen? u. a.“, bewegen sie sich jeweils gemäß dem, was auf sie zutrifft, auf die andere Seite des Raumes. Nach jeder Frage gehen sie zur Ausgangsposition zurück, um sich dann zur nächsten Frage neu zu formieren.

Übung 2: Biographiearbeit

In Paaren werden die Fragen reflektiert:

1. Wann haben Sie das erste Mal realisiert, dass eine Person ärmer ist als Sie?
2. Wann haben Sie das erste Mal realisiert, dass eine Person reicher ist als Sie?

In der Großgruppe wird darüber reflektiert, was den Teilnehmenden bewusst geworden ist. Wenn es gewünscht wird, können Beispiele erzählt werden.

Übung 3: Arbeit mit Stereotypen

Der zugrunde gelegte Klassenbegriff in dieser Übung folgt keiner allzu starren Definition. Mit Klasse sind unterschiedliche Gruppen gemeint, die unterschiedlichen Zugang zu materiellen und ideellen Ressourcen

und Gütern in der Gesellschaft haben. In fünf Kleingruppen werden zu jeweils einer Klasse pro Gruppe Stereotype gesammelt: Reiche, Intellektuelle, Arbeiter_innen, Arbeitslose, Mittelschicht. Die Gruppen stellen die von ihnen gesammelten Stereotype vor. Bei der Auswertung wird mit folgenden Fragen gearbeitet: Wer fühlt sich getriggert? Was fällt Ihnen auf? Was widerspricht diesen Stereotypen? In der Diskussion in der Gruppe geht es um einen Dialog und eine Beachtung der Differenzen und unterschiedlichen Erfahrungen. Gleichzeitig geht es darum zu erkennen, wie unterschiedliche Stereotypisierungsprozesse sich wechselseitig stabilisieren.

In der Trainer_innenausbildung werden oft die Befürchtungen geäußert, bei der Arbeit mit Stereotypen könnten sie plötzlich mit der Situation konfrontiert werden, dass alle Teilnehmenden die Stereotype richtig finden und bestätigen. Diese Situation haben wir als Trainer_innen noch nie erfahren, da die dialogische Struktur des Trainings immer einen Austausch zwischen den Teilnehmenden herstellt und die Sichtweisen von Menschen, wenn sie erzählt werden dürfen, niemals identisch sind und niemals alle das Gleiche meinen oder denken.

4.3.7 Modul Ableism/ Behindertenfeindlichkeit

Ziele des Moduls

In dem Modul Ableism/Behindertenfeindlichkeit geht es darum, unterschiedliche Diskriminierungsformen, die mit dem Begriff Ableism (Diskriminierung aufgrund psychischer und physischer Verfasstheiten) beschrieben werden, zu reflektieren und deren Konsequenzen für den Alltag und das Leben in dieser Gesellschaft zu erkennen. Die Geschichte der Sozialen Bewegungen für die Rechte von Behinderten sowie Empowermentgeschichten von Individuen sollen die politische und strukturelle Dimension des Engagements gegen Behindertenfeindlichkeit in den Vordergrund rücken.

Übung 1: Institutionelle/n Ableism/Behindertenfeindlichkeit sichtbar machen

In dieser Übung werden in Arbeitsgruppen Beispiele zusammengetragen, wie Institutionen „Behinderung“ herstellen (durch ihre Praxen, Politiken, Normen). Zunächst werden Beispiele für Institutionen gesammelt. An verschiedenen Stellen im Raum werden nun diese Institutionen mit einer Karte und Flipchartpapier markiert. Die Teilnehmenden verteilen sich auf die Institutionen und schreiben ihre Beispiele auf. Nach zwei Minuten gehen die Gruppen zum nächsten Ins-

titionsblatt weiter und schreiben ihre Beispiele auf. Anschließend sehen sich Alle alles an und diskutieren über die Mechanismen, die sichtbar geworden sind (vgl. Adams 2007, 350).

Übung 2: Aktionsplanung: Behinderung unterbrechen

An Hand eines Reflexionsblattes (Arbeitsblatt auf der nächsten Seite) erstellen die Teilnehmenden zunächst ein individuelles Vorhaben zur Unterbrechung von Behindertenfeindlichkeit. Anschließend können

Arbeitsblatt: Handlungsoptionen

A. Erweiterung der persönlichen Bewusstheit

Wählen Sie ein Projekt aus, um Ihre Bewusstheit bezüglich Behinderung/physischer und psychischer Verfasstheit und Behindertenfeindlichkeit zu vergrößern.

Beispiele für Menschen, die sich als nicht behindert definieren:

1. Filme ansehen oder Bücher lesen, die sich mit Behinderung oder mit Behindertenfeindlichkeit beschäftigen.
2. Eine Veranstaltung besuchen.
3. Eine behinderte Person, die Sie sehr gut (!) kennen, interviewen und nach ihren persönlichen Erfahrungen bezüglich ihrer Geschichte etc. befragen.

B. Persönliche Verhaltensänderungen

1. Denken Sie über ein typisches Verhaltensmuster von Ihnen nach, das Stereotype reproduziert (Für Menschen, die sich als nicht behindert definieren: z. B. von Menschen vermuten, sie seien behindert und könnten bestimmte Dinge nicht tun; für Menschen, die sich als behindert definieren: Behinderung verstecken oder leugnen).

2. Denken Sie an zwei oder drei spezifische Situationen, in denen sich das Muster aktualisiert hat.

3. In Bezug auf dieses Verhaltensmuster vervollständigen Sie folgende Sätze:

Immer wenn ich in einer Situation bin, in der ...

... habe ich gewöhnlich Gefühle von ...

... und sage mir selbst ...

... was ich dann meistens tue, ist ...

4. Was würden Sie lieber tun? Was wäre eine bessere Reaktion und würde für Sie besser klingen?

5. Was würden Sie gewinnen, wenn Sie das Muster verändern könnten? Welche Möglichkeiten würden Ihnen verloren gehen, wenn Sie das Muster nie verändern könnten?

6. Wie würden andere auf Ihr verändertes Muster reagieren? Was wären Risiken?

7. Welche Formen von Unterstützung wären für Sie hilfreich, während Sie an alternativen Verhaltensformen arbeiten?

8. Wie würden Sie ihren Versuch, ihr Muster zu verändern, selbst bewerten?

9. Unternehmen Sie einen Versuch, berichten und bewerten Sie die Ergebnisse. Was würden Sie wieder in der gleichen Weise tun? Was würden Sie verändern?

C. Behindertenfeindlichkeit unterbrechen

Hier geht es darum, ein Projekt durchzuführen, bei dem Behindertenfeindlichkeit individuell, institutionell oder kulturell unterbrochen werden soll. Folgende Anregungen sollen Ihnen helfen, ein Projekt zu überlegen:

1. Beschreiben Sie eine bestimmte Ausprägung von Behindertenfeindlichkeit, die Sie gerne unterbrechen möchten. Wo, wann und wie oft nehmen Sie diese wahr? Wie haben Sie in der Vergangenheit darauf reagiert?

2. Was genau sagt Ihnen, dass das ein Beispiel für Behindertenfeindlichkeit ist?

3. Welche Aktion würden Sie gerne durchführen, um diese Form von Behindertenfeindlichkeit zu unterbrechen? Beschreiben Sie ihre Idee im Detail!

4. Was würden Sie gewinnen, wenn Sie ihr Ziel umsetzen könnten?

5. Was wären mögliche Risiken oder Nachteile, die entstehen könnten?

6. Mit welchen Widerständen müssen Sie rechnen? Gibt es Wege, über die Sie diese Widerstände verringern könnten?

7. Welche Ressourcen oder welches Material würden Sie benötigen, um ihr Ziel zu erreichen? Wie können Sie diese bekommen?

8. Wer kann Ihnen bei ihrem Plan helfen?

9. Welche andere persönliche Unterstützung brauchen Sie dabei? Wie können Sie diese Unterstützung tatsächlich bekommen?

10. Wie können Sie feststellen, dass ihre Aktion ein Erfolg war? Wie würden Sie den Unterschied zwischen langsamer Veränderung und Scheitern beschreiben?

11. Führen Sie ihren Plan durch. Berichten und bewerten Sie die Ergebnisse. Was würden Sie nächstes Mal genauso tun? Was würden Sie anders machen?

sie in Arbeitsgruppen darüber reflektieren und sich wechselseitig anregen. Dieses Arbeitsblatt kann auch zu Hause bearbeitet werden. Beim nächsten Training werden die Erfahrungen bei der Umsetzung der eigenen Aktionen besprochen.

4.3.8 Modul Altersdiskriminierung

Ziele des Moduls

Das Modul Altersdiskriminierung gliedert sich in drei Bausteine, die sich auch zusammen bearbeiten lassen und deren Ineinandergreifen thematisiert werden kann: Diskriminierung von Kindern (adultism), Diskriminierung von Jugendlichen (Ephebiphobie) und Diskriminierung von alten Menschen (ageism). Insbesondere für intergenerationelle Gruppen ist die übergreifende Bearbeitungsform geeignet. In diesem Modul geht es darum, Stereotype und Haltungen gegenüber jungen und alten Menschen und deren Konsequenzen in der Gesellschaft bewusst zu machen; Diskriminierung aufgrund von Alter überhaupt als Diskriminierungsstruktur zu begreifen; Strategien zur Veränderung und Befreiung aus diskriminierenden Strukturen zu entwickeln.

Übung 1: Stereotype Haltungen reflektieren und unterbrechen

Jede Person wird aufgefordert, für sich eine Liste mit Meinungen, Haltungen, Überzeugungen, allgemeinen Annahmen über alte Menschen und über junge Menschen zu erstellen. Die Einzelnen werden aufgefordert, sich ein Gegenüber zu suchen und mit der anderen Person zusammen eine Liste zu erstellen. Dann soll das Paar sich mit einem anderen Paar zusammenfinden und eine gemeinsame Liste auf Flipchartpapier erstellen. Die Kleingruppe soll dann folgende Fragen diskutieren:

1. Welche Meinungen haben Sie schon vertreten, von welchen sind Sie überzeugt, mit welchen sind Sie konfrontiert worden, welche halten Sie für wahr oder von welchen haben Sie schon gehört, das andere sie für wahr halten?

2. Wie äußern sich die Haltungen in der institutionellen, kulturellen und sozialen Behandlung von alten und jungen Menschen?

3. Welche dieser Haltungen müssten verändert werden? Wie könnten sie verändert werden?

In der Großgruppe werden die Antworten auf Frage 3 vorgestellt, diskutiert und weitere Punkte, die sich aus der Diskussion über Veränderungsmöglichkeiten ergeben, gesammelt.

Übung 2: Schönheitsnormen hinterfragen und dekonstruieren

In Arbeitsgruppen werden zeitgenössische gesellschaftliche Normen von Schönheit aus Zeitungen bzw. Zeitschriften und anderen Medien in einer Collage zusammen getragen. Die Arbeitsgruppen stellen ihre Ergebnisse aus und die Teilnehmenden sehen sich die Collagen in Form eines Galeriestadions an und lassen sie auf sich wirken. Anschließend werden in abwechselnden Paargruppen folgende Fragen besprochen: Wie haben diese Schönheitsnormen Ihr Leben als Jugendliche_r beeinflusst? Wie beeinflussen sie das Leben und die Organisation des Lebens in einer Perspektive des Alt-Werdens? In der Großgruppe wird über den Lernprozess mit folgender Frage reflektiert:

Was ist Ihnen bewusst geworden? (vgl. Adams 2007, 374). Diese Form der Reflexion ist typisch für Social-Justice-Trainings. Es geht immer wieder auch darum, sich der eigenen Lernprozesse bewusst zu werden, multiperspektivisches Sehen zu lernen, um sich dann immer wieder neu einlassen zu können.

5. Anforderungen an Trainer_innen

Als Trainer_innen leiten und moderieren wir den Dialog unter den Teilnehmenden. Neben fachspezifischen Inputs, die wiederum diskutiert werden, machen wir immer wieder auf die Prämissen aufmerksam und führen so zur Reflexion von Diskriminierungsmechanismen und Diskriminierungsstrukturen unter Einnahme mehrerer Perspektiven hin. Dialog im Sinne von Respekt und Multiperspektivität müssen immer wieder aktiv hergestellt werden.

Die Einnahme dieser Rolle erfordert folgende Schwerpunkte von Trainer_innen:

- Aneignung von Wissen über historische und gesellschaftliche Kontexte der jeweiligen Thematik
- Eingreifen der Trainer_innen in den Prozess: indem z. B. die Stimme des Nicht-Ausgesprochenen übernommen wird. Diese Form (nicht im Sinne des Advocatus Diaboli) ermöglicht, die (oftmals durch Formen der political Correctness) zum Schweigen

LERNEN IN DER BEGEGNUNG. THEORIE UND PRAXIS VON SOCIAL JUSTICE-TRAININGS

gebrachte Stimme aufzugreifen und hörbar zu machen.

- Permanentes Hinweisen auf strukturelle Momente
- Sorge tragen für einen nicht bewertenden Umgang der Teilnehmer_innen und der Trainer_innen
- ...

Ist immer wieder davon die Rede, worauf und wie sich Teilnehmende eines Social-Justice-Trainings einlassen sollen, was sie lernen und welche Veränderungen sie bewirken sollen, so ist für jedes Training zentral: Die gleichen Anforderungen gelten auch für Trainer_innen. Auch wir als Trainer_innen können andere Menschen triggern, laufen Gefahr, unsere eigenen Vorurteile und Stereotypen nicht zu erkennen. Auch wir können Diskriminierungen ausgesetzt sein oder selbst diskriminieren. Auch wir können verletzt werden oder selbst verletzen. Auch wir sind nicht frei von Selbstgerechtigkeit im Urteilen über Andere.

Deshalb und wegen des dialogischen Hintergrundes ist es wichtig, im Team zu arbeiten und immer wieder die eigene Arbeit zu reflektieren. Supervision oder kollegiale Beratung stellen daher einen wichtigen Bestandteil für die Trainer_innen dar.

Wichtig ist hierbei auch, realistisch dabei zu bleiben, welche Ziele unmittelbar im Training erreicht werden

können. Wir haben gelernt, auf den Prozess des Lernens zu vertrauen und wissen, dass Veränderungen langsam vor sich gehen und die Trainings ihre Wirkung zuweilen erst im Nachhinein entfalten.

Die Methode des Dialoges selbst erzeugt mitunter bei den Teilnehmenden eine Irritation, die verstärkt wird durch die Auseinandersetzung mit schwierigen Themen, bei denen es immer auch um Gewalt geht: strukturelle, kulturelle und persönliche Gewalt. Und auch wir sind verstrickt in die Kultur des monologischen Denkens und Sprechens. Auch für uns bedeuten die Themen persönliche Auseinandersetzung mit Gewalt in ihren verschiedenen Formen. In den Trainings machen wir aber immer wieder die Erfahrung, dass sich Menschen durch die dialogische Methode einander näher kommen, und darüber die individuelle, strukturelle und kulturelle Ebene der Diskriminierung und Unterdrückung erkennbar, kommunizierbar und zumindest teilweise aufhebbar werden.

Mit dem vorliegenden Heft geben wir einen Einblick in die Ideen von Theorie und Praxis von Social Justice. In der Train the Trainer Ausbildung, die wir gemeinsam mit IDA und dem DGB Bildungswerk durchführen, kann die Methode des dialogischen Lernens direkt erfahren und erlernt werden.

6. Literaturverzeichnis

Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/ Griffin, Pat (Hg.): Teaching for diversity and social justice. A sourcebook, New York und London 1997; Zweite Auflage 2007

Adams, Maurianne/Blumenfeld, Warren J./Castaneda, Rosie u. a. (Hg.): Reading for diversity and social justice. An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and classism, New York/London 2000

Addams, Jane: Twenty Years at Hull House, Cuthogue, N.Y. 1994

Alinsky, Saul D.: Reveille for radicals, New York 1969

Arendt, Hannah: Vom Leben des Geistes 3., Das Urteilen; Texte zu Kants politischer Philosophie, München 1985

Aronowitz, Stanley: How class works. Power and social movements, New Haven & London 2003

Assmann, Jan: Religion und kulturelles Gedächtnis, München 2000

Brager, George/Specht, Harry/Torczyner, James L.: Community Organizing, New York 1987

Buber, Martin: Das Dialogische Prinzip, Gerlingen 1997

Castoriadis, Cornelius: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt/Main 1984

Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt/M. 2006

Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/M. 2001

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M. 1991

Collins, Patricia Hill: „Its All in the Family: Intersections of gender, race and nation“, in: Hypatia, 13, 3, 1998, S. 62-82

Crenshaw, Kimberle: „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color“, in: Stanford Law Review (Special Issue: Women of Color at the Center: Selections from the Third National Conference on Women of Color and the Law) 7, 1991

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: „Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung, in: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.): (Re)-

- Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, IDA-NRW, Düsseldorf 2007, S. 161-180
- Czollek, Leah Carola: „Am Anfang war das Wort. Aspekte jüdischen Dialoges und die Vielstimmigkeit von Multikulturalismus, in: Leah Carola Czollek/Gudrun Perko (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt ‚Clash of Civilizations‘“, Köln 2003, S. 44-65
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Mahloquet als integrative Methode des Dialoges: Ein Mediationsverfahren in sieben Stationen, in: Perspektive Mediation. Beiträge zur Konflikt-Kultur 4, Wien 2006, S. 192-197
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Gender und Diversity gerechte Didaktik an Hochschulen: Ein intersektionaler Ansatz, in: Quer. Lesen denken schreiben, Hg. von Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 15, Berlin 2007
- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike: Gender- und Gerechtigkeits- Trainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern“, in: Barbara Nohr/Silke Veth (Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie, Berlin 2002, S. 112-125
- Davis, Angela: Rassismus und Sexismus: Schwarze Frauen und Klassenkampf in den USA, Berlin 1982
- Fraser, Nancy: Die halbierte Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 2001
- Fraser, Nancy: ‚Recognition without Ethics?‘ In: Theory, Culture & Society, 18, 2001, S. 21-42
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt/M. 2003
- Hagalil: Historischer Überblick zur Zeit vor der Tempelzerstörung, Online unter: www.hagalil.com/judentum/feiertage/av/tempel.htm [20.10.2007]
- Hayek, Friedrich A. von: Law, Legislation and Liberty. A new statement of the principles of justice and political economy. Vol. 2: The Mirage of Social Justice, London und Henley 1976
- hooks, bell: where we stand – Class matters, London und New York 2000
- Knobloch, Heinz: Herr Moses in Berlin. Ein Menschenfreund in Preußen. Das Leben des Moses Mendelssohn, Berlin 1987
- Mahony, Pat/Hextall, Ian: Sounds of Silence: the social justice agenda of the teacher training, in: International Studies in Sociology of Education 7, Nr.2, 1997, URL: www.triangle.co.uk/iss/content/pdfs/7/issue7_2.asp [15.12.2007], jetzt unter www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620219700200010
- Maimonides, Moses: Führer der Unschlüssigen, Hamburg 1972
- Maimonides, Moses.: Acht Kapitel. Eine Abhandlung zur jüdischen Ethik und Gotteserkenntnis, Hamburg 1992
- Mendelssohn, Moses: Morgenstunden, oder über das Dasein Gottes, Berlin/Stettin 1785
- Meyer, Eva: Zählen und Erzählen. Für eine Semiotik des Weiblichen. Wien/Berlin 1983
- Mill, John Stuart: On Utilitarianism, Oxford 1998
- Nussbaum, Martha: Hiding from humanity: disgust, shame, and the law, Princeton, N.Y. 2004
- Dies.: Sex and Social Justice, Oxford 2000
- Dies.: Gerechtigkeit oder Das gute Leben, Frankfurt/M. 1999
- Ouaknin, Marc-Alain: Das verbrannte Buch. Den Talmud lesen. Weinheim/Berlin 1990 Ouaknin, Marc-Alain: „Eine Reise ins Paradies. Über das wägende Lesen des Talmud“, in: Stäblein, Ruthard (Hg.): Geduld. Die Kunst des Wartens, Frankfurt/Main 1996, S. 67-84
- Perko, Gudrun: Respektvolle Umgänge. Über den Dialog, die Idee des Dialogischen und die Rolle der Imagination – von Sokrates zu Arendt und Castoriadis, in: Leah Carola Czollek/Gudrun Perko (Hg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt ‚Clash of Civilizations‘, Köln 2003, S. 14-43
- Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln 2005
- Platon: Theaitetos, Frankfurt/Main, Stuttgart 1991
- Rawls, John: A Theory of Justice, Cambridge, Mass. 1971
- Rosenkranz, Michael: Die räumliche Gestaltung einer Synagoge, Online unter: www.talmud.de/cms/Die_Synagoge.94.0.html [20.10.2007]
- Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/M. 1997
- Young, Iris Marion: Gender as Seriality: Thinking about Women as a Social Collective, in: Signs, Vol. 19, Nr. 3, 1994, S. 713-738
- Young, Iris Marion: Justice and the Politics of Difference, Princeton NY. 1990
- Wallach-Faller, Marianne: Ein jüdisch-feministischer Midrasch zu den Jamim Noraim: Für eine Versöhnung mit Lilith, Online unter: www.hagalil.com/archiv/2000/09/lilith.htm [28.10.07]
- Walzer, Michael: Spheres of Justice: a defence of pluralism and equality, New York 1983.
- Weinbach, Heike: Social Justice statt Kultur der Kälte, Berlin 2006
- Zeller, Susanne: „Wir haben Bürgerpflichten zu erfüllen!“ Die Begründerinnen der Sozialen Arbeit in Deutschland und ihre Bezüge zur (Sozial)Ethik des Judentums, Online unter URL: www.sowe.fho-empden/Aktuelles/ethik_und_menschenbild_der_sozia.htm [23.10.2007], nicht mehr online

Annäherungen an den Begriff Antisemitismus

von Heike Radvan

Definition

Der Begriff Antisemitismus meint im heutigen Sprachgebrauch „die Gesamtheit judenfeindlicher Äußerungen, Tendenzen, Ressentiments, Haltungen und Handlungen unabhängig von ihren religiösen, rassistischen, sozialen oder sonstigen Motiven“ (Benz 2001, 129). Der Terminus steht nicht im Zusammenhang mit einer semitischen Sprachfamilie oder der Konstruktion einer „semitischen Rasse“, wie es insbesondere die Verwendung des Wortes „anti-semitism“ im Englischen nahe legen könnte. Vielmehr ist die Genese des Begriffs im Kontext eines völkisch geprägten Rassismus innerhalb einer menschenverachtenden politischen Bewegung hervorzuheben sowie dessen ausschließliche Verwendung im Sinne von Judenfeindschaft.

Die Aussage des Soziologen Theodor Wieselgrund Adorno: „Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden“ (2001, 200), verweist darauf, dass Antisemitismus unabhängig vom Dasein und Verhalten von Juden existiert und funktioniert. In Übereinstimmung damit beschreibt der Geschichtswissenschaftler Wolfgang Benz Antisemitismus als „ins Ungefähre gegen ein Kollektiv [gerichtet], das weder genau definiert werden kann noch real existent sein muss“ (2004, 16). Implizit aufgerufen ist damit die Frage nach einer Funktion antisemitischer Deutungen für diejenigen Personen, die sich auf diese Weise äußern. Historisch und ideologie-kritisch betrachtet, dienen antisemitische Aussagen dazu, komplexe Probleme (scheinbar) verständlich mit einer Schuldzuweisung an Juden und Jüdinnen zu erklären. Besonders der moderne Antisemitismus, der sich in europäischen Ländern im 19. Jahrhundert als eine ideologische Reaktion auf die Etablierung der kapitalistischen Gesellschaft herausbildet, dient als Welterklärungsformel „für die nichtverstandenen Entwicklungstendenzen der bürgerlichen Gesellschaft“ (Rürup 1975, 91). Antisemitisch konotierte Weltdeutungen beruhen dabei nicht auf Kohärenz, ihre Widersprüchlichkeiten deuten vielmehr auch auf eine psychosoziale Funktion für die Träger dieser Aussagen und Überzeugungen (vgl. Rensmann 2004).

Dem Antisemitismus inhärent sind dichotomisierende Konstruktionen von Gruppen und Kollektiven vorgestellter Gemeinschaften mit identitären Effekten. Die identitätsstiftende, einende Funktion ist dabei mit einer Aufwertung der nichtjüdischen konstruierten (Eigen-)Gruppe verbunden. Diese Differenzkonstruktion gestaltet den Möglichkeitsraum von Aus- und Abgrenzung sowie von Feindseligkeit gegenüber denjenigen Menschen, denen Jüdischsein zugeschrieben wird: Antisemitismus bedeutet im Alltag dieser Menschen immer auch Gewalt, die sich in Form von Ablehnung, Diskriminierung, Verfolgung und Mord ausdrücken kann. Unterschieden wird zwischen manifestem Antisemitismus, der sich in Gewaltdelikten gegen Personen und Sachgüter sowie in Propagandadelikten zeigt, und latentem Antisemitismus, „der sich im Alltagsdiskurs allenfalls als stillschweigendes Einverständnis über ‚die Juden‘ zeigt, der aber überwiegend auf der Einstellungsebene bleibt und nur in Meinungsumfragen oder am Stammtisch, in Leserbriefen in Erscheinung tritt“ (Benz 2002, 5).

Formen

Generell betrachtet lassen sich Formen von Judenfeindschaft bis in die vorchristliche Zeit der Antike zurückverfolgen (vgl. Poliakov 1979; Yavetz 1997). In Abgrenzung zur Ausprägung des Phänomens in darauf folgenden Zeiten handelt es sich hier um zumeist auf ein bestimmtes Gebiet eingeschränkte machtpolitische Konflikte. Die Herausbildung der Judenfeindschaft im Sinne einer Ideologie erfolgte im Zuge der Etablierung des Christentums während der ersten drei Jahrhunderte (vgl. Hoffmann 1995, 26). Allgemein wird in der Antisemitismusforschung unterschieden zwischen der Judenfeindschaft im Mittelalter, die im Zusammenhang mit religiösen und wirtschaftlichen Motiven stand, und dem modernen Antisemitismus, der sich im 19. Jahrhundert herausbildete und in den Holocaust mündete. Zwischen dem christlichen Antijudaismus und dem modernen Antisemitismus bestehen insofern Zusammenhänge, als eine Vielzahl anti-judaistischer Motive in den modernen Antisemitismus eingegangen sind und beide Phänomene europaweit ausgeprägt waren. Ein signifikanter Unterschied, der

letztlich die Verwendung zweier eigenständiger Begriffe rechtfertigt, besteht in der qualitativen Neuartigkeit des modernen Antisemitismus.

Für die Zeit nach 1945 unterscheidet der Historiker Wolfgang Benz zwischen sekundärem Antisemitismus und Antizionismus, der sich in Reaktion auf die Staatsgründung Israels im Sinne einer Ideologie herausbildete. Der Begriff sekundärer Antisemitismus beschreibt eine Form des Antisemitismus, die sich nach dem Ende der nationalsozialistischen Judenvernichtung – „wegen Auschwitz“ (Diner 1987, 186) – herausbildete. Er rekurriert auf den Versuch, die für die Tätergesellschaft belastenden Folgen den Opfern anzulasten (vgl. Rommelspacher 1995, 45ff.). Eine Bedingung des sekundären Antisemitismus liegt in der unzureichenden Auseinandersetzung mit den Verbrechen der Nationalsozialisten in weiten Teilen der Mehrheitsgesellschaft begründet. Sekundärantisemitische Stereotype werden oft in Argumentationen über Entschädigungsleistungen für Opfer des Holocaust geäußert. Die Suche nach einer individuellen und kollektiven Entlastung von der Geschichte des Nationalsozialismus mündet dabei in eine Zuschreibung von Schuld und Täterschaft an „die Juden“. So suchte beispielsweise der CDU-Bundestagsabgeordnete Martin Hohmann in einer Rede am 3. Oktober 2003 nach einer „Gerechtigkeit für Deutschland“, indem er antisemitische Stereotype auf der Suche nach jüdischen Schuldigen bediente und „die Juden“ zum Tätervolk erklärte, das für die Erfindung und Etablierung des Bolschewismus verantwortlich sei. Hohmann erhielt eine breite Zustimmung unter den Zuhörer_innen und in der Folge auch unter der lokalen Parteibasis. Die öffentliche Reaktion auf den Fall erfolgte sehr verzögert, erst nachdem eine Auseinandersetzung in den Medien begann, wurde Hohmann aus der Bundestagsfraktion ausgeschlossen.

Antizionismus als politischer Begriff der Judenfeindschaft entstand maßgeblich durch die Politik der Sowjetunion unter Stalin, zur Zeit des Kalten Krieges war er Bestandteil der offiziellen Propaganda in vielen sozialistischen Ländern. Antizionismus bestreitet das Existenzrecht Israels sowie dessen Recht auf Selbstverteidigung. Traditionelle antisemitische Stereotype nehmen in antizionistischen Argumentationen oft eine veränderte Gestalt an; eine vermeintliche Kritik an der Politik des Staates Israel beinhaltet dabei stereotype, generalisierende Zuschreibungen und mündet auf diesem Wege zu einer Israelfeindschaft. So stilisierte sich der FDP-Politiker Jürgen Möllemann im

Wahlkampf 2002 als Tabubrecher, indem er auf ein angebliches Verbot hinwies, in der Öffentlichkeit Kritik an Israel zu üben. Gleichzeitig argumentierte er mit traditionellen Stereotypen und der antisemitischen Figur einer jüdischen Weltverschwörung. Antizionistische Positionen finden breite Zustimmung, sie werden von Gruppierungen vertreten, die sich politisch links verorten, sie finden Zustimmung in der so genannten Mitte der Gesellschaft, israelfeindliche Forderungen werden von der extremen Rechten sowie von islamistischen Gruppierungen geäußert. In der Gegenwart propagieren islamistische Gruppierungen sowie geistliche und politische Führungspersonen verschiedener arabischer Länder offen die Vernichtung des Staates Israel, so forderte der iranische Präsident bereits wiederholt dessen Vernichtung.

Antisemitismus in der Gegenwart

Eine Zunahme von Antisemitismus ist in mehreren europäischen Ländern seit den Anschlägen in den USA am 11. September 2001 zu beobachten. Hierauf verweisen Ergebnisse von Studien (vgl. Bergmann/Wetzel 2003; Anti-Defamation League 2002) und internationale Institutionen (Simon Wiesenthal Center 2003; Stephen Roth Institute 2003; US-Department of State 2005). In Deutschland werden folgende Entwicklungen beobachtet:

- Die Statistiken der Bundes- und Landeskriminalämter lassen einen Anstieg antisemitisch motivierter Straftaten seit dem Jahr 2000 erkennen (vgl. Bundesministerium des Innern 2000-2006).
- Auf einen Anstieg der Zustimmungswerte zu antisemitischen Aussagen in quantitativen Untersuchungen der Einstellungsforschung verweisen u. a. Heyder/Iser/Schmidt 2005; Forsa 2003; Bergmann/Wetzel 2003; American Jewish Committee 2002; Brähler/Richter 2002; Zick/Küpper 2005.
- Die zunehmend offene Äußerung antisemitischer Stereotype in öffentlichen Debatten konstatiert Rensmann (vgl. 2004, 334ff.).

In öffentlichen Diskussionen und partiell auch im Fachdiskurs wurde infolge der signifikanten Zunahme von Antisemitismus nach dem 11. September 2001 die Existenz eines strukturell „neuen Antisemitismus“ diskutiert. Mittlerweile liegen Veröffentlichungen vor, die diese Behauptung begründet widerlegen (vgl. Holz 2005; Bergmann 2006). Der Soziologe Klaus Holz bestätigt die Kontinuität der von ihm anhand historischer Texte rekonstruierten Strukturmerkmale antisemitischer Semantik (vgl. Holz 2001) am Beispiel eines aktuellen Textes, der Charta der Hamas (vgl.

THEORIEN DER DISKRIMINIERUNGSFORMEN

Holz 2005, 15-54). Seiner Analyse folgend, kann nicht von einem strukturell neuen Antisemitismus gesprochen werden. Als Veränderung im Sinne einer Aktualisierung werden die weltanschauliche Annäherung verschiedener antisemitischer Gruppierungen, die ideologisch getrennten Lagern zuzurechnen sind, wie antiimperialistische Globalisierungskritiker, extreme antizionistische Linke, die extreme Rechte, islamistische Gruppierungen sowie Teile des politischen Mainstreams, angesehen (vgl. Holz 2005). Verwiesen wird auf die Existenz neuer Trägergruppen antisemitischer Einstellungen (vgl. Bergmann/Wetzel 2003).

In der zivilgesellschaftlichen Praxis wird die beschriebene Veränderung von Projektmitarbeiter_innen beobachtet, die sich gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus engagieren. Diskutiert wird die Gefahr neuer Bündnisse – wie sie beispielsweise im Internet unter rechtsextremen und islamistischen Gruppierungen zu beobachten sind – und mögliche Handlungsstrategien im Umgang damit. So fanden mit Beginn des dritten Irak-Krieges in vielen Städten der Bundesrepublik Deutschland Anti-Kriegsdemonstrationen statt, wobei die Beteiligung von Rechtsextremen insbesondere in den neuen Bundesländern häufig ohne Widerspruch von Seiten der Organisatoren und Teilnehmenden hingenommen wurde. In Dresden kulminierte dies: Ein Block Rechtsextremer stoppte vor der Synagoge und skandierte antisemitische Parolen. Menschen, die die Anwesenheit der Rechtsextremen kritisierten, stießen auf Unverständnis seitens anderer Demonstrationsteilnehmer_innen. Viele äußerten, es sei wichtiger, dass alle Teilnehmenden sich gegen den Krieg positionieren. Die antisemitische Aktion der Rechtsextremen trat neben der Suche nach einer verbindenden Gemeinsamkeit in den Hintergrund. Solchen Entwicklungen entschieden entgegenzutreten, sie zu beobachten und zu analysieren, bedarf sowohl einer aufmerksamen und starken, an demokratischen Werten orientierten Zivilgesellschaft als auch einer fundierten wissenschaftlichen Expertise. Antisemitismus darf nicht unwidersprochen bleiben, vielmehr geht es um eine Auseinandersetzung mit den Ursachen, die zu einer Aktualisierung dieser menschenverachtenden Ideologie führen.

Literatur

Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Berlin/Frankfurt/Main 2001

American Jewish Committee: *Die Einstellung der Deutschen zu Juden, dem Holocaust und den USA, eine Erhebung der Infratest Sozialforschung*, Berlin 2002

Anti-Defamation League: *European Attitudes towards Jews, Israel and the Palestinian-Israeli Conflict*, 2002, www.adl.org/Anti_semitism/European_attitudes.pdf (Stand 1.2.2005), jetzt unter www.adl.org/sites/default/files/documents/assets/pdf/israel-international/European_Attitudes_June_2002.pdf

Bein, Alexander: *Die Judenfrage*. Biographie eines Weltproblems, Band 2, Stuttgart 1980

Benz, Wolfgang: *Formen des Antisemitismus*, in: IDA-NRW (Hg.): *Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen*. Antisemitismus in Deutschland. Düsseldorf 2002, S. 5-6

Benz, Wolfgang: *Was ist Antisemitismus?* München 2004

Benz, Wolfgang: *Das Bild vom mächtigen und reichen Juden*, in: Ders.: *Bilder vom Juden*. Studien zum alltäglichen Antisemitismus. München 2001, S. 13-26

Berding, Helmut: *Moderner Antisemitismus in Deutschland*, Frankfurt am Main 1988

Bergmann, Werner/Wetzel, Juliane: *Manifestations of Anti-Semitism in the European Union*, 2003, http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/FT/Draft_anti-Semitism_report-web.pdf (Stand 1.2.2005)

Bergmann, Werner: *Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute*, in: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*, Frankfurt/Main 2006, S. 33-50, www.hagalil.com/antisemitismus/europa/eu-studie.htm

Brähler, Elmar/Richter, Horst- Eberhardt: *Politische Einstellungen in Deutschland: Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*, 2002 www.unileipzig.de/presse2002/bild/pdf/pressemappe_braehler.pdf, jetzt unter <https://docplayer.org/34330461-Presskonferenz-politische-einstellungen-in-deutschland-ergebnisse-einer-repraesentativen-erhebung-ort.html>

Bundesministerium des Innern, *Verfassungsschutzberichte 2002-2006*, einsehbar unter: www.verfassungsschutz.de/de/publikationen/verfassungsschutzbericht/ (Stand 12.10.2007)

Diner, Dan: *Negative Symbiose*. Deutsche und Juden nach Auschwitz, in: Ders. (Hg.): *Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit*, Frankfurt/Main 1987, S. 185-197

Forsa (Hg.): *Studie zum Antisemitismus in Deutschland*, Berlin 2003

Heyder, Aribert/Iser, Julia/Schmidt, Peter: *Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus*, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Deutsche Zustände*. Folge 3. Frankfurt/Main 2005, S. 144-165

Hoffmann, Christhard: *Das Judentum als Antithese*. Zur Tradition eines kulturellen Wertungsmusters, in: Benz, Wolfgang (Hg.): *Antisemitismus in Deutschland*. Zur Aktualität eines Vorurteils, München 1995, S. 25-46

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

Holz, Klaus: Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg 2005

Poliakov, Léon: Geschichte des Antisemitismus. Band 1. Von der Antike bis zu den Kreuzzügen, Worms 1979

Rensmann, Lars: Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2004

Rommelspacher, Birgit: Schuldlos – schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen, Hamburg 1995

Rürup, Reinhard: Emanzipation und Antisemitismus: Studien zur ‚Judenfrage‘ der bürgerlichen Gesellschaft, Göttingen 1975

Simon Wiesenthal Center: Magazin „Response“, summer 2003, Vol 24, No 2, S. 2, www.wiesenthal.com/social/pdf/index.cfm?ItemID=7784 (Stand 30.09.03), jetzt unter [www.wiesenthal.com/atf/cf/%7BDFD2AAC1-2ADE-428A-9263-](http://www.wiesenthal.com/atf/cf/%7BDFD2AAC1-2ADE-428A-9263-35234229D8D8%7D/RESPONSE%20SUMMER%202003.PDF)

[35234229D8D8%7D/RESPONSE%20SUMMER%202003.PDF](http://www.wiesenthal.com/atf/cf/%7BDFD2AAC1-2ADE-428A-9263-35234229D8D8%7D/RESPONSE%20SUMMER%202003.PDF)

Stephen Roth Institute for the study of contemporary Anti-semitism and racism at Tel Aviv University: Antisemitism worldwide 2002/3, www.tau.ac.il/Anti-Semitism/asw2002-3/general.htm (Stand 1.2.2005)

U.S. Department of State: Report on Global Anti-Semitism, 2005, www.state.gov/g/drl/rls/40258.htm (Stand 1.2.2005), neu unter www.jewishvirtuallibrary.org/report-on-global-anti-semitism-2005

Yavetz, Zvi: Judenfeindschaft in der Antike, München 1997

Zick, Andreas/Küpper, Beate: Transformed Anti-Semitism – A Report on Anti-Semitism in Germany, in: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, 7. Jg., 1, 2005, S. 50-92

Zimmermann, Mosche: Aufkommen und Diskreditierung des Begriffs Antisemitismus, in: Büttner, Ursula (Hg.) unter Mitwirkung von Johe, Werner; Voß, Angelika: Das Unrechtsregime. Internationale Forschung über den Nationalsozialismus, Band 1, 1986, S. 59-77.

Rassismus

von *María do Mar Castro Varela* und *Nikita Dhawan*

„So gut wie niemand möchte als Rassist gelten, und dennoch behauptet sich das rassistische Denken und Handeln hartnäckig bis auf den heutigen Tag.“ (Memmi 1987, 11)

Der Medizinnobelpreisträger und Pionier in der DNA-Forschung, James Watson, behauptete im Herbst 2007, dass weiße Menschen intelligenter seien als schwarze, das sei nun mal wissenschaftlich erwiesen. Dieses aktuelle Beispiel zeigt nicht nur, dass rassistisches Denken sich ungebrochen hält, sondern ebenso, wie es sich mit wissenschaftlichem Denken überschneidet.

Vom 19. bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde vor allem durch Wissenschaftler rassistisch argumentiert. Sie „hielten die Unterteilung der Menschen in hochwertige und minderwertige Rassen für so offensichtlich evident wie die Gesetze, die den Blutkreislauf beherrschen“ (Poliakov u. a. 1992, 105). Danach haben sich zwar viele Wissenschaftler_innen von solcherlei Ideen distanziert, doch Watson ist kein Einzelfall. 2006 veröffentlichte Satoshi Kanazawa, Evolutionspsychologe und Dozent an der renommierten London School of Economics, einen Artikel im *British Journal of Health Psychology*, in dem er darlegt, dass die kürzere Lebenserwartung und höhere Kindersterblichkeit in so genannten „Entwicklungsländern“ ein Resultat der geringeren Intelligenz und nicht Konsequenz ökonomischer Ungleichheit sei. In Kürze, Watson und Kanazawa sind sich einig: Arm sind die Dummen.

Nach Robert Miles kann Rassismus als ein „Prozess der Konstruktion von Bedeutungen“ bezeichnet werden, der spezifischen phänotypischen Merkmalen (Hautfarbe, Haarfarbe etc.) von Menschen Bedeutungen in der Art und Weise zuschreibt, „dass daraus ein System von Kategorisierungen entsteht“, in dem den Betroffenen „zusätzliche (negativ bewertete) Eigenschaften zugeordnet werden“ (Miles 1991, 9). Rassismus kann nicht als ein bloßes Ensemble von Vorurteilen verstanden werden, welches sich etwa lediglich bei männlichen Jugendlichen mit geringer Bildung nachweisen lässt. Vielmehr basiert Rassismus auf ‚wissenschaftlichen Theorien‘ und Alltagspraxen. Rassismus ist jedoch nicht nur eine machtvolle Praxis der Unterscheidung, die auf der Herabsetzung von Menschen beruht, indem ihnen qua Herkunft negative oder positive Eigenschaften zugeschrieben werden, denn zugleich werden auch, wie Birgit Rommelspacher feststellt, „die eigenen Ideale von Schönheit, Tüchtigkeit, Intelligenz und die Überlegenheit der eigenen Lebensweise bestätig[t]“ (Rommelspacher 1995, 39). Albert Memmi spricht in einer ähnlichen Wendung von Rassismus als einer verallgemeinerten und verabsolutierten Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Täters/der Täterin und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine

Privilegien und/oder seine Aggressionen legitimiert werden sollen (vgl. Memmi 1987). Rassismus ist damit eine moderne, gewaltvolle Praxis der Kategorisierung von Menschen, in ein „Wir“ und „die Anderen“, die denen, die dem „Wir“ angehören zum Vorteil gereicht und ihre Herrschaft legitimiert.

Als es kurze Zeit nach der Vereinigung Deutschlands zu vermehrten massiven rassistischen Übergriffen kam, begannen sich kritische Medien, Sozialwissenschaftler_innen, Politiker_innen, Pädagog_innen etc. verstärkt mit Rassismus zu beschäftigen. Heute ist es in Deutschland stiller geworden um den Rassismusdiskurs. Dies ist auch damit zu erklären, dass Konzepte wie das der interkulturellen Pädagogik und interkulturellen Kompetenz suggerieren, soziale Ungleichheit und Gewalt seien Effekte kultureller Missverständnisse und hätten nur am Rande mit Rassismus etwas zu tun (vgl. Castro Varela 2002). Für diejenigen, die durch rassistische Praxen verletzt sind, bedeutet dies letztlich, dass ihre alltäglichen Gewalterfahrungen nicht ernst genommen werden.

Rassismus und Kolonialismus

Um nun einen modernen Rassismus verstehen und seine Konsequenzen analysieren zu können, ist es wichtig, sich kritisch mit kolonialer/n Geschichte(n), der Aufklärung und dem Prozess der Nationenbildung zu beschäftigen. Alle drei Prozesse sind miteinander verflochten und bedienen sich eines rassistischen Denkens, an dessen Ende das moderne Europa und der angeblich rückständige „Rest“ stehen (vgl. Hall 1999). Rassismus ist keine ahistorische Erscheinung, sondern ist im Gegenteil eng verquickt mit der Entstehung moderner Wissenschaften. Die rassistischen Differenzbildungen, so wie wir sie heute kennen, haben ihren Ausgangspunkt im 18. und 19. Jahrhundert.

Innerhalb postkolonialer Theorie, die sich nicht nur mit der Rekonstruktion historischer Dominanz durch den Einsatz ökonomischer und militärischer Gewalt beschäftigt, sondern auch darum bemüht ist, kritisch die Konstruktions- und Formationsprozesse zu analysieren, an deren Ende schließlich Europa und „die Anderen“ stehen, wird Rassismus einer besonderen Betrachtung unterzogen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005).

Als eines der Schlüsselkonzepte postkolonialer Theorie kann etwa das Othering gelten (vgl. Said 1978). Ein Konzept, das den Prozess des Fremd-Machens durch die Dominanzgesellschaft beschreibt, bei dem die Ande-

ren/Fremden nicht nur geschaffen, sondern auf einer Position der Nicht-Zugehörigkeit festgehalten werden. Spezifische soziale Gruppen wie Migrant_innen, Roma und Sinti oder Schwarze Menschen, werden dabei als rückständig, minderwertig und unzivilisiert bestimmt und diese Bestimmung fernerhin als natürlich gegeben festgelegt. In der Folge wird von unterschiedlichen Mentalitäten und dem Sosein von Schwarzen Menschen, Roma, Sinti, Juden/Jüdinnen etc. gesprochen. Der Prozess des Othering zeigt sich dabei in die Produktion oppositioneller Dualismen eingebettet, d. h. diejenigen, die als nicht dazugehörig konstruiert werden, stehen immer denen gegenüber, die als zugehörig definiert werden. Die entstehenden Positionen sind allerdings sozial umkämpft und weisen unterschiedliche Durchlässigkeit auf. Die Geschichte der Rassenkonstruktionen zeigt sich auf das Engste verknüpft mit den sich stetig verändernden kolonialen Ideologien. Der koloniale Kontakt mit den als Anderen Bestimmten zeigte sich z. B. immer auch strukturiert durch die unterschiedlichen kolonialen Praxen und Strukturen vorkolonialer Gesellschaften. So wurde die Bevölkerung Indiens als „irgendwie zivilisiert“ beschrieben, während die Einwohner_innen Südamerikas als „wild“ bezeichnet wurden, die aber doch – Bartolomé de Las Casas (Bischof von Chiapas, Mexico) zufolge – „zivilisierbar“ seien. So beklagt er, dass „die Spanier von Anfang an bis auf den heutigen Tag sich ebenso wenig darum bekümmerten, diesen Völkern den Glauben an Jesum Christum verkündigen zu lassen, als wenn sie Hunde oder andere unvernünftige Tiere wären“ (Las Casas 1981, 114). Die Bewohner_innen des heutigen afrikanischen Kontinents wurden wiederum als „wild“ und „primitiv“ konstruiert, während die mittelalterlichen Vorstellungen von Reichtum, Despotismus und Macht des „Ostens“ – insbesondere der islamischen Länder – insoweit in rassistische Denkmuster übersetzt wurden, dass nun „Wildheit“ sich, den kolonialen Diskursen folgend, bei diesen nicht in einem Fehlen von „Zivilisiertheit“, sondern in einem „Zuviel“ davon äußerte. „Araber“ galten als „dekadent“ und nicht als „primitiv“ (Loomba 1998, 109).

In einigen Fällen wurde die Hautfarbe zum wichtigsten Kennzeichen zur Legitimierung „kultureller“ und „rassistischer“ Differenzen (bei der Repräsentation der Einwohner_innen Afrikas etwa), doch in anderen Fällen war dies weniger wichtig, wie dies beispielsweise im Falle der Kolonialisierung von Irland durch die Engländer nachweisbar ist (vgl. Gibbons 1991, 96). Die Iren wurden in einigen Texten als „weiße Affen“ bezeichnet, deren vermeintliche „Farblosigkeit“ die Ablehnung, die diese hervorriefen, verstärkte (vgl. Castro Varela/Dhawan

2004, 68). Die Darstellung der „Anderen“ ist also nicht zeit- und ortlos. Darüber hinaus haben auch andere Formen der Kategorisierung und Diskriminierung innerhalb rassistischer Diskurse immer zeitgleich eine Rolle gespielt. Vom heutigen Lateinamerika ist beispielsweise bekannt, dass die spanischen Kolonialherren dort ein komplexes hierarchisches System etablierten, welches sich aus der so genannten Rassen-, Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit zusammensetzte. Dagegen hat das britische Kolonialsystem vehement versucht, sexuelle Kontakte und Liebesbeziehungen von Brit_innen zur lokalen Bevölkerung zu unterbinden, um – so die rassistische Argumentation – die Reinheit der eigenen „Rasse“ zu erhalten. Interessanterweise spiegelte sich diese politische Haltung auch in der kolonialen Administration der Briten wieder, die in großem Maßstab über die vorkolonialen Machtstrukturen funktionierte. Das heißt, das koloniale System hat hier das bereits bestehende hegemoniale Gefüge übernommen und kein neues etabliert, welches die Machtstrukturen irritiert hätte. Aus diesem Grund kritisiert die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak, dass es eurozentrisch sei zu behaupten, der Imperialismus habe mit Europa begonnen (Spivak 1999, 37). In Ländern wie dem heutigen Namibia und Südafrika etablierte sich die koloniale Herrschaft dagegen durch eine auf Rassenkonstruktionen basierende Segregation, welche mit brutaler und massiver Gewalt aufrechterhalten wurde (vgl. Mamozai 1989).

Die unterschiedlichen kolonialen Herrschaften haben sich also differenter Machtstrategien bedient, die wiederum verschiedene kulturelle Praxen und Institutionen hervorriefen.

Die Angst vor der Verunreinigung Die europäischen Diskurse über Menschen in Afrika machen deutlich, dass rassistische Bilder nicht nur funktional zu erklären sind. Denn bevor die massenhafte Versklavung und die koloniale Ausplünderung des Kontinentes begannen, waren rassistische Bilder bereits etabliert, wenn auch ihre Ausarbeitung und skrupellose Instrumentalisierung erst während des Kolonialismus rassistische Ausmaße annahm. So schreibt Christoph Butterwegge, dass der frühe Kapitalismus im mittelalterlich-christlichen Weltbild einen „Traditionsfundus“ vorfand, „der es ihm erlaubte, die Unterscheidung zwischen ‚Rassen‘ auf die neuen sozioökonomischen Verhältnisse zu übertragen und als Herrschaftsmittel zu instrumentalisieren“ (Butterwegge 1996, 130). (Pseudo-)wissenschaftliche Diskurse sorgten dann für die weitere Stabilisierung rassistischer Bilder und Stereotype, bei denen die zentrale Frage war, ob menschliche Wesen

eine einzigartige Spezies darstellen oder eben nicht. Dabei ist es besonders spannend zu verfolgen, welche diskursiven Spannungen zwischen einerseits den Ideen des Universalismus innerhalb der Aufklärung und deren Forderung nach Gleichheit und andererseits der Idee der rassifizierten Differenzen auftraten, wenn über die Möglichkeit oder eben Unmöglichkeit von Hybridität debattiert wurde. Hybridität bezeichnet dabei die (kulturelle) ‚Vermischung‘, „in der es“, laut dem postkolonialen Theoretiker Homi Bhabha, „einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt“ (Bhabha 1994, 127).

Dass dabei ganz explizit über Sexualität zwischen Schwarzen und Weißen gesprochen wurde, lässt Robert Young folgern, dass Rassentheorien immer auch versteckte Theorien der Lust waren (Young 1995, 9). Die Rassendiskurse innerhalb der Wissenschaften hatten die bereits vorherrschenden Vorstellungen über „Barbarismus“, „Wildheit“ und „exzessive Sexualität“ der indigenen Bevölkerung Afrikas nie in Frage gestellt, sondern ganz gegenteilig bestätigt. Im Verlauf der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wurden die „rassischen Charakteristika“ durch angebliche biologische Differenzen bestätigt. Es begannen Vermessungen des Schädels und des Gehirns, der Gesichtszüge und später auch die Beschreibung der Genstrukturen. Dabei wurde immer wieder auf angeblich beweisbare Zusammenhänge zwischen körperlichen und kulturellen Faktoren verwiesen (vgl. etwa Memmi 1987, 13). Letztlich ist es wohl Konsequenz wissenschaftlicher Bemühungen, dass „Wildheit“ und „Zivilisation“ zu fixen, permanenten und scheinbar unhinterfragbaren Kategorien geraten sind. Wie die anfangs beschriebenen Beispiele illustrieren, handelt es sich dabei nicht um ein veraltetes Denken.

„Rasse“ wurde zu einem genuinen Bestandteil für das, was Benedict Anderson (1991) als „erfundene Gemeinschaft“ bezeichnet hat, die Nation. Sowohl „Nation“ als auch „Rasse“ sind imaginierte Gemeinschaften, die bestimmte Menschen ungefragt an andere binden und sie gleichzeitig von anderen trennen. Nationen werden darüber hinaus auch mit biologischen und damit „rassischen“ Zugehörigkeiten bestimmt. Konsequenz hiervon ist ein Alltagsrassismus, der schwarze Menschen nicht als Deutsche wahrnehmen kann und will, denn Deutsche sind im dominanten Mainstream weiß und nicht schwarz.

Rassentheorien, rassistische Klassifikationssysteme und die daraus resultierenden rassistischen Praxen

haben immer wieder versucht, einen Umgang mit der „Verunreinigung“, der so genannten „Vermischung“ zu finden. Konkrete Konsequenzen waren beispielsweise die Etablierung segregierter Territorien für Schwarze und Weiße, um den Kontakt zu erschweren oder rechtliche Bestimmungen, die etwa, im rassistischen Jargon sprechend, „Mischehen“ unter Strafe stellten wie etwa in Deutschland während des Nationalsozialismus, den USA vor der Bürgerrechtsbewegung oder Südafrika vor der Unabhängigkeit (vgl. etwa Mamozai 1989, 125ff.). Interessanterweise haben die Realität von Wanderbewegungen und Transgressionen die Idee einer „reinen Rasse“ nie wirklich irritieren können. Sie überdauerte. Doch auch wenn die „Hautfarbe“ den wichtigsten Signifikanten „rassistischer Identität“ darstellt, so zeigt sich dieser immer auch durchdrungen von religiösen, ethnischen, nationalen, sexuellen und nicht zuletzt Klassenunterschieden. Anders gewendet: Die Kategorie der „Rasse“ erhält ihre Bedeutungen immer kontextuell und in Relation zu anderen sozialen Strukturkategorien. Insoweit erscheint es angemessen, statt über Rassismen zu sprechen, die jeweiligen Figuren und Formationen nicht nur historisch zu kontextualisieren, sondern sie auch in ihrer Dynamik zu anderen macht- und gewaltvollen Diskriminierungspraxen zu betrachten.

Literatur

- Anderson, Benedict: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread Nationalism*, London/New York 1991
- Bhabha, Homi K.: *The Location of Culture*, London/New York 1994
- Butterwegge, Christoph: *Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion*, Darmstadt 1996

Castro Varela, María do Mar: *Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise*, in: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen 2002, S. 35-48

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: *Rassismus im Prozess der Dekolonisierung – Postkoloniale Theorie als kritische Intervention*, in: cybernomads/Antidiskriminierungsbüro Köln (Hg.): *The Black Book. Deutschlands Häutungen*, Frankfurt am Main/London 2004, S. 64-81

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld 2005

Gibbons, Luke: *Race against Time, Racial Discourse and Irish History*, in: *Oxford Literary Review*, 13, 1-2, 1991, S. 95-117

Hall, Stuart: *Ethnizität: Identität und Differenz*, in: Jan Engelman (Hg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader*, Frankfurt am Main 1999, S. 83-98

Las Casas, Bartolomé de: *Bericht von der Verwüstung der Westindischen Länder [Orig. 1790]*. Hg. von Hans Magnus Enzensberger, Frankfurt am Main 1981

Loomba, Ania: *Colonialism/Postcolonialism*, London/New York 1998

Mamozai, Martha: *Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien*, Reinbek bei Hamburg 1989

Memmi, Albert: *Rassismus*, Frankfurt am Main 1987

Miles, Robert: *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*, Hamburg 1991

Poliakov, Léon u. a.: *Rassismus. Über Fremdenfeindlichkeit und Rassenwahn*, Hamburg/Zürich 1992

Rommelspacher, Birgit: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit*, Berlin 1995

Said, Edward: *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*, London/New York 1978

Spivak, Gayatri Chakravorty: *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Calcutta 1999

Young, Robert: *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*, London/New York 1995

Antiziganismus¹

von Jane Schuch

Ablehnung von, Feindseligkeit gegen und gewalttätige Übergriffe auf Sinti und Roma lassen sich seit wenigen Jahrzehnten mit dem Begriff des „Antiziganismus“ (von tsigane=Zigeuner) fassen. Die davon betroffenen Sinti und Roma leben in fast allen Ländern der Erde.²

¹ Dieser Beitrag ist eine gekürzte und leicht überarbeitete Fassung von Schuch, Jane: *Über einen ausstehenden Dialog: Sinti und Roma in Deutschland*, in: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.): *Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt „Clash of Civilizations“*. Köln 2003. S. 93-110.

² Die folgenden Ausführungen zur Herkunft und Kultur der Sinti und Roma beziehen sich auf Reemtsma 1996, Djuric 1996, Wippermann 1997, Jekh Chib 1994.

Sinti und Roma sind eine der größten ethnischen Minderheiten der Welt ohne einen eigenen Nationalstaat. Es kann von einer Gesamtzahl von weltweit ca. 12 Millionen Sinti und Roma ausgegangen werden. Die meisten von ihnen, ca. 8 Millionen, leben in Europa. Seit 600 Jahren prägen sie das Antlitz dieses Kontinents mit, sind Teil europäischer Kultur und europäischer Kulturgeschichte.

Indien wurde anhand von Sprachanalysen als das Herkunftsland der Sinti und Roma identifiziert. Von dort migrierten sie zwischen dem 5. und 11. Jahrhundert

n. Chr. in verschiedenen Gruppen in die ganze Welt. Die Ursachen dafür sind bis heute nicht abschließend geklärt. Häufig werden ökonomische und soziale Gründe (z. B. Krieg) als Ursachen angenommen. Sinti und Roma verbindet die gemeinsame Sprache Romanes, die in unterschiedlichen Dialekten fortlebt. Das Romanes weist neben Verbindungen mit dem Hindi und dem altindischen Sanskrit viele Lehnwörter aus anderen Sprachen auf, die über den Wanderweg nach Europa und längere Aufenthalte in bestimmten Gebieten Aufschluss geben.

Es gibt drei größere Untergruppen, deren Selbstbezeichnungen Sinti, Roma und Calé lauten. Die Sinti, auch Manush genannt, sind vor 600 bis 500 Jahren nach Mitteleuropa eingewandert. Sie leben heute zum Großteil in Deutschland und Frankreich, aber auch in Polen, der Slowakei und in Norditalien. Mit Roma sind zumeist die osteuropäischen Gruppen gemeint, die zum größten Teil in dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien, in Rumänien, Ungarn, Bulgarien und der Slowakei leben. Heute sind sie in allen europäischen Ländern zu finden, ebenfalls in Amerika und Australien. Roma wird auch als Oberbegriff für alle Gruppen verwendet. In Deutschland hat sich aufgrund der Anwesenheit der alteingesessenen Sinti das Wortpaar „Sinti und Roma“ durchgesetzt. Die Calé leben zum Großteil auf der iberischen Halbinsel und werden dort in der Fremdbezeichnung Gitanos genannt.

Gemeinhin werden Sinti und Roma als eine homogene Gruppe wahrgenommen. Tatsächlich untergliedern sie sich in viele Untergruppen, etwa nach ihrer Herkunft, Geschichte, Kultur, ihren Lebensbedingungen, aber auch nach ausgeübten Berufen.³

Zigeunerklischee

Sinti und Roma müssen sich mit einem Phänomen auseinandersetzen, welches wohl für eine ethnische Minderheit einmalig ist: Obwohl sie weltweit so gut wie keine politische Lobby haben und in manchen Ländern, vor allem in Osteuropa, am Rande der Gesellschaft in großer Armut leben müssen, sind sie doch im Bewusstsein fast aller Menschen fest verankert. Zu-

meist weiß schon beinahe jedes Kind, was es sich unter „Zigeunern“⁴, so die stigmatisierende Fremdbezeichnung der Mehrheitsbevölkerung für diese Minderheit, vorzustellen habe. Von Extremen geprägt, stehen sich Positivklischees und Negativklischees in dem verbreiteten Bild vom Zigeuner gleichgewichtig gegenüber. Zigeuner bedienten sich demnach übersinnlicher Kräfte, lügen, betrügen, stehlen, sie seien schmutzig, Spione, kurz: eine umtriebige, unberechenbare, umherziehende latente Gefahr. Positiv imaginiert werden sie als erotisch, außergewöhnlich musikalisch und frei von bürgerlichen Zwängen verklärt. Das Bild vom zigeunerischen Anderen durchzieht die deutsche Kultur vom Mittelalter bis heute, ist in allen gesellschaftlichen Schichten verbreitet und auch in der Kulturtradition präsent. Erinnert sei beispielsweise an die Oper „Carmen“, den „Zigeunerbaron“ oder die zaubernde und verführende Zigeunerin in vielen Filmen und Büchern. Erst in jüngster Zeit werden die dort eingravierten Bilder wissenschaftlich dekonstruiert.⁵

Antiziganismus speist sich zu einem Großteil aus diesen Stereotypen, mit denen sich eine vorurteilsbeladene Haltung bis hin zur offenen Feindseligkeit oder gar Gewalt gegen als „Zigeuner“ identifizierte Menschen begründet. Die Geschichte der Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma beginnt nicht erst, wie oft angenommen, während der Zeit des deutschen Nationalsozialismus, sondern reicht bis in das Mittelalter zurück. Die Phänomene Zigeunerstereotyp und Antiziganismus sind sozialgeschichtlich von großer Relevanz und werden zunehmend interdisziplinär erforscht. In diesem Beitrag kann allerdings nur ein grober, sehr verkürzter Überblick gegeben werden.

4 Die Herkunft des Wortes „Zigeuner“ leitet sich vermutlich von dem Wort „Atsinganoi“ ab, einer Sekte, die die „Unberührbaren“ hießen. In den Fremdbezeichnungen heißen die Roma in sehr vielen Ländern „Zigan“, „Zingari“ usw. Gitano und Gypsy stammen von dem Wort „Ägypter“, da Sinti und Roma fälschlicherweise für diese gehalten wurden. Die meisten Sinti und Roma lehnen allerdings diese Fremdbezeichnungen für sich ab, da sie zum großen Teil negativ konnotiert sind und deshalb von vielen als Beschimpfungen empfunden werden. (vgl. Djuric 1996, Rose 1987)

5 Seit einigen Jahren gibt es die interdisziplinäre Gesellschaft für Antiziganismusforschung e. V. Deren Mitglieder aus den Bereichen Literatur, Geschichte, Pädagogik, Sozialwissenschaften setzen sich mit dem existierenden Zigeunerbild auseinander. Beispielfhaft seien hier erwähnt: Solms, Wilhelm: Das „Naturvolk“ der Deutschen. Zigeunerbilder des Sturm und Drang, in: Aufklärung und Antiziganismus, Seeheim: I-Verb. de, 2003, S. 82-100 = Beiträge zur Antiziganismusforschung, Bd. 1; Solms, Wilhelm: „Armer Nanosh“. Martin Walsers „Tatort“-Krimi, in: Antiziganismus heute (s. o.); Strauß, Daniel: Eine kritische Revision von publizierten Märchen, Vorworten, Verlagsankündigungen und Rezensionen, in: „Zigeunerbilder“ in der deutschsprachigen Literatur, S. 119-128; Elsas, Christoph: Religiöse Aspekte des Zigeunerbildes bei Achim von Arnims „Isabella von Ägypten, Kaiser Karl des Fünften erste Jugendliebe“ in: Barte, B. u. D./Hirsch, A. B. (Hg.): Kunst in den Religionen – Religion in den Künsten. Berlin 1998. (siehe www.antiziganismusforschung.de.)

3 In Deutschland lassen sich grob vier Gruppen von Sinti und Roma bestimmen: 1. deutsche Sinti, die schon seit 1400 auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands leben und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, 2. Roma, die nach 1970 als Gastarbeiter_innen eingewandert sind und z. T. deutsche Staatsangehörigkeit haben, 3. Roma, die erst ab den 1990er Jahren als Bürgerkriegsflüchtlinge bzw. Asylbewerber aus den Balkanstaaten kamen und zumeist nur den Status einer Duldung besitzen, sowie 4. illegalisierte Einwanderer_innen, die dementsprechend keinerlei rechtlichen Status haben.

Historischer Antiziganismus

Das erste Eintreffen von Sinti-Gruppen auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands wird um 1400 datiert. Danach soll es ca. 80 Jahre lang das so genannte „goldene Zeitalter der Sinti“ gegeben haben.⁶ Analog zur Verfolgung von Juden und Jüdinnen begannen jedoch bald die Repressalien, welche die erste Phase der Verfolgung der Sinti und Roma einleiteten. Die den Lebensunterhalt garantierende Mobilität wurde zunehmend erschwert. Sie wurden von Gebiet zu Gebiet geschoben und mit den Reichstagen am Ende des 15. Jahrhunderts in Lindau (1496) und Freiburg (1498) für „vogelfrei“ erklärt. Das bedeutete, dass Sinti oder Roma nicht nur straffrei, sondern für eine Kopfgeldprämie getötet werden durften. Überliefert sind regelrechte „Zigeunerjagden“.

Diese Phase der gewalttätigen Unterdrückung wurde ab der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts vom spätabolutistischen Konzept der Zwangsassimilation abgelöst. Es erfolgten Zwangsansiedlungen mit Landzuweisung zur Bewirtschaftung, Wegnahme der Kinder und Versuche ihrer Umerziehung in Fürsorgeanstalten. Das Sprechen der eigenen Sprache und das Heiraten in der eigenen Gruppe wurden verboten.

Im Deutschen Kaiserreich und während der Weimarer Republik hieß der politische Slogan, der gleichzeitig ein völkisches wie rassistisch-biologistisches Programm war: „Maßnahmen zur Bekämpfung der Zigeunerplage“. Gesetzliche Auflagen erschwerten das Ausüben eines wandernden Gewerbes. Katastrophal für die Existenz der Gemeinschaften war das Verbot des „Reisens in Horden“. In diese Zeit fällt auch die Kriminalisierung der Sinti und Roma: Die Polizei bewährte sich als Büttel der Politik. So wurde 1899 die zentrale „Zigeunerpolizeistelle“ in München eingerichtet und ab 1927 die Entnahme der Fingerabdrücke aller „Zigeuner“ in Deutschland angeordnet. Dieser Diskriminierung und den Verfolgungspraktiken konnten sich die deutschen Nationalsozialisten nach 1933 unmittelbar anschließen.

Der Genozid

Von Anfang an betrieben die Nationalsozialisten eine rassistische Verfolgungs- und Vernichtungspolitik gegenüber den Sinti und Roma in Deutschland, die auch

in den besetzten bzw. in den mit Hitlerdeutschland verbündeten oder befreundeten Ländern ihre Auswirkungen hatte.⁷ Sinti und Roma sollten ebenso wie die jüdische Bevölkerung und jene von der propagandistisch so genannten Rassen- und Gesundheitspolitik diskriminierten Bevölkerungsteile aus dem deutschen bzw. „arischen Volkskörper“ verschwinden. Der damaligen Rassenlehre entsprechend wurde der „Zigeunermischling“ folgerichtig als besonders „schädlich“ angesehen. So waren selbst Menschen, bei denen zwei Großelternteile als „Zigeunermischlinge“ galten, schon gefährdet. 1936 wurde eigens die „Rassenhygienische und Erbbiologische Forschungsstelle im Reichsgesundheitsamt“ in Berlin eingerichtet. Dort und in der „Reichszentrale zur Bekämpfung des Zigeunerunwesens“ (die ehemalige „Zigeunerpolizeistelle“ aus München) wurden ganze Familien erfasst. Die Forschungsstelle stellte diverse Untersuchungen an Sinti und Roma an, um so genannte Rassegutachten zu erstellen, womit Zwangsfestsetzungen in den ab 1936 eingerichteten „Sammellagerplätzen“, Zwangssterilisationen und die Deportationen in die Konzentrations- und Vernichtungslager vorbereitet wurden. Das „Reichsbürgergesetz“ und das „Blutschutzgesetz“ fanden gegenüber jüdischen Deutschen und deutschen Sinti und Roma Anwendung, so dass sie u. a. die deutsche Staatsbürgerschaft verloren, Mischehen nunmehr verboten waren und der Schulbesuch eingeschränkt war.

Ab 1938 gab es entsprechend einer Anordnung Himmlers, die „Zigeunerfrage aus dem Wesen der Rasse heraus zu lösen“, erste Transporte in Konzentrationslager. Am 16. Dezember 1942 folgte auf Anordnung Hitlers der so genannte „Himmler-Erlass“, der die Deportation aller noch im „Reich“ verbliebenen Sinti und Roma ab März 1943 nach Auschwitz veranlasste. Dort vegetierten sie im so genannten „Zigeunerlager“ in Auschwitz-Birkenau. Die den grausamen Alltag im Konzentrationslager überlebenden Frauen, Männer und Kinder wurden im August 1944 – bis auf ca. 1.000 „arbeitsfähige“ Sinti und Roma, die noch in andere Lager verbracht wurden – in den Gaskammern ermordet. Insgesamt kamen ca. 500.000 Sinti und Roma in den deutschen Konzentrations- und Vernichtungslagern und in den Lagern der hitlerloyalen Länder (Rumänien, Serbien, Kroatien) sowie durch die Säuberungsaktionen der Wehrmacht und des Sicherheitsdienstes und durch Pogrome auf dem Balkan ums Leben.

⁶ Die nachfolgenden Ausführungen zur Verfolgungsgeschichte bis 1933 beziehen sich auf Rose 1987, Gilsenbach 1993, Reemtsma 1996 und Wippermann 1997.

⁷ Die nachfolgenden Ausführungen zum Genozid unter den Nationalsozialisten beziehen sich auf Rose 1987, Gilsenbach 1993, Reemtsma 1996, Wippermann 1997, Zimmermann 1997, Strauß 1998 und Rosenberg 1998.

Die Nationalsozialisten bedurften für Legitimation der Ermordung der Sinti und Roma keiner aufwändigen Propaganda – mit der (schweigenden) Zustimmung der Bevölkerungsmehrheit konnte gerechnet werden. Antiziganismus war 1933 in allen Schichten der deutschen Bevölkerung unhinterfragte Normalität. Es gab bis auf wenige Ausnahmen keinen Widerstand (vgl. Wippermann 1997).

Nachkriegszeit

Das Leiden der Überlebenden nahm auch nach 1945 kein Ende.⁸ Der breite antiziganistische Konsens der Mehrheitsbevölkerung, eingeschlossen der staatspolitischen Akteure, bildet die Folie für die Geschehnisse nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Systems. Der Völkermord an den europäischen Sinti und Roma wurde weder im Nürnberger Kriegsverbrecherprozess noch auf den folgenden internationalen Konferenzen thematisiert, und von einer Entschädigung war nach 1945 zunächst keine Rede. Die an den Verbrechen Beteiligten, ob Verfolger_innen im Konzentrationslager oder Mitarbeiter_innen der „Zigeunerpolizeistellen“ oder der „Rassehygienischen Forschungsstelle“ wurden juristisch nicht belangt. Wissenschaftler_innen, die sich an der Erfassung, Beforschung, Verfolgung und Ermordung der Sinti und Roma direkt beteiligten und diese pseudowissenschaftlich gerechtfertigt hatten, konnten auch nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland in einträglichen Positionen unbehelligt ihre Karrieren vorantreiben.⁹ Keinem der am Genozid Mitverantwortlichen wurde nach 1945 der Prozess gemacht. Eröffnete Verfahren wurden eingestellt.

Auch die Überwachung und Erfassung der in Westdeutschland lebenden Sinti und Roma ging nahtlos

weiter. „Zigeunerpolizeistellen“, umbenannt in „Landfahrerpolizeistellen“, arbeiteten weiterhin mit den bestehenden Karteien und dem alten Personal. Eine vollständige Erfassung der Sinti war Ziel des Deutschen Staates. Um diesem zweifelhaften Ziel näher zu kommen, versuchte man den „ZN = Zigeunernamen“ (Sinti haben in der Regel einen Romanes- und einen deutschen Namen) herauszubekommen oder man registrierte sie unter der KZ-Häftlingsnummer. Selbst Entschädigungen wurden jahrelang mit antiziganistischen Begründungen verhindert. So entschied 1956 der Bundesgerichtshof bei der Klage eines Sinti, dem eine Entschädigung verweigert wurde, dass Sinti und Roma bis zum Jahr 1943, in dem der so genannte „Himmler-Erlass“ erfolgte (s. o.), nicht aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, sondern als „Asoziale“ und „Kriminelle“ verfolgt und ermordet worden waren. In der Urteilsbegründung heißt es u. a.: „Die Zigeuner neigen zur Kriminalität, besonders zu Diebstählen und zu Betrügereien. Es fehlen ihnen vielfach die sittlichen Antriebe zur Achtung vor fremdem Eigentum, weil ihnen wie primitiven Urmenschen ein ungehemmter Okkupationstrieb eigen ist“ (zit. nach Strauß 1998, S. 12).

Dieses skandalöse Urteil wurde 1963 nur insoweit revidiert als dass es für zulässig erklärt wurde, bereits ab dem Jahr 1938, als die ersten Deportationen erfolgten (s. o.), „rassische Gründe“ als Verfolgungsgrund anzunehmen. Eine offizielle Anerkennung des Völkermords aus rassistischen Gründen erfolgte erst nach fast vierzig Jahren – 1982 – durch die Regierung unter Bundeskanzler Helmut Schmidt. Ein Jahr zuvor wurde ein Härtefallfonds für die bisher nicht Entschädigten eingerichtet, aus dem es pro Person eine Pauschalsumme von 5.000 DM gab.

Sozial und psychisch hat der Holocaust große Wunden in der Sinti- und Roma-Gemeinschaft hinterlassen. Das soziale Netz – die Großfamilien – wurde zerstört. Viele Alte, die Träger_innen und Bewahrer_innen der Traditionen waren, sind ermordet worden. Eine Integration in die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft misslang: sie war weder von der Mehrheitsbevölkerung noch von den machtpolitischen Akteur_innen beabsichtigt. Viele deutsche Sinti lebten – auf Sozialhilfe angewiesen – verarmt in Baracken- und Obdachlosensiedlungen, oft am Rande der Städte.

In der DDR erhielt der Großteil der Sinti und Roma, die in Konzentrationslagern interniert waren, eine Anerkennung als „Verfolgte des Naziregimes“. Dieser Status bedeutete zumindest eine gesicherte materielle

8 Die Ausführungen zum Thema der Nachkriegsgeschichte der Sinti und Roma in Deutschland beziehen sich auf Rose 1987, Gilsenbach 1993, Reemtsma 1996, Wippermann 1997 und Strauß 1998.

9 Beispielsweise wurde Robert Ritter, Leiter der „Rassehygienischen Forschungsstelle“ 1947 Leiter der Fürsorgestelle für Gemüts- und Nervenranke und der Jugendpsychiatrie in Frankfurt/Main. Seine engste Mitarbeiterin, Eva Justin, blieb ihm als Kriminalpsychologin erhalten. Sie trug weiterhin den Dokortitel, den sie 1944 mit ihrer Dissertation „Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunerkinder“ erlangt hatte. Sophie Erhard, ebenfalls ehemalige Mitarbeiterin in der „Rassenhygienischen Forschungsstelle“, profitierte gleichfalls von ihren Forschungen. Sie habilitierte 1947 über „Morphologisch-genetische Untersuchungen an Hautleistensystemen der Hand“, basierend auf dem Material der Fingerabdrücke von Sinti und Roma. 1958 wurde sie als Professorin für Anthropologie nach Tübingen berufen. Sie konnte ungestört mit „ihrem“ Material weiterforschen und veröffentlichte 1969 einen Aufsatz über „Zigeunerschädel“ und 1974 einen weiteren über „Handfurchen bei Zigeunern“.

THEORIEN DER DISKRIMINIERUNGSFORMEN

Basis durch eine Rente und andere Vergünstigungen. Im Übrigen hatten sie sich der propagierten Vorstellung vom sozialistischen Menschen wie alle anderen zu fügen und mussten damit vielfach ihre kulturelle Identität preisgeben. Anders als die sorbische Minderheit konnten Sinti und Roma in der DDR nicht mit staatlicher Förderung ihre eigenen Traditionen bewahren und pflegen. Zur Kenntnis genommen wurden sie, wenn überhaupt, einmal mehr nur als ein soziales Problem, das mit Mitteln der Assimilation beseitigt werden sollte (vgl. Gilsenbach 1993).

Resümee

Das Zigeunerstereotyp dominiert in allen Bereichen unserer Gesellschaft die Wahrnehmung von Sinti und Roma, und sie selbst leben nach wie vor im Verborgenen. Die meisten möchten als solche nicht „geoutet“ werden – und zwar immer noch aus berechtigter Angst um ihr Leben. 1995 fielen vier Roma einem gezielten antiziganistischen Bombenanschlag in Österreich zum Opfer. Auf dem Schild, an dem eine Bombe befestigt war, stand: „Geht zurück nach Indien“. Dieser Vorfall markiert nur die Spitze des Eisberges. Viele Sinti und Roma berichten über die alltäglichen Beschimpfungen, Demütigungen bis hin zu Bedrohungen und Angriffen, sei es in der Schule, auf Ämtern, in Flüchtlingswohnheimen, auf der Straße oder in der Nachbarschaft (vgl. Winkel 2002). Die Mehrheitsbevölkerung und die deutsche Politik werden zumeist als antiziganistisch und ganz allgemein als rassistisch wahrgenommen. Eine Emnid-Untersuchung von 1995 hat dies bestätigt. Demnach sind 68 % der Deutschen antiziganistisch eingestellt (vgl. Wippermann 1997, S. 15).

Literatur

Djuric, Rajko: Ohne Heim ohne Grab. Die Geschichte der Sinti und Roma, Berlin 1996

Elsas, Christoph: Religiöse Aspekte des Zigeunerbildes bei Achim von Arnims „Isabella von Ägypten, Kaiser Karl des Fünften erste Jugendliebe“ in: Barteo, B. u. D./Hirsch, A. B. (Hg.): Kunst in den Religionen – Religion in den Künsten., Berlin 1998

Giere, Jacqueline (Hrsg.): Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners. Zur Genese eines Vorurteils, Frankfurt am Main/New York 1996

Gilsenbach, Reimar: Oh Django, sind deinen Zorn. Sinti und Roma unter den Deutschen, Berlin 1993

Jekh Chib. Mit einer Zunge reden. Materialien zur Situation der Roma und der BRD, hrsg. vom Rom e. V. Köln: Opere Rom! Von der Randgruppe zum europäischen Volk. Die Renaissance des Romanes, Heft Nr. 3, 1994

Reemtsma, Katrin: Sinti und Roma. Geschichte, Kultur, Gegenwart, München 1996

Rose, Romani: Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland, hrsg. vom Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 1987

Rosenberg, Otto: Das Brennglas. Aufgezeichnet von Ulrich Enzensberger, Frankfurt am Main 1998

Solms, Wilhelm: Das „Naturvolk“ der Deutschen. Zigeunerbilder des Sturm und Drang, in: Aufklärung und Antiziganismus, hrsg. v. Wilhelm Solms/Christina Kalkuhl, Seeheim: I-Verb.de, = Beiträge zur Antiziganismusforschung, Bd. 1, 2003

Solms, Wilhelm: „Armer Nanosh“. Martin Walsers „Tatort“-Krimi, in: Antiziganismus heute, hrsg. v. Wilhelm Solms/Christina Kalkuhl., Seeheim: I-Verb.de, = Beiträge zur Antiziganismusforschung, Bd. 2, 2005

Strauß, Daniel: Eine kritische Revision von publizierten Märchen, Vorworten, Verlagsankündigungen und Rezensionen, in: ‚Zigeunerbilder‘ in der deutschsprachigen Literatur, hrsg. v. Wilhelm Solms/Daniel Strauß, Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 1995

Strauß, Daniel: „Da muß man wahrhaft alle Humanität ausschalten ...“ Zur Nachkriegsgeschichte der Sinti und Roma in Deutschland. ... in: Zwischen Romantisierung und Rassismus. Sinti und Roma 600 Jahre in Deutschland. Handreichung zur Geschichte, Kultur und Gegenwart der deutschen Sinti und Roma, hrsg. v. d. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg/Verband Deutscher Sinti & Roma, Landesverband Baden-Württemberg, Stuttgart 1998

Widmann, Peter: An den Rändern der Städte. Sinti und Jenische in der deutschen Kommunalpolitik, Berlin 2001

Winkel, Änneke: Antiziganismus. Rassismus gegen Roma und Sinti im vereinigten Deutschland. Münster 2002

Wippermann, Wolfgang: Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich, Berlin 1997

Zimmermann, Michael: „Wer schützt das Leben eines Menschen?“ In: Auschwitz. Geschichte, Rezeption und Wirkung. Hrsg. v. Fritz Bauer Institut. 2. Auflage, Frankfurt/New York. 1997. www.antiziganismusforschung.de

Autorin: Dipl.-Päd. Jane Schuch, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt Universität zu Berlin, Forschungsschwerpunkte: Bildungsgeschichte, Sozialgeschichte, Fotoanalyse; 1993-2000 Sprecherin des Ausschusses Sinti und Roma bei der Internationalen Liga für Menschenrechte e. V.

Heterosexismus und Heteronormativität

von Gudrun Perko

Als Sexismus wird die Diskriminierung und/oder Unterdrückung von Menschen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit bezeichnet. Heterosexismus (von heteros: der andere) ist ein Denk- und Verhaltenssystem, das Heterosexualität als die einzig normale Form sexueller Orientierung und Beziehung festschreibt, wohingegen andere Identitäten, Verhaltensweisen oder Beziehungen, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen, als abweichend dargestellt, verleugnet oder als krank stigmatisiert werden. Heterosexismus beruht aufgrund seiner binären Kategorien „heterosexueller Mann/heterosexuelle Frau“, die als normativer und vermeintlich natürlicher Referenzrahmen dienen, auf Heteronormativität. Diese bezieht sich nicht nur auf den Geschlechtsverkehr. Darüber hinaus bestimmt sie einerseits, was überhaupt als „normale“ Sexualität gilt; andererseits ist Heteronormativität Bestandteil von gesellschaftlich verankerten und von Vielen verinnerlichten Normen und Vorstellungen über Geschlecht, Körper, Familie, Identität u. a. So gilt es beispielsweise als „nicht normal“, dass Männer Röcke tragen oder ein schwules Paar Kinder adoptiert. Teil dieses Denk- und Verhaltenssystems sind dabei immer Ein- und Ausschlusspraxen von Menschen.

Verankerung heterosexueller Normvorstellungen

Menschen werden in Gesellschaften, die sich an heterosexuellen und heteronormativen Kategorien orientieren, hineingeboren und sozialisiert. Auf diese Tatsache wies Simone de Beauvoir, deren Arbeiten seit Ende der 1960er Jahre in der Frauenbewegung zu einem Referenzrahmen wurden, schon Anfang der 1950er Jahre mit der Formulierung hin: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (vgl. Beauvoir 1951). Man kommt auch nicht als Mann zur Welt, so die mögliche Weiterführung von Beauvoirs Gedanken, man wird es.“ Über die Sozialisation lernen Kinder schon früh, sich so zu verhalten, wie es ihrem biologischen Geschlecht vermeintlich entspricht: als Mädchen oder Junge, als Mann oder Frau. Sie lernen auch, dass ein Mann eine Frau begehrt und umgekehrt. Dieses Wissen stellt einen gesellschaftlichen Code dar, der von Vielen verinnerlicht ist und als einzig normale Verhaltensweise aufgefasst und gelebt wird. Die Theoretikerin Judith Butler spricht hierbei von Doing Gender (vgl. Butler 1991; 1995; 2004). Doing Gender bedeutet die Her-

stellung normativer Geschlechterrollen (männlich und weiblich) durch Sprache und Handlungen, durch Gestik und Mimik, durch Auftreten und die Art sich zu kleiden, durch die Art und Weise, andere Menschen wahrzunehmen, anzusprechen und zu behandeln etc. Gegen das Doing Gender wird mit der Bezeichnung Undoing Gender (Geschlechtsaufweichung) eine Praxis beschrieben, die Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen zu erkennen und zu problematisieren. Auf die Erkenntnis über den Konstruktionscharakter der Geschlechter folgt der Versuch, Geschlechterhierarchisierungen und -kategorisierungen abzubauen und dadurch zur Destabilisierung der normativen eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit beizutragen.

Alles, was der Form des Heterosexuellen und Heteronormativen nicht entspricht, gilt als Abweichung, als krank. Dieses Wissen kann deshalb als Wahrheit ausgegeben werden, weil es auf scheinbar biologische bzw. genetische Ursachen zurückgeführt, naturalisiert und ideologisch abgesichert wird. Schon in der griechisch-okzidentalen Tradition beginnt die Reduzierung von Menschen auf zwei Geschlechter. So besagt ein platonischer Mythos: „Anfangs gab es bei den Menschen drei Geschlechter, nicht wie jetzt zwei, männlich und weiblich, sondern es gab dazu ein drittes, welches die beiden vereinte. Sein Name ist noch übrig, es selbst verschwunden. Mannweiblich war damals das Eine, Gestalt und Name aus beidem: Männlich und Weiblich zusammengesetzt – jetzt aber ist der Name ins Schimpfliche gewendet“ (Platon 1979, 189b).

Die Festlegung heterosexueller Normen, die sich seit der Zeit Platons immer mehr verfestigt (in Platons Mythos spielten Mann und Frau in ihrer Heterosexualität, aber Männer auch in ihrer Homosexualität eine Rolle), erweist sich allein schon durch die Begrenzung auf zwei eindeutige Geschlechter, Mann oder Frau, als unzulängliche Identifizierung von Menschen. Diese Normen haben teilweise irreversible physische und psychische Folgen für die Betroffenen, etwa wenn Kinder, die als Intersexuelle¹ zur Welt kommen, aufgrund der gesetzlichen Vorgaben² durch einen chirurgischen

1 Diese und die folgenden Fachbegriffe werden im Glossar erklärt.

2 In der Bundesrepublik Deutschland müssen Neugeborene innerhalb von zwei Wochen nach der Geburt im Standesamt angemeldet werden. Dort muss auch das Geschlecht der Kinder angegeben werden. Intersexualität ist hierbei keine eintragungsfähige Möglichkeit.

geschlechtsangleichenden Eingriff zu Junge oder Mädchen (zwangs-)operiert werden (vgl. Holzleitner/Danielczyk 2004). Auch das ist Bestandteil einer Gesellschaft, die auf eindeutig zweigeschlechtlichen Kriterien beruht.

Im Kontext von Heterosexualität und Heteronormativität bleibt die Geschlechtervielfalt und vielfältige Alchemie des Begehrens von Menschen ausgespart. Diese ergibt sich aber daraus, dass nicht ein Mensch, sondern viele Menschen in ihrer Gleichheit und gleichzeitig absoluten Verschiedenheit auf der Erde leben und die Welt bevölkern, die nur in der Vielheit existiert (Arendt 1967, 14). Erst über die Erkenntnis des Konstruktionscharakters der Geschlechter kann der Versuch folgen, Geschlechterhierarchisierungen und -kategorisierungen abzubauen (siehe weiter unten Queer-Studies).

Menschenrechtsverletzungen im Namen von Heterosexismus und Heteronormativität

Vorstellungen über Sex (biologisches Geschlecht), Gender (soziales Geschlecht) und Begehren sind in die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte eingebunden. Insofern reichen die Auswirkungen von Heterosexismus in seiner Verknüpfung mit Heteronormativität von Vorurteilen, Abneigung, Pathologisierung, Diskriminierung oder staatlichen Repressionen gegen Menschen, die dem nicht entsprechen, bis hin zu körperlicher Gewalt oder ihrer Ermordung.

Als der Norm nicht entsprechend gelten Transgender, Intersexuelle etc., aber nach wie vor auch Lesben und Schwule. In den Studien Deutsche Zustände beschreibt Wilhelm Heitmeyer jährlich die Veränderungen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) seit 2002. Die Studie untersucht verschiedene Ausprägungen der GMF, darunter Antisemitismus, Rassismus, Abwertung von Behinderten, Islamophobie und Homophobie und deren Interdependenzen. Im sechsten Jahr der Studiendurchführung zeigt sich, dass fast alle Ausprägungen der GMF leicht rückläufig sind – immer aber verglichen mit dem hohen Niveau der Vorjahre: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie, Homophobie, Abwertung von Behinderten, Sexismus und das Beharren auf Etabliertenvorrechten nahmen ab. Vorurteile gegenüber Obdachlosen und Antisemitismus nahmen allerdings zu. Vorurteile gegenüber Langzeitarbeitslosen wurden 2006 erstmals erhoben und haben einen hohen Zustimmungsgrad in der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Heitmeyer 2008). In

Bezug auf den Rückgang warnt Heitmeyer vor Erleichterung, denn er bedeute keineswegs, dass diese Vorurteile und Menschenfeindlichkeiten verschwunden wären. Im Gegenteil: In Bezug auf manche Kommunen verdichteten sie sich und seien deshalb sogar dramatischer als in den Jahren zuvor.

Homophobie bewegt sich im Untersuchungszeitraum auf einem relativ konstant hohen Wert. Diesen Anfeindungen sind auch Transgender, Intersexuelle, Transsexuelle etc. ausgesetzt. Heute noch kommt es zu massiven Übergriffen, denen Menschen zum Opfer fallen, weil das soziale Geschlecht nicht mit dem biologischen übereinstimmt, wie beispielsweise die Ermordung von Brandon Teena 1993 in den USA drastisch zeigt.

Mit der Parole „stop killing queers“ versammelten sich im November 2004 in London Menschen zu einer Mahnwache, um gegen die Ermordung von Fanny Ann Eddy in Sierra Leone zu protestieren. Die Menschenrechtsaktivistin und Begründerin von AARI (All African Rights Initiative for Lesbians, Gays, Bisexuals and Transgenders) wurde durch ihre Rede bei der UN-Kommission für Menschenrechte bekannt: „Wer totgeschwiegen wird, ist verletzlich. Sie, die Mitglieder der UNKommission für Menschenrechte, können dieses Schweigen brechen, indem sie anerkennen, dass wir existieren, (...) auf jedem Kontinent, und dass jeden Tag die Menschenrechte verletzt werden aufgrund von sexueller oder geschlechtlicher Identität. Sie können uns dabei unterstützen, gegen diese Verletzungen zu kämpfen und die vollen Bürgerrechte und alle Freiheiten zu erlangen, in jeder Gesellschaft“ (zit. n. Winter 2005, 23). Kurz nach dieser Rede wurde sie in ihrem Büro vergewaltigt und ermordet.

Queer-Studies gegen Heterosexismus und Heteronormativität

Die gegenwärtig bekannteste Theorierichtung, die gegen Heterosexismus und Heteronormativität zugunsten der gleichen Anerkennung vielfältiger Geschlechter und vielfältiger Alchemien des Begehrens antritt, sind Queer-Studies (vgl. Perko 2005). Queer, lange Zeit ein Schimpfwort gegen Lesben, Schwule etc., wurde in den USA zunächst vereinzelt von Schwarzen und Coloured homosexuellen Frauen und Männern an den sozialen Rändern US-amerikanischer Metropolen als positive Eigenbezeichnung verwendet und seit Ende der 1980er Jahre, Anfang der 1990er Jahre vermehrt affirmativ gebraucht. Die Bezeichnung für die wissenschaftliche Ausrichtung (Queer-Theory

bzw. Queer-Studies) entstand 1991 und wurde durch Teresa de Lauretis als Möglichkeit vorgeschlagen, kategoriale und identitätspolitische Einschränkungen zu überschreiten, mit denen die Begriffe lesbisch und schwul historisch einhergehen (Lauretis 1991). Im deutschsprachigen Raum wurden Queer-Studies über die Theorien von Judith Butler eingeführt und zeigen heute ein vielfältiges Bild: Eine Richtung fokussiert die Thematik Sex, Gender und Begehren und intendiert die Öffentlichmachung vielfältiger Genderformen und Formen des Begehrens; eine andere Richtung erweitert diesen Diskurs und verknüpft Gender mit den Kategorien Hautfarbe, Herkunft, Klasse, Alter etc. in einem intersektionalen Ansatz und verweist so auf Diversity Ansätze (vgl. zu Queer-Studies Perko 2005; vgl. zu Diversity Ansätzen Czollek/Perko 2007).

Queer-Studies knüpfen immer wieder an feministische Diskurse an (vgl. Hark 2005; Perko 2007), die darauf abzielen, (Zwangs)Heterosexualität als Institution und nicht hinterfragte Norm zu problematisieren und die Verbindung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit mit Herrschaftsmechanismen, persönlichen Eigenschaften und sexueller Praxis zu analysieren (vgl. Rich 1983; Hagemann-White 1984). Sie kritisieren Heterosexualität, die ausschließlich auf den Kategorien Mann/Frau beruht und diese als vermeintlich natürlich gegeben annimmt, und die damit verbundene Heteronormativität in ihrer gesellschaftlichen Verankerung. Eines der Anliegen von Queer-Studies ist, angebliche Wahrheiten und essentialistische Vorstellungen im Kontext der Heterosexualität und Heteronormativität zu dekonstruieren. Sex und Gender werden als soziale und kulturelle Konstrukte, Heterosexualität als von Menschen hergestellte Kategorie, d. h. als nicht naturgegeben, entlarvt. Geschlecht wird als eine sich verändernde und veränderbare Variable gedacht, die durch die Macht der Diskurse in ihrer Wiederholung immer wieder hergestellt wird. Judith Butler verwendet dafür den Begriff Performativität (vgl. Butler 1995).

Als Alternative richten Queer-Studies ihr Augenmerk auf jene Schnittstellen, an denen biologisches Geschlecht, soziales Geschlecht und das Begehren der Subjekte nicht zusammen passen. Von dort aus untersuchen und beschreiben Queer-Studies die Wirkungsweisen von Queerness selbst, d. h. von nicht-normativen sexuellen Identitäten, Praktiken und Begehren wie Transidentität, Intersexualität, Transgender, Drag, Lesben, Schwule u. v. m. Als Tenor gilt: „Gender nimmt viele Formen an. Wir sehen nur zwei von ihnen, weil wir gelernt haben, nur zwei von ihnen zu sehen (...)“ (vgl. Treut

2002). Die Dekonstruktion der Geschlechter Mann und Frau im heteronormativen Schema durch Queer-Studies kann helfen, das bisherige Selbstverständnis von Geschlecht in seiner Eindimensionalität von (heterosexueller) Frau und (heterosexuellem) Mann zu irritieren, zu verschieben, aufzubrechen: und zwar zugunsten der vielfältigen Formen menschlicher Lebensweisen. Dabei richten sich Queer-Studies nicht gegen heterosexuelle Lebensweisen an sich, sondern gegen die Auffassung, diese seien die einzig normalen, also gegen jene Ansichten, die das Denk- und Verhaltenssystem der Heteronormativität reproduzieren und produzieren.

Ausblick

Für die Vielfältigkeit menschlicher Lebensweisen einzutreten, meint – auch in pädagogischen Professionen –, gegen Heterosexismus und Heteronormativität zu arbeiten. Grundlegend dabei ist die Haltung, Menschen in ihren unterschiedlichen Seins- und Lebensweisen gleich ernst zu nehmen und anzuerkennen: Niemand ist mehr wert als sein Gegenüber; das Sein der Einen ist um nichts besser oder schlechter als das Sein der Anderen. Erst eine solche Haltung richtet sich gegen Hierarchisierungen der Wertigkeit von Menschen.

Gebunden an Menschenrechte, Ethiken und Politiken der Anerkennung, die auf Gerechtigkeit im Sinne des Social Justice abzielen (vgl. Weinbach 2006; Czollek/Weinbach 2007), kann so der Pluralität auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens demokratisch Raum eröffnet werden. Wesentlich ist dabei, dass sich Analysen und Vorschläge, wie sie im queeren Kontext öffentlich gemacht werden, nicht auf Kategorien des Gender beschränken können, sondern immer die Verknüpfung mehrerer Kategorien (Gender, Hautfarbe, Herkunft, Klasse, Alter etc.) in einem intersektionalen Ansatz berücksichtigen müssen (vgl. Czollek/Perko 2007).

Glossar

Drag: Als Drag King bezeichnen sich Personen mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten, die Männlichkeit inszenieren, parodieren und dekonstruieren. Als Drag Queen bezeichnen sich Personen mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten, die traditionelle Weiblichkeit in traditioneller Frauenkleidung inszenieren und parodieren.

Homophobie: Homophobie bezeichnet die Feindseligkeit gegen Lesben und Schwule. In den Sozialwissenschaften wird Homophobie zusammen mit Phänomenen wie Rassismus oder Sexismus etc. unter den Begriff „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ gefasst.

THEORIEN DER DISKRIMINIERUNGSFORMEN

Intersexuelle: Als Intersexuelle benennen sich Personen, deren Körper sowohl männliche als auch weibliche Geschlechtsmerkmale aufweist.

Transgender: Als Transgender bezeichnen sich Personen, die ihre Geschlechtsidentität jenseits binärer Geschlechterordnung (Frau/ Mann) leben. Sie nähern sich zuweilen über hormonelle Behandlung oder Operationen dem jeweils anderen Geschlecht an. Transgender wird aber auch als Oberbegriff für alle Personen verstanden, für die das gelebte Geschlecht keine zwingende Folge des bei Geburt zugewiesenen Geschlechts ist.

Transidentität: Als Transidentitäten bzw. Transidente bezeichnen sich Personen, die sich mit dem „Gegengeschlecht“ des ihnen bei Geburt zugewiesenen Geschlechts identifizieren, ohne notwendigerweise ihren Körper mittels Hormonen oder Operationen zu verändern.

Transsexuelle: Zu den Transsexuellen zählen sich Personen, die mittels Hormonen und Operationen ihren Körper verändern, um im jeweiligen anderen Geschlecht zu leben, als ihnen von Geburt zugewiesen wurde. Sie beschreiben ihr Gefühl oft damit, im falschen Körper geboren zu sein.

Literatur

- Arendt, Hannah: Vita Activa oder vom tätigen Leben, München 1967
- Beauvoir, Simone, de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Hamburg 1951
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M. 1991
- Dies.: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt/M. 1995
- Dies.: Undoing Gender. New York London 2004
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Diversity in außer-ökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung, in: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf 2007
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Gender und Diversity gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz, in: Quer. Lesen denken schreiben, Hg. Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 15, Berlin 2007
- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike: Dialogisches Lernen. Social Justice- Trainings: Gegen Diskriminierung – für Anerkennung und Diversity, in: Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e. V. (Hg.), Dokumentation: Diversity (Cultural) Managing und Interkulturelle Öffnung und Social-Justice Training – Soziale Gerechtigkeit und Anerkennung von Verschiedenheit und Vielfalt, Kiel 2007
- Hagemann-White, Carol: Thesen zur kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, in: Barbara Schaeffer-Hegel/Brigitte Wartmann (Hg.): Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat, Berlin 1984
- Hark, Sabine: Queer Studies, in: Christina von Braun/Inge Stephan (Hg.), Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln 2005
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 6, Frankfurt/M. 2008
- Holzleithner, Elisabeth/Danielczyk, Kati: Queer im medizinischen Diskurs, in: Gudrun Perko/Leah Carola Czollek (Hg.): Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer-Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Sphären als Sex und Gender, Köln 2004
- Lauretis, Teresa, de: Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities: An Introduction, in: differences: A Journal of Feminist Cultural Studies. Heft 2/Jg. 3/2, 1991
- Jagose, Annamarie: Queer Theory. Eine Einführung, Berlin 2001
- Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln 2005
- Dies.: Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen, in: Quer. Lesen denken schreiben, Hg. Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 12, Berlin 2006: S. 4-12 Online unter: www.asfh-berlin.de/index.php?id=1984, jetzt unter www.social-justice.eu/texte/QueerTheory%5BPerko%5D.pdf
- Dies.: Queer Studies. Das Verhältnis queerer und feministischer Fragestellungen, in: Forum Wissenschaft, Nr. 3, September 2007
- Platon: Symposion, Stuttgart 1979
- Rich, Adrienne: Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz, in: Dagmar Schultz (Hg.): Macht und Sinnlichkeit, Berlin 1983
- Treut, Monika: Eine Reise ins Land der Neuen Geschlechter, Dokumentarfilm mit: Sandy Stone, Jordy Jones, Susan Stryker, 2002
- Weinbach, Heike: Social Justice statt Kultur der Kälte, Berlin 2006
- Winter, Andrea: Sie hatte einen Traum. Die Homoaktivistin Fanny Ann Eddy aus Sierra Leone wurde brutal ermordet, in: I.mag. magazin für lesben, Nr. 1, Berlin 2005

Klassismus

von *Andreas Kemper*

Klassismus bezeichnet die Diskriminierung oder Unterdrückung aufgrund der Klassenzugehörigkeit oder der Klassenherkunft.

Begriffsbildung in den Vereinigten Staaten

Der Begriff entstand in den 1970er Jahren in den Vereinigten Staaten. Die ersten Verwendungen verweisen auf die Arbeiter_innentöchter des lesbischen Kollektivs „The Furies“ (Bunch/Byron 1974). Sie benutzten den Begriff „classism“ im Zusammenhang der Aufarbeitung ihrer eigenen und bis dahin unsichtbaren Geschichte, aber auch für eine interne Kritik an der bürgerlich dominierten Frauen- und Jugendbewegung der 1970er Jahre in den USA.

Von Beginn an wurde der Begriff Klassismus in Beziehung gesetzt zu den Begriffen Rassismus und Sexismus. Obschon der Begriff Klassismus kaum jünger ist als der Begriff Sexismus, erfuhr er in den Vereinigten Staaten nicht die gleiche Verbreitung. Lange Zeit wurde er kaum außerhalb von selbstorganisierten politischen Therapiezirkeln¹ benutzt. Erst in den 1990er Jahren erfolgte ein stärkerer Rückgriff auf diesen Begriff, um auf klassenspezifische Diskriminierungen in Bildungswesen und Psychotherapie aufmerksam zu machen. Seit wenigen Jahren ist das Thema Klassendiskriminierung in den Vereinigten Staaten stärker in den Vordergrund gerückt und damit auch die Verwendung des Begriffs Klassismus. Ein Boom ergab sich 2005 mit der Umsiedelung von 250.000 Menschen im Zuge der Zerstörung ganzer Stadtviertel von New Orleans, dieses politische Handeln wurde als rassistisch und klassistisch wahrgenommen.

Begriffsbildung in Deutschland

Im deutschen Sprachgebrauch setzte sich der Begriff Klassismus zunächst nicht durch. Bis in jüngster Zeit fand eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Diskriminierungsform Klassismus nur in dem ins Deutsche übersetzten Buch „Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus“ (Meulenbelt 1988) der niederländischen Feministin Anja Meulenbelt statt. In den 1990er Jahren hingegen wurde der klassenspezi-

fische Anteil der „Dreifachunterdrückung“ (Triple Oppression) bereits wider mit dem strukturellen Begriff „Klassenwiderspruch“ bezeichnet und nicht mit dem umfassenderen Begriff „Klassismus“.

Ein mit Klassismus verwandter Begriff ist „Klassenrassismus“, welcher auf Pierre Bourdieu zurückgeführt wird. Tatsächlich fanden auch einige wichtige Untersuchungen von klassenspezifischer Diskriminierung im kulturellen Bereich unter Rückgriff auf Bourdieus Theorie und Wortgebrauch statt, doch wurden diese Diskriminierungen nicht mit dem Begriff Klassismus benannt (vgl. Frerichs/Steinrücke 1997). Dies ist bedauerlich, da der Begriff ähnlich wie die Begriffe Sexismus und Rassismus nicht nur analytisch, sondern auch in der emanzipatorischen Praxis zu gebrauchen ist. In jüngster Zeit findet der Begriff auch in Deutschland eine größere Verbreitung, was u. a. auf drei Faktoren zurückzuführen ist:

Allmählich rücken die immer größer werdenden Vermögensunterschiede ins Bewusstsein der benachteiligten Klassen. In Reaktion auf die sogenannte „Unterschichtendebatte“ wird vermehrt auf die klassistischen Zuschreibungen in den Massenmedien aufmerksam gemacht. Verglichen mit der fortgesetzten Konstruktion klassistischer Vorurteile und Stereotypen in den Medien ist die Kritik hieran jedoch noch immer marginal.

Es wird ein Bildungssystem aufrechterhalten, das seit der ersten PISA-Studie allgemein als sozial ungerecht gilt und in den Medien im Vierteljahresturnus von BildungsexpertInnen und internationalen Organisationen deshalb in der Kritik steht. Der Klassismus der Bildungsbenachteiligung wird inzwischen nicht mehr ernsthaft bestritten.

Mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), welches die Bundesrepublik Deutschland im Zuge der europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien eingeführt hat, werden Diskriminierungen ernster genommen. Obwohl eine klassenspezifische Diskriminierung dort nicht offiziell erwähnt wird, steigt auch für diese die Sensibilität. So wurde im europäischen Jahr der Chancengleichheit 2007 nicht nur auf die Diskriminierungen, die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz angesprochen werden, aufmerksam gemacht, sondern auch auf Diskriminierungen aufgrund sozialer Herkunft.

¹ Wichtig ist hier vor allem das Re-Evaluation-Counseling, mittels dessen explizit an der Befreiung vom Unterdrückungsverhältnis Classism gearbeitet werden sollte (URL: www.rc.org/theory/index.html). Auch Chuck Barone bezieht sich in seinem Abriss der Klassismus-Theorie auf diese Therapieform (Barone 2000, S. 21).

Theorie

Der Klassenbegriff weicht vom vorrangig ökonomisch bestimmten Begriff der Klasse ab. Er meint:

Mehr als einen Klassengegensatz: Es stehen sich nicht nur zwei Klassen (Bourgeoisie und Proletariat) gegenüber, sondern es existieren eine Reihe von Klassen, zwischen denen klassistische Verhältnisse bestehen.

Mehr als Ökonomismus: Auch die sozialen und kulturellen Differenzen werden unter dem Aspekt von Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet. Entsprechend ist das Terrain der Politik des Antiklassismus nicht nur Fabrik, Straße und Parlament, sondern es umfasst alle Lebensbereiche.

Eine Politik der ersten Person: Die „Politik der ersten Person“, die durch den Feminismus Verbreitung fand, gilt auch für antiklassistische Ansätze: Das Persönliche ist politisch, Klassismus durchzieht den Alltag.

Mehr Felder der Auseinandersetzung: Klasse im Sinne des Klassismus sollte daher auch Thema von Therapien und Trainings sein, in denen Wert- und Vorurteile sowie Verhaltensmuster hinterfragt und abgebaut werden können. Auch die „Kultur“ mitsamt dessen, was als gute Bildung und gute „Erziehung“ gilt, sollte auf klassistische Elemente hin betrachtet werden.

Klassismus in Sprache und Bildern: Mit dem Klassismusansatz werden von Medien transportierte Vorurteile und Stereotype erhellet. Bislang widmete sich in Deutschland die kritische Diskursforschung eher den Diskriminierungsformen Sexismus und Rassismus.

Intersektionalität statt Diskriminierungshierarchie: Während in der Theorie der Klassismus abstrakt destilliert werden kann, tritt er „im wirklichen Leben“ vermengt mit anderen Unterdrückungsformen wie Rassismus, Sexismus, Antisemitismus u. a. auf. Diese Formen überschneiden sich in der Lebensrealität des Individuums. Die Intersektionalitätsforschung (Intersection = Überschneidung) greift daher auch auf die Interpretation von Klasse im Sinne des Klassismus zurück. Eine Diskriminierungshierarchie (wie sie sich beispielsweise in den Antidiskriminierungsrichtlinien der EU zeigt, in der „Klasse“ nicht auftaucht) wird daher abgelehnt.

Betonung der Klassenherkunft: Wichtig ist auch die Unterscheidung zwischen aktueller Klassenposition und Klassenherkunft. Ein Großteil der Literatur und des politischen Engagements gegen Klassismus in den

Vereinigten Staaten befasst sich mit klassenspezifischen Unterdrückungserfahrungen aufgrund der sozialen Herkunft. So organisieren sich Akademiker_innen mit finanziell schwachen Eltern bzw. Arbeiter_innen-Eltern, die sich über Klassismen austauschen, denen sie als „Working Class Academics“ ausgesetzt sind.²

Mehr als Unterdrückung: In der Regel wird Klassismus als Top-Down- Praxis betrachtet, also als eine Praxis, die von Angehörigen von Klassen mit viel (Zeit-, Geld-, Anerkennungs-, ...) Ressourcen gegen Angehörige von Klassen mit wenig Ressourcen ausgeübt wird. Allerdings gibt es auch Formen von Klassismus, der sich zwischen Menschen gleicher Klassen abspielt, und Klassismen, die sich gegen Menschen mit mehr Kapital richten. Diese Klassismen werden von der Vorurteilsforschung analysiert. Klassismus, der sich in Strukturen und Institutionen niederschlägt, geschieht hingegen tatsächlich von „oben“ nach „unten“.³

Der US-amerikanische Ökonomie-Professor Chuck Barone unterscheidet drei Ebenen von Klassismus (Barone 2000, S. 5):

Makro-Ebene

Auf der Makro-Ebene geht es um die institutionell bedingte Unterdrückung einer Klasse durch eine andere. Klassismus findet sich beispielsweise in den Feldern:

Einkommensverteilung: Die Einkommen steigen in den letzten Jahrzehnten unterschiedlich. Je höher das Einkommen, desto höher die Zuwachsraten, wobei die Arbeit, für die man entlohnt wird, im Prinzip die gleiche bleibt.

Vermögensverteilung: Noch viel stärker als in der Einkommensverteilung öffnet sich in der Vermögensverteilung die Schere zwischen Arm und Reich. In Deutschland verdoppelt sich alle zehn Jahre die Anzahl von Kindern in Armut.

Gesundheitschancen: Gesundheit und soziale Herkunft sind eng miteinander gekoppelt.

Bildungsbenachteiligung: In Deutschland werden nach Erkenntnissen der Unicef Kinder durch das Bildungssystem viel zu früh in Kategorien einsortiert, die sie im späteren Leben kaum verlassen können.

Der Klassismus geht nicht nur von den Interessen der Wirtschaft aus, sondern vermag auch andere mächt-

² URL: www.workingclassacademics.org

³ 2006 fand im American Psychologist über die Top-Down-Praxis des Klassismus eine Kontroverse statt (Liu 2006), (Smith 2006)

ge Akteure zu erkennen. Und er lenkt den Blick zudem auf die mit ökonomischen Interessen gekoppelte Diskurslandschaft, die Chuck Barone auf der Meso-Ebene ansiedelt.

Meso-Ebene

Die aktuellen klassistisch geprägten Diskurse beziehen sich aufeinander. So gibt es einen Diskurs der „Neuen Bürgerlichkeit“, der Mitte der 1990er Jahre begann, einen Diskurs zur „Hochbegabung“, an den sich der „Elite“-Diskurs (Hartmann 2004, 177) anschloss und der Diskurs „Unterschichtendebatte“, der mehrere aufeinander folgende Medienhypes umfasst. Es werden Bilder gemalt, die von der Lebensrealität von Menschen in prekären Lebenssituationen weit entfernt sind.⁴

Die klassistische Stereotypenbildung ist nicht nur eine Top-Down-Praxis. Es gibt auch klassistische Bilder von Reichen, von Akademiker_innen und Intellektuellen, die oftmals in einer verkürzten Antikapitalismus-Kritik wurzeln. Diese sind oftmals anschlussfähig an rassistische, sexistische und antisemitische Diskurse – wie übrigens die Stereotypisierungen von Armen und Nichtakademiker_innen auch.

Mikro-Ebene

Die Mikro-Ebene umfasst den individuellen Bereich. Auf dieser Ebene ist der Klassismus ebenfalls nicht nur als Top-Down-Praxis zu verstehen. Klassistische Beleidigungen und Verletzungen kann es auch von Armen gegenüber Reichen geben und klassistische Handlungen finden auch innerhalb von Klassen statt (lateraler Klassismus). Wobei Menschen mit wenig Ressourcen weniger Möglichkeiten haben, diese Verletzungen zu vermeiden (sicheres Umfeld), angemessen entschädigt zu werden (Versicherungen, Vertretung durch Anwälte) oder diese gut aufzuarbeiten (medizinische und psychotherapeutische Versorgung, stabiles Umfeld).

Die verschiedenen Ebenen des Klassismus sind miteinander verschränkt. So führen Wilhelm Heitmeyer und Kirsten Endrikat die Ökonomisierung der Gesellschaft als Grund dafür an, dass die Abwertung von Obdachlosen und Langzeitarbeitslosen zunehme und sich sowohl in den Medien als auch im persönlichen Umgang miteinander zeige.⁵

4 Bruno Schrep: Die neue Verhöhnung: „Bierdosen sind Hartz-IV-Stelzen“, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) 2008: Deutsche Zustände. Band 6, Frankfurt a. M.: edition suhrkamp, S. 218ff.

5 Wilhelm Heitmeyer/Kirsten Endrikat: Die Ökonomisierung des Sozialen. Folgen für „Überflüssige“ und „Nutzlose“, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) 2008: Deutsche Zustände. Folge 6, Frankfurt a. M.: edition suhrkamp, S. 55ff.

Literatur

Adams, Maurianne u.a. (Hg.): Readings for Diversity and Social Justice: An Anthology on Racism, Antisemitism, Heterosexism, Ableism, and Classism, New York, London 2000

Barone, Chuck: Extending Our Analysis of Class Oppression: Bringing Classism More Fully Into the Race & Gender Picture, 2000, Online Im Internet: URL: www.dickinson.edu/~barone/ExtendClassRGC.PDF [20.6.2006], jetzt unter www.researchgate.net/profile/Chuck_Barone/publication/238766509_EXTENDING_OUR_ANALYSIS_OF_CLASS_OPPRESSION_BRINGING_CLASSISM_MORE_FULLY_INTO_THE_RACE_GENDER_PICTURE/links/55fb0be708aeafc8ac41b565/EXTENDING-OUR-ANALYSIS-OF-CLASS-OPPRESSION-BRINGING-CLASSISM-MORE-FULLY-INTO-THE-RACE-GENDER-PICTURE.pdf

Charlotte Bunch/Nancy Byron (HG): Class and Feminism. A Collection Of Essays From the Furies, Baltimore 1974

Frerichs, Petra/Steinrücke, Margarete: Klasse und Geschlecht 1. Arbeit. Macht. Anerkennung. Interessen, Opladen 1997

Hartmann, Michael, Elitesoziologie. Eine Einführung, Frankfurt a. M., 2004

Heising, G./Brieskorn, M./Rost, W. D.: Sozialschicht und Gruppenpsychotherapie. Patienten der unteren Sozialschichten und Akademiker im Vergleich, Göttingen 1982

Heitmeyer, Wilhelm/Endrikat, Kirsten: Die Ökonomisierung des Sozialen. Folgen für „Überflüssige“ und „Nutzlose“, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg): Deutsche Zustände. Folge 6, Frankfurt a. M.: edition suhrkamp, 2008, S. 55ff.

Hill, Marcia/Rothblum, Esther D. (HG): Classism and Feminist Therapy. Counting Costs, New York 1996

hooks, bell: Where We Stand. Class Matters, New York 2000

Kahlert, Heike: Demographische Frage, „Qualität“ der Bevölkerung und pronatalistische Politik – ungleichheitssoziologisch betrachtet, In: Prokla 146. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, „Bevölkerung“ – Kritik der Demographie, März 2007, S. 61-77

Kemper, Andreas/Weinbach, Heike: Klassismus. Eine Einführung in Theorie, Praxis und Widerstand, Münster 2007

Leondar-Wright, Betsy: Class Matters: Cross-Class Alliance Building for Middle Class Activists, Gabriola Island 2005

Liu, William Ming: Classism is much more complex, American Psychologist, 61, 2006, S. 337-338

Meulenbelt, Anja: Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus, Reinbek bei Hamburg 1988

Schrep, Bruno: Die neue Verhöhnung: „Bierdosen sind Hartz-IV-Stelzen“, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände. Band 6, Frankfurt a. M.: edition suhrkamp, 2008, S. 218ff

Smith, Laura: Addressing Classism, extending Multicultural Competence, and Serving the Poor, American Psychologist, 61, 2006, S. 338-339

Weinbach, Heike: Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2006

Behindertenfeindlichkeit

von Birgit Rommelspacher

Nicht-Behinderte haben in der Regel wenig Erfahrung im Umgang mit Behinderten. Im Kontakt mit ihnen fühlen sie sich oft verunsichert und wollen sich meist auch gar nicht näher darauf einlassen. Vielmehr versuchen sie, den Behinderten aus dem Weg zu gehen. Sie weichen ihnen aus und haben meist auch wenig Interesse an und wenig Wissen über das Leben von Menschen mit Behinderungen, mit dem Resultat, dass behinderte Menschen vielfach psychisch und physisch isoliert und sozial ausgegrenzt werden.

Diese sozialen Ausgrenzungstendenzen werden auf der gesellschaftlichen Ebene durch institutionalisierte Formen untermauert, wie etwa durch Mobilitätshindernisse für Rollstuhlfahrer_innen oder durch fehlende spezifische Kommunikationsformen wie Blindenschrift oder Gebärdensprache ebenso wie durch die Zuweisung behinderter Menschen in Sonderschulen, beschützende Werkstätten und Heime. Diese Maßnahmen führen vielfach dazu, dass die Behinderten von der Gesellschaft fern gehalten werden. Sie haben wenig Chancen auf eine gute Ausbildung und sind vielfach von Armut betroffen.

In seiner extremsten Form zeigt sich die Behindertenfeindlichkeit darin, den Behinderten das Lebensrecht überhaupt abzusprechen, wie dies im Nationalsozialismus mit seinem Euthanasieprogramm geschah. Heute können wir diesen Vernichtungswillen auch in den Debatten um Pränataldiagnostik wieder finden, wo der Wert behinderten Lebens immer wieder in Frage gestellt wird.

Durch die Reaktionen der Einzelnen wie auch der Gesellschaft wird also Behinderung zu einem „Problem“ gemacht. In diesem Sinne kann davon gesprochen werden, dass Behinderung eine soziale Konstruktion ist, die auf den verschiedensten Ebenen, nämlich durch institutionelle Regelungen, persönliche Interaktionen wie auch durch die symbolische Ordnung hergestellt wird; denn nicht die faktische Beeinträchtigung ist das entscheidende Problem, sondern die Konstruktion einer Normalität, die nur für bestimmte Menschen gilt und die die anderen als Andere ausgrenzt.

Die symbolische Ordnung einer Gesellschaft zeigt sich in den Vorstellungen, die sie sich von sich selbst macht: Was gilt als gut und böse, schön und hässlich,

was als normal und anormal. Diese Vorstellungen sind die Grundlage gemeinsamer normativer Bewertungsmuster und sollen helfen, den Einzelnen „ihren“ Platz in der Gesellschaft zuzuweisen. Die Position von Behinderten wird nun durch Vorstellungen bestimmt, die seit Jahrhunderten in unserer Gesellschaft tradiert werden und die wir von klein auf in unserer Sozialisation aufgenommen haben. Diese Bilder bekommen tagtäglich durch die Darstellung behinderter Menschen in der Öffentlichkeit neue Nahrung. Dabei fließen moderne und vormoderne Vorstellungen ineinander und überlagern sich.

In der Vormoderne wird die Abweichung von der Normalität in moralischen Kategorien gefasst: Sie signalisiert das Böse. So ist der Teufel in Menschengestalt ein Krüppel. Auch die Hexen sind Krüppelwesen, verunstaltet, mit langer Nase und einem Buckel. Von ihnen geht ein Schadenszauber aus und sie vergiften, zersetzen, zerstören.

Heute steht mehr die Vorstellung von der Behinderung als einer Krankheit im Vordergrund, sie wird also als ein medizinisch zu behandelndes Phänomen verstanden. Damit wird wiederum eine Norm errichtet, nämlich die des „Gesunden“, woran sich alle zu orientieren haben. Die Behinderten werden deshalb durch die verschiedenen Anstrengungen des medizinisch-therapeutischen Personals ständig in Richtung dieser „Normalität“ genötigt. Die Paradoxie liegt dabei darin, dass gerade im Bemühen um „Normalisierung“ die behinderten Menschen oft besonders nachhaltig ausgegrenzt werden. Zudem nährt die medizinische Sichtweise den Mythos der Vermeidbarkeit, als ob Behinderung heilbar wäre oder präventiv verhindert werden könnte.

Ca. 10 Prozent der Bevölkerung gelten als behindert (Cloerkes 1997). Dieser Anteil wird in Zukunft weiter steigen: Einmal aufgrund der besseren Überlebenschancen nach Unfällen und schweren Krankheiten sowie aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung. Zugleich steigt jedoch in unserer Gesellschaft auch der Glaube an die „Lösbarkeit“ der medizinischen Probleme. Dieser Mythos steht also in einem deutlichen Gegensatz zur Realität ebenso wie der Mythos der Vermeidbarkeit, der vor allem mithilfe der Pränataldiagnostik genährt wird. Dabei setzt die Pränatal-

diagnostik Normen, die die Verantwortung für die Behinderung Neugeborener zunehmend den Eltern zuschiebt und die Ansprüche an ein „gesundes“ Kind immer höher schraubt. Schließlich wird auch die „normale“ genetische Ausstattung eines jeden Menschen als potentiell risikoträchtig erklärt.

Die „Krankheit Behinderung“ wird von den Nicht-Behinderten unbewusst oft als ansteckend empfunden. Deshalb versuchen sie auf Distanz zu ihnen zu gehen. Tatsächlich soll damit vor allem auch die Gefahr der eigenen Verletzbarkeit und der eigenen potentiellen Behinderungen abgewehrt werden. Denn die Begegnung mit Behinderten löst Irritationen aus und aktiviert Ängste, was die eigene „Normalität“ und „Unbeschädigtheit“ anbetrifft. Dieser versichert man sich vielfach auf Kosten der anderen in Form einer abwehrenden Identifikation nach dem Motto: Ein Glück, dass ich nicht so bin wie diese.

In der Beziehung zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten begegnen sich also in der Regel nicht unvoreingenommen zwei Menschen, die offen aufeinander zu gehen, vielmehr ist die Beziehung vorab durch innerpsychische Konflikte und negative Assoziationen von Seiten der Nicht-Behinderten belastet. Diese Assoziationen führen bei ihnen oft wiederum zu Konflikten, da sie sich nicht mit dem Anspruch auf einen offenen und respektvollen Umgang miteinander vereinbaren lassen. Deshalb sind innerpsychische Konflikte in dem Zusammenhang nicht nur von der Angst um das eigene Selbstbild verursacht, sondern entstehen auch auf der normativen Ebene: Die negativen Assoziationen stehen im Konflikt mit dem Anspruch, den Anderen als gleichwertig anzuerkennen. Deshalb müssen sie abgewehrt werden, was oft in einem verkämpften oder überfreundlichen Verhalten zum Ausdruck kommt.

Dazu kommt die Unsicherheit, einer „originären Reaktion“ (Cloerkes 1997) nachgehen zu wollen, z. B. genau hinzuschauen und zu erkunden, was es mit dem Anderssein des Anderen auf sich hat. Zugleich möchte man jedoch so tun, wie wenn nichts wäre und es keine Unterschiede gäbe. Man will der sogenannten „Irrelevanzregel“ folgen, die fordert, keine Unterschiede zu machen bzw. sich nicht anmerken zu lassen, dass man sie wahrnimmt – tatsächlich muss man jedoch negative Reaktionen abwehren. Das Bemühen, die Unterschiede zu leugnen, nimmt alle Energie in Anspruch und drückt sich in einer sogenannten Interaktionsspannung aus. Die Folge davon ist wie-

derum, dass man solche Situationen eher zu meiden versucht. Vielfach findet dabei auch eine Umkehrung statt und die Behinderten werden für das eigene Unbehagen oder Fehlverhalten verantwortlich gemacht. Ihnen wird dann vorgeworfen, misstrauisch, übersensibel oder aggressiv zu sein.

Es gibt also verschiedene Gründe, warum sich nicht-behinderte Menschen von behinderten zu distanzieren versuchen: Zum einen sind es Verhaltensunsicherheiten, die ihnen einen unbefangenen Umgang versperren; zum anderen ist es die Abwehr innerer psychischer und normativer Konflikte, die sie in Distanz gehen lässt. Zudem ist jedoch auch das geringe gesellschaftliche Ansehen eine weitere Ursache, die Nicht-Behinderte dazu veranlasst, Abstand zu Behinderten halten.

Neben der psychischen und sozialen Distanzierung ist eine weitere zentrale Form der Behindertenfeindlichkeit der Paternalismus. Die Behinderten werden dabei als Objekte des Mitleids vereinnahmt und nicht als ernstzunehmendes Gegenüber respektiert. Dies ist auch eine Form des Selbstschutzes, denn durch die Infantilisierung der Behinderten werden diese „ungefährlich“ gemacht in dem Sinn, dass sie die innere Balance nicht mehr ins Wanken bringen können. In der Rolle des Helfenden kann man sich selbst seiner wieder sicher sein. Insofern ist auch der Paternalismus eine Form der Distanzierung, da damit einer offenen, auf Gegenseitigkeit beruhenden Kommunikation ausgewichen wird.

So wird um die Behinderten ein Kordon der Stille gelegt. Diese Erfahrung beschreibt Ortrun Schott, eine kleinwüchsige Frau, folgendermaßen: „Ich hatte den Eindruck, daß ich nicht ankam, daß das, was ich für Menschen empfand, nicht wieder zu mir zurückkam. Es war wie eine Mauer, ein Gefühl der Ohnmacht, du kannst nichts daran machen ... Insofern sank nicht meine Selbstachtung, sondern eine völlige Verständnislosigkeit dafür, daß das, was ich zu geben hatte, weder wirklich genommen wurde, noch daß etwas zurückkam“ (Schott 1983, 33).

Interessant ist auch, dass viele Menschen besonders aggressiv reagieren, wenn die behinderten Menschen selbstbewusst auftreten. Sie passen dann nicht in das Bild des der Fürsorge Bedürftigen, der dankbar sein muss, überhaupt geduldet zu werden. Denn die Behinderten sollen, wenn nicht schon unsichtbar sein, zumindest nicht auffallen oder gar laut werden.

Das ist zugleich Ausdruck dafür, dass ihnen generell weniger Wert und Bedeutung in der Gesellschaft zugestanden werden. Sie sollen nicht denselben Platz wie Nicht-Behinderte beanspruchen. Ihnen wird gesellschaftliches Ansehen, d. h. symbolische Macht verweigert. Dies geschieht, indem Behinderte in der Gesellschaft unwichtig gemacht werden, etwa indem entsprechende Themen keine Beachtung finden, weder in der Öffentlichkeit noch in Form individuellen Interesses. Die Verweigerung symbolischer Macht bedeutet, Behinderten weniger Recht auf Bedeutung zuzuschreiben: Sie sollen weniger Recht haben auf Glück und Wohlstand, auf Sexualität, auf Erfolg und Macht.

Nicht-Behinderten sind all diese Formen der Diskriminierung meist nicht bewusst. Sie glauben, Diskriminierung liege nur dann vor, wenn sie jemand verletzen und herabsetzen wollen. Das heißt, für sie ist die individuelle Absicht entscheidend. Aber auch eine gute Absicht kann negative Folgen haben. Ebenso wie selbstverständliche Normen und Alltagsroutinen fatale Effekte bei denen auslösen können, die dabei auf subtile Weise unter Druck gesetzt oder an den Rand gedrängt werden.

Die Folge einer Handlung muss nicht mit ihrer Intention zusammenfallen. So können auch wohlmeinende Fragen diskriminieren wie zum Beispiel: „Wie kommen Sie mit ihrer Behinderung zurecht?“ Häufig ergänzt durch ein Aufmunterndes: „Das machen Sie ja prima!“ Viele Behinderte empfinden diese Fragen als übergriffig. Sie zielen ihrer Erfahrung nach meist nicht auf ein tatsächliches Gespräch ab, sondern sind eher Floskeln, die die Begegnung ritualisieren – auf Kosten der Behinderten, die wieder einmal ohne Umschweife auf ihr Behindert-Sein angesprochen und darauf reduziert werden.

Diese Verhaltensweisen von Seiten der Nicht-Behinderten führen dazu, dass sich die Behinderten darauf einstellen und lernen müssen, ihre Rolle als Behinderte in dieser Gesellschaft zu spielen. Doing disability nennt dies Lois Keith (1996). Das kann, wie sie schreibt, eine sehr erschöpfende Angelegenheit sein, wenn man es den ganzen Tag über tun muss, denn es bedeutet, die Unwissenheit, Unsensibilität und mögliche Aggression der anderen immer schon vorwegzunehmen und sich dagegen zu wappnen. Es bedeutet, in der Begegnung mit Nicht-Behinderten die Behinderung in kleinen Dosen zu präsentieren, so dass sie wenig auffällt und nicht so beunruhigt. Doing disability bedeutet auch, Dankbarkeit zu zeigen, hilflos zu sein in bestimmten

Situationen – dann aber wieder eigenständig und durchsetzungsfähig und auf keinen Fall aggressiv und fordernd. Ferdi Saal resümiert seine Erfahrung folgendermaßen: „Ich bin nämlich ein gelernter Behinderter. Die Rede vom ‘gelernten’ Behinderten bitte ich wortwörtlich zu nehmen, denn ich bin zwar mit einer spastischen Lähmung geboren worden, ich bin aber nicht mit dem Sozialstatus eines Behinderten auf die Welt gekommen. Mich als Behinderten anzusehen, habe ich gelernt – und zwar gründlich!“ (Saal 1996, 87).

Allerdings bedeutet das nicht, dass Behinderte immer den Erwartungen der Nicht-Behinderten entsprechen. Vielmehr haben viele von ihnen gelernt, sich ihre eigene Sicht auf die Wirklichkeit zu erkämpfen. Ulrike Gottschalk schildert, wie sie diesen Lernprozess erlebt hat, nachdem sie von der US-amerikanischen independent living Bewegung gehört hatte: „Alle Identifikationsfiguren in den Büchern und Filmen seit meiner Kindheit waren nicht behindert. Auf die Behinderten, die dort vorkamen, war stets ein Blick voll Mitleid, Bedauern, Abscheu, Entsetzen oder aber Bewunderung, der ebenfalls Gleichheit ausschließende Distanzierung enthielt, gerichtet ...

Wie viele Jahre hörte ich die Stimme, die mich zu jemand erklärte, der hätte verhütet werden müssen? Wie tief drang dieser Blick, diese Stimme in mich ein? Die Stimme sagte, daß ICH schuld sei. Schuld, wenn ich all die Treppen nicht hoch komme, schuld, wenn mein Rollstuhl wieder einmal nicht durch eine Toilettentür passt, schuld, wenn ich nicht in den Bus hineinkomme, schuld, daß mir der Zugang zu tausend Lebensbereichen verbaut ist. Schuld, weil ich bin wie ich bin, denn wie ich hat ein Mensch nicht zu sein.

Und da gab es nun welche, die das alles umdrehten, die sagten, ich bin da, ich habe ein Existenzrecht, ich bin ein Mensch und ich bin ein Bürger, ich habe Menschenrechte, ich habe Bürgerrechte. Wenn ich in ein Gebäude nicht hineinkomme, sind die schuld, die versäumten, einen Fahrstuhl zu bauen. Nicht mein Rollstuhl ist zu breit, sondern die Tür ist zu schmal. Die Verkehrsmittel, die ich nicht benutzen kann, nehmen mir das Recht auf Mobilität“ (Gottschalk 1999, 104f.).

Deutschland legte immer – im Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern – sehr viel Wert auf die Errichtung von Sondereinrichtungen und tut sich bis heute noch schwer mit einer konsequenten Integrationspolitik. Besonders wegweisend für viele Behindertenverbände ist deshalb die Antidiskriminierungsge-

setzung der USA, die das Recht der Behinderten auf Nichtdiskriminierung in allen Sphären der Gesellschaft festschreibt (Dettmering 1999). Diese wurde vor allem durch die ‚independent living‘-Bewegung erkämpft, die sich für „das Recht zu leben und verschieden zu sein“ (the right to live and be different) einsetzt.

Literatur

Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten, Heidelberg 1997

Dettmering, Katja: Behinderung und Anerkennung – Gleichheit fordern, auf Differenz bestehen, in: Rommelspacher 1999, S. 179-204

Gottschalk, Ulrike: „Sie haben Probleme mit Macht“ – Therapieerfahrungen aus 40 Jahren, in: Rommelspacher 1999, S. 97-122

Keith, Lois: Encounters with strangers: The public's responses to disabled women and how this affects our sense

of self, in: Morris, Jenny (Hg.): Encounters with strangers. Feminism and disability, London 1996

Klee, Ernst: „Euthanasie“ im NSStaat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“, Frankfurt a.M. 1989

Oliver, Michael: Understanding disability. From theory to practice, New York 1996

Rommelspacher, Birgit: Behindernde und Behinderte – Politische, kulturelle und psychologische Aspekte der Behindertenfeindlichkeit, in: Rommelspacher 1999, S. 7-35

Rommelspacher, Birgit (Hg.): Behindertenfeindlichkeit. Ausgrenzungen und Vereinnahmungen, Göttingen 1999

Saal, Ferdi: Warum sollte ich jemand anderes sein wollen? Erfahrungen eines Behinderten – biographischer Essay, Gütersloh 1996

Schott, Ortrun und Erhard: Verspottet als Liliputaner, Zwerge, Clowns. München 1983

Sanders, Dietke: Ich seh ja nie welche - Über das Verhältnis von nichtbehinderten zu behinderten Frauen, in: Rommelspacher 1999, S. 67-95

„I feel a little bit weird...“ – Beispiele für Intersektionalität von Diskriminierungen

von Mitja Sabine Lück und Güler Arapi

Die alltägliche und institutionelle Benachteiligung von Jugendlichen of Color¹ in der „Migrationsgesellschaft“ Deutschland wurde in den letzten Jahren durch zahlreiche theoretische und empirische Forschungen, vor allem für den Bereich von Schule und Ausbildung, nachgewiesen.² Diskriminierungen können diejenigen erfahren, die von Seiten der Mehrheitsgesellschaft als Andere_r identifiziert werden, sei es aufgrund rassistischer Kriterien, Geschlechtszugehörigkeit, sexueller Identität, Behinderung oder anderer Kategorien. Die binäre Ordnung von Normalität und Abweichung verteilt Privilegien und verweigert Ressourcen. Das, was Diskriminierungen im Allgemeinen so (un-)gemein erfolgreich und durchsetzbar macht ist, dass sie einerseits offen und für jedermann erkennbar sind (sein könnten), und dass das Vorhandensein von Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Ableism/Behindertenfeindlichkeit, Antiziganismus, Gewalt gegen Lesben, Schwule und Transgender etc., andererseits immer wieder kategorisch geleugnet wird; eine Struktur, die wiederum ver-rückt-machend ist für diejenigen, die täglich dem Stress der, für sie persönlich relevanten, Differenzlinie ausgesetzt sind. Es ist insofern notwendig, Räume zu schaffen, innerhalb derer diese anerkannt werden und eine Artikulation und Aufarbeitung dieser Verletzungen möglich ist. Hierfür muss danach gefragt werden, wie genau diese Räume beschaffen sein müssten. Um diese Frage zu beantworten, ist es auch notwendig, nach den Spezifika von Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf unterschiedliche (zugewiesene und selbstgewählte) gesellschaftliche Standorte zu fragen. Hier wird die Verschränkung von Differenzlinien sichtbar, wie die folgenden Schilderungen der Mädchen verdeutlichen:³

1 Mit ‚of Color‘ meinen wir Menschen mit Migrationsherkunft, Schwarze Deutsche Menschen, also Menschen, die aufgrund von konstruierten Merkmalen, Äußerlichkeiten als nicht zu der Deutschen Gesellschaft dazugehörig gelten und potentiell dem Erleben von Rassismus ausgesetzt sind.

2 Vgl. z.B. Radtke, Frank-Olaf; Gomolla, Mechthild 2002

3 Die Schilderungen sind aus dem Jahr 2002 und im Rahmen des Projektes ‚girls act! Antirassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule‘ gefördert im Rahmen des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“; Programmteil „ENTIMON – Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend entstanden. Die Dokumentation und weitere Schilderungen sind unter www.maedchentreff-bielefeld.de/antira/dokugirlsact.pdf als PDF Dokument zugänglich.

„Es war mal in der Klasse 3. Da war ein Lehrer, er hat immer die Schüler (Mädchen, Anm. d. Verf.) doof angeschaut und immer sich an die Ausländer ran gemacht (Mädchen, Anm. d. Verf.). Er dachte, weil wir Ausländer sind, können wir ihn nicht verpetzen (weil ihnen niemand glaubt, Anm. d. Verf.). Es waren viele Ausländer.“

„(...) Meine Cousine und ich sind zu einer Telefonzelle gegangen und ein Mann kam auf uns zu und fragte uns: ‚Habt ihr einen Freund?‘ und sagte noch: ‚Hast du eine weiche Haut.‘ Er wollte noch, dass ich seine Hand anfasse, aber dann habe ich Angst bekommen und wir sind schnell weggegangen. Meine Cousine konnte kein Deutsch verstehen. Was geht? Das ist mir das erste Mal passiert!“

„Vor ein paar Monaten wurde ich beleidigt, nur weil ich ein halber Pole bin. Ich sagte zu ihm, er soll das lassen. Dann hat er auch noch meine Mutter beleidigt. Meine Freundin sagte, er soll es lassen. Dann sind wir weggegangen, aber er kam hinterher und hat uns dann weiter beleidigt. Dann hat er uns geschlagen und ich habe gesagt ‚Geh‘ jetzt, bitte!‘ Er hat es dann auch gelassen und ist weggegangen und wir sind auch nach Hause gegangen! Mädchenschläger und Beleidiger!“

„Ich habe einen behinderten Bruder, der lebt im Heim in Bethel. Einmal hat ein Junge in der Schule sich über Behinderte lustig gemacht. Ich habe geweint und war so wütend. Ich habe geschrien. Ich wusste nicht, was soll ich tun.“

„Ein Lehrer hat zu muslimischen Mädchen gesagt: Was, du nimmst nicht am Schwimmunterricht teil? Sollen wir etwa Schwimmunterricht für Ausländer anbieten?“

„Ich saß im Bus drin. Der Mann hat sich neben mich gesetzt. Er ist immer näher gekommen. Ich habe Angst bekommen. Ich habe gesagt zu ihm: ‚Kannst du damit aufhören.‘ Er sagte: ‚Ich habe nichts getan.‘ Ich habe zu ihm gesagt: ‚Ich will auf einem anderen Stuhl sitzen.‘ Er hat gesagt: ‚Du brauchst nicht woanders sitzen. Ich steige gleich aus.‘ Wo er weggegangen ist, habe ich keine Angst mehr gehabt.“

Die Schilderungen zeigen, dass Diskriminierung überall stattfinden kann und sich nicht nur auf ein ‚vermeintliches Merkmal‘ bezieht, sondern mit anderen Differenzlinien verschränkt ist. Bei den Beispielen handelt es sich überwiegend um die Verschränkung von Rassismus und Sexismus.

Mehrdimensionale Diskriminierung/ Intersektionelle Diskriminierung

In den 1980er/1990er Jahren machten US-amerikanische Schwarze Studentinnen, gestützt auf systematische Untersuchungen, auf mehrdimensionale Diskriminierung von Schwarzen Frauen aufmerksam (Gummich 2004, 8). Es wurde deutlich, dass die Differenzlinie Geschlecht immer auch mit anderen Differenzlinien wie Herkunft, Klasse, geographischem Standort und der Geschichte des Kolonialismus verschränkt ist. Allerdings gibt es in Bezug auf den bundesdeutschen Kontext auf allen gesellschaftlichen Ebenen Widerstände bezüglich der Auseinandersetzung mit mehrdimensionaler Diskriminierung. So fordert Gummich einen differenzierten Umgang mit dem Begriff von Mehrfachdiskriminierung und eine wissenschaftlich-theoretische, auf qualitativen empirischen Untersuchungen basierende Auseinandersetzung (ebd., 6).

Das Konzept der intersektionellen Diskriminierung macht auf zwei Aspekte aufmerksam: Zum einen auf die, in Prozessen hergestellte, Interaktion von Differenzlinien (the act or process of interacting) und zum anderen auf eine ‚Schnittmenge‘ von Diskriminierungen (a place or area where two or more things intersect) (ebd., 8). „Die Erkenntnis, dass eine intersektionelle Diskriminierung existiert, geht mit der Erkenntnis einher, dass es eine „intersektionelle Identität“ gibt. Jeder Mensch hat (...) eine aus verschiedenen Aspekten zusammenwirkende, vielschichtige (= intersektionelle) Identität“ (ebd.). Relevant für Diskriminierung ist der Aspekt der Zuschreibungen, die mit den realen, vermeintlichen oder konstruierten Persönlichkeitsmerkmalen in Zusammenhang gebracht werden. So ist Diskriminierung ein „Produkt der sozialen Konstruktion von Identität, die in einem sozialen, historischen, politischen und kulturellen Kontext“⁴ steht und unterschiedliche Personen und Gruppen unterschiedlich positioniert und kontextualisiert.

⁴ In diesem Verständnis wird von einem ‚prozessorientierten Ansatz‘ gesprochen. Ansätze die an ein Merkmal, an ein einzelnes und abgegrenztes Ereignis anknüpfen, werden ‚ereignisorientierte Ansätze‘ genannt (vgl. Gummich 2004, 9).

Neben der sozialen Verortung in der Gesellschaft (anhand von Geschlecht, Alter, gesundheitlichem Status, sexueller Identität...) spielt auch die Hierarchisierung von Persönlichkeitsmerkmalen eine Rolle. Beide sind nicht statisch, aber für das reale Erleben von Diskriminierung relevant (Gummich 2004, 11). So stellt intersektionelle Diskriminierung für Gummich ein übergeordnetes Dach dar: „Intersektionelle Diskriminierung liegt vor, wenn – beeinflusst durch den Kontext und die Situation – eine Person aufgrund verschiedener zusammenwirkender Persönlichkeitsmerkmale Opfer von Diskriminierung wird“ (ebd., 12). Dabei geht es um einen anderen „Umgang mit gelebten Erfahrungen [und] die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Verständnisses darüber, wie Menschen diskriminiert werden.“ Auf dieser Grundlage können Gesetze und Politiken entwickelt werden, die die Realitäten, die Lebenswelten der Personen einbeziehen und darauf abzielen, Diskriminierungen abzubauen (ebd., 12).

Neben der Komplexität der Kategorien (wie z. B. Geschlecht/Herkunft/Sexualität etc.) sind innerhalb gesellschaftlich wirksamer Grunddualismen (wie männlich-weiblich/Weiß-Schwarz/heterosexuell-homosexuell etc.) eine Vielzahl an Möglichkeiten subjektiver, beweglicher und veränderbarer Positionierungen vorhanden. So findet Eisele es unerlässlich „immer wieder ‚neu‘ zu betrachten, wie die Einzelnen in dieses [komplexe] Geflecht eingebunden“ (Eisele 2005, 75) und verstrickt sind. Die Veränderbarkeit und Beweglichkeit dieser Subjektpositionierung ist jedoch in Abhängigkeit von Macht- und Unterdrückungsverhältnissen zu betrachten. Eisele schreibt: „In diesem komplexen Geflecht von Über- und Unterordnungen, kann jede_r Einzelne, genauso als Subjekt sowie auch als Objekt, als ‚Täter‘ und als ‚Opfer‘ eingebunden sein. Machtverhältnisse sind dabei tief in die gesellschaftlichen Strukturen eingegraben und sind unter Umständen nicht sofort als solche zu erkennen, sie werden reproduziert als Normalität und Selbstverständlichkeit (...). Diese scheinbare Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit von Differenzen und ihrer Bedeutung gilt es zu hinterfragen“ (ebd.).

Die Intersektionalität und Wirkmächtigkeit von Differenzlinien findet sich auch im Alltag Sozialer Arbeit wieder, wie die Aussagen der Mädchen verdeutlichen. Im folgenden Absatz wollen wir einen kurzen Überblick geben, welche Aspekte von den Mädchen noch benannt wurden. In diesem Artikel ist es uns lediglich möglich, ein Blitzlicht auf die Äußerungen bzgl. der

THEORIEN DER DISKRIMINIERUNGSFORMEN

Sicht der Mädchen auf Diskriminierung zu werfen (für eine ausführliche Darstellung vgl. Fußnote 3).

Mädchen und Diskriminierung

„I feel a little bit weird for those people, who don't understand how other people feel about being ausländischer, because it's hard to learn a foreign language. I think

der Mädchen an. Viele Mädchen kennen Ausgrenzung⁶ aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihres Körpers oder sozialen Hintergrundes. Zu Beginn jedes Workshops fragten wir die Teilnehmerinnen nach beobachteten Merkmalen, die als Anlass zur Diskriminierung von anderen genommen werden, z. B. an ihrer eigenen Schule. Folgende Ausgrenzungsfaktoren wurden von den Mädchen während der Workshops genannt:⁷

| | |
|---|--|
| Äußerlichkeiten | Haare, Geruch, große Nase, Stimbruch, Muttermale, Zahnklammer, ungewöhnliche Kleidung, „Uncoole Klamotten“, ungepflegtes Aussehen, Pickel, Brille, dünn/dick sein, kaputte, zerrissene Klamotten, Körpergröße, behaart sein |
| Gesellschaftlicher Status | Ausländer_innen, binationale Paare, Hautfarbe, Frauen/Mädchen, Kinder, alte Leute, Jugendliche, neue Leute in einer Gruppe, die sich schon kennt, Aufenthaltsstatus, nicht-deutscher Herkunft, andere Sprache/nicht perfekt deutsch sprechen, Staatsangehörigkeit, verschiedene Nationalitäten, Herkunft, Menschen asiatischer Herkunft, Zigeuner_innen, Schwarze Menschen, Flüchtlinge, Arbeitslose |
| Verhalten | Eingebildete Leute, Streber_innen, lästern, Angeber_innen, Charakter |
| Finanzielle Situation | Arme Leute, Wohngegend, Wohnverhältnisse, wenig Taschengeld, Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger_innen, Obdachlose, Kleidung, Bettler |
| Krankheiten | Krebskranke, HIV-positive und an Aids erkrankte Menschen, sonstige Krankheiten, Magersüchtige, Junkies, drogenabhängig |
| Behinderungen | Sprachfehler, Taube, stumme, blinde Menschen, Stottern/Sprachfehler |
| Schulische Leistungen | Schulform, Schulische Leistung, Analphabet_innen, Sonderschule, schlechte Noten, gute Noten, Sitzenbleiber_innen |
| Eltern | Wenn Eltern Prostituierte sind; strenge Eltern; familiärer Hintergrund; kinderreiche Familien |
| Abweichend von der „gesellschaftlichen Norm“ | Menschen, die eine andere Meinung haben, unangepasst, gegen den Strom schwimmen, andere Meinung, Straffälligkeit, Lesben/Schwule, Prostituierte, bisexuell sein, politische Meinungen, unbeliebter Freundeskreis, in einer integrativen Klasse zu sein, Einkaufsgewohnheiten, Geschlecht nicht eindeutig einzuordnen, Obdachlose, Dialekt, Punks, Außen-seiter, Menschen, die Läuse haben |

in this world everyone is different. And people must understand without other people in your own country it's boring because every country has it's own atmosphere. And people must understand that being with different people, you learn more about things, and plus we are all the same there is no difference between (people).“⁵

Rassismus, das ist ein Begriff, mit dem Mädchen häufig wenig anfangen können. Um bei den Erfahrungen der Mädchen anzusetzen, beschäftigten wir uns zu Beginn der Seminare mit Ausgrenzungskategorien. Dabei setzten wir bei den eigenen Diskriminierungserfahrungen

Schlussfolgerungen

Sowohl im Bereich der institutionellen Diskriminierung, als auch im Alltagsrassismus wird die Weigerung der Mehrheitsgesellschaft deutlich, Machtverhältnisse einerseits wahrzunehmen und andererseits für die Folgen dieser gewaltvollen Spaltung in Zugehörig/Nicht-Zugehörig Verantwortung zu übernehmen. Die Anerkennung der Auswirkungen von Rassismus und anderen Diskriminierungen bedeutet, langfristige gesellschaftliche und politische Veränderungsprozesse anzustreben, die den Abbau von Diskriminierungsstrukturen fördern und Räume für die Aufarbeitung erlebter rassistischer Traumatisierung schaffen.

5 Zitat einer Teilnehmerin, die zu dem Zeitpunkt vor ca. drei Monaten aus Angola nach Deutschland migriert war und in einer Pflegefamilie lebte.

6 Gummich stellt klar, dass Personen, die Opfer von (mehrdimensionaler) Diskriminierung sind, sich ihrer Situation bewusst sind (Gummich 2004, 7).

7 Wir verwenden im Folgenden die Ausdrücke, die die Mädchen benutzten.

Ein wichtiges Ziel ist es deshalb, Mädchen zu unterstützen handlungsfähiger in Bezug auf Unterdrückungssituationen jeglicher Art zu werden⁸ und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit ihren Erfahrungen und ihrer jeweiligen Betroffenheit in Bezug auf jegliche Form von Diskriminierung und Gewalt auseinanderzusetzen. Hierfür ist es wichtig, genau zu untersuchen, welche gesellschaftlichen Positionierungen und Verschränkungen von „Differenzlinien“ im (Er-)Leben der Zielgruppen jeweils relevant sind und zum Tragen kommen.

Das Konzept der mehrdimensionalen Diskriminierung kann eine Grundlage für die Jugendarbeit bieten, ihre Konzepte auf die Berücksichtigung von unterschiedlichen Differenzlinien und ihre (ungewollte) Reproduktion und Aufrechterhaltung zu überprüfen. So schlägt z. B. Claus Melter (2006, 38f.) das „Modell subjektiver Zugehörigkeiten“ für die Arbeit mit Jugendlichen vor. Dies eröffnet die Chance die Lebenswelten der Jugendlichen zu berücksichtigen, „intersektionelle Identität“ anzuerkennen und sie nicht nur auf eine Differenzlinie zu reduzieren.

Uns ist es vor allem wichtig Räume zu schaffen, innerhalb derer Diskriminierungsformen wie Rassismus und Sexismus nicht verleugnet werden, eine Artikulation und Aufarbeitung dieser Verletzungen möglich ist und Jugendliche im Umgang mit Diskriminierung unterstützt und gestärkt werden. In diesem Sinne kann sich pädagogische Arbeit einer Auseinandersetzung mit Intersektioneller Diskriminierung und ihren Konsequenzen für die alltägliche Arbeit nicht entziehen. Sie sollte jeglicher Form von Diskriminierung hohen Stellenwert beimessen und gleichzeitig darauf achten, die Jugendlichen nicht in dem Status der Diskriminierten festzuschreiben, sondern durch pädagogische Arbeit

im Sinne des Empowerments Interventionsmöglichkeiten und Chancen für partizipative Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

Literatur

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt am Mai 1979, 1989

Gummich, Judy: Schützen die Antidiskriminierungsgesetze vor mehrdimensionaler Diskriminierung? Oder: Von der Notwendigkeit die Ausgeschlossenen einzuschließen in: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hg.): QUEbERlin. Mehrfachzugehörigkeit als Bürde oder Chance? – Die Gesichter des Queer-Seins & MigrantIn-/SchwarzSeins, 2004, S. 6-16

Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg 1994

Eisele, Elfriede: Selbstverortungen von Menschen mit Aussiedlungserfahrung aus Rumänien in Selbstund Fremdzuschreibungsprozessen. Generationenübergreifend untersucht am Beispiel von Familien aus dem Banat. Diplomarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2005 www.idaev.de/html/Eisele_AussiedlerInnen.pdf (08.07.2007)

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Leiprecht Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach im Taunus 2005.

Jungk, Robert/Müller, Norbert R.: Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, München 1981, 1989

IDA e. V. (Hg.): Christine Morgenstern: Rassismus Macht Fremde. Begriffserklärungen und Gegenstrategien. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend und Bildungsarbeit, Düsseldorf 2001

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

⁸ Dazu eignen sich z. B. Methoden des brasilianischen Theaterpädagogen Augusto Boal (vgl. Boal 1989).

Über die Autor_innen

Arapi, Güler: freiberufliche Empowerment- und Antirassismustrainerin. Sie leitete von 2000 bis 2006 die entimon-Bundesprojekte „girls act – antirassistische Bildungsarbeit“ und „Deutsche Geschichten – Zugänge junger Menschen zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft“ im Mädchentreff Bielefeld e. V.

Castro Varela, Maria do Mar: Prof. Dr., Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politologin, Professorin mit dem Schwerpunkt Diversity, insbesondere Gender und Queer an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturalität, Postkoloniale Theorie, Migration, Soziale Gerechtigkeit, Gender- und Queerstudies. Publikationen, u. a.: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld 2005 (gem. mit Nikita Dhawan)

Czollek, Leah Carola: freie Wissenschaftlerin, externe Lehrbeauftragte, stellvertretende Frauenbeauftragte der Alice-Salomon-Hochschule und Mediatorin. Schwerpunkte: interkulturelle Mediation, Dialog, Interkulturalität, Rassismus, Antisemitismus, Social-Justice-Training, Gender-Training. Publikationen, u. a.: Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations« Hg., (gem. mit Gudrun Perko), Köln 2003; Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Hg. (gem. mit Gudrun Perko), Köln 2004. Kontakt: www.czollek-consult.de

Nikita Dhawan: Dr. phil., Philosophin, Research Fellow am International Graduate Center for the Study of Cultur, Universität Giessen. Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum zum Thema „Schweigen. Eine interkulturell-philosophische Studie“. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Philosophie der Interkulturalität, Postkoloniale Theorie, Interkulturelle Ethik, Gender- und Queerstudies. Publikationen, u. a.: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld 2005 (gemeinsam mit Maria do Mar Castro Varela)

Kemper, Andreas: geboren 1963 als Sohn von Textilarbeiter_innen. Engagiert gegen Bildungsdiskriminierung, u. a. durch die erstmalige Etablierung eines autonomen Referates von und für studierende Arbeiter_innenkindern. Zur Zeit Arbeit an einer Dissertation in Soziologie zum Thema: „Klassismus. Begriff und Gegenstand“.

Lück, Mitja Sabine: Diplom-Pädagogin; freiberufliche Teamerin und Beraterin für antirassistische Bildungsarbeit, Diversity-Trainerin. Sie leitete von 2000 bis 2006 die entimon-Bundesprojekte „girls act – antirassistische Bildungsarbeit“ und „Deutsche Geschichten – Zugänge junger Menschen zu Geschichte in der Migrationsgesellschaft“ im Mädchentreff Bielefeld e.V. Kontakt: mitja-sabine.lueck@gmx.de

Perko, Gudrun: Mag. Dr., Philosophin, externe Universitätslektorin, Wissenschaftscoach (Trainerin wissenschaftlicher Schreibwerkstätten) und Mediatorin, lebt derzeit in Berlin. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Pluralismustheorien, Demokratiekonzeptionen, Gerechtigkeitstheorien, Ethik, Feminist-, Gender- und Queerstudies, Diversity Theorien. Publikation, u. a.: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln 2005. Kontakt: www.perko-profundus.de

Radvan, Heike: geb. 1974, Studium der Sozialarbeit/-pädagogik an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. Seit 2002 Mitarbeiterin der Amadeu Antonio Stiftung zum Thema „Zivilgesellschaftliche Strategien im Umgang mit Antisemitismus“. Arbeitet derzeit an ihrer Dissertation an der FU Berlin zum Thema: „Pädagogisches Handeln im Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit in Berlin“.

Rommelspacher, Birgit: Jg. 1945, Professorin (em.) für Psychologie mit dem Schwerpunkt Interkulturalität und Geschlechterstudien an der Alice Salomon Hochschule. Zuletzt veröffentlichte sie: „Der Hass hat uns geeint“ Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene. Frankfurt: Campus 2006

Jane Schuch: Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt Universität zu Berlin, Forschungsschwerpunkte: Bildungsgeschichte, Sozialgeschichte, Fotoanalyse; ehemalige Sprecherin des Ausschusses Sinti und Roma bei der Internationalen Liga für Menschenrechte

Weinbach, Heike: Dr. phil., freie Philosophin; Social Justice-Trainerin; Beratung, Coaching, Mediation in eigener Praxis; z. Z. Gastprofessorin für Methoden an der Alice-Salomon-Hochschule; Forschungsschwerpunkte: Gerechtigkeit; Diskriminierung; Dialog und Beratung. Publikationen, u. a.: Social Justice statt Kultur der Kälte, Berlin 2006.

Glossar

Dieses Glossar bietet kurze Definitionen von Begriffen aus den Themenspektren des Readers. Es basiert auf einem Online-Glossar des IDA-NRW (www.ida-nrw.de/service-navigation/glossar/) und kann weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Allgemeingültigkeit erheben. Viele Begriffe entziehen sich einer abschließenden Definition und werden unterschiedlich verwendet. Die Erläuterungen sind somit nur als Annäherung an das jeweilige Thema zu verstehen.

Ageism/Altersdiskriminierung

Ageism bezeichnet die Diskriminierung von Personen oder Gruppen aufgrund ihres Alters. Prinzipiell können alle Altersgruppen betroffen sein. Vorwiegend sind allerdings ältere Menschen (Gerontophobie) oder Jugendliche (Ephebiphobie) betroffen. Im Gegensatz dazu wird unter Jeunismus die gezielte Bevorzugung von Jugendlichen verstanden.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Ziel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG), das seit August 2006 in Kraft ist, ist es, rassistische Diskriminierungen oder Diskriminierungen aufgrund der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität, zu verhindern oder zu beseitigen. Das AGG regelt die Ansprüche und Rechtsfolgen bei Diskriminierungen sowohl für das Arbeitsleben als auch für das Zivilrecht. Es ist die nationale Umsetzung der vier Richtlinien der Europäischen Gemeinschaft zum Schutz vor Diskriminierung.

Antidiskriminierung

Mit Antidiskriminierung verbindet sich ein aktives Eintreten gegen Diskriminierung, sei sie direkter oder indirekter Art. Die Spannweite von Aktivitäten reicht hierbei von der gezielten Beratung und Unterstützung von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen und der Dokumentation von Diskriminierungsfällen über öffentlichkeitswirksame Kampagnen für Vielfalt und gleiche Rechte bis hin zu Gesetzen mit einklagbaren Bestimmungen zum Schutz vor Diskriminierung. Ein wichtiges Ziel von Antidiskriminierungsarbeit ist die Sicherung fundamentaler Menschenrechte.

Antidiskriminierung, horizontaler Ansatz

Der horizontale Ansatz betont eine zielgruppenübergreifende Antidiskriminierungsarbeit, die unterschiedliche Gruppen mit Diskriminierungserfahrungen zusammenbringt und den Aspekt der mehrdimensionalen Benachteiligung berücksichtigt. Seit der Verabschiedung des Amsterdamer Vertrages und mehrerer

EU-Richtlinien liegt dabei der Fokus auf Diskriminierungen aus Gründen der ethnischen Herkunft, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters und der sexuellen Orientierung.

Antisemitismus

Der Begriff wurde Ende des 19. Jahrhunderts von deutschen Antisemiten geprägt, die ihre Feindschaft gegenüber Juden damit – in Abgrenzung zu religiös motivierten Antipathien – pseudo-wissenschaftlich und rassistisch zu legitimieren versuchten. „Im modernen Sprachgebrauch“ – so der Antisemitismusforscher Wolfgang Benz – meint der Begriff „die Gesamtheit judenfeindlicher Äußerungen, Tendenzen, Ressentiments, Haltungen und Handlungen unabhängig von ihren religiösen, rassistischen, sozialen oder sonstigen Motiven.“

Antiziganismus

Der Begriff findet in den letzten Jahren stärkere Verbreitung, um Feindschaft gegen Sinti und Roma zu bezeichnen. So formuliert die Gesellschaft für Antiziganismusforschung: „Antiziganismus (von tzigane = Zigeuner) ist die feindliche Haltung gegenüber den ‚Zigeunern‘, die von inneren Vorbehalten über offene Ablehnung, Ausgrenzung und Vertreibung bis zu Tötung und massenhafter Vernichtung reicht. Diese Haltung zeigt sich ebenso in der Diskriminierung und Dämonisierung der Minderheit wie in der Verklärung des ‚lustigen Zigeunerlebens‘.“

Behinderung/Behinderte

Von Behinderung wird gesprochen, wenn Menschen aufgrund einer erfahrenen Schädigung in geistiger, körperlicher oder psychischer Hinsicht in ihren Entwicklungsmöglichkeiten und in ihren Lebensumständen stärker beeinträchtigt sind als Menschen ohne Schädigung.

Ableism/Behindertenfeindlichkeit

Der Begriff bezeichnet die individuelle oder strukturelle Diskriminierung von Menschen mit (zugeschriebener) Behinderung. Es wird eine deutliche Grenze zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung gezogen, die tief in der Gesellschaft verankert ist und von den Diskriminierenden oft nicht bewusst wahrgenommen, oder als „gut gemeint“ angesehen wird. Behinderungen finden oft durch die Diskriminierung selber statt: So werden beispielsweise Menschen mit Behinderung an der Entfaltung ihrer persönlichen Möglichkeiten be- bzw. gehindert, weil ihnen notwendige Hilfen zur Kompensation ihrer Beeinträchtigung

Glossar

verwehrt oder nur in fremdbestimmter Form gewährt werden. Beispiele sind Barrieren wie Treppen für Rollstuhlfahrer oder fehlende akustische Ansagen bei Sehbehinderten.

Diskriminierung

Diskriminierung ist die ungleiche, benachteiligende und ausgrenzende Behandlung von Gruppen und Individuen ohne sachlich gerechtfertigten Grund. Diskriminierung kann sich zeigen als Kontaktvermeidung, Benachteiligung beim Zugang zu Gütern und Positionen, als Boykottierung oder als persönliche Herabsetzung. Der Begriff bezeichnet sowohl den Vorgang als auch das Ergebnis. Die Durchsetzung von Diskriminierung setzt in der Regel soziale, wirtschaftliche, politische oder publizistische Macht voraus.

Diskriminierung, direkte/unmittelbare

Formen der direkten Benachteiligung von Menschen reichen von herabwürdigenden Äußerungen über Ausgrenzungen bei der Arbeitssuche oder beim Disco-Besuch bis hin zu tätlichen Angriffen. Direkte Formen der Diskriminierung ergeben sich aus Sicht der Einstellungsforschung, wenn aus Vorurteilen gegenüber einer sozialen Gruppe Verhaltenskonsequenzen gezogen werden. Nach EU-Richtlinien zur Bekämpfung von Diskriminierung liegt eine unmittelbare Diskriminierung dann vor, wenn eine Person in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person.

Diskriminierung, institutionelle/strukturelle

Die Kennzeichnung von Diskriminierung als institutionell oder strukturell fokussiert Ungleichbehandlungen, die in formalen Rechten, in alltäglichen organisatorischen Strukturen und in Programmen und Routinen grundlegender gesellschaftlicher Institutionen (z. B. Bildungsbereich, Arbeits- und Wohnungsmarkt) verankert sind. Von Diskriminierung in diesem Sinne wird z. B. gesprochen, wenn eine Personengruppe überdurchschnittlich in niedriger bewerteten Arbeitspositionen zu finden ist oder wenn ein deutliches Gefälle in den Schulerfolgen entlang von Trennlinien der ethnischen oder sozialen Herkunft festzustellen ist.

Diskriminierung, mittelbare

In den EU-Richtlinien zur Gleichbehandlung wurde der Begriff aufgenommen, um deutlich zu machen, dass Diskriminierung in der Praxis häufig subtile Formen annimmt. Um eine mittelbare Diskriminierung handelt es sich demnach, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften oder Verfahren bestimmte Personen auf-

grund ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, ihres Alters oder ihrer sexuellen Ausrichtung in besonderer Weise benachteiligen können.

Diversity Management (auch: Managing Diversity)

Das in den USA für das Management von Unternehmen entwickelte Konzept zielt auf die bewusste Nutzung und Förderung der Vielfalt von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dabei geht es nicht nur um Toleranz gegenüber individueller Verschiedenheit (engl.: diversity), sondern um die positive Wertschätzung von Vielfalt. Ziele von Diversity Management sind eine produktive Gesamtatmosphäre, die Verhinderung der Diskriminierung von Minderheiten und die Gewährleistung gleicher Chancen für alle – unabhängig von Alter, Geschlecht, Nationalität, Hautfarbe, Religion oder sexueller Orientierung.

Empowerment

Der Begriff wurde von der US-amerikanischen Bürgerrechts- und Selbsthilfebewegung geprägt und steht für Selbst- Ermächtigung oder Selbst-Befähigung. Gemeint ist damit ein Prozess, in dem benachteiligte Menschen ihre eigenen Kräfte entwickeln und Fähigkeiten nutzen, um an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzuhaben und so ihre Lebensumstände und Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern – unabhängig vom Wohlwollen der Mehrheitsangehörigen. Dazu zählen Konzepte und Strategien, die dazu beitragen, dass Menschen in (vordergründig) marginalisierten Positionen ein höheres Maß an Selbstbestimmung und Autonomie erhalten und ihre Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt vertreten und durchsetzen können. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess der Selbstermächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen.

Essentialisierung

Mit Essentialisierung ist die (Über-)Betonung von physiognomischen Merkmalen (z. B. Hautfarbe, körperliche Behinderung), Geschlechtszugehörigkeit und religiösen oder sexuellen Orientierungen gemeint. Essentialisierungen gehen mit einer Reduzierung der jeweiligen Person auf dieses eine Merkmal einher, blenden also andere Identitätsmerkmale der Person aus. Sie können von Seiten einer Einzelperson oder Gruppe als Fremdzuschreibungen fungieren. Dann gehen sie häufig mit Ausschließungspraxen einher. Sie können aber auch als Selbstzuschreibung in Erscheinung tre-

ten, d. h. die jeweilige Person definiert sich selbst über dieses Merkmal. Auch in der Essentialisierung eigener Merkmale liegt die Gefahr, die bestehenden Vorurteile und Diskriminierungen zu aktualisieren, da die Betonung des jeweiligen Merkmals die gesellschaftliche Dichotomisierung in „Wir“ und „Ihr“ bestätigt.

Gender

Der aus dem Englischen stammende Begriff steht für soziales Geschlecht. Im Gegensatz zum biologischen Geschlecht (engl.: sex) sind mit sozialem Geschlecht die gesellschaftlich, sozial und kulturell konstruierten Geschlechterrollen von Frauen und Männern, die gesellschaftlich dominanten Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit gemeint. Betont wird damit, dass Vorstellungen über „typisch weibliche“ oder „typisch männliche“ Aufgaben und Rollen nicht naturgegeben sind, sondern auf kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Konventionen beruhen.

Gleichstellung

Ziel des Gleichstellungskonzeptes ist es, allen Menschen (z. B. ohne Unterscheidung von Geschlecht, ethnischer Herkunft oder sexueller Orientierung) gleiche Chancen im öffentlichen Leben zu ermöglichen. Insbesondere bei struktureller Diskriminierung sieht das Konzept auch gezielte Fördermaßnahmen für benachteiligte Gruppen vor, die eine vorübergehende Ungleichbehandlung beinhalten kann, so z. B. die Bevorzugung von Frauen gegenüber Männern bei Neuanstellungen, wenn Bewerberinnen und Bewerber über die gleichen Qualifikationen verfügen.

Heteronormativität

Heteronormativität bezeichnet Diskriminierung von Menschen, die nicht der gesellschaftlich akzeptierten „Norm“, die auf Heterosexualität basiert, entsprechen. Heteronormativität existiert sowohl auf struktureller und institutioneller als auch auf sozialer und individueller Ebene und äußert sich beispielsweise in Gewalt gegen Menschen mit anderer Sexualität, aber auch in Gesetzen, die z. B. heterosexuelle Paare steuerlich bevorzugen.

Homophobie/Heterosexismus

Der Begriff beschreibt negative Gefühle oder Feindseligkeit gegenüber Homosexualität, die oft zur Ablehnung oder Diskriminierung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen oder Transgender führen. Dabei handelt es sich aber nicht um eine klassische Phobie, deren Quelle Angst ist. Negative Einstellungen gegenüber Homosexuellen beruhen zumeist auf tradierten Vor-

stellungen von Geschlechterrollen, die durch die Präsenz von Homosexuellen in Frage gestellt werden.

Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität beschreibt die Analyse der Interdependenz und des Zusammenwirkens verschiedener Kategorien von Differenzen und Dimensionen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung. Um ein Verständnis von Diskriminierungen zu erhalten, dürfen die einzelnen Formen (etwa Rassismus, Sexismus oder Homophobie) nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Ein homosexueller muslimischer Migrant, der Wirtschaftswissenschaften studiert, könnte beispielsweise aufgrund seiner sexuellen Identität und/oder seiner Religion und/oder seiner ethnischen Herkunft von Diskriminierung betroffen sein. Gleichzeitig stehen ihm aufgrund seiner Genderzugehörigkeit und seines Bildungshintergrundes verschiedene Ressourcen zur Verfügung, die ihn in diesen Aspekten privilegieren.

Klassismus

Der Begriff Klassismus bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Status. Dies kann auf individueller, institutioneller oder auch kultureller Ebene stattfinden.

Minderheiten

Während im allgemeinen Sprachgebrauch mit dem Begriff häufig nur das quantitative Verhältnis von Mehrheit und Minderheit erfasst wird, betont der sozialwissenschaftliche Minderheitenbegriff, dass die Minderheitengruppe „anders“ insofern ist, als sie sich von den vorherrschenden „Normalitätssentwürfen“ der Gesellschaft unterscheidet. Ein Beispiel ist die Vorstellung, Männer oder das wie auch immer gartete Männliche seien die Norm, Frauen seien eine Abweichung von dieser Norm. Welche Kriterien bei der Festlegung der gesellschaftlichen Norm eine Rolle spielen, ist eine Frage der gesellschaftlichen Macht und das Ergebnis einer sozialen Setzung (einer gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit).

Othering

Basierend auf „Wir“-„Ihr“-Konstruktionen wird das „Ihr“ zum_zur vermeintlich gänzlich Anderen, der_die im Gegensatz zum „Wir“ als weniger emanzipiert, aufgeklärt, tolerant, demokratisch, gebildet etc. gedacht wird. Es werden elementare Differenzen konstruiert, die negativ bewertet und betont werden. Wenn das Gegenüber durch die ständige Konfrontation mit

Glossar

den Zuschreibungen nach und nach diese unbewusst übernimmt, ist sie oder er tatsächlich zum vermeintlich Anderen geworden, er oder sie hat sich dem Bild vom Anderen angeglichen. Migrantinnen und Migranten beispielsweise, die ihre bilingualen Kompetenzen gering schätzen und ihr Augenmerk auf die Defizite im Deutschen legen, bestätigen unbewusst den Prozess des Othering.

Queer-Studies

Queer-Studies zielen darauf ab, eindeutige geschlechtliche und sexuelle Identitäten und Lebensmodelle zu dekonstruieren. Der Begriff stammt aus den USA, wo „queer“ zunächst ein Schimpfwort für Menschen war, die nicht den sexuellen und geschlechtlichen Vorstellungen der Gesellschaft entsprachen. Erst später wurde „Queer“ zur positiven Selbstbezeichnung und zum politischen und wissenschaftlichen Begriff. Dabei bezieht sich „queer“ nicht ausschließlich auf schwul/lesbische Menschen, sondern wendet sich generell gegen eine Dichotomisierung und bezieht sich auf ganz unterschiedliche sexuelle und Geschlechtszugehörigkeiten.

Rassismus

Rassismus ist der Prozess, in dem Menschen aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale (z. B. Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion) als homogene Gruppen konstruiert, negativ bewertet und ausgegrenzt werden. Der klassische Rassismus behauptet eine Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschengruppen auf Grundlage angeblicher biologischer Unterschiede. Im Kulturrassismus wird die Ungleichheit und Ungleichwertigkeit mit angeblichen Unterschieden zwischen den „Kulturen“ zu begründen versucht. Rassismus ist die Summe aller Verhaltensweisen, Gesetze, Bestimmungen und Anschauungen, die den Prozess der Hierarchisierung und Ausgrenzung unterstützen und beruht auf ungleichen Machtverhältnissen.

Sexismus

Unter Sexismus wird jede Art der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts sowie die diesen Erscheinungen zugrunde liegende Ideologie verstanden. Sexismus findet sich in Vorurteilen und Weltanschauungen, in sozialen, rechtlichen und wirtschaftlichen Regelungen, in Form faktischer Gewalttätigkeit (Vergewaltigung, Frauenhandel, sexuelle Belästigung, herabwürdigende Behandlung und Spra-

che) und in der Rechtfertigung solcher Gewaltstrukturen durch den Verweis auf eine „naturegegebene“ Geschlechterdifferenz. Der Problematisierung und wissenschaftlichen Aufarbeitung hat sich insbesondere die Frauenbewegung und -forschung mit Blick auf Frauen benachteiligende Stereotype und Strukturen gewidmet. Die Kritik von Sexismus bezieht sich heute auch auf sozial definierte Geschlechtsrollen und Geschlechterverhältnisse (gender).

Stereotyp

Der Begriff wurde 1922 von Walter Lippmann für „vorgefasste Meinungen über soziale Gruppen“ in die Sozialwissenschaft eingeführt. In der Psychologie bezeichnen Stereotype den kognitiven Aspekt von Vorurteilen. Stereotype sind Kategorisierungen oder Eigenschaftszuschreibungen, mit denen alltägliche Informationen über Menschen oder Sachverhalte wahrgenommen und im Gedächtnis gespeichert werden. Sie reduzieren Komplexität und vereinfachen die Realität, bieten aber auch Orientierung in einer von unüberschaubar vielen Informationen gekennzeichneten Welt. In der Gesellschaft weitgehend bekannte Stereotype zu kennen, bedeutet nicht notwendigerweise, dass ihnen auch zugestimmt wird.

Sinti und Roma

Sinti und Roma (im Singular Sinto und Sintiza sowie Rom und Romni) ist die Selbstbezeichnung einer rund 100.000 Mitglieder umfassenden Minderheit in Deutschland, die neben einigen anderen kleineren Gruppen als sogenannte nationale Minderheit anerkannt ist. Die stigmatisierende Fremdbezeichnung als „Zigeuner“ wird vom Zentralrat Deutscher Sinti und Roma als diskriminierend abgelehnt. Dabei verweist „Sinti“ auf die in Mitteleuropa seit dem Spätmittelalter beheimateten Angehörigen der Minderheit, „Roma“ auf diejenigen südosteuropäischer Herkunft.

Vorurteil

Vorurteile sind negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber. Anderen werden dabei infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte und zumeist negative Eigenschaften zugeschrieben, die sich selbst bei widersprechender Erfahrung nur schwer korrigieren lassen. Viele Vorurteile gegenüber Minderheiten (z. B. Juden, Schwarze, Sinti und Roma) sind historisch tradiert und werden in den Medien, in Schulbüchern und in der Alltagssprache reproduziert.



ISSN 1616-6027