

Mathis Harbord-Blome, Ina Klären, Sigrid Wollgarten (Hg.)

Haltung zeigen! – jetzt erst recht

Bildungsmaterialien für Demokratie,
Anerkennung und Vielfalt



**Reader für Multiplikator*innen
in der Jugend- und Bildungsarbeit**



Informations- und Dokumentations-
zentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.

www.vielfalt-mediathek.de



Impressum

Düsseldorf 2019

Herausgeber_innen:
Mathis Harbord-Blome,
Ina Klären,
Sigrid Wollgarten

Im Auftrag des
Informations- und Dokumentationszentrums
für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)
Volmerswerther Str. 20
40221 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 15 92 55-5
Fax: 02 11 / 15 92 55-69

mediathek@IDAeV.de
www.IDAeV.de

Redaktion: Mathis Harbord-Blome, Sigrid Wollgarten, Ina Klären, Ansgar Drücker

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ bzw. des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor_innen die Verantwortung.

Alle Texte wurden aus dem Original, wie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, übernommen. Das betrifft auch geschlechtergerechte Schreibweisen, Zitierweise und Daten.

ISSN 1616-6027

Gestaltung: Doris Busch, Düsseldorf
Druck: Düssel-Druck & Verlag GmbH, Düsseldorf

Vorwort

Liebe Leser_innen,

diese Broschüre versammelt Beiträge von Projekten, Initiativen und Trägern, die sich tagtäglich für Demokratie, gegenseitige Anerkennung und Vielfalt einsetzen und sich damit menschenfeindlichen Bestrebungen entgegenstellen. Sie teilen hier ihren reichen Schatz an Wissen und Erfahrung in Form von Hintergrundinformationen, Projektvorstellungen, sowie Übungen und Hilfen mit einem vielfältigen Methodenwissen für den Praxiseinsatz.

Neben dem entschlossenen Einsatz für Demokratie und Menschenrechte ist den hier versammelten Projekten gemein, dass ihre Arbeit im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde. Demokratie braucht aktive Demokrat_innen. Und aktive Demokrat_innen brauchen Ressourcen und Know-how, um sich wirksam in die demokratische Gestaltung unserer Gesellschaft einzubringen. „Demokratie leben!“ ermöglicht einer großen Anzahl von Vereinen und Initiativen den professionellen Einsatz für unsere Demokratie in den vielfältigen Bereichen, die in dieser Broschüre zusammengestellt sind. Damit ist das Programm eine der zentralen Grundlagen für die beeindruckende Breite und Tiefe an theoretischer und praktischer Expertise, die in den geförderten Projekten entwickelt wurde. Die Wirkung aber geht weit darüber hinaus: Wer sich aktiv für die demokratische Entwicklung unseres Gemeinwesens einsetzen möchte, findet fachliche Expertise bei spezialisierten Trägern und regionale Ansprech- und Projektpartner für eigene Initiativen. Die Bedeutung des erarbeiteten Wissens und des entstandenen Unterstützungsnetzwerks ist kaum hoch genug einzuschätzen. Sie sind oftmals der entscheidende Unterschied, ob Willen zum Engagement wirkungslos in Frustration verpufft oder Ansatzpunkte findet und Wirksamkeit entfaltet, neue Mitstreiter_innen begeistert und einen bleibenden Einfluss auf das lokale Gemeinwesen und unsere demokratische Gesellschaft entwickelt.

Die Vielfalt-Mediathek sammelt die vorhandene Expertise und macht sie an zentralem Ort online auffindbar. Dank der kontinuierlichen Förderung seit 2006 bietet sie einen einzigartigen Überblick über die Anfänge, Entwicklungen, Schwerpunkte und Herangehensweisen der Arbeit für Demokratie und Vielfalt sowie gegen Rechtsextremismus und weitere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Sie hat sich über die Zeit zu einer Art Gedächtnis der Bundesprogramme zur Demokratieförderung entwickelt und stellt heute 1.816 Materialien zur Verfügung, zu denen 1.150 weitere im Archiv recherchierbare kommen.

Über 6.000 Nutzer_innen und über 1.000 Downloads pro Monat sind unsere größte Motivation für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Angebots, etwa bei der Gestaltung der Website, begleitender Social-Media-Auftritte und dem Ausbau der Serviceangebote für Projektträger und Nutzer_innen. Insbesondere aber auch für die inhaltliche Fortentwicklung durch die regelmäßige Aufnahme neuer Materialien, mit denen die Vielfalt-Mediathek die Bearbeitung aktueller gesellschaftlicher Probleme und Konfliktlinien unterstützt und ihre Nutzer_innen beim Einsatz für gesellschaftlichen Zusammenhalt in Gegenwart und Zukunft stärken möchte.

All dies wäre nicht möglich ohne die Zusammenarbeit mit dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“ und den geförderten Trägern, ohne die unsere Arbeit nicht stattfinden kann. Dafür möchten wir als IDA e. V. herzlich danken. Ebenso danken wir für die vielen positiven Rückmeldungen zur Nutzung der Vielfalt-Mediathek und ihrer Wichtigkeit bei der Unterstützung demokratischen Engagements, sowie für die uns entgegengebrachte Anerkennung unserer Arbeit.

Diese Broschüre möchte – wie die Vielfalt-Mediathek – Mut machen, selbst aktiv zu werden und dafür wertvolles Wissen direkt mit zur Verfügung stellen. Für die Lektüre wünschen wir allen Leser_innen viele neue Gedankenanstöße und Perspektiven, die hoffentlich Lust machen, selbst aktiv zu werden oder neue Impulse im bestehenden Engagement auszuprobieren.



Stefan Brauneis und Janina Bauke

Vorsitzende_r des Informations und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung (IDA) e.V.

Inhalt

Vorwort	1
Einleitung.....	4

ZUSAMMEN STARK SEIN

Methoden gegen Rassismus und für Empowerment 6

Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen.....	6
view. Einblicke in Gewaltverhältnisse, politische Konzepte und Perspektiven. Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza.....	10
„Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen...“ Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen	17
Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen.....	19
#Muslimisch_in_Ostdeutschland. Eine Ausstellung für Jugendliche	26

NIE WIEDER

Präventive und intervenierende Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus und Argumentationshilfen gegen rechtspopulistische Vereinfachungen 29

Le_rstellen im NSU-Komplex. Geschlecht. Rassismus. Antisemitismus	29
„Was soll ich denn da sagen?!“ Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag	33
„Wir holen uns unser Land und unser Volk zurück“ Empfehlungen zum Umgang mit rechtspopulistischen Parteien in Parlamenten und Kommunen	38
Auch das noch?! Informationen zum Umgang mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Rassismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit an Schulen.....	45
Rassismus als Terror, Struktur und Einstellung. Bildungsbaustein mit Methoden zum NSU-Komplex. Kontinuitäten, Widersprüche und Suchbewegungen.....	48
Mit Rechten streiten?! Zum Umgang mit rechtspopulistischen und rassistischen Herausforderungen.....	54
Gemeinsam handeln: für Demokratie in unserem Gemeinwesen!.....	57

DEMOKRATIE – KINDERLEICHT

Grundlagen für eine diskriminierungsfreie Pädagogik in der Vor- und Grundschule..... 64

Genderblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrungen	64
Mariposa. Methoden für Vielfalt und interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeit	71
Für eine Kultur des Miteinanders. Mit Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Kitas umgehen	73
KiDs aktuell, Ausgabe 2/2017	75

NICHTS GELERNT?

Konzepte gegen primären und sekundären Antisemitismus..... 78

Antisemitismus und Empowerment. Perspektiven, Ansätze, Projektideen	78
Was tun gegen Antisemitismus?!	
Anregungen zu einer Pädagogik gegen Judenfeindlichkeit im 21. Jahrhundert	85
Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.....	89

ZUSAMMEN WACHSEN

Unterstützungsangebote für Multiplikator_innen in der Geflüchtetenarbeit 96

Vom Willkommen zum Ankommen	96
Einmischen und dagegen halten! Zum Umgang mit rassistischen Anfeindungen	100
Wie kann Integration von Flüchtlingen gelingen, damit die Stimmung nicht kippt?	101
Ankommen. Durch Normenorientierung und Wertediskussion den Integrationsprozess für Flüchtlinge erleichtern. Eine Handreichung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Flüchtlingsarbeit	103
Geflüchtete stärken! Anregungen für die Prävention von religiös-extremistischen Ansprachen in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten	105

JEDE_R JECK IST ANDERS

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt leben..... 110

»Ich hab mich normal gefühlt, ich war ja verliebt, aber für die andern ist man anders« –	
»Homo- und Trans*feindlichkeit in Mecklenburg-Vorpommern«	110
Trans*sexualität. Informationen zu Körper, Sexualität und Beziehung für junge Trans*menschen	113
Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen:	
Was können pädagogische Fachkräfte tun?	117

GOTT IST DIE RELIGION EGAL

Ideen, um präventiv gegen religiösen Fundamentalismus zu wirken 122

Salafismus – Ideologie, Bewegung, Hintergründe.....	122
Geflüchtete stärken! Anregungen für die Prävention von religiös-extremistischen Ansprachen in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten	127
Protest, Provokation oder Propaganda?	129

DIGITALER HASS

Maßnahmen und Prävention zu Hate Speech 135

Hetzen und Täuschen. Rechte Strukturen in sozialen Medien.	
Broschüre zur Tagung am 23./24. Juni 2017	135
Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung	139
Projektbeschreibung.....	143
Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung.....	144

Einleitung

Haltung zeigen! ist ein wichtiges gesellschaftspolitisches Leitbild, vielleicht das wichtigste, das nach 1945 in der deutschen Gesellschaft etabliert und erlernt werden musste, um eine freie und demokratische Gesellschaft, die Minderheitenrechte und die Meinung Andersdenkender respektiert, aufzubauen. **Haltung zeigen!** ist im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung nicht zu verstehen als einmalige Handlung, sondern aus diesem Leitbild erwächst eine ständige Aufgabe unter die kein Schlussstrich gezogen werden kann. Auch weil Angriffe, seien sie verbal, aber eben auch physisch, auf die freie Gesellschaft und auf die hier lebenden Menschen seit Gründung der Bundesrepublik weiterhin präsent gewesen sind und leider auch heute noch eine ständige Gefahr darstellen.

Die Intention des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ – Für ein vielfältiges, gewaltfreies und demokratisches Miteinander – des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und seiner Vorgängerprogramme seit Beginn des 21. Jahrhunderts knüpft an diese Definition von **Haltung zeigen!** als gesellschaftspolitisches Leitbild an. Ziel war und ist es Bestrebungen, die darauf zielen das friedliche Zusammenleben zwischen den Menschen, Ethnien und Religionen in Deutschland zu stören ernst zu nehmen und etwas dagegen zu unternehmen.

Das Bundesprogramm übernimmt dabei eine Funktion, die der Schriftsteller Erich Kästner, ein Verfolgter des Nazi-Regimes, am 10. Mai 1958 in Hamburg bei der Tagung des PEN-Zentrums Westdeutschlands anlässlich des 25. Jahrestages der Bücherverbrennung in seiner Rede treffend beschreibt:

„[...] Die Ereignisse von 1933 bis 1945 hätten spätestens 1928 bekämpft werden müssen. Später war es zu spät. Man darf nicht warten, bis der Freiheitskampf Landesverrat genannt wird. Man darf nicht warten, bis aus dem Schneeball eine Lawine geworden ist. Man muss den rollenden Schneeball zertreten. Die Lawine hält keiner mehr auf [...].“

Das Bundesprogramm, ganz im Sinne Kästners, wird also im Vorfeld tätig, damit es, wenn überhaupt, beim Schneeball bleibt und nichts Größeres daraus erwächst.

Um das nachhaltig zu erreichen, ist es wichtig sich an die junge Generation zu wenden und ihr schon in der Kita, in der Schule und in der Jugendarbeit Werte zu vermitteln, die sie stark machen Vorurteilen und Hass entgegen zu treten.

Dazu bedarf es auch einer starken Zivilgesellschaft, die Wissen, Erfahrung, Strategien und Zeit, oft auch ehrenamtlich, bereitstellen.

Einige werden jetzt einwenden, dass es, trotz einer fast 20-jährigen bundesstaatlichen Förderung von Projekten, Initiativen und Engagement von Kommunen, weiterhin zu Gewalt, Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung gegen Minderheiten und Andersdenkende kommt.

Die jeweiligen Bundesprogramme und die geförderten Projekte der Zivilgesellschaft und der Partnerschaften für Demokratie sind aber dadurch nicht gescheitert und schon gar nicht sollte die Forderung lauten die Förderung einzustellen.

Ganz im Gegenteil es stärkt die Erkenntnis, dass **Haltung zeigen!** eine ständige Aufgabe ist und das es im Fall von Gewalt, sei es verbal oder physisch, eine **jetzt erst recht** Haltung erwachsen muss. Die Gewalttäter_innen und Hetzer_innen sind nicht die Mehrheit und dürfen es nie werden.

Die Bundesregierung fördert im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“, zahlreiche Initiativen, Vereine, Kommunen und engagierte Bürger_innen, die sich für innovative pädagogische Ansätze im Bereich der Demokratieförderung und Präventionsarbeit einsetzen.

Die Struktur des Bundesprogramms ist dabei aufgebaut wie ein Haus. Unter dem Dach des Bundesprogramms befinden sich die Säulen, die das Dach stützen, das sind die Kommunen mit ihren Partnerschaften für Demokratie, die Bundesländer mit den Landesdemokratiezentren und der Bund mit der Strukturentwicklung bundesweiter Träger. Den Unterbau des Hauses bilden die Modellprojekte, die in einzelne Themenbereiche gegliedert sind, in denen sie wirken (z. B. Demokratiestärkung im ländlichen Raum, Prävention und Deradikalisierung im Strafvollzug, Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt etc.) Das Fundament des Hauses bilden die ministerielle Administration und Öffentlichkeitsarbeit sowie die unabhängige Programmevaluation und wissenschaftliche Begleitung. Die genauen Inhalte und Aufgaben können unter dem unten eingefügten Link bzw. QR-Code eingesehen werden.

[www.demokratie-leben.de/
bundesprogramm/ueber-demokratie-
leben.html](http://www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/ueber-demokratie-leben.html)



Quelle: „Demokratie leben!“

Das Begleitprojekt Vielfalt-Mediathek übernimmt dabei, schon seit 2006, als Projekt des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuarbeit (IDA) e. V., eine Vermittlerrolle zwischen den von den Projekten veröffentlichten Ergebnissen und der Öffentlichkeit, insbesondere Multiplikator_innen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Sie ist somit beides, einerseits ist sie das Gedächtnis der Bundesprogramme, andererseits ist sie am Puls der Zeit. So können Nutzer_innen auf zeitlose und damit weiterhin aktuelle Methoden und Erkenntnisse zugreifen, aber eben auch auf gegenwärtige Entwicklungen und Herausforderungen mit Hilfe neuer Veröffentlichungen reagieren.

Diese Vermittlerrolle hat uns veranlasst diese Broschüre herauszugeben. Sie gibt einen Überblick über das vielfältige Repertoire an Methoden, Konzepten und Informationen zu den ganz unterschiedlichen Themenfeldern der Vielfalt-Mediathek und damit des Bundesprogramms. Sie bietet einen Einstieg in unterschiedliche Themen, stellt Projekte vor und gibt mit Methoden und Materialien Anregung für die praktische Arbeit.

Leider können wir nicht alle Projekte und ihre wichtige Arbeit mit ihren Ergebnissen vorstellen. Deshalb haben wir uns für acht Handlungsfelder entschieden, die häufig nachgefragt werden und überregional von Bedeutung sind. Im ersten Kapitel werden Methoden gegen Rassismus und für Empowerment vorgestellt. Darauf folgen präventive und intervenierende Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus und Argumentationshilfen gegen rechtspopulistische Vereinfachungen. Das dritte Handlungsfeld erörtert Grundlagen für eine diskriminierungsfreie Pädagogik in der Vor- und Grundschule. Konzepte gegen primären und sekundären Antisemitismus werden im vierten Kapitel präsentiert. Anschließend werden im fünften Kapitel Unterstützungsangebote für Multiplikator_innen in der Geflüchtetenarbeit vorgestellt. Kapitel sechs beschäftigt sich mit der Arbeit zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. In Kapitel sieben finden sich Ideen um präventiv gegen religiösen Fun-

damentalismus zu wirken und abschließend wird im achten Kapitel auf Prävention und Maßnahmen gegen Hate Speech eingegangen.

Jedes Handlungsfeld ist in einzelne Kapitel gegliedert, die alle dem gleichen Aufbau folgen: Es beginnt mit Hintergrundinformationen zu dem jeweiligen Handlungsfeld. Es folgen zwei bis drei Vorstellungen von Projekten des Handlungsfeldes. Anschließend werden Methoden und Konzepte präsentiert, die für die pädagogische Arbeit im jeweiligen Handlungsfeld passend sind und am Ende werden weitere ausgewählte Materialien von anderen Trägern in der Vielfalt-Mediathek aufgelistet und verlinkt.

Die Hintergrundinformationen wie auch die Methoden und Konzepte stammen aus Veröffentlichungen von Projektträgern, die ebenfalls vorgestellt werden. Über einen Link oder QR-Code sind die gesamten Broschüren verfügbar.

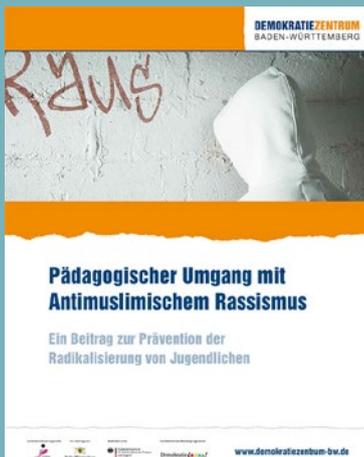
Zum Abschluss der Einleitung möchten wir noch allen Projektträgern für ihre Zustimmung zur Veröffentlichung von Auszügen aus ihren Materialien danken. Aber auch allen anderen Programmträgern wollen wir unseren Dank aussprechen für ihre wichtige und tolle Arbeit sowie für die vertrauensvolle Zusammenarbeit. Ohne das zivilgesellschaftliche Engagement kann solch ein Bundesprogramm nicht umgesetzt werden und könnte das Projekt Vielfalt-Mediathek nicht existieren.

Wir danken natürlich auch dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Regiestelle im Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) für die konstruktive Zusammenarbeit sowie dafür unsere Arbeit und die der vielen anderen Programmträger überhaupt zu ermöglichen.

Das Team der Vielfalt-Mediathek wünscht den Leser_innen eine spannende, aber vor allem lehrreiche und anregende Lektüre und weiterhin viel Erfolg in unserem gemeinsamen Ansinnen ein vielfältiges, gewaltfreies und demokratisches Miteinander zu unterstützen und zu fördern.

ZUSAMMEN STARK SEIN

Methoden gegen Rassismus und für Empowerment



Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen (Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentren Baden-Württemberg Jugendstiftung Baden-Württemberg)

Kurzbeschreibung:

Die Broschüre thematisiert Antimuslimischen Rassismus aus wissenschaftlicher Perspektive und mögliche Herangehensweisen anhand pädagogischer Praxisbeispiele. Ziel ist es, einen Bogen zu spannen von der wissenschaftlichen Sicht auf Rassismuserfahrungen Jugendlicher hin zu Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis.

S. 17-21

„RASSISMUS IST KEIN INDIVIDUELLES PROBLEM“

Interview mit Marwa Al-Radwany zu Begriff und Geschichte des Antimuslimischen Rassismus, aktuellen Feindbildern und Auswirkungen auf Betroffene

Sebastian Friedrich

Marwa Al-Radwany aus Berlin ist eine der Initiatorinnen des Netzwerks gegen antimuslimischen Rassismus und Islamfeindlichkeit (NARI). Sie befasst sich seit Jahren mit dem Diskurs über Muslime und Ideologien der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Sie hält regelmäßige Vorträge und gibt Workshops zu Islamfeindlichkeit und (Antimuslimischem) Rassismus, Mediendarstellungen des Islams, Rechtspopulismus und strukturellen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. Mit befreundeten Mitstreiterinnen und Mitstreitern zusammen hat sie 2007 die Initiative Grenzen-Los! gegründet, einen „Verein für emanzipative Bildung und kulturelle Aktion“, der Träger für empowernde kulturelle (Jugend-)Bildungsarbeit ist.

International ist in der Rassismusforschung vor allem von Islamophobie die Rede, wenn es um die Diskriminierung von Musliminnen und Muslimen geht. Ist das ein geeigneter Begriff?

Diesen Begriff verwende ich ungern, da er zu sehr auf individuell-psychologische Ursachen für diskriminierendes Handeln abzielt. Ähnlich wie „Xenophobie“ oder „Fremdenangst/-feindlichkeit“ suggeriert der Begriff, es sei „natürlich“ oder menschlich, dass Menschen Angst vor Fremdem hätten. Außerdem schwingt bei den Begriffen mit,

„das Fremde“ sei der Grund dafür, dass Menschen Angst hätten und feindlich gestimmt seien.

Der Begriff „Antimuslimischer Rassismus“ hingegen richtet den Blick auf die ausschließend und diskriminierend Handelnden, benennt Strukturen und verortet diese als gesellschaftliches und nicht als individuelles Problem. Rassismus verstehe ich dabei als einen gesellschaftlichen Mechanismus, der mit Machtstrukturen verknüpft ist und bei dem eine Gruppe mit gesellschaftlichem Zugang zur Macht eine Gruppe mit fehlendem Zugang zu Macht als „anders“ markiert. Macht bezieht sich sowohl auf sozio-ökonomischen als auch auf politischen und kulturellen Status und Einfluss. Es werden Unterschiede hervorgehoben und bewertet und anhand dessen werden die markierten Menschen anders behandelt.

Das sind die wesentlichen Prozesse und Faktoren von Rassismus, also auch von Antimuslimischem Rassismus. Dieser benötigt nicht unbedingt „Rassen“, die es sowieso unter Menschen nachgewiesenermaßen nicht gibt. Rassismus kann, wie im Falle des Antimuslimischen Rassismus, auch Zuschreibungen einer vermeintlich homogenen Kultur oder Religion für die Konstruktion einer auszuschließenden, auf- oder abzuwertenden Gruppe nutzen. Übrigens

wurden bereits im kolonialen Rassismus und später in seiner biologistischen Steigerung in der Nazizeit Zuschreibungen und Charakterisierungen über vermeintliche kulturelle oder charakterliche Eigenschaften bestimmter angeblicher „Rassen“ oder Ethnien genutzt.

Wie grenzen Sie den Begriff der Islamfeindlichkeit von Antimuslimischem Rassismus ab?

Antimuslimischer Rassismus benennt und benötigt Handelnde und konkrete Praktiken, die von Schmierereien in der U-Bahn über Diskriminierungen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt bis hin zu Straftaten, wie etwa dem Mord an Marwa El-Sherbini 2009 im Dresdner Landgericht, reichen. Islamfeindlichkeit bezeichnet hingegen die Ideologie, das theoretisch-ideelle Gedankengebilde, das zu Antimuslimischem Rassismus führen oder politisches Handeln wie Militäreinsätze oder Grundrechtseinschränkungen rechtfertigen kann. **Die Erforschung der Islamfeindlichkeit als politische Ideologie, die Analyse der Wurzeln, des Aufkommens und der Veränderung sind sehr aufschlussreich, um etwa zu verstehen, wie aus „Ausländern“ oder „Türken und Arabern“ im öffentlichen Diskurs plötzlich „Muslime“ werden konnten. Warum veränderte sich in der Geschichte der Bundesrepublik und der DDR der Fokus von einem Rassismus gegenüber allen sogenannten Gastarbeitern und Vertragsarbeitern auf eine Problematisierung und Thematisierung von Musliminnen und Muslimen?** Warum gingen rechtskonservative, rechtspopulistische und auch neofaschistische Parteien und Gruppierungen dazu über, nicht mehr oder deutlich weniger plump von Ausländern zu sprechen, sondern von Religion, Kultur und Aufklärung? Neben den Wurzeln in kolonialer Geschichte und Religionskriegen ist außen- und geopolitisch vor allem die Rolle einer neuen Weltordnung seit dem Zusammenbruch des Sowjetsystems und Ende des Kalten Krieges zu nennen. Eine wichtige Rolle spielt hier das Strategiepapier Samuel Huntingtons, seinerzeit Berater des US-Außenministeriums, über den bevorstehenden oder notwendigen „Clash of Civilizations“, dem „Kampf der Kulturen“, welcher paradigmatisch für die folgende Außenpolitik bzw. deren ideologische Verbrämung wurde.

Sie sprachen vorhin von vermeintlichen Musliminnen und Muslimen. Wer gilt alles als muslimisch?

Im öffentlichen Diskurs werden häufig Herkunft und Religion gleichgesetzt, als wären sämtliche Menschen, die oder deren Eltern oder Großeltern aus einem Land kommen oder kamen, in dem die Bevölkerungsmehrheit muslimisch oder der Islam Staatsreligion ist, automatisch Muslime oder gar praktizierende Gläubige. Das ist genauso verkürzt und falsch wie die Gleichsetzung von Mitteleuropäern mit Christen. Im Zuge dieser, euphemistisch gesagt, Ungenauigkeit werden oftmals soziale, politische oder alltagsweltliche Sachverhalte kulturalisiert oder religiösisiert. So zum Beispiel, wenn es in völlig überfüllten Aufnahmelagern für Geflüchtete zu Auseinandersetzungen kommt und die mediale Berichterstattung dies zu einem Kulturkampf hochstilisiert oder Populisten dies als Beweis

für die unmögliche Integration von Musliminnen und Muslimen werten. Ausgeblendet wird häufig, dass die Auseinandersetzungen etwas mit den sozialen Bedingungen zu tun haben, wenn eintausend von Flucht oder Krieg traumatisierte Menschen unterschiedlichster Herkunft, Milieus, Sprachfamilien, politischer Zugehörigkeit etc. sich mit mehreren Dutzend oder noch mehr eine Toilette, Dusche oder Küche teilen müssen. Jeder weiß aus Erfahrung, dass selbst gelindere überfüllte Wartesituationen zu Spannungen zwischen Menschen führen können, ohne dass es dazu eines religiösen Konflikts bedarf.

In der Rassismusforschung ist häufig von einer Konjunktur des Antimuslimischen Rassismus die Rede. Worin liegen die Ursachen dieser Konjunktur in Deutschland?

Ich würde eher von Konjunkturen bestimmter Rassismen sprechen, die wegen unterschiedlicher Faktoren kurz- oder langlebiger sein können, ohne damit eine Hierarchisierung zwischen den Ausgrenzungsformen und Rassismen vornehmen zu wollen. Antisemitismus, Antiziganismus, Rassismus gegen Schwarze Menschen und mittlerweile eben auch Antimuslimischer Rassismus haben in Deutschland so gesehen leider dauerhaft „Konjunktur“, vor allem im Alltagserleben der konkret Betroffenen. Es gibt allerdings Phasen, in denen sie öffentlich stärker zutage treten, etwa weil aus bestimmten Gründen verstärkt politische Stimmung gegen Roma und Sinti gemacht wird oder weil Thilo Sarrazin ein Interview gibt, in dem er gezielt Muslime diskreditiert oder Juden ein Intelligenzgen andichtet.

Historisch-politisch betrachtet kann man sagen, dass mit dem Ende des Kalten Krieges und damit dem Ende des ordnungsstiftenden Antagonismus zwischen „freiem Westen“ und „Kommunismus“ eine neue bzw. alte Gegenmacht gebraucht und gesucht wurde. Spätestens mit dem zweiten Golfkrieg wurde deutlich, dass die Übertragung der Feindbildkonstrukte auf das neue bzw. alte Feindbild Islam hervorragend funktionierte. Nun bedrohte der „irre“, orientalische Despot Saddam Hussein feindbildlich gesehen „den“ Westen und die meisten Medien spielten die Klaviatur der Kalten-Kriegs-Rhetorik gekonnt weiter, nur eben auf ein anderes Objekt bezogen.

Heute wird „unsere“ Freiheit am Hindukusch verteidigt. Um die Bevölkerung und Soldatinnen und Soldaten von der Notwendigkeit weiterer Kriege zu überzeugen, geziemt es sich nicht, dies mit der Wichtigkeit des Außenhandels zu begründen, wie der Rücktritt des früheren Bundespräsidenten Horst Köhler gezeigt hat, der so den Kampf der Bundeswehr gegen Piraten vor Somalia begründet hatte. Da müssen augenscheinlich gewichtigere Motivationen her, wie etwa Freiheit, Demokratie, westliche Werte oder Frauenrechte, wie wir sie in den letzten Jahren als Begründung für die Einsätze in Afghanistan, Mali, Sudan etc. gehört haben. Da viele der geopolitisch, geostrategisch wichtigen gelegenen bzw. mit zentralen Bodenschätzen ausgestatteten Länder solche mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit sind, kommt es gelegentlich, die wiederholten militärischen Eingriffe, die Destabilisierung, auf deren Nährboden Terrorismus besonders gut gedeihen kann, kulturkampfrhetorisch

umzudeuten. **Seit Jahren werden Soldatinnen und Soldaten von NATO-Bündnisstaaten darauf trainiert, im „Krieg gegen den Terror“ den Feind zu bekämpfen. Wenn dieser als möglichst unmenschlich, barbarisch, bedrohlich oder gar parasitär gezeichnet wird, ist das nützlich und senkt die Tötungshemmung.**

Welche Rolle spielen sozioökonomische Faktoren für den Antimuslimischen Rassismus?

Natürlich haben Feindbilder politisch immer auch eine entlastende Funktion und lenken praktischerweise auch ab von realen, drängenden, selbstverursachten Problemen oder unangenehmen Themen. Als im Zuge der Herstellung der staatlichen Einigung 1990/91 die ökonomische Lage in Deutschland desolat wurde, war auch schnell ein entlastendes Feindbild gefunden. Sie erinnern sich vielleicht an die „Asylflut“-Kampagne, deren mediale Orchestrierung und die grausamen Folgen. Niemand anderes als die Zeitung *Die Wirtschaftswoche* fasste dieses politische Manöver treffend zusammen. Darin hieß es im August 1991: „So konnte es wirklich nicht mehr weitergehen: Alle Welt redete nur noch von Inflation und Rezession, höheren Steuern. Die Wähler wandten sich in Scharen der Opposition zu. Es musste etwas geschehen. Und es geschah. Bundesinnenminister Schäuble schob ein neues Thema ins Rampenlicht der Öffentlichkeit: Die Asylantenfrage.“ 2008/2009 gab es mit der Banken- und späteren Finanzkrise und milliardenschweren Bankenrettungen ein ähnliches Gären in der „Volksseele“. Interessanterweise war es ein Mitglied des Bundesbank-Vorstands, Thilo Sarrazin, der zunächst mit der Feindbild-Keule gegen Sozialleistungsbezieher ausholte, die er als faul, verwöhnt und Schlimmeres diskreditierte, um anschließend Türken, Araber und Muslime als Zielscheibe zu nehmen. Wochenlang diskutierte die Bundesrepublik über nichts anderes als seine Thesen, während in dieser Zeit im Bundestag eine Reihe unpopulärer Maßnahmen beschlossen wurden. Und obwohl weitaus mehr Menschen in Deutschland durch Rechtsterroristinnen und Rechtsterroristen als durch Dschihadistinnen und Dschihadisten getötet wurden, nehmen die Bedrohungen durch „Islamisten“ und die politischen Abwehr- und Präventionsmaßnahmen in der öffentlichen Wahrnehmung einen weitaus höheren Stellenwert ein als diejenigen durch den NSU und seine potenziellen rechtsterroristischen Nachfolger.

Nicht erst seit den Anschlägen von Paris ist sowohl in der medialen als auch in der sozialpädagogischen Debatte die Radikalisierung von jungen Musliminnen und Muslimen ein wichtiges Thema. Wie bewerten Sie die Diskussion?

Die meisten Beiträge, die ich dazu höre oder lese, erscheinen mir hilflos, hektisch und verkürzt oder sind von einseitigen Schuldzuweisungen geprägt. Zudem verengen sie sich auf psychologische oder soziologische Momente der Einzeltäter. **Sich radikalisierende Jugendliche sind Teil einer viel weitreichenderen globalen Problematik von militärischen Auseinandersetzungen, ökonomischer Abhängigkeit, Umweltzerstörung und sozioökonomischer Perspektivlosigkeit ganzer Generationen.** Diese

strukturelle Gewalt, die auch durch politisches Regierungshandeln oder Nichthandeln in Deutschland, Frankreich und anderen Orten, an denen Anschläge verübt wurden, mit verursacht wird, wird in dieser Debatte oftmals außer Acht gelassen. Ich rede dabei nicht von einem simplen Reiz-Reaktions-Schema, sondern einer komplexen Gemengelage. Diese wird man keinesfalls mit lediglich stärkerer polizeilicher Beobachtung von Moscheen und Jugendclubs oder sozialpädagogischen Präventionsprojekten auflösen können. Um präventiv auf Jugendliche wirken zu können, muss man ihnen real etwas anbieten können, reelle Perspektiven aufzeigen können. Wo es diese ökonomisch und sozial nicht gibt, kann man allenfalls „besänftigen“, was nichts an der Grundproblematik ändert und was ich aus pädagogischer Perspektive übrigens auch für grundfalsch halte. Die oftmals sehr berechtigte Wut ernst zu nehmen und gemeinsam ernsthaft konstruktiv die Ursachen zu bekämpfen und gemeinsam für bessere Lebensverhältnisse, auch in einem globalen Sinn, zu streiten, wäre der einzig ehrliche und erfolgversprechende Ansatz.

Sie forschen nicht nur zu Antimuslimischem Rassismus, sondern arbeiteten auch mit muslimischen Jugendlichen im Berliner Stadtteil Moabit. Wie äußert sich Antimuslimischer Rassismus gegenüber Betroffenen?

Zunächst, ich arbeitete nicht nur mit muslimischen Jugendlichen, sondern auch mit vermeintlich muslimischen Jugendlichen, die ja genauso von Antimuslimischem Rassismus betroffen sind. Die Erfahrungen, die viele der Jugendlichen machen, sind erschreckend. Viele dieser Erlebnisse sind so alltäglich, dass sich die Jugendlichen oftmals gar nicht bewusst sind, mit Rassismus und teilweise eklatanten Verstößen gegen das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz konfrontiert zu werden. Einer der Jugendlichen wird zum Beispiel jeden Freitag auf dem Weg zur Moschee von Polizisten durchsucht, an die Wand gedrückt und abgetastet. Da es teilweise die gleichen diensthabenden Polizisten sind, und sie natürlich noch nie etwas gefunden haben, kann man davon ausgehen, dass es sich hierbei um eine bewusste Schikane handelt. Eine Schülerin, die Kopftuch trägt, musste das Schuljahr wegen eines angeblich nicht bestandenen Praktikums wiederholen, obwohl ihre Praktikumsbetreuerinnen ihr beste Leistungen bescheinigten. Interessanterweise fielen genau die drei Schülerinnen der Klasse, die ein Kopftuch tragen, aus denselben Gründen durch das Schuljahr. Nun ist die Klasse einer Berliner Oberschule in einem gehobeneren Bezirk wieder „schön homogen“. **Despektierliche Sprüche in Behörden oder von Lehrkräften und feindselige Blicke gehören leider zum Alltag der meisten genauso dazu, wie dass sich Menschen von ihnen in der U-Bahn wegsetzen. Das Gefühl, „aussätzig“ zu sein, belastet die Jugendlichen sehr, es macht sprachlos und wütend.**

Was halten Sie von der These, dass die Radikalisierung von Jugendlichen eine Folge der Diskriminierung ist?

In dieser verkürzten Form würde ich das nicht unterschreiben. Prozesse der Radikalisierung, genauer einer Radikalisierung, die Demokratie ablehnt und Gewalt befürwortet,

tet, sind immer multifaktoriell bedingt und kein simpler kausaler Zusammenhang. Die Tatsache, dass sich unter den IS-Anhängerinnen und -Anhängern oder einzelnen dschihadistischen Kriminellen immer wieder auch herkunftsideutsche junge Menschen ohne rassistische Diskriminierungserfahrungen und aus akademischen oder sozioökonomisch stabileren Elternhäusern finden, zeigt, dass die soziologische Ursachenforschung so einfach nicht ist. Bei solchen Zielgruppen kommt vieles zusammen, unter anderem auch identitäre Desorientierung, die Sehnsucht nach klaren Maßgaben und einfachen Antworten, einem Richtungsgeber in der heutigen Welt der multiplen Möglichkeiten, aber auch jugendliche Provokation und Revolte gegen das, was mehrheitlich gesellschaftlich skandalisiert wird.

Nichtsdestotrotz bilden die jahrelangen Erfahrungen gesellschaftlichen Ausschlusses gepaart mit begründetem Pessimismus ob der eigenen Zukunftschancen, also der Ausblick auf Arbeitslosigkeit und relative Armut, einen sehr fruchtbaren Nährboden für eine Radikalisierung. Viele Menschen, die selbst keinen Migrationshintergrund haben, können sich gar nicht vorstellen, wie erniedrigend, frustrierend und entwertend es sein kann, von klein auf mit ausgrenzender Sprache und Praxis bedacht zu werden. In einem Feldversuch der Beratungsstelle Basis und Woge im Hamburger Stadtteil St. Pauli wurde in allen getesteten Diskotheken und Clubs ausnahmslos schwarzen Clubbesuchern und solchen mit arabischem Hintergrund der Einlass verweigert, während den gleichermaßen gekleideten, herkunftsideutschen Clubbesuchern problemlos Einlass gewährt wurde. Und das in einem Viertel, dem nachgesagt wird, links und „multikulti“ zu sein, einem Viertel in einer kosmopoliten Großstadt, in der Vielfalt Normalität sein sollte, sollte man zumindest meinen. Ähnliche Testverfahren gibt es etwa für den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bei Bewerbungen. Diskriminierung ist für ganze Gesellschaftsgruppen in Deutschland also bittere Normalität.

Ich empfehle jeder und jedem, die oder der ein Verständnis bekommen möchte für die Entwicklung antidemokratischer Tendenzen und Haltungen aus einer permanenten und wiederholten Zurückweisung von Integrationsversuchen heraus, die vom Bundesministerium des Innern in Auftrag gegebene Studie „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“. Diese zeigt sehr eindrücklich, dass das medial gezeichnete Bild von den tendenziell demokratiefeindlichen und zu Fundamentalismus neigenden jungen Musliminnen und Muslimen in Deutschland falsch und vollkommen undifferenziert ist und dass die überwiegende Mehrheit Gewalt, Fanatismus und Fundamentalismus klar ablehnt und die „westliche Kultur“ begrüßt.¹ Außerdem belegt sie sehr anschaulich, welche fatale Folgen die sogenannte Sarrazindebatte 2010 auf junge Musliminnen und Muslime nichtdeutscher Herkunft in Deutschland hatte.

¹ Anmerkung: Die erwähnte Studie erschien 2012 und ist online unter folgendem Link zu finden: www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe_2015/Islam/Lebenswelten_junger_Muslime.pdf (Abruf: 30.09.2019).

Die Befragungen vor und nach dem Erscheinen von Sarrazins „Deutschland schafft sich ab“ und der begleitenden medialen Debatte belegen einen signifikanten Anstieg von Vorurteilen gegenüber „dem Westen“ und auch gegenüber Juden, Hass auf den Umgang der „westlichen Welt“ mit „dem Islam“, aber vor allem auch die Bevorzugung von Segregation anstelle von Inklusion oder Integration. **Die gesellschaftliche Markierung als Problem oder Problemverursacher, die Ablehnung und Stigmatisierung, aber auch die ethnisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen im Zuge der Sarrazindebatte haben also gesellschaftliche Gräben weiter vertieft und Radikalisierungsprozesse eher noch mehr angefeuert**, also gerade nicht zu einer demokratischen Debattenkultur beigetragen.

Besonders hervorzuheben ist, dass die Studie die schon in früheren Forschungen zu Radikalisierung gewonnene Annahme bestätigt, dass Religiosität an sich keinerlei Einfluss auf Radikalisierungsprozesse hat, solange diese in eine kulturelle Identität eingebettet ist. Es ist vielmehr die kulturelle Entwurzelung, die zusammen mit anderen Faktoren eine militante Radikalisierung begünstigen kann, also gerade das, was konservative Politikerinnen und Politiker sowie populistische Hardliner fordern, nämlich das Abschwören von der „Herkunfts-kultur“ bei der gleichzeitigen Verweigerung einer Aufnahme in die vorherrschende Kultur à la „die Muslime passen hier nicht her“ oder „gehören nicht in die christlich-abendländische Tradition“. Dann nämlich können bestimmte Formen des islamischen Fundamentalismus tatsächlich ein attraktives Identitätsangebot darstellen.

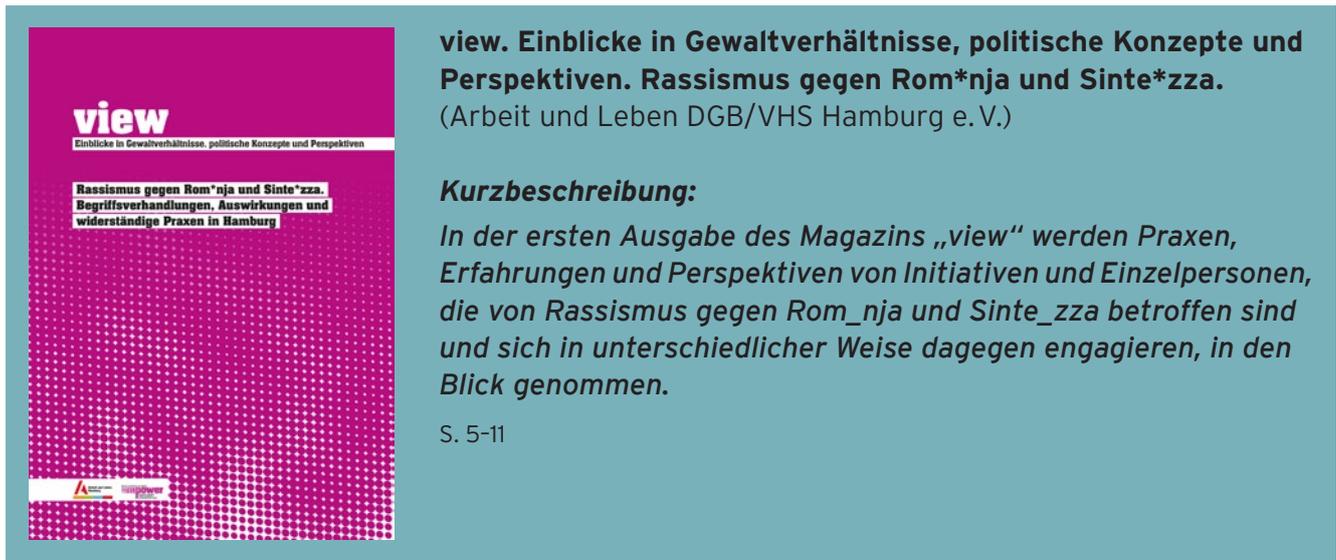
Das Interview wurde im Dezember 2015 in Berlin geführt.

Hrsg.: Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentrum Baden-Württemberg Jugendstiftung Baden-Württemberg.

Das Demokratiezentrum Baden-Württemberg versteht sich als Bildungs-, Dienstleistungs- und Vernetzungszentrum im Handlungsfeld Extremismus, präventiver Bildungsarbeit und Menschenrechtsbildung. Sie finden hier eine Vielzahl von Organisationen vernetzt, die Ihnen Kompetenz und Fachwissen zur Verfügung stellen. Die Gesamtkoordination liegt bei der Jugendstiftung Baden-Württemberg.



www.tinyurl.com/zmxuel6



view. Einblicke in Gewaltverhältnisse, politische Konzepte und Perspektiven. Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza.
(Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V.)

Kurzbeschreibung:

In der ersten Ausgabe des Magazins „view“ werden Praxen, Erfahrungen und Perspektiven von Initiativen und Einzelpersonen, die von Rassismus gegen Rom_nja und Sinte_zza betroffen sind und sich in unterschiedlicher Weise dagegen engagieren, in den Blick genommen.

S. 5-11

Was ist Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza?

Isidora Randjelović

Gegenwärtig erleben wir deutschlandweit eine Konjunktur rassistischer Ideologien und Organisationen, dabei gewinnt auch der Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza¹ gesellschaftlich wieder an neuer Auftriebskraft und Legitimation.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes fasst die Ergebnisse ihrer Expertise über „Bevölkerungseinstellungen zu Sinti und Roma“ folgendermaßen in einem Satz zusammen: „Bei keiner anderen Gruppe zeigt sich ein so durchgängig deutliches Bild der Ablehnung.“² Auch die Mitte-Studie der Universität Leipzig von 2014 zeigt in Bezug auf Sinte*zza und Rom*nja eine starke Ablehnung in der Bevölkerung: Beispielsweise unterstellt über die Hälfte der Befragten, sprich 55,9 %, Sinte*zza und Rom*nja eine Neigung zur Kriminalität und 55,4 % bestätigen, dass sie ein Problem damit hätten, wenn sich Sinte*zza und Rom*nja in ihrer Wohngegend aufhalten würden. Bemerkenswert an dieser Studie ist auch deren Einschätzung der in der Bevölkerung ansteigenden „Islamfeindschaft“³ sowie deren Ergebnisse, denen zu-

folge die am stärksten ausgeprägte Feindschaft gegenüber Asylbewerber*innen geäußert wurde.⁴

Daraus können wir weiter folgern, dass diejenigen Rom*nja, die sowohl islamischen Glaubens als auch Asylbewerber*innen sind, im Schnittpunkt von herkunftsbezogener, auf den sozialen Status abzielender sowie auf die religiöse Zugehörigkeit gerichteter Feindschaft stehen und damit potenziell Mehrfachdiskriminierungen ausgesetzt sind. Weiterhin lässt sich resümieren, dass Rassismus gegen Sinte*zza und Rom*nja, je nach der Verbindung mit anderen gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen, sehr unterschiedliche Folgen für die rassismusbetroffenen Menschen hat – auch wenn der dominante Diskurs homogene und immer gleiche Bilder von „SintiundRoma“⁵ produziert. Trotz der im Vergleich zur Vergangenheit verstärkten politischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Aufmerksamkeit gegenüber dem sogenannten „Phänomen Antiziganismus“⁶ scheint der reale Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza gesellschaftlich weitgehend akzeptiert zu sein, wenn wir die Forschungsergebnisse zu Bevölkerungseinstellungen, die qualitativen

1 Hier wird die gegenderte Schreibweise „Rom*nja und Sinte*zza“ anstatt des generischen Maskulinums Roma und Sinti genutzt, um unterschiedliche Positionierung zu verdeutlichen. Die Interviewten benutzen unterschiedliche Formulierungen, die wir in der Schreibweise in den Interviews berücksichtigen.
2 Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Zentrum für Antisemitismusforschung/Zentrum für Vorurteils- und Konfliktforschung e.V., Berlin 2014, S. 1.
3 Der Begriff Islamfeindschaft wird in der Studie verwendet. Zur Genese und kritischen Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten siehe Iman Attia: Zum Begriff des antimuslimischen Rassismus, in: Zülfukar Çetin/Savaş Taş (Hg.): Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände, Berlin 2015, S. 17-30.

4 Oliver Decker/Johannes Kiess/Elmar Brähler (Hg.): Die stabilisierte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014, Kompetenzzentrum für Rechtsextremismus- und Demokratieforschung der Universität Leipzig, unter: www.research.uni-leipzig.de/kredo/Mitte_Leipzig_Internet.pdf (abgerufen am 27.11.2016).
5 Isidora Randjelović: Auf vielen Hochzeiten spielen. Strategien und Orte widerständiger Geschichte(n) und Gegenwart(en) in Roma Communities, in: Kien Nghi Ha/Lauré al-Samarai/Sheila Mysorekar (Hg.): Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster 2007, S. 165-180.
6 Wolfgang Wippermann: Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich, Berlin 1997. Siehe auch: Dokumentations- und Kulturzentrum deutscher Sinti und Roma: Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“-Stereotypen, Heidelberg 2015.

Studien zur Bildungssituation von Sinte*zza und Rom*nja⁷ und die diskursiven Medienanalysen⁸ zur Grundlage unserer Einschätzung nehmen.

Um die Beständigkeit und Zähigkeit des gegen Rom*nja und Sinte*zza gerichteten Rassismus nachzuvollziehen, ist es sinnvoll, seine spezifische Entstehungs- und Tradierungsgeschichte im deutschen Kontext zu betrachten. Hier ist es insbesondere wichtig, die politische, strukturelle und institutionelle Herausformung und Praxis der Verfolgung von Rom*nja und Sinte*zza als relevante historische Grundbausteine eines bis heute tradierten Gadge-Rassismus⁹ zu sehen.

Historische Voraussetzungen

Mit der ersten überlieferten Ankunft von Sinte*zza in das Heilige Römische Reich Deutscher Nation im 15. Jahrhundert beginnt trotz der zunächst durchaus ambivalenten „Aufnahmepaxis“ eine religiös und sozial legitimierte Stigmatisierung sowie massive Verfolgung von Sinte*zza, die über das Mittelalter und die Neuzeit hinaus bis in das 18. Jahrhundert hinein durch beachtenswerte Gewaltexzesse und nahezu ausnahmslose Vertreibungen eskaliert. In den Chroniken dieser Zeit werden stigmatisierende Darstellungen der angereisten „Fremden“ entworfen, die sich auf die äußeren Merkmale wie die Hautfarbe und Gestalt, auf die Unterstellung ihrer vermeintlichen Religionslosigkeit sowie auf ihre Tätigkeiten diskriminierend beziehen.¹⁰ Diese stereotypen Darstellungen korrespondieren auf der strukturellen Ebene mit der grausamen Verfolgung von Sinte*zza und Rom*nja durch das gesamte Mittelalter und die Neuzeit. Sie wurden von mehreren Reichstagen für „vogelfrei“ erklärt, womit regelrechte Menschenjagden eröffnet und die betroffenen Subjekte allein wegen ihrer Herkunft gebrandmarkt und in Zucht- und Arbeitshäuser verbracht wurden. In Preußen galt überdies eine Gesetzgebung, die die Ermordung von über 16-jährigen und die Entführung der unter 16-jährigen Sinte*zza und Rom*nja in andere Familien zur „Erziehung“ – was der Leibeigenschaft gleichkam – legitimierte.¹¹

Mit der Aufklärung entsteht zum einen die wissenschaftliche Tsiganologie, die mit einem Konglomerat aus rassistischen und sozialen Beschreibungen von Sinte*zza und Rom*nja in der Ambivalenz ihrer Zeit bleibt: Erstens sieht sie Sinte*zza und Rom*nja aus ökonomischer Sicht als Untertanen und Reichtum des Staates an und verlangt Umerziehung, um sie zu ordentlichen Bürger*innen zu machen. Zweitens formiert sich in der Aufklärung der moderne Rassismus, nach dem Menschen nach ihrem Aussehen klassifiziert und hierarchisiert werden¹² und somit an einer unveränderlichen Essenz von Sinte*zza und Rom*nja festgehalten wird.¹³ Drittens beginnt im 19. Jahrhundert die Ausformung eines Ordnungsapparates, der Sinte*zza und Rom*nja zunehmend polizeilich erfasst, als „Rasse von Verbrechern“ kriminalisiert,¹⁴ spezielle Stellen für die Verfolgung von Sinte*zza und Rom*nja gründet,¹⁵ Gesetze zur Verfolgung von Rom*nja legalisiert,¹⁶ Sinte*zza und Rom*nja mithilfe von Verwaltungstricks ausbürgert¹⁷ und tägliche Vertreibungen von Sinte*zza und Rom*nja organisiert und durchführt.

Mit dem Beginn des nationalsozialistischen Regimes ist also die Erfassung von Sinte*zza und Rom*nja bereits weit fortgeschritten, und auf politischer, gesetzgeberischer, polizeilicher Ebene ist längst eine stabile Grundlage für den folgenden rassistisch motivierten Genozid gelegt.

Während des Nationalsozialismus sind Sinte*zza und Rom*nja als Menschen zweiter Klasse definiert und sie werden zu staatlich legitimierten Opfern von Eheverboten mit deutschen Bürger*innen, von Zwangsterilisationen, von Deportationen in Arbeitslager, von Zwangsarbeit bis hin zur Deportation in „Vernichtungslager“.¹⁸ Nach dem Ende des Nationalsozialismus gibt es in Deutschland keine Sinte- oder Roma-Familie, die nicht Opfer zu beklagen hat, ebenso erging es Familien in den durch die Deutschen besetzten Gebieten oder in den mit den Deutschen kollaborierenden Ländern, wo die Nazis und ihre Kollaborateure durch Massenerschießungen und ebenfalls durch Zwangs-

7 Vgl. Daniel Strauß (Hg.): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht, Mannheim 2011, unter: www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Studien/2011_Marburg-strauss_studie_sinti_bildung.pdf (abgerufen am 08.02.2018).

Andrea Dernbach: Schule ist für Sinti und Roma kein sicherer Ort, in: Tagesspiegel, 2. November 2016, unter: www.tagesspiegel.de/wissen/bildungsaufsteigerinnen-schule-ist-fuer-sinti-und-roma-kein-sicherer-ort/14783888.html (abgerufen am 08.02.2018).

8 Markus End: Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit. Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation, Heidelberg 2014, unter: www.sintiundroma.de/fileadmin/dokumente/publikationen/extern/2014StudieMarkusEndAntiziganismus.pdf (abgerufen am 08.02.2018).

9 Elsa Fernandez: Überlieferungen und Kontinuitäten. Zülfukar Çetin im Gespräch mit Elsa Fernandez, in: Çetin/Taş (Hg.): Gespräche über Rassismus, S. 151-160.

10 Vgl. Reimer Gronemeyer: Zigeuner im Spiegel früher Chroniken und Abhandlungen. Chroniken vom 15. bis zum 18. Jahrhundert, Gießen 1987.

11 Siehe Wippermann: Wie die Zigeuner, S. 50-73.

12 Zum modernen Rassismus siehe: George L. Mosse: Die Geschichte des Rassismus in Europa, übersetzt von Elfriede Burau und Hans Günter Holl, Frankfurt/Main 2006.

13 Heinrich Moritz Gottlieb Grellmann: Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks in Europa, nebst ihrem Ursprunge, Dessau/Leipzig 1783.

14 Cesare Lombroso, C.: Der Verbrecher in anthropologischer, ärztlicher und juristischer Beziehung, Hamburg 1894, unter: www.ia600305.us.archive.org/11/items/derverbrecherho00lombgoog/der-verbrecherho00lombgoog.pdf (abgerufen am 08.02.2018).

15 Der erste polizeiliche Nachrichtendienst für die Sicherheitspolizei, die „Zigeunerzentrale“, wurde bereits 1899 in der Polizeidirektion München gegründet.

16 Siehe Karin Reemtsma: Sinti und Roma. Geschichte, Kultur, Gegenwart. München 1996, S. 97-98.

17 Reemtsma: Sinti und Roma, S. 85.

18 Zum nationalsozialistischen Genozid an Sinte*zza und Rom*nja: Michael Zimmermann: Rassenutopie und Genozid. Die nationalsozialistische „Lösung der Zigeunerfrage“, Hamburg 1996. Siehe auch: Romani Rose/Walter Weiss: Sinti und Roma im „Dritten Reich“. Das Programm der Vernichtung durch Arbeit, Göttingen 1991.

arbeit, Deportationen und Ermordungen in „Vernichtungslagern“ gewütet haben.¹⁹

Die Zeit nach dem Nationalsozialismus in Deutschland beschrieb Romani Rose als die „Zweite Verfolgung“.²⁰ Denn trotz des Regimewechsels gab es im Nach-Nationalsozialismus-Deutschland für Sinte*zza und Rom*nja weder eine selbstverständliche politische Anerkennung des an ihnen begangenen Genozids noch bereitwillige Gewährung von Entschädigungen für die Zeit in Lagerhaft und die daraus resultierenden gesundheitlichen Folgen für die Überlebenden. Beides musste durch die Opfer und Nachfahren gegen große politische und gesamtgesellschaftliche Widerstände erkämpft werden,²¹ und bis heute noch ist die Erinnerungskultur an den Genozid von Sinte*zza und Rom*nja ein fragiles und widersprüchliches Bauwerk deutscher Erinnerungspolitik. Erst im vergangenen Jahr 2015 entschuldigte sich die Präsidentin des Bundesgerichtshofs für deren skandalöses Urteil in Fragen der Entschädigung von Sinte*zza und Rom*nja von 1956, wonach „trotz des Hervortretens rassenideologischer Gesichtspunkte nicht die Rasse als solche der Grund für die darin getroffene Anordnung bildet, sondern die [...] asozialen Eigenschaften der Zigeuner, die auch früher Anlaß gegeben hatten, die Angehörigen dieses Volkes besonderen Beschränkungen zu unterwerfen“.²²

Spezifische historisch gewachsene Merkmale von Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza

In Analyse der historischen Verfolgung können spezifische und bestimmte Merkmale des Rassismus gegen Sinte*zza und Rom*nja herausgearbeitet werden. Ich greife fünf Kennzeichen auf, die mir besonders relevant erscheinen:

Erstens erfolgt die Rassifizierung von Rom*nja über eine ausgeprägte Verbindung zu Sexismus. Die Konstruktion der Frau als „Mannsweib“, die den Mann ernährt, die besonders kriminell und promiskuitiv sei, dient nicht nur einer gender- und heteronormativen Fantasie und Disziplinierung, sondern fungiert auch als Markierung des gesamten Kollektivs. Bereits in den frühen Chroniken wird über die Stigmatisierung der arbeitenden, anders gekleideten sowie auf der Straße sichtbaren Frauen auch die Rassifizierung von Sinte*zza und Rom*nja als ganzes Kollektiv deutlich.²³

19 Für Serbien siehe Milovan Pisari: Stradanje Roma u Srbiji za vreme Holokausta, Belgrad 2014.

20 Romani Rose: Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland, Heidelberg 1987, S. 46.

21 Rose: Bürgerrechte für Sinti und Roma, S. 134ff.

22 Urteil des Bundesgerichtshofs: Urt. v. 07.01.1956, Az.: IV ZR 273/55, unter: www.juralib.de/entscheidungen/bgh-iv-zr-273/55-07.01.1956 (abgerufen am 08.02.2018).

23 Vgl. Gronemeyer: Zigeuner im Spiegel früher Chroniken und Abhandlungen. Vgl. Elizabeta Jonuz: Romnja – „rassig“ und „rassisch minderwertig“? Anmerkungen zu Geschichte und Realitäten von Roma-Frauen, in: Brigitte Fuchs/Gabriele Habinger (Hg.): Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen, Wien 1995.

Zweitens werden Rom*nja z. B. im Gegensatz zu Antisemitismus nicht als Weltoberer*innen und Herrscher*innen stigmatisiert, sondern als primitiv und lästig konstruiert. Die Ermordung durch „Vernichtung“ und die Verfolgung durch „Erziehung“ gehen Hand in Hand. Dabei wird z. B. Bildung in Bezug auf Rom*nja immer als „Erziehung“ und nie als Idee der Selbstkonstruktion gedacht.²⁴ Rom*nja fallen oftmals unter die Diskurse kolonialisierter Subjekte, allerdings im eigenen Land (auch physisch in Bezug auf die langen Perioden der Leibeigenschaft in deutschen Gebieten bzw. der Versklavung in Rumänien) – allerdings ohne die imperialistische strukturelle Ebene.

Drittens sind traditionell der Ordnungs- und Polizeiapparat, ebenso wie die Wissenschaft und die Soziale Arbeit, tief im Expertentum zu Sinte*zza und Rom*nja engagiert. In dieser Dreier-Kollaboration wird ein „Geheimkultur“-Mythos genährt, der auf verschiedenen Ebenen nach Expertise und Verrat verlangt. Die Ethnisierung von sozialen Problemen verlangt gleichzeitig auf struktureller Ebene nach Kontrolle und Disziplinierung durch den Polizeiapparat, nach (Um-) Erziehung durch die Soziale Arbeit und nach wissenschaftlicher Legitimierung dieses Vorgehens durch die „Tsiganolog*innen“ bzw. anderen „Roma-Expert*innen“.

Viertens ist mit der ordnungspolitischen Verfolgung von Rom*nja der Diskurs um das Nomadentum eng verknüpft. Einerseits wurden die Reisenden-Arbeitstätigkeiten zum Lebensstil aller Rom*nja über alle Zeiten hinweg konstruiert. Andererseits müssen Rom*nja in historischer Kontinuität bis heute Vertreibung erleiden. Heutzutage werden sogar Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren sind, in ihnen fremde Länder abgeschoben, aus denen sie regelmäßig zurück nach Hause, sprich nach Deutschland, fliehen. Hier produziert die Ausländerbehörde eine Mobilität, die anderswo als Wesen der Rom*nja kulturalisiert wird (zum Teil auch romantisch verklärend), aber aus der bitteren Realität von sozialstruktureller Verfolgung gewachsen ist. Hinzu kommt, dass gerade diejenigen Rom*nja, die in Armensiedlungen leben und wiederholt als symbolisches Bild für alle Rom*nja herhalten müssen, aufgrund der fehlenden Ressourcen die am wenigsten mobile gesellschaftliche Schicht in jedem Land sind.

Fünftens sind in den Diskursen, die Rom*nja und Sinte*zza betreffen, sie selbst kaum involviert. Das ist zwar ein klassisches Phänomen für alle Rassismen, allerdings wird meines Erachtens die quantitative Unsichtbarkeit von Rom*nja, weil sie so massiv ist, auch zu einem qualitativen und spezifischen Merkmal des Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza.

Die Bilder von Nomadentum, Kriminalität, Schädlingsmetaphern, Promiskuität, schlechter Mutterschaft, musikalischer Grundbegabung usw. sind über Jahrhunderte aufge-

24 Jane Schuch: Negotiating the limits of upbringing, education, and racial hygiene in Nazi Germany as exemplified in the study and treatment of Sinti and Roma, in: Journal: Race, Ethnicity Education 20 (2017), S. 609-623, unter: www.tandfonline.com/eprint/udAGESU7YqRCytzj4Y8T/full (abgerufen am 08.02.2018).

baut und je nach historischen Kontext angereichert. Diese Bilder finden sich in den aktuellen Debatten zu Geflüchteten ebenso wieder wie im Schulunterricht, in den Beleidigungen von Mitschüler*innen, in dem Polizeiapparat, in den Medien. Über die Jahrhunderte bis heute produzieren diese Bilder ein Wir und Ihr, welches nicht nur die eigene Identität, im Kontrast zu der oder dem Anderen, als fleißig, arbeitsam, sittsam, sesshaft, gebildet, diszipliniert usw. begründet. Diese Bilder dienen darüber hinaus einer ideologischen Legitimierung von gesellschaftlichen Ausschließungspraxen:

Ein aufgeklärtes Europa mit Verfassungen in den jeweiligen Nationalstaaten und transnational gültigen Menschen- und Kinderrechten stellt sich diskursiv als Zentrum von Humanismus dar. Dessen humanistisches Erbe und wirtschaftlicher Fortschritt sind laut konservativen Apologet*innen vermeintlich außenpolitisch und auch innenpolitisch durch Andere, die als unzivilisiert, kriegerisch und kriminell konstruiert werden (aber niemals als Eigenes), gefährdet. Die Minderheiten Europas sind dabei nicht als originärer Bestandteil ihres Selbst, sondern auch nach fast 1000 Jahren in Europa und nach 600 Jahren in Deutschland immer noch „innere Fremde“.

Die eigene fehlende Humanität und die fehlende Einhaltung z. B. von Standards der Menschen- und Kinderrechte in Bezug auf Geflüchtete wird darüber legitimiert,²⁵ dass Menschen, die sich aufmachen, geltendes Recht für sich in Anspruch zu nehmen, zu verlogenen Eindringlingen und einer Gefährdung für das soziale System konstruiert werden. Die rassistischen Diskurse gegen diese geflüchteten Rom*nja und die dazugehörigen legalen Ausschließungsmechanismen wie die zunehmende Abschaffung des Asylrechts, die Erklärung von sicheren Herkunftsstaaten und alle anderen legalen jugendhilfe- und sozialrechtlichen Andersbehandlungen der Betroffenen wirken gemeinsam und bestärken sich gegenseitig. Die analytische Perspektive von Stuart Hall auf rassistische Ideologien und insbesondere deren Verbindung zu Ausschließungspraxen als Verweigerung von Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen erscheint mir als sinnvoller Zugang, auch um die Verfolgung von Sinte*zza und Rom*nja theoretisch nachzuvollziehen. Ich ordne daher das historisch gewachsene System der spezifischen Gewalt, die sich gegen Rom*nja und Sinte*zza richtet, unter dem Begriff Rassismus ein. Dabei betrachte ich die begrifflichen Debatten um die „richtige“ Begriffsverwendung eher gelassen, obgleich ich selbst keinen überzeugenden analytischen Bedarf sehe, den Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza weiterhin als „Antiziganismus“ zu benennen.²⁶ Die gegenwärtigen Wortgefechte erachte ich als müßig, zumindest so lange bis die Voraussetzungen dieser Debatte verändert sind und die Fragen „Wer

spricht, worüber, wofür und mit welcher Dringlichkeit?“ ernsthaft und auf inhaltlicher als auch methodischer Ebene diskutiert werden. Es sind bereits unterschiedliche Alternativvorschläge zu dem Begriff Antiziganismus unterbreitet worden, wie z. B. Antirromanismus, Anti-Roma-Rassismus²⁷ oder Gadge-Rassismus.²⁸ Die Autor*innen kritisieren unter anderem die im Begriff „Antiziganismus“ reproduzierte beleidigende rassistische Konstruktion des Begriffs „Zigeuner“ bzw. weisen auf das Fehlen eines „Ziganismus“ hin, auf dem sich der Wortanfang Anti- beziehen könnte. Ich teile unter anderem diese Überlegungen und habe selbst im Laufe meiner Auseinandersetzung mit dem Thema Abstand von dem Begriff genommen: erstens weil ich die Argumentationen von Rom*nja-Aktivist*innen, die sich vehement gegen den Begriff aussprechen, wertschätze und ihnen die begriffliche Definitionsmacht über die Gewalt, die sie erfahren, zugestehen möchte. Zweitens gehe ich davon aus, dass rassistustheoretische Perspektiven einen inhaltlichen Gewinn darstellen und besser für das Verständnis der Verfolgung von Sinte*zza und Rom*nja geeignet sind.

Wie bereits verschiedene Rassismusforscher*innen formuliert haben, gibt es nicht nur einen Rassismus, sondern Rassismen.²⁹ Auch wenn sie sich in ihren ideologischen und strukturellen Manifestationen und Folgen durchaus voneinander unterscheiden, können sie als differente Systeme von **Rassismus** definiert werden.

Demzufolge ist Rassismus gegen Sinte*zza und Rom*nja nicht nur ein Vorurteil oder die Summe mehrerer Vorurteile, sondern ein gesellschaftliches Verhältnis und als solches produzierte es fortwährend Gewalt gegen Rom*nja und Sinte*zza. Diese Gewalt wird legitimiert mithilfe von Diskursen und unterstützt von struktureller Diskriminierung, z. B. indem Rom*nja das Recht auf Asyl pauschal und kollektiv abgesprochen wird und ihre Fluchtursachen als wirtschaftliche entpolitisiert und entkontextualisiert werden.³⁰

Der Rassismus gegen Sinte*zza und Rom*nja kann aus verschiedenen Perspektiven analysiert und beschrieben werden. Üblicherweise wird in Rassismus-Definitionen der Fokus auf diejenigen, die Rassismus produzieren, bzw. auf die Ausschließungspraxis der hegemonialen Gesellschaft gerichtet. Rassismus kann daneben allerdings auch in einen Deutungsrahmen gesetzt werden, der sich auf die Perspektive derjenigen konzentriert, die Rassismus erleben.

25 Siehe Fatima El Tayeb: Anders europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa, Berlin 2015.

26 Isidora Randjelovic: Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um „Antiziganismus“, unter: <http://heimatkunde.boell.de/2014/12/03/ein-blick-ueber-die-raender-der-begriffsverhandlungen-um-antiziganismus> (abgerufen am 08.02.2018).

27 Albert Scherr: Anti-Roma-Rassismus, in: Karim Fereidooni, Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden 2016, unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-14721-1_18 (abgerufen am 08.02.2018).

28 Fernandez: Überlieferungen und Kontinuitäten, S. 151-160.

29 Stuart Hall: Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg 2000, S. 7-15, hier S. 11. Siehe auch Birgit Rommelpacher: Was ist eigentlich Rassismus?, in: Paul Mecheril/Claus Melter (Hg.): Rassismuskritik: Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach 2009, [S. 7-16] hier S. 27 ff.

30 Nizaqete Bislimi: Rom_nja in Deutschland – Visumsfreiheit oder frei von Rechten?, unter: <https://heimatkunde.boell.de/2014/12/03/rromnja-deutschland-visumsfreiheit-oder-frei-von-rechten> (abgerufen am 08.02.2018).

Grundlegend auf die oben genannten theoretischen Überlegungen zum Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis und als Ausschlusspraxis definiere ich daher Rassismus gegen Rom*nja und Sinte*zza als eine historisch gewachsenen Gewalt, die auf die Psyche und die Körper von romani Subjekten einwirkt und Lebenserschwernisse, Verletzungen und Krankheiten, verkürzte Lebenserwartung bis hin zum Tod verursacht. Diese Gewalt schließt Rom*nja individuell und/oder kollektiv und in Verschränkung mit weiteren gesellschaftlichen Platzierungen wie Klasse, Gender, Sex, religiöser Zugehörigkeit von materiellen, finanziellen sowie symbolischen Ressourcen und von gesellschaftlicher Anerkennung und struktureller Teilhabe aus.

In diesem Verständnis von Rassismus sind dessen strukturelle Erscheinung, das Erleben von Rassismus und dessen Folgen als Gewalt definiert, die sich gegen Menschen richtet. Rassismus gegen Rom*nja ist somit nicht nur ein gesellschaftliches Phänomen, sondern eine Gewalt, die nach gründlicher Analyse aber auch immer nach konkretem Widerstand verlangt.

Hrsg.: Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e. V.

Arbeit und Leben Hamburg ist eine gemeinnützige Bildungseinrichtung. Sie möchte Menschen dazu ermutigen, ihr Wissen zu erweitern und selbst aktiv zu werden. Sie möchte Gelegenheiten schaffen, sich mit anderen auszutauschen und gemeinsam neue Ideen zu entwickeln.

Projekt: empower. Beratungsstelle für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Perspektive der Betroffenen. Die Beratung ist vertraulich, parteilich und kostenlos. Sie arbeiten unabhängig von Behörden und auf Wunsch anonym. Bei Bedarf kann in verschiedenen Sprachen beraten werden.



www.tinyurl.com/yxmlou5t

Dikhen Amen! Seht uns!

Das Projekt „Dikhen Ahmen! Seht uns!“ verfolgt das Ziel, junge Rom_nja und Sinti_ze zu Multiplikator_innen auszubilden. Die Jugendlichen erlernen Methoden der Empowerment-Arbeit und zur Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft. Durch ihre Tätigkeit als Workshop Teamer_Innen werden die Teilnehmer_innen gleichzeitig Vorbilder für andere Jugendliche: sie werden ermutigt für sich einzustehen und sich für ihre eigenen Interessen und politischen Ziele einzusetzen. „Dikhen Ahmen! Seht uns!“ ist ein bundesweites Projekt von Amaro Drom e.V., einer Jugendselfstorganisation von Rom_nja und Nicht-Rom_nja.

Im Mittelpunkt der Ausbildung stehen die Lebensrealitäten und das Erfahrungswissen der jungen Rom_nja und Sinti_ze, eine Perspektive, die bisher in der (politischen) Bildungsarbeit wenig beachtet wurde. Basierend auf ihren Erfahrungen und Bedürfnissen werden Methoden zu Empowerment und Rassismus erarbeitet. Ein Handbuch fasst die erarbeiteten und erprobten Methoden zusammen und stellt sie einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung. Die Jugendlichen treffen sich regelmäßig bei bundesweiten Jugendtreffen. Höhepunkt der Vernetzung ist die jährlich stattfindende Jugendkonferenz mit 100 Teilnehmer_innen, auf der unterschiedliche Workshops angeboten werden und die politische Selbstorganisation vertieft wird.

Im Fokus der Ausbildung und den darauf aufbauenden Workshops steht das Empowerment der Jugendlichen: ihr Selbstbewusstsein, ihre Selbstorganisation und ihre gesellschaftliche Teilhabe sollen gestärkt werden. Gleichzeitig wird sowohl durch Öffentlichkeitsarbeit, wie auch durch Work-

shops, daran gearbeitet, den stereotypen Erzählungen der Mehrheitsgesellschaft über Rom_nja und Sinti_ze eigene Identitätswürfe entgegenzusetzen. (Junge) Angehörige der Mehrheitsgesellschaft werden für Rassismus gegenüber Rom_nja und Sinti_ze und dessen Folgen sensibilisiert. Im Rahmen von „Dikhen Ahmen! Seht uns!“ entstand zudem das Projekt „Opre Romnja!“, welches sich an junge Rom_nja und Siinti_ze wendet. Das Projekt bietet einen geschützten Raum, um sich über Rassismus und Sexismus auszutauschen und die Möglichkeit, in die Ausbildung zur Multiplikatorin einzusteigen.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Amaro Drom e.V.

Amaro Drom e.V. ist eine interkulturelle Jugendselfstorganisation von Rom_nja und Nicht-Rom_nja. Der Träger schafft durch gemeinsames Lernen und Erlebnisse Räume zur Selbstorganisation. Ihr Ziel ist es, junge Menschen zu bestärken und sie zu ermutigen sich aktiv politisch und gesellschaftlich zu beteiligen.



www.amarodrom.de/dikhen-amen

Building Time – Jugendarbeit, Empowerment & Community Building

Das Ziel des Projektes ist es einen geschützten Raum für Schwarze Kinder und Jugendliche zu schaffen und gemeinsam zu gestalten. Die jungen Menschen sollen Selbststärkung erfahren und damit eine positive Selbstidentifikation entwickeln. Das Vorstellen schwarzer Vorbilder soll diesen Effekt weiter verstärken. Weiterhin wird die Zielgruppe durch niedrigschwellige Angebote bei Problemen im Alltag unterstützt.

Darüber hinaus sollen Schwarze Jugendliche zu Multiplikator_innen ausgebildet werden, die ihrerseits dann in die Schwarze Community hinein wirken. Ziel ist demnach auch die kollektive Stärkung der Schwarzen Community.

Das Modellprojekt trägt dazu bei, das Ungleichgewicht in Bezug auf die Repräsentation Schwarzer Menschen abzubauen, indem diese als Gestalter_innen der Gesellschaft sichtbar werden.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Each One Teach One (EOTO) e.V.

Eine der Hauptaufgaben EOTOs besteht darin, Anlaufstelle für afrikanische-, afrodiasporische und Schwarze Menschen in Deutschland zu sein und mit Communities-building kollektive Strukturen zu schaffen, die helfen, eine starke und vielfältige Gemeinschaft auf bundesweiter Ebene zu verbinden.



www.tinyurl.com/y6ovz8rj

Vorurteilsbewusste Bildungsarbeit mit Jugendlichen zu muslimischen Lebenswelten in Ostdeutschland

Muslimfeindlichkeit und Vorurteile gegenüber dem Islam sind weit verbreitet. In vielen Regionen Ostdeutschlands leben aber kaum muslimische Mitbürger_innen. Vorbehalte gegenüber „dem Islam und den Muslim_innen“ sind aber dort besonders ausgeprägt.

Das Projekt baut auf der Grundannahme auf, dass schulische Bildung die Verantwortung dafür trägt, differenziertes und vorurteilsfreies Wissen anzubieten und stereotypen Narrativen entgegenzutreten. Das Projekt hat Konzepte und Materialien für die Sekundarstufe entwickelt, die sich nicht nur mit der Religion, sondern auch mit den vorhandenen Vorurteilen gegen Muslim_innen auseinandersetzen. Schüler_innen und Pädagog_innen sollen dazu befähigt werden, das medial transportierte Islam- und Muslim_innenbild kritisch zu reflektieren. Zudem sollen sie gegenüber einseitigen Darstellungen sensibilisiert werden und ihnen so besser entgegentreten können.

Um die Ziele zu erreichen wird mit verschiedenen Handlungskonzepten gearbeitet. Workshopangebote für muslimische Jugendliche nehmen die Erfahrungen und familiären Migrationsbiographien in den Blick. Die Erzählungen und Erlebnisse der Jugendlichen werden in die Entwicklung einer Wanderausstellung aufgenommen. Auch die Ergebnisse von Workshops über die Vielfalt des Islams mit Jugendlichen aus der Sekundarstufe werden in die Ausstellung integriert. Diese interaktive Wanderausstellung, welche im Prozess des Projektes erarbeitet wurde, bietet weiteren Schüler_innen im Rahmen von Projektwochen die Möglichkeit, sich mit antimuslimischen Rassismus auseinanderzusetzen. Zudem

werden Fortbildungen für Pädagog_innen angeboten. Die gesammelten Erfahrungen wie auch die Ergebnisse einer Fachtagung werden letztendlich publiziert. Alle Ergebnisse, Konzepte und Materialien werden auf der Website www.muslimisch-in-ostdeutschland.de versammelt, um sie der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur

Das Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur e.V. tritt für die Wertschätzung kultureller Vielfalt ein, möchte Vorurteile abbauen und damit zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen. Ein Schwerpunkt der Arbeit ist die vorurteilsbewusste Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen.



www.muslimisch-in-ostdeutschland.de/konzept/vorurteilsbewusste-islambildung/



Kurzbeschreibung:
Die Handreichung bietet eine Einführung in den Empowermentansatz. In Expert_inneninterviews wird er aus verschiedenen Blickwinkeln unter die Lupe genommen. Sie zeigen auf, wie viel dimensional Empowermentprozesse und Empowermentprojekte sind.

**„Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen...“
Empowerment in der Offenen Kinder- und
Jugendarbeit verstehen**
(S. 30-31)
(Amadeu Antonio Stiftung)

10 Thesen zu Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Verena Meyer

1. Antisemitismus und Rassismus ernst nehmen und benennen!

Um den Empowermentansatz in der OKJA¹ implementieren zu können, braucht es zuerst ein gesellschaftliches Bewusstsein dafür, warum Empowerment notwendig ist. Denn: Erfahrungen mit Antisemitismus und Rassismus sind alltägliche Lebensrealität von (jungen) Juden_Jüdinnen und People of Color in Deutschland. Dort, wo Mehrheitsangehörige diese als solche erkennen, ernstnehmen und benennen können, können sie für Empowermentangebote eintreten. Fort- und Weiterbildungen zu Antisemitismus, Rassismus und Empowerment in der OKJA sind hierbei ein wichtiger Bestandteil von Professionalisierung.

2. Jugendliche sind die Expert_innen für ihre Lebensrealität!

Jugendliche, die von Antisemitismus und/oder Rassismus betroffen sind, machen individuell durchaus sehr unterschiedliche Erfahrungen. Wenn junge Menschen Fachkräften von ihren Erfahrungen berichten, verweist das zunächst auf ein Vertrauensverhältnis, und sie gehen davon aus, dass ihnen geglaubt wird und sie sich nicht für ihre Erfahrungen rechtfertigen müssen. Aussagen wie »Sei doch nicht so empfindlich!« oder »Überleg' doch mal, ob du vielleicht nicht selbst dazu beigetragen hast« gefährden die pädagogische Beziehung. Darüber hinaus lassen sie junge Menschen an ihrer Wahrnehmung zweifeln und können verheerende Auswirkungen auf ein gesundes Heranwachsen haben. Deswegen gilt es, Jugendliche als Expert_innen für ihre Erfahrungen ernst zu nehmen. Denn sie wissen am besten, was ihnen passiert.

1 Offene Kinder- und Jugendarbeit

3. Schutzräume schaffen!

Rassismus- und Antisemitismuserfahrungen schreiben sich in Körper, Psyche und Handlungen ein. Besonders die alltäglichen wiederholten Erfahrungen machen manchmal ohnmächtig, wütend, misstrauisch, vorsichtig oder ängstlich. Um ein positives Selbstbild und Selbstwertgefühl zu fördern, ist es wichtig, Jugendlichen stetig wichtige Signale zur Selbstermächtigung zu vermitteln: »Du bist nicht schuld an dem, was dir passiert!« und »Du darfst selbstbestimmt leben, weil das dein Recht ist!«. Mit Schutzräumen werden Gegenentwürfe geschaffen, und Betroffene können sich dort erholen. Jugendliche können ihre Erfahrungen ohne Rechtfertigungs- und Erklärungsdruck teilen. Anfangs können Schutzräume für Jugendliche ungewohnt und entsprechend verunsichernd sein. Folgende Botschaften können für junge Menschen hilfreich sein: Rassismus und Antisemitismus sind anstrengend. Wir dürfen uns davon erholen. Selfcare ist wichtig. Welche Strategien wir wählen, um damit umzugehen, entscheiden wir selbst. Wir sind unterschiedlich und machen unterschiedliche Erfahrungen. Wir sind keine Opfer, und Lachen ist erlaubt!

4. Ressourcen stärken und Sichtbarkeit fördern!

Wenn Jugendliche nicht auf ihre vermeintliche Kultur und/oder religiöse Zugehörigkeit reduziert werden, eröffnen sich neue Möglichkeitsräume. In geschützten Räumen können sie sich selbstbestimmt mit den Facetten ihres Lebens zeigen und sichtbar werden. Gleichzeitig erproben sie sich mit ihren persönlichen Kompetenzen sowie im sozialen Miteinander. Dadurch bestärkt können sie auch außerhalb von geschützten Räumen sichtbar werden und für ihre Interessen eintreten. Ressourcen, Fähigkeiten und Kenntnisse gelangen so in den Vordergrund.

5. Kommunale Netzwerke (er)finden!

Wenn Jugendliche sich mit anderen People of Color und/oder Juden_Jüdinnen lokal oder regional vernetzen, können sie gemeinsam Projekte gegen Antisemitismus und Rassismus organisieren. Dabei orientieren sie sich an eigenen Fragestellungen und fungieren zugleich als Peer Educators. Sie nehmen somit ihr Recht auf politische Teilhabe in Anspruch und binden ihre Perspektiven in die Gesellschaft ein. Entgegen weit verbreiteter »Integrationsvorstellungen« werden sie selbst aktiv und begreifen sich als politisch handelnde Akteur_innen. Denn wer in einer Gemeinschaft Wertschätzung und Rückhalt erfährt, kann sich leichter für Menschenrechte einsetzen und auch andere dafür begeistern.

6. Zivilgesellschaftliches Engagement auch außerhalb der Mehrheitsgesellschaft einbeziehen!

Was wissen wir eigentlich über Menschen, die die sich trotz gesellschaftlicher Aberkennung ihrer Menschenwürde dagegen positioniert haben? Es ist wichtig, diese Geschichte(n) zu kennen, um Opferkonstruktionen entgegen zu wirken. Nicht

nur historische Biografien sind dabei relevant, sondern ebenso Narrative zeitgenössischer Juden_Jüdinnen und People of Color, die ihre Widerstandsstrategien sowie Positionen gegen Antisemitismus und Rassismus sichtbar machen. Das können Prominente oder Lokalgrößen wie auch Peers oder Personen aus dem lokalen Umfeld sein. Jugendliche werden ermutigt, die Gegenwart und ihre eigenen Positionen zu entwickeln. Zivilgesellschaftliches Engagement wird dadurch gefördert, und junge Menschen werden motiviert, sich für ein gleichberechtigtes Zusammenleben einzusetzen.

7. Fachkräfte als Vorbilder begreifen!

In Jugendeinrichtungen sind sie wichtige Vorbilder für junge Menschen. Manche können gut kochen, andere sind geduldige Zuhörer_innen. Manche sind unschlagbar beim Tischfußball, andere begnadete Musiker_innen. Doch die meisten von ihnen sind mehrheitsangehörig. Jugendlichen of Color und/oder jüdischen Jugendlichen fehlen dadurch relevante Role Models und Identifikationsmöglichkeiten. Für Organisationsentwicklungs- und institutionelle Öffnungsprozesse bedeutet dies, auch personelle Gegebenheiten in den Blick zu nehmen und Einstellungsverfahren zu modifizieren. Ziel sollte hierbei immer eine strukturelle Verankerung im Sinne der Bedarfe und Bedürfnisse von Jugendlichen sein. Wenn Juden_Jüdinnen und People of Color als Fachkräfte mit diversen Fähigkeiten, Eigenschaften und Lebensentwürfen vertreten sind, können sich alle Jugendlichen vielfältig orientieren.

8. Die eigene Einrichtung mit anderen Augen sehen!

Nicht nur Personen, sondern auch Materialien wie Bilder und Filme bieten jungen Menschen stärkende Bezugspunkte. Ein diversitätsbewusstes Setting ist auf der informellen Ebene oft der entscheidende Eisbrecher. Häufig kommen Jugendliche mit Fachkräften über positive Bilder ins Gespräch, denn sie sind es meist nicht gewohnt, ihre (vermeintliche) Gruppe in Jugend(bildungs)einrichtungen angemessen oder überhaupt repräsentiert zu sehen. Identitätspolitische Prozesse werden sozusagen nebenbei angestoßen, und eine wertschätzende, anerkennende Einrichtungskultur wird dadurch zugleich gefördert.

9. Auf die Dauer hilft nur Power_sharing!

Dank Ansätzen von Empowerment und Community Building gibt es mittlerweile bundesweit viele Juden_Jüdinnen und People of Color, die sich in ihren jeweiligen Schaffensbereichen mit Rassismus, Antisemitismus sowie Empowerment befassen und dieses Wissen zugänglich machen. Betroffene erfahren dadurch Bestärkung, weil (Lebens-)Themen sichtbar werden, die für sie schon lange präsent sind. Mehrheitsangehörigen hingegen werden damit oft ganz neue Themen und Perspektiven eröffnet, die sie noch nie wahrgenommen haben, und sie stellen meist fest, dass sie selbst Antisemitismus und Rassismus verinnerlicht haben. Dieses Konfrontiert-werden ist ungewohnt und kann zu Irritation oder sogar Krisen führen. Folgender Monolog kann Orientierung bieten: Antisemitismus und Rassismus wird nicht an einem Tag verlernt. Pädagogische Prozesse, die ich selbst nicht verstehe oder nicht begleiten kann, gebe ich ab. Jugendlichen stelle ich die Ressourcen zur Verfügung, die sie brauchen, um geschützte Räume zu organisieren. Mein_e Kolleg_in ist nicht mein_e Lehrerin, nur weil sie »betroffen« ist. Vielmehr beziehe ich innerhalb und außerhalb meiner Einrichtung klar Position, wenn sie oder andere rassistische und/oder antisemitische Übergriffe durch Jugendliche, Kooperationspartner_innen oder Kolleg_innen erfahren.

10. Empowerment für Fachkräfte mit Antisemitismus- und/oder Rassismuserfahrungen implementieren!

Im Kontext von Sozialer Arbeit haben die Erfahrungen deutlich gezeigt, dass es sinnvoll ist, auch für Fachkräfte geschützte Räume zu etablieren, in denen sie sich im Rahmen kollegialer Beratung austauschen und entlasten können. Das Spannungsfeld, als »betroffene Fachkraft« einerseits die Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen zu teilen und andererseits nicht die einrichtungsinterne »Diskriminierungs-« oder »Migrationsbeauftragte« sein zu wollen, stellt sie immer wieder vor Herausforderungen. Einrichtungsübergreifende Arbeitskreise und Interventionsgruppen ermöglichen eine zielgerichtete Praxisreflexion, die in die eigene Einrichtung getragen werden kann.

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung



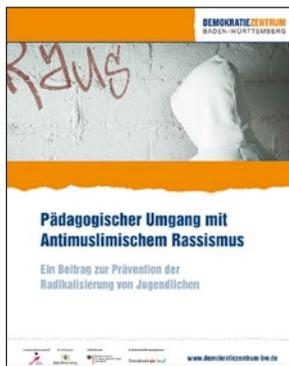
Seit ihrer Gründung 1998 ist es das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechts-extremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet. Dafür unterstützt sie Initiativen und

www.tinyurl.com/y23mfrtn

Projekte, die sich kontinuierlich für eine demokratische Kultur engagieren und für den Schutz von Minderheiten eintreten.

Projekt: ju:an-Praxisstelle antisemitismus- und rassistisch-kritische Jugendarbeit

Das Modellprojekt „ju:an-Praxisstelle antisemitismus- und rassistisch-kritische Jugendarbeit“ unterstützt Multiplikator_innen der offenen Kinder- und Jugendarbeit u. a. durch individuelle Beratung, Coaching, Vernetzung, Fortbildung etc.



Kurzbeschreibung:
 Die Broschüre thematisiert Antimuslimischen Rassismus aus wissenschaftlicher Perspektive und mögliche Herangehensweisen anhand pädagogischer Praxisbeispiele. Ziel ist es, einen Bogen zu spannen von der wissenschaftlichen Sicht auf Rassismuserfahrungen Jugendlicher bis hin zu Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis.

Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen

(S. 64–73)

(Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentren Baden-Württemberg Jugendstiftung Baden-Württemberg)

KONZEPTIONELLE IMPULSE ZUM CROSSING VON GENDER & ETHNIZITÄT/MIGRATION

Wir haben Aousoufiane Akka (heute tätig im Antidiskriminierungsbereich bei basis & woge e.V.) und Ines Pohlkamp (heute Genderinstitut Bremen) gebeten, die Erfahrungen des Projektes „>respect< antirassistische jungen- und mädchenarbeit“, das sie von 2003 bis 2011 für das Bremer JungenBüro durchgeführt haben, für unsere Expertise aufzuarbeiten. Das Besondere dieses Projektes war die sehr systematische Verknüpfung von Gender und Ethnizität, Empowerment-Pädagogik, Sensibilisierungs- und Antidiskriminierungsarbeit. In dem Projekt der politischen Jugendbildung arbeiteten vier Teamende in drei-tägigen Seminaren mit Schulklassen (6. bis 11. Jahrgang) in schulnahen Räumen der offenen Jugendarbeit.

Ähnlich wie in den anderen in dieser Publikation beschriebenen Praxisansätzen war das Ziel, Räume für Begegnungen und Beziehungen zu ermöglichen, in denen ein Sprechen über eigene Heterosexismus- und Rassismuserfahrungen, über Macht und Ohnmacht, über Verletzungen, Verunsicherungen und den jeweiligen Umgang damit möglich wird – für Mädchen und Jungen, für Jugendliche mit und ohne Rassismuserfahrung.

Die als politische Bildung konzipierten Seminare setzten nicht an den vorgedachten Themen der Teamenden an, sondern an den alltagskulturellen Erfahrungen der Jugendlichen. Ausgangspunkt war das Interesse der Teamenden an dem Erleben von Geschlecht, Sexualität, Ethnizität (und Religion) als soziale Kategorien im schulischen, außerschulischen und familiären Alltag der Teilnehmenden. Politische Bildung wur-

de hier also verstanden als Beziehungsarbeit, als Prozess der offenen Begegnung zwischen den Teamenden und den Heranwachsenden sowie unter den Teilnehmenden selbst.

Um in diesem Prozess auch eine Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheitskategorien thematisieren zu können, wurden Ansätze aus der geschlechtsbezogenen Pädagogik (feministische Mädchenarbeit, kritisch-solidarische Jungenarbeit) und aus nicht-rassistischen und interkulturellen Konzepten aufeinander bezogen. Beiden gemeinsam ist eine pädagogische professionelle Herangehensweise, die die Rechte von Minderheiten, Gewaltbetroffenen und Unterdrückten besonders berücksichtigt. Die Haltung einer Fachkraft beispielsweise zur sexualisierten Gewalt ist ausschlaggebend dafür, ob ein Raum geschaffen werden kann, in dem diese Gewalt zum Thema gemacht werden kann. Voraussetzung dafür sind fundierte fachliche und politische Auseinandersetzungen und gleichermaßen eine professionelle biografische Reflexion: Was sind meine sozialen Zugehörigkeiten und Positionierungen? Dazu zählt die Reflexion eigener Wendepunkte, Privilegien und Diskriminierungserfahrungen ebenso, wie das Erlernen einer Distanz, um nicht die eigene Biografie zur Folie von Bewertungen und Meinungen zu nehmen.

Erst diese Auseinandersetzung ermöglicht, im Gruppenprozess auch dafür Sorge tragen zu können, dass möglichst niemand (abermals) diskriminiert und verletzt wird. Das bedeutet auch eine klare Entscheidung des Teams, bei diskriminierenden Situationen zu intervenieren und sich aus der affirmativen Haltung des Schweigens zu verabschieden. Durch das transkulturelle Team konnten zudem die Klassen fast durchgängig in Gruppen von Menschen mit und ohne Rassismuserfahrungen sowie in Mädchen- und Jungengruppen geteilt werden.

Konzipiert als Anti-Stereotype-Arbeit war >respect< an der Dekonstruktion von zuschreibenden Pauschalisierungen interessiert, um diese weniger wirksam werden zu lassen. Die Teilnehmenden wurden spielerisch zu Äußerungen über ihr Selbstbild und zu ihren Diskriminierungserfahrungen ermutigt, um sie in ihrer Eigenwahrnehmung zu stärken. Dabei wurden eine kritische, gleichwohl wertschätzende Auseinandersetzung mit sich selbst und die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normalisierungsprozessen, mit gesellschaftlichen Zuschreibungen und Zumutungen gefördert, in denen Prozesse der Selbstaneignung, des Widerstandes, der Resilienz und der politischen Teilhabe angestoßen wurden.¹

Pädagoginnen und Pädagogen nehmen in diesem Konzept der politischen Bildung die Rolle der Ernstnehmenden und Begleitenden ein. Sie anerkennen die Erzählungen von Rassismus und Geschlechterdiskriminierung, Lookism und Heterosexismus, erlauben und ermöglichen das Sich-Darstellen, lassen auch Wahrheiten und Lügen als Möglichkeit der Selbstdarstellung stehen. Ausgehend von einer Analyse der sozialen Konstruktion von Stereotypen können sie daran an-

¹ Die Projektdokumentation aus dem Jahr 2004 ist auf der Webseite des Bremer JungenBüros (www.bremer-jungenbuero.de) zum Download.

knüpfend Figuren der Lügnerin, des Terroristen, des jungen männlichen Flüchtlings, der kriminell wird, der Muslimin, die zur Attentäterin wird etc. dekonstruieren und so mit den Teilnehmenden diskriminierende stereotype Menschenbilder überwinden.

Institution Schule als Grenze

An die Grenzen stößt dieses Konzept der politischen Bildung, wenn es nicht gelingt, eine gute Kooperation mit den Lehrkräften aufzubauen und so die Jugendlichen nach den kurzzeitpädagogischen Interventionen im Seminar wieder in einen Alltag entlassen zu müssen, in dem das Sprechen zum Thema sowie die Weiterentwicklung und damit jede nachhaltige Entwicklung systematisch verhindert werden. Hier waren auch die Erfahrungen von ›respect‹ ernüchternd. Konzeptionell vorgesehen waren Absprachen, Feedbackgespräche und Beratungen mit Lehrkräften. Tatsächlich stießen die Teamenden hier auf Desinteresse bis hin zur offenen Ablehnung. Gleichzeitig erlebten sie Lehrkräfte, die oft auch einen problemorientierten Zugang zu Schülerinnen und Schülern hatten, besonders mit Blick auf die muslimischen Jungen. Einzelne engagierte Lehrkräfte fühlten sich mit Problemen alleine gelassen. Rassismus und Heterosexismus erschienen dann als diffuse Nebelglocken, die für sie alleine nicht zu fassen waren. Ihnen fehlte der fachliche Austausch. Um solche kurzzeitpädagogischen Projekte sinnvoll zu etablieren, müsse – so die Einschätzung von Akka und Pohlkamp – das strukturelle Versagen des Systems Schule in Bezug auf rassismuskritische und heteronormativitätskritische Bildungsarbeit selbst thematisiert und zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden, die die Zusammensetzung dieser traditionell weiß-deutschen Institutionen und ihre Paradigmen in den Mittelpunkt stellen.

Wie und wo kann eine intersektionale Pädagogik der Vielfalt konzeptionell weiterentwickelt werden?

Akka und Pohlkamp resümieren: Nach wie vor bestehen im deutschsprachigen Raum nur wenige heteronormativitätskritische und gleichzeitig nicht-rassistische Bildungsangebote, obwohl in beiden Feldern ausreichend Expertise vorhanden ist. Auch die bestehenden Qualifizierungsangebote bleiben meist in einer Perspektive stecken, denn fast allen diesen Angeboten hängt immer wieder ihre Herkunft aus und ihr Verhaftet-Sein in der Pointierung (zumeist) nur einer sozialen Kategorie an.

In der Folge fordern Akka und Pohlkamp mehr Begegnungen, Fachaustausche und gemeinsame Konzeptentwicklungen beider Gruppen ein.

Zukunftsorientierung statt Extremismusprävention

Bezogen auf die Frage des Zusammenhangs von Rassismuserfahrungen und Radikalisierungstendenzen stellen Akka und Pohlkamp klar, dass es ›respect‹ nicht um eine Prävention von Gewalt ging, in dem Sinne, dass teilnehmenden Jugendli-

chen z.B. „gewaltfreie“ Kommunikation und Bewältigungsformen vermittelt wurden. Wichtig war es den Teamenden, die teilnehmenden Jugendlichen (und vor allem die teilnehmenden Jungen) nicht als Gewalt- und Problemverursachende anzusprechen, sondern mit ihnen die Möglichkeiten auszuloten, über Verletzungen und Verletzbarkeit zu sprechen. Jugendliche, die rassistische Diskriminierung erfahren müssen, reagieren sehr vielfältig und keineswegs zwangsläufig mit gewalttätigem Handeln. Oft fühlen sie sich mit Übergriffen und Benachteiligungen alleine gelassen. Es lohne sich, die Bearbeitung der Themen Rassismus und Heterosexismus in der politischen Bildung loszulösen von gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen, dass damit Phänomene wie Jugendgewalt aber auch religiös begründeter Extremismus zu bewältigen seien. Mindestens bedarf es einer (selbst)kritischen Reflexion dieser Erwartungen.

Zugleich lässt sich gewalttätiges Handeln von Heterosexismus und Rassismus nicht trennen. Die Erwartungen von Mittelgebern, aber auch Lehrkräften gingen hier bei ›respect‹ nicht immer mit.

›respect‹ ging es um eine Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Diversität, um Respekt, Gleichberechtigung in Familie, Freundeskreis und Liebesbeziehung, um Anerkennung – unabhängig von sozialer oder ethnisierter Herkunft. Gerade weil die Teamenden sie nicht mit präventiven Maßnahmen eines fehlgeleiteten Extremismusbegriffs konfrontiert haben, sie nicht defizitorientiert als Protestierende in der Adoleszenz begriffen haben, sondern weil sie ihren Lebensalltag, ihre Gefühle und Wünsche mit der utopischen Idee einer Zukunft in Gleichheit, Anerkennung und Diversität von Zugehörigkeit verknüpfen konnten, hat sich vielen der Teilnehmenden zum ersten Mal so etwas wie politische Teilhabe eröffnet.

ABSCHLIESSEND... VOM UMGANG MIT RASSISMUSERFAHRUNGEN

Die Ergebnisse der Studien im ersten Teil dieser Broschüre [*Bezieht sich auf die Original-Broschüre*] und die Reflexionen der Praxisbeispiele geben Hinweise darauf, dass der „Rückzug“ von Jugendlichen auf die „eigene“ ethnische oder religiöse Gruppe auch im Zusammenhang mit der Erfahrung einer vorenthaltenen alternativen Zugehörigkeit zu sehen ist. Wer in der Gesellschaft – nicht als Person, sondern als Teil einer vorgestellten Gruppe – Abwertung und Ausgrenzung erfährt, kann in verschiedener Weise darauf reagieren. Eine Möglichkeit ist es, genau in dieser Gruppe so etwas wie Solidarität, Zusammenhalt und Handlungswirksamkeit zu suchen. Dies ist weder zwangsläufig noch an und für sich problematisch. Wenn wir angesichts der extremen Radikalisierung von wenigen Jugendlichen nach Ansatzpunkten für eine nachhaltige Präventionsarbeit suchen, legen die in dieser Publikation dargestellten Überlegungen doch zumindest nahe, dass eine konsequente Arbeit gegen Ausgrenzung und (Antimuslimischen) Rassismus auch – aber nicht nur – in präventiver Hinsicht erforderlich ist.

Für die Pädagogik bedeutet dies, dass sie mehr als bisher Konzepte entwickeln muss, wie ein bewusster Umgang mit den Erfahrungen von (Antimuslimischem) Rassismus umgesetzt werden kann. Die dargestellten Projekte bieten hier wichtige Ansatzpunkte. Darüber hinaus geht es aber auch darum, situativ im Alltag angemessen zu reagieren. Darauf wollen wir in diesen abschließenden Überlegungen eingehen.

Wir haben im Eingangskapitel ein Verständnis von Rassismus skizziert, das nicht auf grobe, eindeutige, absichtsvolle Handlungen und Äußerungen beschränkt ist, sondern auch subtile, in Strukturen und Institutionen verankerte, alltägliche und nicht unbedingt absichtlich herbeigeführte Formen einschließt. Ein solches Verständnis von Rassismus entspricht jedoch nicht dem allgemein vorherrschenden und dominanten Rassismusverständnis in Deutschland, demzufolge Rassismus ein intentionales Handeln von Individuen ist. Ein großer Teil der Menschen, die durch rassistische Strukturen in der Gesellschaft privilegiert sind, behauptet daher, nichts mit Rassismus zu tun zu haben. Dies hat zur Folge, dass der Großteil der alltäglichen Rassismuserfahrungen, die Menschen in Deutschland machen, kaum als Diskriminierung oder Rassismus besprechbar sind. Denn weil viele Praktiken nicht Teil der allgemeingültigen Definition von Rassismus sind, werden sie zum einen – häufig auch von den Betroffenen selbst (Terkessidis 2004; Scharathow 2014a) – kaum selbstverständlich als Rassismus identifiziert und benannt. Zum anderen geht ein Ansprechen von Rassismuserfahrungen vor dem Hintergrund dieses Rassismusverständnisses indirekt immer auch mit einem Rassismuskritik einher, der aufgrund der Verknüpfung von Rassismus mit individueller Intentionalität zugleich immer auch den Vorwurf des Rassist-Seins bedeutet. Und dies wird vehement abgewehrt.

Auch Pädagoginnen und Pädagogen, die keine Rassismuserfahrungen machen, reagieren oft eher empört oder verletzt als professionell. Weil sie Rassismus meist nur als intentionalen Akt denken, fühlen sie sich als „Rassistin“ oder „Rassist“ diffamiert und in die rechte Ecke gestellt. Entsprechend weisen sie den vermeintlichen Vorwurf entschieden zurück und werfen den Jugendlichen manches Mal selbst vor, den Rassismuskritik für andere Zwecke zu instrumentalisieren. Eine solche, leider häufig anzutreffende, Reaktion ist überaus gewaltvoll. Sie ignoriert nicht nur die Erfahrungen und Gefühle Jugendlicher, sondern trägt zudem dazu bei, Jugendliche, die Rassismuserfahrungen in Deutschland machen, „zum Schweigen zu bringen“ (silencing). Dies führt nicht nur dazu, dass so agierende pädagogische Fachkräfte wenig von den Rassismuserfahrungen der ihnen anvertrauten Jugendlichen wissen und verstehen. Nehmen Pädagoginnen und Pädagogen Rassismuserfahrungen Jugendlicher nicht ernst, sondern wehren sie sie ab, etwa indem sie unterstellen, Jugendliche seien zu sensibel oder würden keinen Spaß verstehen, tragen sie, ob sie wollen oder nicht, auch dazu bei, Rassismus zu dethematisieren. Damit einher geht auch die weitere Verfestigung des Ungleichheitsverhältnisses. Denn die eigene machtvoll Position bleibt unangetastet und unhinterfragt. Dies ist beispielsweise auch der Fall, wenn, statt einer Reflexion der eigenen Involviert-

heiten und Handlungsweisen, verletzende Praktiken mit einem „war nicht so gemeint“ entschuldigt werden oder wenn Rassismuserfahrungen bagatellisiert („So schlimm wird das nicht sein.“), individualisiert („Das ist ein Einzelfall!“) oder pathologisiert werden („Du leidest an Verfolgungswahn.“, „Sei nicht so empfindlich!“) (Melter 2006). Wenn pädagogische Fachkräfte Jugendliche, die Rassismuserfahrungen oder rassistische Praktiken thematisieren, zurückweisen, ihre Erfahrungen und Perspektiven nicht ernst nehmen, sondern sie, im Gegenteil, abwehren und bagatellisieren, bedeutet das für Jugendliche – so Melter (2006) – eine **sekundäre** Rassismuserfahrung: Zu der primären Erfahrung von Rassismus kommt sekundär die Erfahrung hinzu, dass Rassismus nicht gehört, nicht gesehen, nicht anerkannt wird.

Pädagogische Fachkräfte, die so reagieren, verpassen auch die Chance, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Beispielsweise über ihre Gründe, Rassismus zu thematisieren oder Praktiken zu problematisieren. Gründe, die – ohne dass pädagogische Fachkräfte sich dessen bewusst sind – in ihrem eigenen Verhalten, aber auch in der individuellen und kollektiven Erfahrung von Jugendlichen liegen können. Würden Fachkräfte sich für die Perspektiven und Begründungen der Jugendlichen interessieren und nicht nur „aus dem Bauch heraus reagieren“, würde der „Rassismuskritik“ auch an Macht verlieren. Für Jugendliche, die ihn tatsächlich im Einzelfall als Provokation benutzen, würde er so schnell unattraktiv. Darüber hinaus gehört es zu den professionellen Standards der Pädagogik, biografische und lebensweltliche Erfahrungen wahr- und ernstzunehmen und Jugendlichen den Raum zu bieten, diese Erfahrungen zu bearbeiten.

Jugendliche, die Rassismuserfahrungen machen müssen, erleben ständig und insbesondere von jenen, die diese Erfahrungen nicht kennen, dass ihre Erfahrungen nicht ernst genommen, sondern abgewehrt werden. Angesichts dessen entwickeln sie unterschiedlichste Umgangsweisen mit Rassismus. Manche suchen den Fehler bei sich selbst und schämen sich, andere wollen kein Opfer sein und relativieren oder negieren ihre Erfahrungen und – damit einhergehend – häufig auch die entstandenen Verletzungen. Andere wehren sich, argumentieren und versuchen andere Perspektiven in Diskussionen einzubringen oder werden politisch(er), wieder andere ziehen sich zurück.

Die schwierigen Bedingungen des Sprechens über Rassismuserfahrungen verhindern häufig das explizite Sprechen.

Handlungsempfehlungen²

Wenn Rassismus als ein soziales, gesellschaftlich verankertes Ungleichheitsverhältnis begriffen wird, sind Rassismuserfahrungen eben nicht nur als Folge individueller, rassistisch motivierter Handlungsweisen, sondern auch als Folge von dominanten Selbstverständlichkeiten, strukturellen Abläufen, normalisierten Erwartungen usw. zu verstehen.

² Ausführlicher in Foitzik 2015.

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich rassismuskritisches pädagogisches Handeln ganz grundsätzlich darauf, pädagogische Kontexte, Strukturen und soziale Beziehungen zu gestalten, die zum einen verhindern, dass Kinder und Jugendliche neue Rassismuserfahrungen machen müssen und es zum anderen ermöglichen, dass sie Rassismuserfahrungen thematisieren und Rassismus anklagen können (Scharathow 2014a).

Dafür braucht es einerseits Aufmerksamkeit für Situationen, in denen Jugendliche Rassismuserfahrungen von sich aus thematisieren. Andererseits müssen Situationen, in denen dies möglich wird, auch bewusst hergestellt und gestaltet werden.

Räume des Zuhörens

Um Rassismuserfahrungen Jugendlicher anerkennen zu können, müssen bewusst Räume geschaffen werden. Möglichst alltägliche „Räume“, unmittelbar in den Situationen, in denen das Thema relevant wird. Wenn die gewohnten Routinen und Abläufe dafür keinen Raum lassen, müssen die Routinen und Abläufe unterbrochen werden. Um jemanden anerkennen zu können, muss ich sie oder ihn erkennen, also wahrnehmen. Das vielleicht unmittelbarste, naheliegendste Mittel dafür ist das Zuhören. Zuhören nicht im Sinne einer Unterhaltung, sondern als eigenständige Tätigkeit, ohne zu kommentieren, ohne zu belehren, ohne Ratschläge zu erteilen.

Die ZuhörerIn oder der Zuhörer erfährt die Perspektive des Gegenübers, lernt etwas über deren oder dessen Lebenssituation, kann dies den eigenen Bildern und Interpretationen gegenüberstellen und erhält wichtige Informationen über die Handlungsgründe. Die oder der Jugendliche erhält einen Raum, über den sie oder er verfügen kann, macht die Erfahrung, als Subjekt gehört zu werden und kann sich mit der eigenen Situation auseinandersetzen.

Die größten Feinde des Zuhörens sind Alltagshektik und eingefahrene pädagogische Abläufe. Zuhören braucht Freiräume, die sich manchmal, aber nicht immer von selbst einstellen. Im Alltag sind diese Situationen schwer herzustellen, da es meist einen vorübergehenden Ausstieg aus der Alltagsinteraktion voraussetzt. Manchmal „passieren“ solche Situationen auch unerwartet und informell. Es kommt darauf an, sie wahrzunehmen und dann gegebenenfalls Prioritäten zu verschieben und den sich bietenden Raum zu nutzen.

Diese Räume zur Thematisierung von Rassismuserfahrungen lassen sich auch bewusst herstellen. So können im pädagogischen Konzept derartige institutionalisierte Gespräche vorgesehen werden, in denen jenseits des pädagogischen Alltags die Erfahrungen der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Selbst-Reflexion

Pädagogische Fachkräfte können sich angesichts diskriminierender gesellschaftlicher Strukturen nicht nur auf die Intuition verlassen, können nicht nur aus dem Bauch oder dem gesunden Menschenverstand heraus handeln. Eben

weil sie selbst Teil der Verhältnisse sind, können sie sich nicht einfach objektiv und neutral verhalten.

„Wenn es gelingt, ein pädagogisches Arrangement herzustellen, das ein Sprechen über Rassismuserfahrungen ermöglicht, darf dennoch nicht vergessen werden, dass es in der Regel ein problematisches Thema bleibt. Etwa, weil das Aussprechen von Rassismuserfahrungen auch eine schmerzhaft Realisierung der eigenen gesellschaftlichen Positionierung bedeuten kann.“
(Scharathow 2014b, S. 77)

Gleichzeitig gibt es wenig etablierte Kommunikationskultur zu Ausgrenzungserfahrungen. Und das Wissen über Rassismus und Diskriminierung ist sehr unterschiedlich, auch aufgrund unterschiedlicher Positionierungen in rassistisch geordneten Verhältnissen. Gerade mit Gruppen, die intern und bezogen auf die pädagogisch Handelnden von Heterogenität und Machtunterschieden geprägt sind, kommt der Reflexion daher eine besondere Bedeutung zu. Diese Reflexion bezieht sich auf die eigene Position in rassistischen Verhältnissen und damit einhergehende Erfahrungen, Bilder oder Interessen, die Position und das Verstehen der oder des Jugendlichen sowie den institutionellen wie gesellschaftlichen Rahmen.

- Welche Gründe hat die oder der Jugendliche, Rassismus zu thematisieren oder *nicht* zu thematisieren?
- Welche Bilder, Empfindungen oder Erinnerungen an eigene Erfahrungen lösen bestimmte Erzählungen, Aussagen (z.B. ethnisierende Äußerungen) oder ein bestimmtes Äußeres (z.B. Kopftuch) in mir aus?
- Welche allgemeinen Diskurse (z.B. „Sprache ist der Königsweg zur Integration“) spielen in der Handlungssituation eine Rolle?
- Welchen gesellschaftlichen Erwartungen sehe ich mich gegenüber (z.B. Jugendliche für den Ausbildungsmarkt *passend* zu machen)?
- Welche Rolle spielt in der Interaktion meine gesellschaftliche Position? Als was sehe ich mich, als was sieht mich die oder der Jugendliche? Welche Machtverhältnisse sind in der Situation vorhanden? Welche Hierarchien bestehen? Welche Privilegien habe ich und welcher bin ich mir bewusst?

Wesentlich scheint insbesondere in emotional aufgeladenen Situationen die Erinnerung, dass es im pädagogischen Handeln um die Erweiterung der Handlungsspielräume der Jugendlichen geht und nicht um die Erleichterung des eigenen Arbeitsalltags.

Deutliche Positionierung gegen Rassismus und jede Form von Diskriminierung

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, zum einen Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein Handeln möglich machen und zum anderen die Jugendlichen darin zu unterstützen, eine Entscheidung zu treffen, ob und in welcher Weise sie aktiv werden wollen.

Wenn pädagogische Fachkräfte Jugendliche, die Ausgrenzungserfahrungen machen, bei einer produktiven Auseinandersetzung unterstützen wollen, ist eine klare, offene Positionierung gegen Rassismus und Diskriminierung eine wichtige Voraussetzung. Dies zeigt sich nicht in einem Aktionismus ohne Auftrag der Jugendlichen, sondern in einer selbstverständlichen und parteilichen Haltung.

Damit ist keine unkritische Haltung der Toleranz gemeint. Die innere Haltung der pädagogisch Handelnden kann mit: „Ich respektiere dich in deiner Person, interessiere mich für deine Handlungsgründe, teile jedoch nicht alle deine Auffassungen“ beschrieben werden. Das schließt ein, in bestimmten Situationen auch klare Position zu beziehen und Grenzen zu setzen, beispielsweise in Bezug auf diskriminierende und verletzende Äußerungen von Jugendlichen. Wenn die Jugendlichen sich grundsätzlich angenommen und anerkannt fühlen können, werden sie sich dadurch nicht abgewertet fühlen. Dies bedeutet auch eine Sensibilisierung für die Hintergründe von Identitätsbildungsprozessen und die Vielschichtigkeit individueller Identitäten. So lassen sich im Gespräch mit Jugendlichen auch eigene ausgrenzende Praktiken sichtbar machen, die mit kollektiven Identitäten („wir“ vs. „ihr“) verbunden sein können, und für entsprechende Gemeinschaftskonstruktionen in religiös begründeten extremistischen Ideologien sensibilisieren.

Empowerment

Angesichts der Relevanz von Ausgrenzungs- und Marginalisierungserfahrungen als Faktoren in Radikalisierungsprozessen gewinnt Empowerment von Jugendlichen an zusätzlicher Bedeutung. Da wir nicht davon ausgehen können, dass Jugendliche von sich aus Rassismuserfahrungen thematisieren, braucht es Räume, in denen die Jugendlichen ihre Erfahrungen bearbeiten können. Diese Räume sind als ein Ort des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu gestalten. Im Sinne des Empowerment-Ansatzes werden die Äußerungen der Jugendlichen nicht infrage gestellt oder relativiert. Empowerment meint „Selbstermächtigung“, dies beinhaltet auch die Förderung eines Selbstverständnisses als handelnde Akteurin oder handelnder Akteur, die oder der gesellschaftlichen Verhältnissen (z. B. Rassismus) nicht ohnmächtig ausgesetzt ist, sondern sie durch eigenes Handeln sichtbar machen und idealerweise verändern kann. Der Austausch über Rassismuserfahrungen und das gemeinsame Nachdenken über Handlungsmöglichkeiten können bestärkend wirken. Jugendliche können erkennen, dass ihre Rassismuserfahrungen kein individuelles Problem sind, sondern dass sie diese Erfahrung mit anderen teilen. Das Gewährwerden, dass die Ursachen für Rassismuserfahrungen nicht in ihren individuellen Eigenschaften liegen, sondern in den gesellschaftlichen Strukturen verankert sind, kann entlastend wirken und das Potenzial haben, gemeinsam mit anderen gegen Rassismus vorgehen zu wollen. Jugendliche können sich gegenseitig ermutigen und eigene sowie gemeinsame Stärken erkennen. Zugleich beschränkt sich der Ansatz des Empowerments nicht auf diskursive und kognitive Aspekte, sondern erfordert reale Veränderungen der Gesellschaft selbst (oder – im Kleinen – der Einrichtun-

gen, in denen Pädagoginnen und Pädagogen mit Jugendlichen arbeiten). Erst die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Sinne von realer Teilhabe macht eine Identifikation mit der Gesellschaft möglich. Ein Empowerment von Jugendlichen bedeutet insofern zwangsläufig auch eine Neuverhandlung bestehender Strukturen und Praktiken.

In dieser Publikation haben wir hierfür verschiedene Praxisansätze vorgestellt.

Empowerment

„Empowerment-Ansätze fördern die Entwicklung einer kollektiven Kultur des selbstbewussten Widerstands gegen Ungleichheit sowie rassistische und diskriminierende soziale Gewalt und Unterdrückungsstrukturen und für Selbststärkung, Selbstbestimmung und Partizipation im Sinne individueller und gesellschaftspolitischer Veränderungen. [...] An erster Stelle steht die Ressourcen- bzw. Stärken-Perspektive, bei der der Blick in positiver und aufwertender Weise auf die Bewusst- und Sichtbarmachung und schließlich (Re-)Aktivierung von (Eigen-)Ressourcen gerichtet ist. Dabei besteht die Grundhaltung und Überzeugung darin, dass der Mensch selbst Akteur_in und Gestalter_in seiner/ihrer individuellen und sozialen Lebenswirklichkeit ist und damit über die Befähigung für befreiende und heilende Veränderungsprozesse verfügt.“ (Can 2013, S. 12)

Rassismuskritik institutionalisieren

Der Umgang mit Rassismuserfahrungen kann aber nicht nur eine Frage der Haltung der pädagogischen Fachkräfte sein. Diese Haltungen müssen zum einen von der Institution bewusst gefördert und gesichert werden, zum anderen müssen Strukturen geschaffen werden, die eine solche Arbeit in der beschriebenen Haltung ermöglichen.

- Pädagogische Fachkräfte brauchen ein differenziertes Wissen über Rassismus, seine Funktionen und Wirkungsweisen, dafür müssen Qualifizierungen angeboten werden.
- Vor dem Hintergrund dieses Wissens müssen sie ihre Rolle und Position – auch in spezifischen Kontexten – reflektieren. Dafür brauchen sie Räume, zum Beispiel im Rahmen einer Supervision, in der diese Fragen kompetent bearbeitet werden können.
- Pädagogische Fachkräfte, die selbst Rassismuserfahrungen machen, brauchen unter Umständen eigene Räume, um ihre spezifischen Erfahrungen im Team, aber auch mit den Jugendlichen bearbeiten zu können.
- In Personal- und Teamentwicklung müssen die Fragen der differenten Positionierungen institutionell mitgedacht werden. Fragen von Rassismuskritik und Empowerment sind als Querschnittsaufgabe bezogen auf alle Angebote, den alltäglichen Ablauf, die Teamstrukturen mitzudenken.

Schluss

Jugendliche, die rassistische Diskriminierung erfahren müssen, reagieren sehr vielfältig. Oft fühlen sie sich mit Übergriffen und Benachteiligungen (auch von den pädago-

gischen Fachkräften) alleingelassen. Wir haben versucht, deutlich zu machen, wie wichtig die Bearbeitung von Rassismus als Thema in der politischen Bildung sowie die Anerkennung von Rassismuserfahrung in der pädagogischen Praxis sind. Keineswegs dürfen sich solche Elemente in der pädagogischen Praxis allein aus gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen begründen, damit Phänomene wie Jugendgewalt oder auch religiös begründeten Extremismus zu bewältigen.

Einen Raum zu öffnen, um Rassismuserfahrungen besprechbar zu machen, erfordert geradezu, die Jugendlichen nicht als Gewalt- und Problemverursachende anzusprechen, sondern mit ihnen die Möglichkeiten auszuloten, über Verletzungen und Verletzbarkeit zu sprechen und gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit geht immer Hand in Hand mit Empowerment: die Stärkung der Jugendlichen, das Erleben ihrer Selbstwirksamkeit, ihrer Widerständigkeit und der vorhandenen Talente und Fähigkeiten ermöglichen einen (selbst)bewussteren Umgang mit den Widersprüchen der Gesellschaft.

Wir sind allerdings davon überzeugt, dass ein professioneller Umgang mit Jugendlichen und ihren Erfahrungen von Antimuslimischem Rassismus dazu beitragen kann, Jugendliche darin zu unterstützen, sich in dieser Gesellschaft, mit all ihren Widersprüchen, zu positionieren und sich als Teil dieser zu verstehen.

LITERATUR

Foitzik, Andreas: *Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule. Thema Jugend Kompakt Nr. 3*. Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen e. V., Münster, 2015. (Bestellbar unter: www.thema-jugend.de)

Can, Halil: *Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus*. Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS), Berlin, 2013.

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

Scharathow, Wiebke: *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Transcript, Bielefeld, 2014a.

Scharathow, Wiebke: *Rassismus*. In: *Diakonie Württemberg: Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit*. Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V., Stuttgart, 2014b, S. 74-77.

Terkessidis, Mark: *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Transcript, Bielefeld, 2004.

Checkliste Pädagogischer Umgang mit Rassismuserfahrungen in Gruppenzusammenhängen

Zuhören und Räume schaffen

- Zuhören
- Ernstnehmen und Anerkennen von erlebtem Rassismus
- Achtsamkeit und Sensibilität
- Räume schaffen,
 - in denen Zeit zum Zuhören besteht
 - die auf Vertrauen basieren
 - die ein Schutzraum für die Jugendlichen sind – d. h. die weitgehend diskriminierungsfrei sind

Haltung

- Parteiliche Haltung
- Haltung des Intervenierens statt des Schweigens bei diskriminierenden Situationen
- Die Jugendlichen in ihren vielfältigen Identitäten und Bezügen wahrnehmen
- Reproduktion von Rassismus vermeiden (z. B. Kulturalisierung)

Haltung meint in diesem Kontext eine pädagogische professionelle Herangehensweise, die sich in der Offenheit für eine Begegnung und in der solidarischen politischen Auseinandersetzung ausdrückt. Die Rechte von Minderheiten, Gewaltbetroffenen und Unterdrückten werden hierbei besonders berücksichtigt.

Inhalte

- Angebote, bei denen die Jugendlichen im Mittelpunkt stehen
- Angebote, mit denen die Jugendlichen ihre Erfahrungen bearbeiten und/oder verarbeiten (z. B. durch Kunst einen Ausdruck/Stimme finden)

- Angebote unterschiedlicher Role Models/Vorbilder
- Materialien nutzen, die die Perspektive der betroffenen Jugendlichen sichtbar machen
- Wissen um Rassismus und dessen Funktionen vermitteln
- Jugendliche entscheiden über die Angebote und die Themen mit

Empowerment

- Angebote machen, um Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung zu stärken
- Keine schnellen Lösungen anbieten, sondern Möglichkeiten des Umgangs mit Rassismus gemeinsam erarbeiten und die Jugendlichen in ihrem Weg stärken
- Austausch der Jugendlichen über ihre Rassismuserfahrungen – Stärkung und Solidarität

Struktur/Organisation

- Heterogenität der pädagogischen Fachkräfte
- Schulung und Weiterbildung zu Rassismus und unterschiedlichen Diskriminierungsformen
- Reflexion der eigenen Positionierung und der eigenen pädagogische Praxis innerhalb der rassistischen gesellschaftlichen Strukturen
- Prozesshaftes Lernen und Fehlerfreundlichkeit – Ambivalenzen und Widersprüche aushalten lernen
- Öffentliches Positionieren der organisierenden Einrichtungen gegen Rassismus
- Parteiliches Einsetzen der organisierenden Einrichtungen bei rassistischen Vorfällen

Hrsg.: Landeskoordinierungsstelle Demokratiezentrum Baden-Württemberg Jugendstiftung Baden-Württemberg.

Das Demokratiezentrum Baden-Württemberg versteht sich als Bildungs-, Dienstleistungs- und Vernetzungszentrum im Handlungsfeld Extremismus, präventiver Bildungsarbeit und Menschenrechtsbildung. Sie finden hier eine Vielzahl von Organisationen vernetzt, die Ihnen Kompetenz und Fachwissen zur Verfügung stellen. Die Gesamtkoordination liegt bei der Jugendstiftung Baden-Württemberg.



www.tinyurl.com/zmxuel6



Kurzbeschreibung:
Das Modul „Jeder Mensch ist vieles“, aus dem Ausstellungskonzept von „#Muslimisch_in_Ostdeutschland“, bietet Schüler_innen die Möglichkeit über ihre eigene Identität und Zugehörigkeit zu reflektieren. Darüber hinaus wird dazu ange-regt sich mit Texten und Erzählungen muslimischer Jugendlicher auseinander-zusetzen.

#Muslimisch_in_Ostdeutschland
Eine Ausstellung für Jugendliche
(ZEOK – Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur e.V.)

Unterrichtsmodul zu: Identität Jeder Mensch ist vieles¹

Fach, Schulform

Geschichte und Ethik/Religion, Gymnasium und Gesamtschule

Klassenstufe

7-10

Dauer

4 x 45 min

Ziele

Das Modul *Jeder Mensch ist vieles* bietet den SuS² die Möglichkeit über ihre eigene Identität und Zugehörigkeit zu reflektieren sowie sich mit Texten und Erzählungen muslimischer Jugendlicher aus Leipzig auseinanderzusetzen, um sich auf eine Spurensuche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu begeben sowie der Frage nachzugehen, was macht Kultur eigentlich aus.

Die SuS können ...

- unterschiedliche Aspekte von Identität benennen
- sich mit ihrer eigenen Identität und Zugehörigkeit auseinandersetzen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander entdecken
- dem Vorurteil begegnen, bei Muslim_innen würde Religiosität alle anderen Identitätsbereiche überlagern
- sich einem transkulturellen Kulturverständnis nähern

¹ Materialien siehe S. 76.

² Schülerinnen und Schüler

Ablauf

1. Stunde: Wer bin ich?

Einstiegsspiel: Bingo

Dauer: 15 min Material: M1

Die SuS erhalten das Arbeitsblatt „Bingo“ (M1) zur Übung und schreiben auf diese ihren Namen. Sie erhalten die Aufgabe, durch den Raum zu laufen und den anderen aus der Klasse anhand des Bingo-Zettels Fragen zu stellen. Wenn jemand eine betreffende Frage mit JA beantwortet, unterschreibt die Person in dem jeweiligen Feld. Wichtig ist: Jeder Name darf nur einmal vorkommen! „Gewonnen“ hat die Person, welche zuerst horizontal, vertikal oder diagonal eine Reihe voller Unterschriften gesammelt hat, die Person ruft laut „BINGO“. Wenn Freude am Spiel besteht, kann die Übung noch fortgesetzt werden, bis weitere SuS eine volle Reihe erreicht haben.

Fragen zur Auswertung:

- War es schwierig manche Fragen zu stellen oder zu beantworten?
- Habt ihr etwas Neues erfahren? Gab es Überraschungen?
- Habt ihr Fragen weggelassen, weil ihr sie nicht stellen wolltet?
- Worin unterscheiden sich Fragen z.B. in Bezug auf das Sternzeichen von denen, die z.B. danach fragen „ob die Eltern getrennt sind“?

Unterrichtsgespräch Identitätskategorien

Dauer: 5 min Material: M2

Gemeinsam mit den SuS werden die verschiedenen Identitätskategorien gesammelt. Die SuS sollen benennen, welche Aspekte/Kategorien zur Identität eines Menschen gehören; diese werden an der Tafel (bzw. Pinnwand/Smartboard) gesammelt.

Impuls: Hilfreich kann es sein, mit Fragen zu starten wie „Was macht dich aus? Was gehört zu dir?“ und die SuS zu fragen, welche Eigenschaften in der Bingo-Übung abgefragt wurden. Abhängig von den Ergebnissen dieser gemeinsamen Arbeit müssen durch die Lehrkraft eventuell noch weitere Kategorien ergänzt werden (M2).

Einzelübung

Dauer: 5 min Material: M3

Die SuS erhalten das Arbeitsblatt „Meine Apps“ (M3) und füllen dieses für sich aus.

Dabei sollten die Kategorien aus M2 berücksichtigt werden. Jede_r entscheidet selbst, wie wichtig welche Kategorie zur Zeit für ihn/sie ist. Nicht alle Themen müssen verwendet werden.

- gar nicht – zur Zeit nicht wichtig für mich
- einmal – gehört zu mir, aber nicht das Allerwichtigste
- zweimal – das ist mir wichtig
- dreimal – das ist mir sehr wichtig

Partnertausch

Dauer: 5 min

Die SuS kommen mit ihrer Nachbarin/ihrem Nachbarn zu den folgenden Fragen ins Gespräch:

- Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede findet ihr?
- Welche Apps haben beide, welche Apps tauchen gar nicht auf?

Auswertungsgespräch

Dauer: 15 min Material M4

Folgende Auswertungsfragen werden im Plenum besprochen:

- Wie war es, diese Übung zu machen? Was war überraschend? Was auffallend?
- Möchte jemand sein Smartphone vorstellen?
- Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten habt ihr gefunden?
- Würde die Oberfläche anders aussehen, wenn ihr sie vor 5 Jahren gemacht hättet? Oder in 10 Jahren? Was bleibt gleich und was verändert sich?
- Wie wäre es, wenn ihr an einem anderen Ort aufgewachsen wärt und dort leben würdet? Würde die Auswahl gleich aussehen?
- Wäre eure Identität anders, wenn ihr außerhalb von Deutschland aufgewachsen wärt?

Zum Thema Religiosität (M4):

Haben einige von euch auch ein Symbol für Religion gewählt? Wie oft habt ihr die App heruntergeladen? Was glaubt ihr, welche Apps hätte ein muslimischer Jugendlicher heruntergeladen?

Impuls: Jeder Mensch hat ganz verschiedene Zugehörigkeiten und Eigenschaften. Niemand gehört nur einer Kategorie an.

2./3. Stunde:

Muslimische Jugendliche im Porträt

Einstiegsgespräch

Dauer: 5 min

Impuls aus der vorangegangenen Stunde: Jeder Mensch hat verschiedene Identitätsaspekte und Merkmale, die zu ihm gehören. Religiös zu sein kann eine dieser Zugehörigkeiten sein. Christen und auch Muslime sind also nicht nur gläubig, sondern auch ... Die Unterschiedlichkeit von muslimischen Jugendlichen soll Thema dieser Stunde sein.

Kleingruppenarbeit

Dauer: 30 min Material: M5

Die SuS finden sich in Kleingruppen mit 4-5 Personen zusammen. Jede Gruppe erhält ein Material mit einem Porträt eines muslimischen Jugendlichen (M5). Sie lesen und arbeiten das Material durch und bereiten hierzu eine kleine Präsentation vor.

Präsentation der Kleingruppen

Dauer: 20 min

Die Kleingruppen stellen ihr Porträt eines Jugendlichen vor der Klasse vor.

Auswertungsgespräch

Dauer: 20 min

- Was hat euch am meisten überrascht?
- Gibt es unter den vorgestellten Jugendlichen welche, die dir in manchen Aspekten ähnlich sind?
- Worin unterscheiden sich die hier vorgestellten Jugendlichen?
- Was ist dir wichtig, wenn du eine neue Person kennlernst?
- Was ist eigentlich Kultur?

Vertiefung „Gemeinsamkeiten und Unterschiede“

Dauer: 15 min Material: M6

Die SuS erhalten das Arbeitsblatt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (M6) und lesen es jede_r für sich durch. Anschließend werden folgende Fragen gemeinsam beantwortet:

- Worum geht es hier?
- Fallen euch Beispiele aus eurem eigenen Alltag ein?

Materialien



Das Arbeitsmaterial zum Unterrichtsmodul „Identität“ können auf der Homepage des Projektes #Muslimisch_in_Ostdeutschland unter www.tinyurl.com/y59ggxjo heruntergeladen werden.

Hrsg.: ZEOK – Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur e.V.

Das Zentrum für Europäische und Orientalische Kultur e.V. tritt für die Wertschätzung kultureller Vielfalt ein, möchte Vorurteile abbauen und damit zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen. Ein Schwerpunkt der Arbeit ist die vorurteilsbewusste Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen

Projekt: Vorurteilsbewusste Bildungsarbeit mit Jugendlichen zu muslimischen Lebenswelten in Ostdeutschland

Siehe Projektvorstellung auf S. 65



www.tinyurl.com/y59atrds

Rassismusprävention und Empowerment

Titel: Beratung für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Deutschland. Qualitätsstandards für eine professionelle Unterstützung

Hrsg.: Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V.
c/o ReachOut



www.tinyurl.com/yy7kgtb5

Titel: Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis

Autor_in: Auma, Maureen-Maisha

Hrsg.: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e.V.



www.tinyurl.com/yy57vcaf

Titel: Gleich ≠ Gleich. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten im Gespräch

Hrsg.: neue deutsche organisationen



www.tinyurl.com/y398dted

Titel: Auf verlorenem Posten? Unterstützung von Betroffenen rassistischer Gewalt – Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten in der Praxis. Tagungsdokumentation

Hrsg.: El-Qasem, Kawthar im Auftrag der OBR – Opferberatung Rheinland



www.tinyurl.com/yytmdrys

Titel: Antimuslimischer Populismus. Rechter Rassismus in neuem Gewand

Autor_in: Häusler, Alexander

Hrsg.: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage



www.tinyurl.com/y2lx9uyq

Titel: Methodenheft Antiziganismus/Gadjé-Rassismus. Handreichung für Lehrpersonen zur Verwendung im Unterricht

Hrsg.: Netzwerk für Demokratie und Courage Saar e.V.



www.tinyurl.com/y48mqjg

Titel: Sexismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft

Autor_in: González Athenas, Muriel

Hrsg.: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA)



www.tinyurl.com/yyoa4c5y

Titel: Viele Kämpfe und vielleicht einige Siege. Texte über Antirassismus und historische Lokalrecherchen zu und von Roma, Romnja, Sinti und Sintezze in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Tschechien

Hrsg.: Kral, Kathrin/Meichsner, Antje/Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen



www.tinyurl.com/jt2xcuj

NIE WIEDER

Präventive und intervenierende Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus und Argumentationshilfen gegen rechtspopulistische Vereinfachungen



**Le_rstellen im NSU-Komplex.
Geschlecht. Rassismus. Antisemitismus**
(Amadeu Antonio Stiftung)

Kurzbeschreibung:

Die Broschüre analysiert Leerstellen, fehlende Informationen und Zusammenhänge im NSU-Komplex. Die Artikel werden durch zwei Interviews mit einem Erlebenden des Keupstraßenanschlags und einer Nebenklageanwältin ergänzt.

S. 4-9

Le_rstellen im NSU-Komplex oder warum wir weitere Aufklärung brauchen

Jena 1992. Zu den regelmäßigen Besuchern eines Jugendtreffs im Stadtteil Winzerla, gehören auch Jugendliche, die rechte Parolen verbreiten. Als sich einige von ihnen mit einem Sozialarbeiter über Zukunftspläne und Berufswünsche unterhalten, sagt eine 17-jährige junge Frau: »Zuerst einmal müssen die Ausländer weg.« Keiner der Anwesenden Sozialarbeiter*innen reagiert darauf. Die junge Frau ist Beate Zschäpe.

Zwickau 2007. In einer Wohnung gibt es einen Wasserrohrbruch und die zur Hilfe gerufene Polizei klingelt auch in der darunterliegenden Wohnung. Susann E. öffnet die Tür. Die Beamten bitten sie einen Tag später aufs Polizeirevier. Dort macht sie widersprüchliche Angaben zu ihrer Person. Die Beamten lassen sie dennoch gehen und überprüfen ihre Angaben nicht. Susanne E. ist in Wirklichkeit Beate Zschäpe. Sie weist sich mit dem Personalausweis einer Freundin aus und wird zu der Zeit bereits seit einigen Jahren von der Polizei gesucht.

Nürnberg 2007. Die Polizei geht kurzzeitig der These nach, dass für die NSU-Mordserie eine rassistische Motivation in Betracht kommt und will daher eine Rasterfahndung in der rechten Szene durchführen. Die polizeilichen Ermittler*in-

nen schließen jedoch einfach alle Frauen von der Überprüfung aus. Mit Mandy S. wird damit genau die Person nicht überprüft, die als Helferin der ersten Stunde nach dem Abtauchen von Zschäpe, Böhnhardt und Mundlos gilt. Die Fahndung bleibt ergebnislos.

Drei Vorfälle die exemplarisch zeigen, dass die Rolle von Frauen im Rechtsextremismus verkannt wurde. Eine geschlechterreflektierte Perspektive hätte eine frühzeitige Intervention oder die Chance auf Aufklärung zumindest wesentlich begünstigt.

Die *Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus* der Amadeu Antonio Stiftung hat sich nach dem Bekanntwerden des NSU auf den Weg gemacht, das Verhältnis von Geschlecht, Rechtsextremismus und öffentlicher (Fehl-)Wahrnehmung im NSU-Komplex genauer zu untersuchen und darüber aufzuklären. Dazu verfolgen wir von Anfang an das NSU-Verfahren am Oberlandesgericht in München und analysieren geschlechtersensibel die dazugehörige Medienberichterstattung. Wir ordnen kritisch die erfolgreiche (Selbst-)Inszenierungen der Hauptangeklagten Beate Zschäpe und anderer Frauen im Unterstützer*innen-Umfeld des NSU ein und sensibilisieren für die

Fehlwahrnehmung von Sicherheitsbehörden und Sozialarbeit im Umgang mit rechten Frauen. Dabei zeigten sich weitere Le_rstellen, wie z.B. die unaufgearbeitete Rolle von Antisemitismus bei der Radikalisierung der NSU-Mitglieder oder dass sich ein Gender-Bias und struktureller Rassismus in Sicherheitsbehörden, Medienberichterstattung und Gesellschaft wechselseitig bedingen können. In der vorliegenden Broschüre werden diese Themen aufgegriffen, Bezüge zu anderen aktuellen rechtsterroristischen

Fällen gezogen und Vorschläge aus unterschiedlichen Perspektiven für Gegenstrategien gemacht. Das Ende des NSU-Prozesses darf nicht das Ende der gesellschaftlichen Aufklärung bedeuten. Mit dieser Publikation wollen wir einen Beitrag leisten, um Le_rstellen weiter zu füllen.

Ihr Team der Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus

5 Jahre am Oberlandesgericht München – eine Chronik des NSU-Prozesses

von Ana Lucia Pareja Barroso

Im NSU-Prozess angeklagt sind Beate Zschäpe, Ralf Wohlleben, André Eminger, Carsten Schultze und Holger Gerlach. Der Anklageschrift schlossen sich 95 Nebenkläger*innen an, die durch 60 Nebenklage-Vertreter*innen repräsentiert werden. Beate Zschäpe wird als Mitglied des sog. Nationalsozialistischen Untergrunds die Bildung einer terroristischen Vereinigung vorgeworfen, der mutmaßlich zwischen den Jahren 2000 und 2007 neun Männer aus rassistischen Motiven und eine weiße deutsche Polizistin zum Opfer fielen. Bestandteil der Verhandlung sind außerdem der Mordanschlag auf den Kollegen der getöteten Polizistin, Martin A., der Sprengstoffanschlag in der Kölner Keupstraße im Jahr 2004 mit mehr als 22 zum Teil schwer Verletzten und der Nagelbombenanschlag 2001 in der Kölner Probsteigasse mit einer Verletzten. Auch der Bombenanschlag in Nürnberg 1999 wird dem NSU und Beate Zschäpe zugerechnet. Darüber hinaus wird sie als mitverantwortlich für 15 Raubüberfälle gesehen, die der Finanzierung der Gruppe dienten. Um Spuren zu beseitigen, habe sie nach dem letzten Überfall das mit Uwe Mundlos und Uwe Böhnhardt gemeinsam bewohnte Haus in Zwickau angezündet und dabei den Tod anderer Menschen billigend in Kauf genommen: Dies wird als dreifach versuchter Mord im Zuge schwerer Brandstiftung gewertet.

Ralf Wohlleben ist der Beihilfe zum Mord angeklagt – ihm wird vorgeworfen, den Kauf der Tatwaffe in Auftrag gegeben zu haben. Als Käufer und Überbringer der Česká 83 muss sich Carsten Schultze des gleichen Vorwurfs verantworten. André Eminger und Holger Gerlach sind jeweils der Unterstützung einer terroristischen Vereinigung angeklagt. Beide haben ihre Dokumente zur Verfügung gestellt, um Fahrzeuge und Wohnungen anzumieten und sich bei Arztbesuchen auszuweisen. Außerdem transportierte Gerlach die Tatwaffe. Schon zu Beginn des Prozesses gab es Kritik an der in der Anklageschrift vertretenen These, der NSU sei eine isoliert handelnde Zelle. Parallel wurde gegen neun namentlich bekannte Tatverdächtige ermittelt und ein Strukturermittlungsverfahren gegen unbekannt eingeleitet.

Für eine parlamentarische Aufarbeitung entstanden auf Bundesebene zwei und in sieben Ländern zehn Untersuchungsausschüsse. Fünf der Ausschüsse haben ihre Arbeit

noch nicht beendet, zivilgesellschaftliche Initiativen fordern in weiteren Bundesländern Untersuchungsausschüsse. Die Erkenntnisse der Ausschüsse können juristische Folgen nach sich ziehen.

Die Prozesseröffnung

Der ursprünglich für April 2013 terminierte Prozessbeginn wurde auf den 6. Mai verschoben. Die Presseakkreditierung führte zu breiter Kritik. Die türkische Tageszeitung Sabah stellte einen Eilantrag beim Bundesverfassungsgericht – ein neues Akkreditierungsverfahren sicherte mit Blick auf die Herkunft der Ermordeten und das mediale Interesse auch internationalen Medien einen Platz im Verhandlungsaal. Vor Prozessbeginn beteiligten sich 10.000 Menschen an einer Großdemonstration gegen Rassismus und Neonazi-Terror in München, auch der Prozessauftritt wurde von Kundgebungen vor dem Gericht begleitet.

Die Mordserie

Gegenstand des ersten Prozessjahres waren die zehn Morde. Mit einem Bekenner*innen-Video und durch etliche Indizien belegt, ging es um die Frage der aktiven Beteiligung und gleichberechtigten Mitgliedschaft Zschäpes im NSU. Dabei belasteten die Aussagen der beiden Mitangeklagten Gerlach und Schultze Zschäpe und den Angeklagten Wohlleben schwer. Trotz umfassender Angaben bestritten die Teilgeständigen Gerlach und Schultze, gewusst zu haben, welche Ziele Zschäpe, Mundlos und Böhnhardt verfolgten. Im Mordfall von Halit Yozgat wurde bekannt, dass der ehemalige Verfassungsschutzmitarbeiter und V-Mann-Führer Andreas Temme am Tatort war. Er meldete sich nicht als Zeuge bei der Polizei und sagte vor Gericht aus, nichts von der Ermordung mitbekommen zu haben. Seine Rolle bleibt ungeklärt. Am 1.10.2013 sagte Ismail Yozgat aus, der Vater des ermordeten Halit. Obwohl Richter Götzl ihn mehrfach unterbrach, nahm er sich den Raum, über den Tag zu sprechen, an dem sein Sohn ermordet wurde, und über die Folgen des Mordes und der rassistischen Ermittlungen für die Familie¹. Durch be-

¹ Vgl. NSU Watch (2013): Protokoll 41. Verhandlungstag, www.bit.ly/2l4Kf5c

lastende Überreste im Brandschutt der letzten Wohnung des NSU sowie durch Blutspuren auf einer Jogginghose² konnte der Mord an der Polizistin dem NSU zugeordnet werden, das Tatmotiv bleibt indes unbekannt.

Lücken in der Ermittlungsarbeit und V-Personen im Umfeld des NSU

Im zweiten Prozessjahr, 2014, war staatliches Mitverschulden durch das Versagen der Ermittlungsbehörden und der Einsatz von V-Personen im direkten Umfeld des NSU Gegenstand des Prozesses. Die Nebenklage konnte die Vernehmung einiger ehemals aktiver V-Personen erreichen, ihre Beweisanträge und Forderungen nach Akteneinsicht stießen jedoch bei der Bundesanwaltschaft (BAW) und dem Bundesamt für Verfassungsschutz auf erheblichen Widerstand. In Berufung auf Quellenschutz blockierte das Innenministerium Hessen u.a. die intensive Überprüfung von Andreas Temme und seinen Informanten. Vermeintliche Erinnerungslücken und der Gebrauch des Aussageverweigerungsrechts machten die Befragungen des Neonazi-Umfelds langwierig und besonders für die Nebenklage frustrierend.

Der Kölner Nagelbombenanschlag

Im dritten Jahr des Prozesses, 2015, stand zunächst der Nagelbombenanschlag in der Kölner Keupstraße vom 9. Juni 2004 im Zentrum der Verhandlungen. Am 25. Januar 2015 organisierte die »Initiative Keupstraße ist überall« unter der Überschrift »Tag X« u.a. eine Dauerkundgebung vor dem Gerichtsgebäude und eine bundesweite Demonstration am Abend. Nach dem Anschlag wurden die Betroffenen und ihr Umfeld jahrelang verdächtigt und kriminalisiert. Obwohl das Gericht die Aussagezeit und die Inhalte stark zu beschränken versuchte, nahmen sich die Betroffenen den Raum, um über das Erlebte, die Folgen und die rassistischen Ermittlungen zu berichten.

Der NSU als terroristische Vereinigung

Danach ging es 2015 um den NSU als terroristische Vereinigung – um den strukturellen Aufbau, Organisationsgrad und die ideologische Verortung. Vereinzelt wurden unterstützende Neonazis geladen, bspw. aus der Chemnitzer Neonaziszene, darunter einige Zeuginnen. Auf Wunsch der Hauptangeklagten stieß Mathias Grasel zur Pflichtverteidigung Zschäpes hinzu. Er verlas für Zschäpe am 9. Dezember 2015 eine Erklärung, in der sie sich selbst darstellte als »emotional abhängig« von Böhnhardt und Mundlos, von den Anschlägen und Morden habe sie erst hinterher erfahren. In den folgenden Monaten beantwortete Zschäpe Fragen des Gerichts und der BAW schriftlich – nicht aber die der Nebenklage. Wohlleben folgte mit einer eigenen Teileinlassung.

Neonazistrukturen und Raubüberfälle

Das vierte Prozessjahr, 2016, war den verschiedenen Kameradschaften und neonazistischen Vereinigungen gewidmet,

2 Vgl. NSU Watch (2013): Protokoll 77. Verhandlungstag, www.bit.ly/2upqBiG

bspw. »Blood and Honour«-Strukturen und dem Thüringer Heimatschutz. Schultze, der v.a. den Angeklagten Wohlleben schwer belastete, musste auf Initiative der Wohlleben-Verteidigung mehrfach seine Glaubwürdigkeit beweisen. Die Nebenklage belegte mit Beweisanträgen und Zeug*innen Vernehmungen das ideologisch gefestigte Weltbild aller Angeklagten und deren Unterstützung durch Neonazistrukturen. Ebenfalls verhandelt wurde die Mittäterschaft an 15 Raubüberfällen. Zusätzlich stellte die Nebenklage über 300 Fragen an Zschäpe, die unbeantwortet blieben und verdeutlichten, wie viel im NSU-Komplex unaufgeklärt ist.

Befangenheitsanträge

Das fünfte Prozessjahr, 2017, war gezeichnet von Befangenheitsanträgen. Die Verteidigung versuchte das Strafverfahren durch zu lange Verhandlungspausen zum Platzen zu bringen sowie Gründe für eine mögliche spätere Revision des Verfahrens zu bekommen³. Nachdem der vom Gericht beauftragte psychiatrische Gutachter Zschäpe im Falle einer Verurteilung volle Schuldfähigkeit zusprach, versuchte Zschäpe, mit einem weiteren psychologischen Gutachten von Prof. Dr. Joachim Bauer der möglichen Sicherungsverwahrung zu entgehen. Dieser Gutachter wurde aufgrund seiner Befangenheit vom Gericht abgelehnt.

Zivilgesellschaftlicher Widerstand

Londoner Wissenschaftler*innen rekonstruierten den Tathergang zum Mord an Halit Yozgat – mit dem Ergebnis, dass der V-Mann-Führer Andreas Temme die Schüsse gehört und den Ermordeten gesehen haben muss⁴. Das Gutachten wurde allerdings nicht als Beweismittel in den Prozess eingeführt. Im Mai wurde im Rahmen des Bündnisses »NSU-Komplex auflösen« mit weiteren Unterstützer*innen ein zivilgesellschaftliches Tribunal veranstaltet, bei dem Betroffene und Angehörige von NSU-Opfern von ihren Perspektiven und Erfahrungen berichteten. Dabei wurden in Form einer Anklageschrift 90 Personen stellvertretend der Verstrickung im NSU-Komplex angeklagt.⁵

Plädoyers zum Ende des NSU-Prozesses

Am 25. Juli 2017 begann die Bundesanwaltschaft ihr Plädoyer. Für Zschäpe, aus Sicht der Bundesanwaltschaft gleichberechtigtes Mitglied des NSU und schuldig des 10-fachen Mordes, 39-fachen versuchten Mordes und der Beihilfe an 15 Raubüberfällen, lag die Strafforderung bei lebenslangem Freiheitsentzug mit anschließender Sicherungsverwahrung. Für den zweiten Hauptangeklagten Wohlleben forderte die Bundesanwaltschaft zwölf Jahre Haft. Für Gerlach lag die Strafforderung bei fünf Jahren, Schultze sollte nach Jugendstrafrecht mit drei Jahren Freiheitsentzug belangt werden. Für Eminger verlangte die Bundesanwaltschaft zwölf Jahre Haft für versuchten Mord sowie Beihilfe zu schwerem und

3 Vgl. Reinecke, E. (2017): Obstruktion als Verteidigung, www.bit.ly/2I7604D.

4 Vgl. Forensic Arcitecture (2017): 77SQM_9:26Min., www.bit.ly/2pGOGNS.

5 Vgl. www.nsu-tribunal.de.

besonders schwerem Raub. Die Verstrickung staatlicher Behörden dementierte die BAW sowohl zum Prozessauftakt als auch in ihrem Abschlussplädoyer, auch die These des von der Neonaziszene isoliert und nur geringfügig unterstützten Trios behielt die BAW bei.⁶

»Ich lebe in diesem Land und ich gehöre zu diesem Land« – die Plädoyers der Nebenklage

Die Nebenklage kritisierte in ihren Plädoyers: Viele ihrer Beweisanträge sowie neue Erkenntnisse aus journalistischen Recherchen und parlamentarischen Untersuchungsausschüssen seien nicht in den Prozess eingegangen und dadurch sei die vollständige Aufklärung des Komplexes unmöglich gemacht worden. Die Nebenklagevertreter*innen nutzten ihre Plädoyers dazu, den institutionellen Rassismus seitens der Behörden anzugreifen, sie kritisierten den konsequenten Ausschluss rassistischer Tatmotive und hinterfragten die enorme Dichte an V-Personen im Umkreis des NSU ohne erkenntlichen Beitrag zur Aufklärung der Taten. Mehrere Angehörige der Mordopfer und Betroffene aus der Keupstraße ergriffen in persönlichen Erklärungen das Wort.⁷ Sie sprachen über die Folgen der Taten und rassistischen Ermittlungen und thematisierten die mangelnde Aufklärung im Rahmen des Prozesses. Nach den Nebenklageplädoyers folgen die Plädoyers der Verteidigung. Die Urteilsverkündung wird im Sommer 2018 erwartet und soll u.a. von der Initiative »Kein Schlussstrich« mit einem zweiten »Tag X« und Großkundgebungen begleitet werden.⁸

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung

Seit ihrer Gründung 1998 ist es das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet. Dafür unterstützt sie Initiativen und Projekte, die sich kontinuierlich für eine demokratische Kultur engagieren und für den Schutz von Minderheiten eintreten.

Projekt: Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus

Die Fachstelle berät und schult mit einem Fokus auf Gender bundesweit Zivilgesellschaft, Politik, Jugendarbeit, Bildungseinrichtungen und Medien im Umgang mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Was bedeutet die Arbeit gegen Rassismus, Antisemitismus oder Antifeminismus konkret in der Praxis? Welche Rolle spielt Geschlecht bei abwertenden Einstellungen und Äußerungen? Etc.



www.tinyurl.com/y25vxatc

⁶ Vgl. Burschel, F. (2017): Ein Kraftakt nicht enttäuscht zu sein, www.bit.ly/2pHGmM7.

⁷ Siehe bspw. Spicker, R. (2017): »Die Keupstraße ist eine Straße dieses Staates«, www.bit.ly/2ukV1C.

⁸ Vgl. www.nsuprozess.net.



„Was soll ich denn da sagen?!“ Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag

(Demokratiezentrum Hessen im beratungsNetzwerk Hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus)

Kurzbeschreibung:

Die Studie hat u. a. Lehrer_innen und Schüler_innen befragt, inwieweit sie Rassismus und Rechtsextremismus wahrnehmen, welche Handlungsmöglichkeiten sie sehen und welche Unterstützung sie sich wünschen. Darauf basierend wird aufgezeigt, welche Unterstützungsangebote nötig sind.

S. 15-21

TEIL II: ANALYSE UND AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

1. DEFINITION UND REAKTION – VON DER SCHWIERIGKEIT, RASSISMUS ZU BENENNEN

1.1 Zum Rassismusverständnis

Das jeweilige Verständnis von Rassismus und Rechtsextremismus – jenseits wissenschaftlicher Definitionen – formt den Blick auf rassistische oder rechtsextreme Phänomene. Daher wurde zunächst ausgewertet, welches Verständnis die Interviewten von Rassismus haben und welche Handlungen und Vorkommnisse sie darauf basierend als rassistisch einstufen. Den vorangestellten Diskursen folgend wirft die Auswertung ein Schlaglicht auf die Schwierigkeit, Rassismus wahrzunehmen und als solchen zu benennen bzw. die Erfahrungen von Rassismus aus der Perspektive von Betroffenen ansprechen zu können.

Grundsätzlich definieren die Interviewten Rassismus als „Benachteiligung“ oder als „Vorurteile gegen Menschen, die anders sind“, als „Andersbehandlung“ und „Schlechterbehandlung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft“. Verletzung durch Worte oder „körperliche Taten“ werden angesprochen, ebenso findet sich ein menschenrechtlicher Bezug, wenn davon die Rede ist, dass Rassismus Menschen „ihrer Würde beraubt“. Nach rassistischen Vorfällen gefragt, kristallisieren sich für die Verortung von Rassismus grob vier typische Wahrnehmungsmuster heraus, die wie folgt beschrieben werden können:

- 1) Rassismus wird in Form von Rechtsextremismus wahrgenommen,
- 2) Rassismus wird als Bildungsproblem in entsprechenden Milieus verortet,
- 3) Rassismus setzt die Anwesenheit „der anderen“ voraus vs. Rassismus kommt nicht vor, wenn „die anderen“ nicht da sind,
- 4) Rassismus wird auch, aber nur selten, als subtiler Alltagsrassismus wahrgenommen.

Die exemplarisch herausgearbeiteten Wahrnehmungsmuster sollen dazu dienen, den Blick für mögliche Verengungen in der Wahrnehmung von Rassismus und den damit einhergehenden Einschränkungen für das pädagogische Handeln zu schärfen.

Rassismus als Rechtsextremismus

Es zeigt sich, dass die interviewten Pädagog_innen auf die Frage, ob sie sich an rassistische Vorfälle an der Schule erinnern, meist Beispiele benennen, die mit Rechtsextremismus assoziiert sind. So ist insbesondere die Verlagerung bzw. Wahrnehmung von Rassismus als Rechtsextremismus eine im schulischen Alltag wahrnehmbare Tendenz. Schüler_innen, Lehrer_innen und Schulleiter_innen berichten beispielsweise von rechtsextremen Aufklebern oder „Hakenkreuzschmierereien“ am Schulgebäude oder über **„einen jungen Menschen, der auch vom Aussehen her ins Bild passte, mit kurzgeschorenen Haaren und Springerstiefeln und schwarz gekleidet, der sich dann auch im Politikunterricht rechtsextrem geäußert hat“** (Schulleitung). Berichtet wird z.B. von szenetypischer Kleidung oder entsprechendem Habitus. Wird Rassismus vor allem als Rechtsextremismus wahrgenommen, wird häufig auch die Anwesenheit einer **„organisierten Gruppe, die entsprechend auffällt“** (Schulsozialarbeiter_in) erwartet. Die Beschränkung von Rassismus auf Rechtsextremismus birgt die Gefahr, das Phänomen als wenig gravierend einzustufen, solange es zu keinen Gewalthandlungen kommt: **„Man sieht ja auch schon hier und da, wie junge Leute gekleidet sind (...), aber es ist kein Fall vorgekommen, dass die irgendwie Gewalt ausgeübt hätten.“** (Schulleiter_in). So berichten in einem anderen Fall Schüler_innen von einem Mitschüler, **„der Bomberjacke und Springerstiefel trägt“**, über den die Lehrerin jedoch sage, **„dass er, wenn man ihn fragt, sagen würde, dass er nichts**

gegen Ausländer hat und auch nie gegen welche vorgehen würde“ (Schüler_in). So scheinen die Gleichsetzung von Rassismus mit Rechtsextremismus und die Einordnung der Schwere von Vorfällen gekoppelt zu sein mit dem Auftreten physischer Gewalt oder zumindest der geäußerten Bereitschaft dazu.

Rassismus als Bildungsproblem

Wenn in Deutschland über Rassismus und Rechtsextremismus gesprochen wird, ist eine weitere gängige Annahme, dass dies ein Problem bildungsferner Milieus und zudem ein männliches Phänomen sei.¹ Im Kontext der Interviews findet sich dies unter anderem darin wieder, dass „Probleme mit Rassismus“ überwiegend bei den Schüler_innen in den Haupt- und Berufsfachschulen verortet werden, wie das Zitat zeigt:

„Ich unterrichte überwiegend Abiturienten. Da ist die Gruppe so gut gebildet und auch von der Vorbildung her so tolerant, dass da nie ein Problem ist. (...) Also wenn es vorkäme, würde man es sicherlich thematisieren. (...) Ich glaube, größere Probleme gibt es dann tatsächlich in der Berufsfachschule“ (Lehrer_in).

Seine soziale Verortung im Bildungsbürgertum macht ein Elternbeirat dafür verantwortlich, dass er von Rassismus nichts mitbekomme:

„Bildungsbürgertum, wo man halt in gewissen Kreisen drin ist. Ich habe gar nicht so viel mit Leuten zu tun, die einen Migrationshintergrund haben. Nicht, dass ich das ablehne, aber es ist einfach so. Und von daher auch meine Kinder nicht. Wenn sie da Freunde hätten, die vielleicht anders aussehen würden, sage ich jetzt einmal so platt, dann hätte man da vielleicht schon einmal etwas Anderes mitbekommen. Aber nein – da das auch alles so deutsche Kinder sind, aus klassischen Familien“ (Elternbeirat).

Hier wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Rassismus Ausdruck mangelnder Aufklärung und Bildung sei. Tatsächlich zeigen sowohl die Studien zu GMF als auch die Mitte-Studien, dass rechtsextreme bzw. rassistische Einstellungen zurückgehen, je höher den Bildungsabschluss der Befragten ist (vgl. Heitmeyer, 2012; vgl. Decker, Kiess, Brähler 2015). Wird daraus jedoch der Schluss gezogen, Rassismus käme in gebildeten Kreisen oder in höheren schulischen Bildungsgängen vermeintlich gar nicht oder kaum vor, kann diese Annahme die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass rassistisches

1 Wird Rassismus und Rechtsextremismus nur bei einem bestimmten Personenkreis vermutet, gerät er anderswo schnell aus dem Blick. Rechtsextremismus ist kein männliches Phänomen. Auf der Einstellungsebene unterscheiden sich die Zustimmungswerte beider Geschlechter kaum voneinander. Auf der Verhaltensebene, also dort wo rechtsextremes Gedankengut sichtbar wird, gibt es jedoch Unterschiede. So nimmt der prozentuale Anteil der Frauen ab, je eskalieren die Handlungen sind: Vom Wahlverhalten über die Mitgliedschaft in Kameradschaften, die Beteiligung an Demonstrationen bis hin zu rechtsextremen Straftaten sind prozentual mehr Männer als Frauen beteiligt (vgl. Rommelspacher 2012). Da auch in der Schule zunächst vom Verhalten auf die Einstellung geschlossen wird, bleiben mitunter Mädchen mit rechtsextremen oder -affinen Einstellungen eher unter dem Radar der Wahrnehmung.

Handeln und/oder eine rechtsextreme Einstellung bei Jugendlichen und Erwachsenen mit höherem Bildungsniveau nicht wahrgenommen wird. Ferner klingt im Zitat des Elternbeirats die Annahme an, Rassismus setze die Präsenz der „Anderen“ voraus, also derer, die rassistisch diskriminiert werden könnten. Auch dies verengt die Wahrnehmung eher, als dass es sie schärft. Festzuhalten ist, dass Bildung und die Auseinandersetzung mit (eigenen) Vorurteilen Offenheit fördern und rassistischen Einstellungen entgegenwirken. Allerdings bedarf es an dieser Stelle einer Schärfung des Bewusstseins, nicht nur für die subtilen und unbewussten Formen von Rassismus, sondern auch für die Frage, inwiefern die Abgrenzung gegenüber sog. bildungsärmeren Schichten dem Versuch einer eigenen Besserstellung im Kontext Rassismus dient (gemäß dem Motto: „Rassistisch – das sind die anderen“) und damit zu einer Leugnung (des eigenen unbewussten Rassismus) führen kann.

Kann die multikulturelle Schule rassistisch sein? Widersprüche und Ambivalenzen

Der zuvor zitierte Elternbeirat lässt anklingen, dass er Rassismus nur dort verorte, wo die „Anderen“, also Menschen, die potenziell von Rassismus betroffen sind, anwesend seien. Auch Ehlen (2015) beschreibt, dass sich beim Thema Rassismus der Blick der Schüler_innen und Lehrkräfte ausschließlich auf Schwarze und auf als „anders“ definierte Menschen richtet. So wird Rassismus auch in den Interviews mehrmals beschrieben als Problem, welches auftaucht, wenn z.B. „Jugendliche mit unterschiedlichen Nationalitäten“ (Schulleitung) in den Klassen sind, oder wenn im Rahmen der Zuwanderung nun mehr geflüchtete Menschen in die Schulen kämen. Erst dann könne Rassismus womöglich zum Thema werden.² Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Rassismus zwingend die Anwesenheit potenziell Betroffener voraussetze und reduziert die Thematisierung auf die Ebene der sichtbaren Handlungen. Aus dem Fokus gerät somit die Einstellungsebene und dass rassistische Haltungen und Äußerungen sehr wohl ohne die Begegnung mit vermeintlich „Anderen“ vorkommen.

Im Widerspruch zu dieser These stehen die Aussagen von Interviewten, wonach eine heterogene Schülerschaft vor Rassismus schütze. Die Multikulturalität der Schule dient hier der Argumentation für eine scheinbare Immunisierung gegen Rassismus. Der Kontakt von Gruppen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichem sozialem Status und verschiedener Muttersprachen verhindere, dass „sich Rassisten breit machen“ könnten (Schulleitung). In Aussagen wie „bunt sein, unterschiedlich sein, alle anders, alle gleich“ (Schulleitung) findet sich der Versuch, Unterschiede zwi-

2 Bei der Suche nach teilnehmenden Schulen für die Studie, wurde das Team jedoch auch mit gegenteiligen Annahmen konfrontiert. Eine Schule aus dem ländlichen Raum empfahl uns, uns mit dem Anliegen an eine Schule in der eher kleinstädtischen Nachbargemeinde zu wenden, da es dort mehr Schüler_innen mit Migrationshintergrund gebe und somit auch Rassismus. Die zugrundeliegende Annahme, wo keine vermeintlich „anderen“ Schüler_innen sind, könne es keinen Rassismus geben, verweist auf die Reduzierung von Rassismus auf sichtbare und bewusste Handlungen, statt auch die Einstellungsebene in den Blick zu nehmen.

schen Schüler_innen zu markieren, ein unproblematisches Miteinander zu betonen und gleichzeitig diese Unterschiede zu negieren.

Auch andere Gegensätze, wie das Selbstverständnis, eine multikulturelle Schule zu sein, während gleichzeitig keine anderen Sprachen als Deutsch auf dem Schulhof geduldet wird, scheint nicht als Widerspruch erkannt zu werden: *„Wir sind ja eine Multikulturschule. (...) Es gibt da einen großen Vorraum und da sind viele Schüler, die dann ihre Muttersprache sprechen, vor allem unsere türkische Schüler-Fraktion. Wenn ich sie darauf hinweise, „Bitte redet Deutsch, wir sind hier in der Schule. Schaut, hier sind auch Schüler mit im Vorraum, die können eure Sprache nicht“, dann heißt es gleich „Oh, sind Sie rassistisch? Haben Sie etwas gegen andere Türken? Wieso dürfen wir unsere Muttersprache nicht sprechen?“ Also da fallen dann so Worte, die ich mir da anhören muss“ (Schulsozialarbeiter_in).*

Das Verbot des Sprechens von weiteren Sprachen außer Deutsch ist weder gesetzlich geregelt noch in den Schulregeln der untersuchten Schule verankert. Der Hinweis der Schüler_innen wird als unangebrachter Rassismusvorwurf bewertet. Eine Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Äußerungen der Schüler_innen findet nicht statt.

Alltagsrassismus

Ein Teil der Befragten benennt die von ihnen wahrgenommenen Phänomene als Alltagsrassismus, den sie als „versteckten“, wenig offensichtlichen Rassismus bezeichnen. In dieser Perspektive erfährt das zuvor beschriebene Beispiel des Sprechens einer nicht-deutschen Muttersprache in den Pausen eine ganz andere Bedeutung. Hier wird das Verbot der Muttersprache als Ausdruck subtilen Rassismus wahrgenommen:

„Ich finde, es ist eher versteckt, (...) z. B. dass die türkischen Kinder im Schulalltag nicht ihre türkische Sprache sprechen dürfen, dass da viele Lehrer auch dahinter sind, [das zu verbieten, Anm. der Autorinnen] und das ist auch eine Art von Fremdenfeindlichkeit ein Stück weit, also dass man da als Schule sich nicht tolerant zeigt“ (Lehrer_in).

Nicht nur Schüler_innen, auch Lehrkräfte sind von dieser subtilen Form des Rassismus betroffen. Eine Lehrerin berichtet, dass sie im Lehrerzimmer aufgefordert wurde, mit ihrer Kollegin Deutsch statt der gemeinsamen Muttersprache zu sprechen. Sie bringen diese als diskriminierend empfundene Einlassung eines Kollegen bei der Leitung zur Sprache, woraufhin diese sich für das Recht der beiden Lehrerinnen einsetzt, sich außerhalb des Unterrichts in ihrer Muttersprache unterhalten zu können. Ein Recht, das auch Schüler_innen zugestanden werden muss, wie der Exkurs „Muttersprache als Menschenrecht“ zeigt.

Auch betroffene Schüler_innen thematisieren in den Interviews subtile Formen rassistischer Diskriminierung. So äußern sie ihren Unmut darüber, dass ihre Herkunft oder Religion von Lehrer_innen im Kontext der Thematisierung aktueller Gewalt- und Terrorakten ins Feld geführt wird. Die Herkunft der Schüler_innen aus dem jeweiligen Land

dient dann quasi als Aufhänger der Thematisierung. Eine Schulsozialarbeiter_in erzählt von rassistischen Witzen einer Besucherführerin in Anspielung auf die sie begleitende Gruppe Schwarzer Schüler_innen bei einer Exkursion:

„Ich habe sie scharf angekuckt. Was soll ich denn da sagen? Die Jugendlichen sagen öfter: „Naja, das kennen wir doch schon...““.

„Was soll ich denn da sagen?“ steht als Äußerung stellvertretend für das Dilemma, das alltagsrassistische Äußerungen und Handlungen für viele darstellen: Wie kann eine angemessene Reaktion aussehen, die den Rassismus sichtbar macht, der doch von der anderen Seite als nicht so gemeint von der Hand gewiesen werden kann? Die Annahme, nur rassistisch intendiertes Handeln – also Handeln, das rassistisch gemeint war – sei Rassismus, ist weit verbreitet. In diesem Verständnis entscheidet also der Sprechende, ob eine Botschaft verletzend ist, nicht der Angesprochene bzw. derjenige, über den gesprochen wird. In der Konsequenz ist es das Problem des Empfängers, wenn dieser sich durch eine Aussage verletzt fühlt, es war ja nicht so gemeint. Die Frage also, „Was soll ich denn da sagen?“, die auch der Publikation ihren Titel gab, repräsentiert zweierlei: Sie ist Ausdruck der empfundenen Handlungslimitierung in einem Umfeld, das den Diskriminierenden die Deutungshoheit überlässt und wirft zugleich die Frage nach möglichen Wegen der Thematisierung und Sichtbarmachung von Rassismus auf.

Zwischenfazit: Was folgt aus dem jeweiligen Rassismusverständnis?

In den Interviews wird deutlich, dass Rassismus vor allem dann in den Blick gerät, wenn er sich in Form von körperlicher Gewalt äußert. Verbaler Rassismus wird seltener wahrgenommen, teilweise als normaler Konflikt unter Jugendlichen eingeordnet und dementsprechend bagatellisiert. Rassismus wird als Phänomen vor allem bildungsfernen Schichten zugeschrieben. Bildung und auch eine heterogene Schülerschaft werden hingegen als eine Art Prophylaxe gegen Rassismus genannt. Widersprüche – wie das Verbot der Muttersprache an einer sich als multikulturell definierenden Schule – werden nur selten wahrgenommen.

Daraus folgt eine verengte Wahrnehmung sowohl von Rassismus als auch von Rechtsextremismus. Wo Rassismus nach diesem Alltagsverständnis nicht zu erwarten ist, sinkt auch die Wahrscheinlichkeit, dass er als solcher benannt wird. Die Unklarheit in der alltagsheuristischen Definition von Rassismus und die Tatsache, dass Rassismus in Deutschland als Rechtsextremismus und dementsprechend als besondere Ideologie oft in Verbindung mit dem Auftreten von körperlicher Gewalt wahrgenommen wird, macht es nicht nur schwierig, den alltäglichen und subtilen Rassismus wahrzunehmen und zu benennen, es verhindert auch ein Eingreifen, wenn Schüler_innen oder Lehrer_innen Zeugen von Situationen werden, in denen es um Rassismus geht. Es bleibt die Annahme bestehen, dass rassistisches Verhalten intentional sein müsse, dass den Akteuren also ihr Handeln und

Muttersprache als Menschenrecht: Vom überwindbaren Mythos einer monolingualen und monokulturellen Schule

Die Gesellschaft in Deutschland ist in den letzten 50 bis 60 Jahren seit der Anwerbung der ersten Arbeitsmigrantinnen und -migranten multikultureller und multilingualer geworden. Globalisierung, Flucht und auch Internationalisierung in der Arbeitswelt führen dazu, dass diese Entwicklung mit hoher Dynamik fortschreitet. Während früher der Sprachenwechsel von der Herkunftssprache in die neue Sprache der Aufnahmegesellschaft in der dritten Generation vollzogen war, gilt dieses alte Muster schon längst nicht mehr. Telekommunikation, verbesserte Reisemöglichkeiten und Satellitenfernsehen tragen dazu bei, dass die Herkunftssprachen im Lebensalltag lebendig und bedeutungsvoll bleiben. Und wie geht die Schule damit um? Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsbiographie wird noch immer vorrangig als defizitär und problembeladen wahrgenommen – jedenfalls solange es sich nicht um prestigeträchtige Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Während in den Erziehungswissenschaften die Thematik intensiv diskutiert und weiter entwickelt wird mit der Zielperspektive, sprachlicher, sozialer, ethnischer und religiöser Vielfalt den ihr angemessenen Stellenwert zukommen zu lassen, und damit auch eine interkulturelle und diversitätsbewusste Gestaltung der Schule propagiert, ist die schulische Praxis noch immer überwiegend orientiert an Konzepten einer längst nicht mehr vorhandenen Vorstellung von Homogenität. Das heißt, die pädagogische Verantwortung für die Gestaltung einer Schule der Vielfalt wird noch nicht in ihrer vollen Konsequenz für den Schulalltag umgesetzt. Würde es doch bedeuten, die eigene Rolle und Haltungen sowie die eingespielten Traditionen und Routinen immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und zu fragen, inwieweit Bildungserfolg für Jede und Jeden gewährleistet und jeder Form von Ausgrenzung und Diskriminierung entgegen gewirkt wird.

So ist es nicht verwunderlich, wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationsbiographie sich diskriminiert fühlen, während Lehrerinnen und Lehrer, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter und Mitglieder der Schulleitung staunend vor deren kritischen Äußerungen stehen und einen Rassismussvorwurf weit von sich weisen.

In sprachlicher Hinsicht herrscht häufig die irriige Ansicht unter den Lehrerinnen und Lehrern vor, dass die Herkunftssprache der zugewanderten Kinder und Jugendlichen ein überflüssiges und hinderliches Überbleibsel der Migration sei. Je eher dies dem Deutschen Platz mache, desto schneller werde die Integration in die deutsche Gesellschaft gelingen. Dieses auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache reduzierte, rein funktionelle Verständnis von Spracherwerb ignoriert den hohen identitätsstiftenden Wert einer an Mehrsprachigkeit orientierten Bildung. Positiver formuliert: Ein pädagogischer Umgang,

der die sprachliche Vielfalt mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher wertschätzt, hat hohe Auswirkungen auf Selbstbild und Selbsteinschätzung, auf das Zugehörigkeitsgefühl, die Familiensolidarität, aber auch auf die Bildungsaspiration. Forschungen belegen, dass unsere Gesellschaft Menschen noch immer dazu zwingt, ihre Sprachenvielfalt zu unterdrücken und zu verschweigen (vgl. Krumm 2009).

Die Zitate aus der Interviewstudie zeigen eine Unsicherheit und eine Uneinigkeit im Umgang mit Muttersprache an den Schulen. Da ist sowohl die Rede davon „dass türkischen Kinder im Schulalltag nicht ihre türkische Sprache sprechen dürfen (...)“ und die Wahrnehmung, dass dies eine subtile „Art von Fremdenfeindlichkeit“ sei. In anderen Interviews wiederum berichtet eine Pädagog_in, dass sie/er die Schüler_innen auffordert, Deutsch statt der Muttersprache zu sprechen, und dafür mit Rassismussvorwürfen konfrontiert wird, die sie/er inakzeptabel findet. Aber auch Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsbiographie werden ermahnt, untereinander nur Deutsch in der Schule zu sprechen.

An diesen Äußerungen wird sehr deutlich, dass es in den Kollegien der Sensibilisierung und der kritischen Reflexion üblicher sprachlicher Praxen bedarf, um sprachlicher Vielfalt den ihr angemessenen Raum in den Curricula, im Unterricht und im Schulleben zu geben und Bildungsteilhabe zu fördern.

Bereits 1992 kritisiert die bekannte finnische Sprachforscherin Tove Skutnabb-Kangas den üblichen Umgang mit Multilingualität mit dem – an Rassismus angelehnten – Begriff des Linguizismus (vgl. Skutnabb-Kangas 1992). Gemeint sind Ideologien und Strukturen, die benutzt werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen zwischen Gruppen, die auf der Basis ihrer Sprachen (ihrer Herkunftssprachen) definiert sind, zu legitimieren, zu effektivieren und zu reproduzieren. Ein durchaus radikaler Ansatz, der geeignet sein kann, übliche Sprachpraktiken auch einmal aus dieser Perspektive zu reflektieren.

Grundsätzlich sollte jedes Kind das Recht haben, seine Herkunftssprache zu verwenden. Auch Artikel 3 des Grundgesetzes regelt den Schutz der Muttersprache:

Art. 3(3): Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Es widerspricht also dem Grundgesetz, Menschen den Gebrauch ihrer Muttersprache zu verbieten. Dies sollten auch diejenigen bedenken, die Schule gestalten.

Grundsätzlich gilt, dass Motivation der stärkste Faktor für Lernerfolg darstellt. Anerkennung und Wertschätzung anstelle von, auch unbeabsichtigter, Diskriminierung und Rassismus sind grundlegend hierfür. Das bedeutet, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt in positiver Weise pädagogisch zur Entfaltung gebracht werden müssen. Als Konsequenz für die Schule ergibt sich daraus, dass sie sich immer wieder neu definieren muss. Sie muss sich in einem ständigen Verbesserungsprozess kritisch evaluieren und prüfen, ob die bisherigen Strukturen, Lehrpläne und pädagogischen Ansätze noch zukunftsfähige Lösungen bieten oder ob neue Wege gefunden werden müssen. Dies trifft in besonderer Weise auf den schulischen und unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität zu.

Schulen, die sich statt an Verschiedenheit eher am Leitbild einer homogenen „deutschen“ Schülerschaft orientieren, marginalisieren Kinder mit Migrationsbiographie und (re)produzieren Bildungsbenachteiligung. Um dies zu überwinden, braucht es nicht nur Diversityeducation in der Lehreraus- und -fortbildungen, sondern auch bildungspolitische Rahmenbedingungen, die an Vielfalt und Inklusion anknüpfen.

Wichtig für Schulen ist die Schulinspektion. Diese muss entsprechend über klare Qualitätskriterien und Indikatoren verfügen. Darüber hinaus bedarf es auch mehr Vielfalt in den Lehrerzimmern: Noch immer sind Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte deutlich unterrepräsentiert.

seine Wirkung bewusst seien oder den Taten eine Ideologie bzw. Überzeugung zugrunde liegen müsse. Es wird seitens der Pädagog_innen in der Folge versucht, Vorfälle einzuordnen, und damit verbunden die Schwierigkeit benannt, hier eine „Eindeutigkeit“ oder „Wahrheit“ feststellen zu können, um dann „adäquat“ handeln zu können.

Rassismus wird also selten als strukturelles Phänomen gedeutet, das weit über individuelle Handlungen, vor allem aber über Rechtsextremismus hinausgeht. In den Interviews wird der unmittelbare schulische Alltag als weitgehend frei von Rassismus wahrgenommen.

Mehrsprachige, interkulturell offene Schulen mit dem Blick auf eine umfassende individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler sind das Modell der Schule der Zukunft. Neben der Verantwortung der Bildungspolitik ist es Aufgabe der Schule, selbst zu klären, wo sie steht, für wen sie da ist, wohin sie will.

Dr. James Albert, OStR i.R., in Indien geboren und aufgewachsen. Umfangreiche Erfahrungen in Schule und Lehrerfortbildung in der interkulturellen Bildung und im Bereich Antirassismus, Mitglied des Integrationsrates der Stadt Göttingen sowie im niedersächsischen Integrationsrat.

Claudia Schanz, Dipl.-Pädagogin, Schwerpunkt interkulturelle Pädagogik; tätig in der Lehreraus- und -fortbildung sowie in der Bildungsverwaltung in den Bereichen Interkulturelle Schulentwicklung, durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Antidiskriminierung und politische Bildung. Lehrbeauftragte an der Universität Göttingen.

Literatur:

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. 2009. Wiesbaden. S. 233-241

Skutnabb-Kangas, Tove (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Migrantenkindern. In: Zeitschrift „Deutsch lernen“. Baltmannsweiler. S. 38-47

Autor_innen: Georg, Eva/Dürr, Tina

Hrsg.: Demokratiezentrum Hessen im beratungsNetzwerk Hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus

Das Beratungsnetzwerk Hessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus ist keine eigenständige Organisation, sondern ein Netzwerk. Es besteht aus einem Expertenpool mit insgesamt rund 40 Mitgliedern sowie etwa 40 Berater_innen vor Ort. Das Demokratiezentrum (im Institut für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg) fungiert dabei als zentrale Fach- und Geschäftsstelle, die die Arbeit koordiniert, lenkt, dokumentiert und auswertet.



www.tinyurl.com/y4rotty7



**„Wir holen uns unser Land und unser Volk zurück“
Empfehlungen zum Umgang mit rechtspopulistischen Parteien
in Parlamenten und Kommunen**

(Bundesverband Mobile Beratung e. V.)

Kurzbeschreibung:

Die Broschüre gibt Empfehlungen zum Umgang mit den aktuellen Herausforderungen durch Rechtspopulismus und die neue Rechte. Sie bietet u.a. Argumentationshilfen, Strategien zum parlamentarischen Umgang sowie zur eigenen Selbstvergewisserung.

S. 4-8

I. Herausforderungen durch Rechtspopulismus und Neue Rechte

Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern konnte sich in der Bundesrepublik Deutschland lange Zeit keine Partei rechts des konservativen Spektrums dauerhaft und überregional etablieren. Dies ist überraschend, da unterschiedliche Einstellungsstudien¹ immer wieder zeigten, dass rund ein Viertel der deutschen Bevölkerung rechts-extreme und rechtspopulistische Positionen befürwortet.² Seit dem Jahr 2014 zeigt sich eine neue Entwicklung: Die rechtspopulistische Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) ist in allen Landesparlamenten, im Europaparlament, in zahlreichen kommunalen Gremien und seit der Wahl am 24. September 2017 auch im Deutschen Bundestag vertreten. Bei den Landtagswahlen 2016 wurde sie unter dem Eindruck des verstärkten Zuzuges geflüchteter Menschen nach Deutschland mit 24,3% in Sachsen-Anhalt und mit 20,8% in Mecklenburg-Vorpommern sogar jeweils zweitstärkste Kraft. Wenngleich sich die Wahlerfolge bei den verschiedenen Landtagswahlen in Westdeutschland nicht in gleicher Höhe wiederholten und die Zustimmungswerte bei etwas mehr als 10% liegen, bleibt die Partei eine etablierte Kraft im bundesdeutschen Parteienspektrum – zumal sie bei den anstehenden Landtagswahlen in Brandenburg, Sachsen und Thüringen voraussichtlich mindestens zweitstärkste Kraft werden und sicherlich wieder in die Landtage einziehen wird. Es ist daher wichtig, ihre ideologischen Hintergründe und Strategien zu kennen, um sich damit effektiv und im Sinne eines an den Menschenrechten orientierten Demokratieverständnisses auseinandersetzen zu können – sowohl in Parlamenten

als auch im öffentlichen Raum und dabei besonders auf kommunaler Ebene.

Rechtspopulismus

Rechtspopulismus ist eine Form von Politik, die verbreitete autoritäre Vorstellungen sowie (kulturell-) rassistische Stereotype nutzt und verstärkt und die auf vier Grundprinzipien beruht:

1. Konstruktion einer WIR-Identität (der „kleine Mann“ oder „das Volk“) auf Grundlage (kulturell-) rassistischer Vorurteile,
2. aggressive Abgrenzung gegenüber oben („das Establishment“, „die da oben“) und außen („die Muslime“, „die Fremden“),
3. Autoritarismus und der positive Bezug auf Führungsfiguren sowie
4. Bewegungspolitik, die Parteien und repräsentative Demokratie lediglich als ein Mittel zur Durchsetzung eigener Machtansprüche versteht.³

Feindbilder von Rechtspopulist_innen sind Regierungen, Konzerne, demokratische Parteien oder Lobbyverbände (Aggression nach oben) sowie soziale, ethnische oder religiöse Minderheiten wie Angehörige muslimischer und jüdischer Gemeinschaften, Asylsuchende und Migrant_innen, LGBTIQ* etc. (Aggression nach außen). Soziale Missstände und Kriminalität erklären Rechtspopulist_innen durch (kulturell-) rassistische Stereotype.

1 Vgl. u.a. die Langzeituntersuchungen des Instituts für Konflikt- und Gewaldforschung, insbesondere die Reihe „Deutsche Zustände“ (2001-2011) und die sog. „Mitte-Studien“: Oliver Decker/Johannes Decker/Elmar Brähler: Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechts-extreme Einstellungen in Deutschland. Leipzig: 2016.
2 Auch die hohe Zustimmung zu Thilo Sarrazins „Deutschland schafft sich ab“ von 2010, seine Lesereise und die sich anschließende Debatte haben zur Normalisierung von Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der Gesellschaft massiv beigetragen.

3 Vgl. Jan-Werner Müller: Was ist Populismus? Ein Essay. Berlin: 2016. Vgl. auch das Interview mit dem Politologen Tim Spier: „Potential für rechtspopulistische Parteien.“ In der Mediathek der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), unter: www.bpb.de/mediathek/182449/potential-fuer-rechtspopulistische-parteien (Zugriff am 27.04.2017).

Umgangssprachlich wird der Begriff Rechtspopulismus oft für gemäßigte oder modernisierte Formen des Rechtsextremismus gebraucht. Tatsächlich gibt es auf der Grundlage der hier genutzten Rechtsextremismus-Definition⁴ deutliche Schnittmengen. In der vorliegenden Handreichung soll Rechtspopulismus vor allem eine politische Strategie unterschiedlicher Akteur_innen (auch) in der AfD beschreiben. Sie zeichnet sich durch inszenierte Tabubrüche, das Einfordern radikaler Problemlösungen und den Hang zu Verschwörungstheorien aus.

Um sich vom gesellschaftlich geächteten Rechtsextremismus abzugrenzen, betonen Rechtspopulist_innen ihre Verfassungstreue. Jedoch stellen sie in ihrer Agitation Grundwerte wie Menschenwürde, Gleichheit, Minderheitenschutz, Diskriminierungsverbot usw. in Frage, und somit auch internationale Vertragswerke und Institutionen (bspw. UN-Verträge und Menschenrechtskonvention oder EU-Verträge) sowie demokratische Institutionen und Prozesse auf nationaler Ebene. Darüber hinaus kooperieren sie oft mit rechtsextremen Akteur_innen.

Die AfD als parlamentarischer Arm einer neuen Bewegung von rechts

Die vorliegende Handreichung wird sich bei der Auseinandersetzung mit rechtspopulistischen Parteien auf die AfD konzentrieren, da die Partei zuvor – zumindest regional – aktive und teils in kleinem Rahmen erfolgreiche Parteien wie etwa Pro NRW/Pro Deutschland, Die Freiheit oder auch Die Republikaner verdrängt oder obsolet gemacht hat. Dabei nutzen zentrale Protagonist_innen der AfD den Rechtspopulismus (siehe Kasten oben) als politische Strategie und weisen inhaltlich-programmatisch große Überschneidungen mit der hier genutzten Definition von „Rechtsextremismus“ (siehe Kasten Seite 32) nach Hans-Gerd Jaschke auf.⁵

So hat sich die AfD im Laufe ihres Bestehens immer mehr zum parlamentarischen Arm einer neuen rechten Bewegung entwickelt⁶ – allen Beteuerungen ihrer Gründer_innen um Bernd Lucke oder ihrer späteren Führung um Frauke Petry zum Trotz. Dieser Neuen Rechten (siehe Kasten Seite 31) besonders nahe stand die zwischenzeitlich aufgelöste „Patriotische Plattform“, die 2014 am Sitz des „Instituts für Staatspolitik“⁷ (IfS) gegründet wurde. Aktuell hat die parteiinterne

Gruppierung „Der Flügel“ um die ostdeutschen AfD-Landesvorsitzenden Björn Höcke (Thüringen) und Andreas Kalbitz (Brandenburg) großen Einfluss und sorgt für Streit um die Deutungsmacht in der Partei. Die von 3.500 Personen aus dem AfD-Spektrum unterzeichnete „Erfurter Resolution“⁸ als „Gründungsurkunde“ des Flügels sowie die „Fünf Grundsätze für Deutschland“⁹ können als programmatische Grundlagen einer völkisch-nationalistischen Ausrichtung der AfD angesehen werden, die Einfluss auf die gesamte Partei haben.¹⁰ Vor dem Hintergrund der Einordnung des Flügels durch das Bundesamt für Verfassungsschutz als „Verdachtsfall“ wird in der Partei über den Flügel und seine Akteure gestritten. Allerdings nahm Jörg Meuthen Björn Höcke zuletzt in Schutz, bescheinigte ihm, „in Thüringen wirklich gute Arbeit“ zu verrichten – seine Kandidatur als Spitzenkandidat im Landtagswahlkampf sei „folgerichtig und klug“ und er habe seine „volle Unterstützung“.¹¹

Die außerparlamentarische Bewegung von rechts, auf die sich die genannten Parteistrateg_innen der AfD stützen, begann in den Jahren 2012 und 2013 mit von rechtsextremen Parteien wie der NPD oder „Der III. Weg“ organisierten oder zumindest instrumentalisierten Demonstrationen, die aber auch von Bürger_innen besucht wurden, die nicht der rechtsextremen Szene angehörten. Dazu gehörten Demonstrationen wie die unter dem Label „Nein zum Heim“ (das später bundesweit verbreitet wurde) in Berlin-Hellersdorf oder in Duisburg unter dem Motto „Kein Asyl in Neumühl“ sowie die so genannten Lichtelläufe im sächsischen Schneeberg. Diese zuerst von rechtsextremen Parteien getragenen Mobilisierungen wurden bald darauf auch von der Neuen Rechten mit den Formaten „Ein Prozent“¹² und „Identität-

4 Siehe die Rechtspopulismus-Definition der BPB unter: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=51 (Zugriff am 27.04.2017).

5 Vgl. hierzu etwa: Dieter Rucht (2017): Rechtspopulismus als Bewegung und Partei, in: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 2/2017, online unter: www.forschungsjournal.de/sites/default/files/fjsbplus/fjsb-plus_2017-2_rucht.pdf (Zugriff am 05.03.2019)

6 Vgl. die Rechtsextremismus-Definition der BPB unter: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=45 (Zugriff am 27.04.2017).

7 Nähere Informationen zum IfS bietet das Internetportal „Mut gegen rechte Gewalt“ unter: www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/service/lexikon/i/institut-f-r-staatspolitik (Zugriff am 05.05.2017).

8 Siehe „Erfurter Resolution – Die Gründungsurkunde des Flügels“ unter: www.derfluegel.de/erfurter-resolution/ (Zugriff am 05.05.2017).

9 Siehe „Fünf Grundsätze für Deutschland – Wegweiser für eine neue Politik.“ unter: www.derfluegel.de/fuenf-grundsaeetze-fuer-deutschland/ (Zugriff am 05.05.2017).

10 Vgl. hierzu etwa Michael Wildt: Volk, Volksgemeinschaft, AfD, Hamburg: 2017, insb. S. 105f, sowie das „Gutachten zu tatsächlichen Anhaltspunkten für Bestrebungen gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung in der ‚Alternative für Deutschland‘ (AfD) und ihren Teilorganisationen“, veröffentlicht unter www.netzpolitik.org/2019/wir-veroeffentlichen-das-verfassungsschutz-gutachten-zur-afd/ (Zugriff am 05.03.2019), in dem es heißt: In der Gesamtschau ist festzustellen, dass auch auf der Ebene der Organisationseinheiten partiell ein ethnisch-biologisch bzw. ethnisch-kulturell begründetes Volksverständnis vertreten wird.

11 Zitate aus einem Interview im Deutschlandfunk vom 03.03.2019, online unter www.deutschlandfunk.de/afd-bundessprecher-meuthen-verfassungsschutz-chef-hat-seine.868.de.html?dram:article_id=442550 (Zugriff am 05.03.2019)

12 Die „Ein Prozent Bewegung“ will eine Bürgerbewegung gegen die „Flüchtlingsinvasion“ sein und sammelt Spenden. An ihr sind Akteur_innen der „Identitären Bewegung“ beteiligt. Unterstützt wird die Initiative u.a. vom „Compact“-Herausgeber Jürgen Elsässer, dem Magdeburger AfD-Landtagsabgeordneten Hans-Thomas Tillschneider sowie dem Verleger Götz Kubitschek. Vgl. dazu den Artikel „Ein Prozent – NGO der Neuen Rechten“ bei „Netz gegen Nazis“, unter: www.belltower.news/ein-prozent-fuer-unser-land-ngo-der-neuen-rechten-42110/ (Zugriff am 05.05.2017).

re Bewegung“¹³ unterstützt. Spätestens mit den ab Herbst 2014 aufkommenden Pegida-Demonstrationen in Dresden und ihren Ablegern im gesamten Bundesgebiet wurden diese Proteste zunehmend zu einer sozialen Bewegung – auch und vor allem in der Selbstwahrnehmung der Beteiligten. Schon früh spielten soziale Netzwerke für diese Bewegung eine große Rolle.

Parallel zum stärker werdenden Druck dieser neuen Strömung nahmen rassistisch motivierte Übergriffe und Gewalttaten vor allem auf Geflüchtete, ihre Unterkünfte und die Unterstützungsstrukturen massiv zu. Im Jahr 2016 zählte die Bundesregierung mehr als 3.500 Straftaten gegen Geflüchtete, darunter fast tausend Angriffe auf Flüchtlingsunterkünfte mit 169 Gewaltdelikten wie Brand- und Sprengstoffanschlägen oder Schüssen. Diese Entwicklungen – zum einen die rassistische Mobilisierung, Gewalt gegen geflüchtete Menschen, ihre Unterstützer_innen und zunehmend auch gegenüber (Kommunal-)Politiker_innen und zum anderen das Erstarren rechtspopulistischer Akteur_innen wie Pegida und AfD – verstärken sich gegenseitig.¹⁴ In diesem Kontext ist auch die Strategie einiger Protagonist_innen der Neuen Rechten zu sehen, die AfD als parlamentarischen Arm dieser rechtspopulistischen Bewegung zu etablieren.¹⁵ Zu dieser Strategie gehören auch die durch parlamentarische Anfragen, aber auch über die eigenen Medienkanäle und Sozialen Netzwerke verbreiteten Angriffe der Partei auf Bildungsträger, Kultureinrichtungen, Gedenkstätten und soziale Einrichtungen.¹⁶ Ziel dieses Vorgehens ist die Delegitimierung des Engagements, das sich für eine plurale und offene Gesellschaft einsetzt.

Neue Rechte

Der Begriff „Neue Rechte“ bezeichnet eine geistige und politische Strömung, deren Ziel die intellektuelle Erneuerung des Rechtsextremismus ist. Sie grenzt sich vom historischen Nationalsozialismus ab und bezieht sich stattdessen auf elitäre Vordenker der „Konservativen Revolution“ wie Ernst Jünger, Arthur Moeller van den Bruck und Carl Schmitt oder auf Wegbereiter des Faschismus wie Julius Evola, die während der Weimarer Republik zu den antidemokratischen Kräften gehörten.

Methodisch orientiert sich die Neue Rechte auch an Ideen linker Theoretiker_innen, wie etwa der Strategie der „kulturellen Hegemonie“ des italienischen Marxisten Antonio Gramsci. Dieser Strategie zufolge müssen, bevor Wahlerfolge einer Partei möglich sind, zuerst deren ideologische Positionen durch Beeinflussung öffentlicher Debatten in der Gesellschaft verankert werden. Ein erster Schritt auf dem Weg dahin wäre das Prägen von Elitendiskursen, z.B. durch publizistische Aktivitäten an der Grenze zwischen Konservatismus und Rechtsextremismus. Als wichtigste Medienorgane der Neuen Rechten in Deutschland gelten die Wochenzeitschrift „Junge Freiheit“ (JF) und das vom Institut für Staatspolitik (IfS) im sachsen-anhaltischen Schnellroda herausgegebene Magazin „Sezession“.

Etliche Protagonisten der Strömung, wie der JF-Chefredakteur Stein oder die IfS-Gründer Karlheinz Weißmann und Götz Kubitschek, stammen aus rechtsextremen Burschenschaften oder Studentenverbindungen wie der Deutschen Gildenschaft.

13 Die „Identitäre Bewegung“ ist ein Verbund völkischer, aktionsorientierter Gruppen, die ethnopluralistische und kulturrassistische Konzepte vertreten. Sie gehen von einer geschlossenen „europäischen Kultur“ aus, deren Identität von anderen Kulturen bedroht sei, vor allem von einer „Islamisierung“. Die Politikwissenschaft nennt die Bewegung rechtsextrem. Siehe dazu die Beschreibung der „Identitären“ durch die BPB, unter: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=31; vgl. auch: Kai Biermann u.a.: Die Scheinriesen, unter: www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/identitaere-bewegung-rechtsextremismus-neonazis-mitglieder/komplettansicht?print (Zugriff am 05.05.2017).

14 Vgl. hierzu etwa: Karsten Müller und Carlo Schwarz: Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime, 2018. Online unter www.ssrn.com/abstract=3082972 (Zugriff am 05.03.2019)

15 Die bisher geltenden Abgrenzungsbeschlüsse der AfD etwa gegenüber Pegida sind nach dem Machtgewinn des völkisch-nationalistischen Parteiflügels um Höcke obsolet, in der Partei gibt es Streit um die genaue Umsetzung, siehe etwa www.zeit.de/politik/deutschland/2018-03/alternative-fuer-deutschland-afd-pegida-kundgebung-joerg-urban oder www.rbb24.de/politik/beitrag/2018/09/brandenburg-afd-kalbitz-will-keine-pauschale-abgrenzung-von-pegida.html

16 Vgl. hierzu die Reaktionen von Brandenburger Theatern und sozialen Einrichtungen aus Berlin, www.maz-online.de/Nachrichten/Kultur/Piccolo-Theater-Cottbus-Brandenburger-Theater-wehren-sich-gegen-die-AfD und www.berliner-woche.de/mitte/c-politik/180-berliner-traeger-kritisieren-anfragen-der-afd_a178430 (Zugriff am 05.03.2019)

Aufklärung, Auseinandersetzung und Selbstverständigung

Die in den letzten Jahren gegen den „klassischen“ Rechtsextremismus von NPD und Neonazis entwickelten Konzepte greifen beim aktuellen Rechtspopulismus oft zu kurz. Sie können nicht ohne weiteres auf die AfD und andere rechtspopulistische Akteur_innen oder auf die Neue Rechte angewandt werden. Ein breiter Konsens der demokratischen Ächtung wie gegenüber NPD und Neonazis kann jedenfalls gegenüber der aktuellen rassistisch und völkisch-nationalistisch grundierten sozialen Bewegung von rechts, deren parlamentarischer Arm die AfD ist, nicht vorausgesetzt werden.

Im Jahr 2016 zählte die Bundesregierung mehr als 3.500 Straftaten gegen Geflüchtete

Aus der Diskursanalyse ist bekannt, dass sich die von rechts-extremen und rechtspopulistischen Akteur_innen bewusst im öffentlichen Diskurs platzierten Themen und Tabubrüche durch ihre Reproduktion in den klassischen Medien sowie auf interaktiven virtuellen Plattformen und Blogs schlei-

chend verankern.¹⁷ Dadurch sind sie in der Lage, eine Wirkungsmacht zu entfalten, die ihrer tatsächlichen Stärke und Verankerung in der Gesellschaft nicht entspricht. Zudem wird gezielt mit Desinformation gearbeitet. Bewusst gestreute Falschmeldungen, aber auch rechtsextreme Deutungen und Forderungen, finden in kürzester Zeit vielfache Verbreitung – vor allem in den Echokammern von Medien wie dem „Compact“-Magazin, dem Blog „Politically Incorrect“¹⁸, den Publikationen und Kampagnenplattformen des Instituts für Staatspolitik sowie deren Präsenzen bei Facebook und Twitter. Solche Falschmeldungen und Deutungen beeinflussen gesellschaftliche Diskurse und politische Entscheidungen, ohne auf einer empirisch belegbaren Grundlage zu beruhen. Auch die oft emotional geführten gesellschaftlichen und politischen Debatten, wie etwa im Nachgang der Übergriffe in der Kölner Silvesternacht 2015, werden von rechtspopulistischen und rechtsextremen Akteur_innen aufgegriffen und instrumentalisiert.

Auch die AfD verfolgt dezidiert eine Politik der Skandalisierung und Radikalisierung vorhandener gesellschaftlicher Debatten, beispielsweise um Zuwanderung oder das Verhältnis zum Islam, und nutzt oder verstärkt vorhandene Ängste und gesellschaftliche Neiddebatten. Das führt zu einer Verschiebung von Grenzen, sodass ehemals selbstverständliche Positionen zum demokratischen Miteinander, den Menschenrechten und dem Schutz von Minderheiten zunehmend infrage gestellt werden.

Rechtspopulistisch vorgetragene Positionen ist weder allein mit Skandalisierung beizukommen, noch indem sie ignoriert werden.

Rechtspopulistisch vorgetragene Positionen der AfD ist allerdings weder allein mit Skandalisierung beizukommen, noch indem sie ignoriert werden. Auch eine dauerhafte Ausgrenzung scheint nicht zu gelingen. Zudem hat sich die Hoffnung, dass sich die Partei selbst entlarven möge oder von Kritiker_innen entzaubert, nicht erfüllt.

Offensichtlich greift eine Aufklärung über die völkisch-nationalistischen, rassistischen oder antifeministischen Inhalte der AfD da zu kurz, wo sie genau wegen dieser Inhalte ge-

wählt wird.¹⁹ Die eigentliche Aufklärung muss zum einen die rechtspopulistischen Strategien und Techniken betreffen, durch die solche Inhalte wirksam werden.

Zum anderen bedarf es einer Selbstverständigung über zwar grundlegende, aber häufig nur phrasenhaft verwandte Begriffe wie Demokratie, Partizipation, Engagement, Zivilgesellschaft und Solidarität.

Rechtsextremismus

In dieser Handreichung wird ein im Vergleich zu behördlichen Definitionen erweiterter Rechtsextremismusbegriff verwendet, der sich vor allem auf die politischen Inhalte, vertretenen Standpunkte und Aktionsformen bezieht. Dadurch wird deutlich, dass die hier als „Rechtspopulismus“ (siehe Definition oben) beschriebene Strategie deutliche Überschneidungen mit rechtsextremen Positionen, Haltungen und Handlungen aufweist.

Mit Hans-Gerd Jaschke beschreibt der Begriff „Rechtsextremismus“ im Folgenden „die Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechts-Deklarationen ablehnen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsräson ausgehen und die den Wertpluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratisierung rückgängig machen wollen. Unter ‚Rechtsextremismus‘ verstehen wir insbesondere Zielsetzungen, die den Individualismus aufheben wollen zugunsten einer völkischen, kollektivistischen, ethnisch homogenen Gesellschaft in einem starken Nationalstaat und in Verbindung damit den Multikulturalismus ablehnen und entschieden bekämpfen. Rechtsextremismus ist eine antimodernistische, auf soziale Verwerfungen industriegesellschaftlicher Entwicklung reagierende, sich europaweit in Ansätzen zur sozialen Bewegung formierende Protestform.“²⁰

17 Vgl. z.B.: Sebastian Seng: Normalisierungsmaschine Integration. Eine rassistuskritische Analyse des Integrationsdiskurses. In: Ansgar Drücker/Sebastian Seng u.a. (Hrsg.): Geflüchtete, Flucht und Asyl. Texte zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Flucht- und Lebensrealitäten, rassistischen Mobilisierungen, Selbstorganisation, Empowerment und Jugendarbeit. Düsseldorf: 2016, S. 24-30. Vgl. auch Sebastian Friedrich (Hrsg.): Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazin-debatte“. Münster: 2011.

18 Politically Incorrect“ (kurz: PI oder PI-News) ist ein 2004 gegründeter islamfeindlicher Newsblog, der sich zu einem der bedeutendsten deutschsprachigen Internetportale entwickelt hat und international mit islamfeindlichen, rechtsextremen und rechtspopulistischen Personen und Organisationen vernetzt ist. Siehe die Beschreibung der BPB unter: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=81 (Zugriff am 05.05.2017)

19 Vgl. etwa Frank Decker: Wahlergebnisse und Wählerschaft der AfD, online unter www.bpb.de/politik/grundfragen/parteien-in-deutschland/afd/273131/wahlergebnisse-und-waehlerschaft (Zugriff am 05.03.2019).

20 Hans-Gerd Jaschke: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit: Begriffe, Positionen, Praxisfelder. Opladen: 2001, S. 30.

Hrsg.: Bundesverband Mobile Beratung e.V.

Der Bundesverband Mobile Beratung e.V. vertritt die Interessen seiner Mitglieder, die in ganz Deutschland Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus anbieten. Sie unterstützen die fachliche Vernetzung der Mobilen Beratungsteams und organisieren Fachtagungen und Fortbildungen, nehmen an gesellschaftlichen Debatten teil und beraten Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft.



www.tinyurl.com/y5ekqk7t

We come together – Regionales Handeln für Demokratie, Diversität und Partizipation

Extrem rechte Aktivitäten haben in einigen, v.a. peripher gelegenen Regionen des Landes Mecklenburg-Vorpommern zu einer ernsthaften Bedrohung für den sozialen Zusammenhalt der Zivilgesellschaft und demokratischer Verhältnisse vor Ort geführt. Dieser Entwicklung will das Projekt „We come together – Regionales Handeln für Demokratie, Diversität und Partizipation“ etwas entgegensetzen. Ziel ist es, gerade in strukturschwachen und ländlichen Räumen demokratiefördernde Bildungsprozesse mit Jugendlichen zu entwickeln und umzusetzen. Jugendliche sollen dadurch zur Reflexion eigener Einstellungen angeregt werden, um damit auch präventiv gegen Rechtsextremismus zu arbeiten. Das Projekt wird in Orten durchgeführt, in denen dezentrale Wohnungen oder Gemeinschaftsunterkünfte für Asylsuchende bestehen und gleichzeitig rechte und rechtsextreme Strukturen einen hohen Stellenwert besitzen. Über eine vorangehende Sozialraumanalyse wurden die Einstellungen dort bezüglich Zuwanderung, demokratische Gesellschaft und menschenfeindlichen Einstellungen erhoben.

Die Zielgruppe des Projektes sind Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren aus der Region, mit und ohne Migrations- oder Fluchthintergrund. Die Interessen und Lebenswelten dieser Jugendlichen bilden den Ausgangspunkt für die Bildungsangebote zu den Themen Migration, Asyl und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die einjährig konzipierten freiwilligen Kurse folgen dem Schuljahresrythmus und bauen aufeinander auf. Die Jugendlichen werden befähigt, eigene kreative Projekte, in welchen sie ihre Wünsche für das gesellschaftliche Zusammenleben vorstellen, umzusetzen. Des Weiteren lernen sie, Themen und Methoden selbstständig anzuwenden und sie an Gleichaltrige weiterzugeben.

Darüber hinaus werden Schulungen und Trainings für Multiplikator_innen in Schulen, Freizeiteinrichtungen und Vereinen angeboten, die die Teilnehmenden dazu befähigen, die Themen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und

Rechtsextremismus mit Jugendlichen zu bearbeiten. Gleichzeitig fördern sie die überregionale Vernetzung und den langfristigen Austausch von Personen und Institutionen vor Ort.

Zusätzlich werden weitere bedarfsorientierte Angebote erstellt, wie z. B. der Workshop „Mach die Augen auf“, welcher rechte Denk- und Handlungsweisen untersucht. Gleichzeitig bietet der Verein Kommunikationsseminare und „antirasistische“ Trainings für Akteur_innen aus dem schulischen Kontext, Freizeiteinrichtungen, Vereinen etc. an. Hierbei soll der Austausch und die Vernetzung der verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteur_innen unterstützt werden, um so eine langfristige Zusammenarbeit zu initiieren, welche über den Projektzeitraum hinaus wirkt.

Trägerbeschreibung:

Projekträger: Soziale Bildung e.V.

Der basisdemokratische Verein legt Wert auf ein solidarisches und kollektives Miteinander. Er sieht seine Stärke in der Synergie von Kinder-, Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit.

In allen Arbeitsbereichen verfolgen sie das friedliche und gerechte Miteinander aller Menschen. Sie unterstützen Bestrebungen, die eine demokratische, soziale als auch emanzipatorische Gestaltung des Gemeinwesens in ihrem Wirkungsbereich zum Ziel haben.



www.tinyurl.com/y5hhadbs

CoBa-Yana ComeBack – you are not alone

Das Projekt berät und unterstützt Menschen, welche die rechtsextreme Szene verlassen möchten, und entwickelt gemeinsam mit ihnen neue Lebensperspektiven jenseits der rechtsextremen Erlebniswelt.

Aber nicht nur Menschen, die schon in der rechtsextremen Szene abgedriftet sind und jetzt aussteigen wollen, sind Zielgruppe, sondern auch junge Menschen, die gefährdet sind in die rechtsextreme Szene abzudriften. Dazu entwickelt CoBa-Yana Konzepte für die Aufklärung, De-Radikalisierung und Prävention, die gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteuren und Institutionen aus der Stadt Dortmund umgesetzt werden.

Zudem unterstützt das Projekt mit individueller Beratung und Fortbildungen Menschen, die im Beruf oder privaten Umfeld mit Rechtsextremen konfrontiert sind.

Begleitet wird das Projekt von wissenschaftlichen Projekten und Forschungseinrichtungen wie dem an der Universität Bielefeld ansässigen Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), um aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in der Ausstiegsarbeit, der Präventionsarbeit und der Konzeptentwicklung zu berücksichtigen und die eigene Arbeit extern evaluieren zu lassen.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Backup – Comeback e.V. Westfälischer Verein für die offensive Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus e.V.

Der Verein hat sich die offensive Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus in ganz Westfalen-Lippe zum Ziel gesetzt. Zu diesem Zwecke ist der Verein



Träger zweier Projekte: der Opferberatung BackUp die Betroffene von rechts-extremer und rassistischer Gewalt unterstützt und begleitet sowie der Ausstiegshilfe CoBa-Yana ComeBack – you are not alone.

www.backup-comeback.de/coba-yana.html



Kurzbeschreibung:
Die Handreichung soll Lehrer_innen und (Sozial-)Pädagog_innen bei einem offensiven Umgang mit menschenverachtenden Einstellungen und Verhaltensweisen unterstützen. Sie enthält Hinweise für die pädagogische Arbeit, Fallbeispiele, Handlungsmöglichkeiten, Methoden etc.

Auch das noch?! Informationen zum Umgang mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Rassismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit an Schulen
 (S. 11-16)

(Kulturbüro Sachsen e.V./Courage – Werkstatt für demokratische Bildungsarbeit e.V.)

Fallbeispiele

Die folgenden Fallbeispiele illustrieren die breite Palette von rechtsextremen Vorkommnissen an Schulen von der einfachen Provokation bis hin zur unverblühten Ideologievermittlung.

Fallbeispiel: Bürgerproteste gegen Moscheebau und Asylunterkunft färbt Schulklima

Im Herbst 2013 kam es in einer sächsischen Großstadt zu Protesten von Bürger_innen gegen den Bau einer Moschee. Die NPD war stark involviert und veranstaltete eine Kundgebung vor dem Baugrundstück. Die Debatten und Proteste gegen Asylunterkünfte sind in der Gegend prägend.

In der Oberschule vor Ort haben auch viele Schüler_innen Vorurteile gegen Asylsuchende und Muslime. Mittlerweile fanden Workshops zu Flucht und Asyl statt. Diese Workshops führten allerdings noch nicht zu einer wahrnehmbaren Veränderung des Klimas an der Schule.

Fallbeispiel: Der Blick von außen

Eine große Schwester ist sehr besorgt: Ihre kleine Schwester berichtete fast täglich von rassistischen Vorfällen an ihrer Schule. Dort gäbe es eine offen agierende rassistische Gruppierung mit Schüler_innen überwiegend aus der 7. Klassenstufe. Schüler_innen, die ihnen widersprechen, wurden eingeschüchtert und bedroht. Das ging bis zu Morddrohungen. Es hatten bereits körperliche Übergriffe stattgefunden, die auch angezeigt wurden. Zum Teil wurden Verfahren wegen Mangel an Beweisen eingestellt oder es wurden Sozialstunden auferlegt. Bislang haben diese Maßnahmen keine spürbaren Verbesserungen für den Schulalltag gebracht.

Die große Schwester wandte sich, leider ohne dort Unterstützung zu finden, an die Schulleitung. Die Antwort in diesem Zusammenhang: „Eine Schule darf sich politisch nicht äußern.“

Die große Schwester gibt nicht auf. Sie sammelt Angebote, die sie der Schule als Vorschläge unterbreiten möchte, damit diese aktiv gegen den Rassismus vorgehen und die Schüler_innen zum Thema sensibilisieren kann.

Handlungsmöglichkeiten

Intervention

Nutzen Sie Fälle wie die vorab beschriebenen und die mit ihnen einhergehende Aufmerksamkeit für das Thema für eine möglichst breite schulinterne Auseinandersetzung. Beziehen Sie möglichst viele Zielgruppen mit ein (Schüler_innen, Lehrkräfte, Sozialpädagog_innen, Eltern).

1. Es ist eine hervorragende Lerngelegenheit für alle Beteiligten. Die Themen liegen auf dem Tisch.
2. Durch eine öffentliche Thematisierung werden den problematischen Einstellungen öffentlich humanistische Haltungen entgegengesetzt. Das stärkt demokratische Schüler_innen und zeigt Unentschlossenen, dass rechte Meinungen nicht unumstritten sind.
3. (Potenziell) Betroffenen Menschen an der Schule wird gezeigt, dass sie nicht allein dastehen, sondern auch sie solidarische Menschen in ihrem Umfeld haben, die sie im Zweifelsfall unterstützen und nicht wegschauen.

Checkliste für den Problemfall

- Informieren Sie sich: Was ist genau passiert?
- Handeln I: Intervenieren Sie im Problemfall, stellen Sie Transparenz in Schule und Schulumfeld her.
- Handeln II: Holen Sie sich ggf. Beratung und Hilfe von außen.
- Diskutieren Sie den Fall mit Schüler_innen: Seien Sie dabei gut informiert und argumentativ vorbereitet.
- Beziehen Sie andere (nicht involvierte Schüler_innen) in die Diskussion ein. Entscheiden Sie: Womit habe ich es hier zu tun? (siehe unten: Pädagogisches Dilemma [*Bezieht sich auf die Original-Broschüre*])
- Kooperieren Sie mit Kolleg_innen und Schulleitung.
- Ereignis melden: Über Landesamt für Schule und Bildung an das Staatsministerium für Kultus (Schulleitung kennt sächsische Meldeverfahren).
- Bleiben Sie am Ball: Halten Sie nach Klärung des Problemfalls eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Thematik aufrecht. Dabei ist die Einbeziehung von anderen Lehrkräften und Eltern sinnvoll.

Prävention

Wie eingangs erwähnt, sind Vorurteile und Ressentiments so weit verbreitet, dass die Abgrenzung von Prävention und Intervention nur eingeschränkt Sinn ergibt.

Aber bei den zahlreichen Herausforderungen und Anforderungen, die es für Pädagog_innen an Schulen gibt, rückt das Thema leider viel zu oft erst in den Vordergrund, wenn Vorfälle wie in den oben genannten Beispielen auftreten. Es ist nie zu spät oder zu früh, das Thema auf die Agenda zu setzen.

Präventive Arbeit ist sinnvoll. Zu dieser Arbeit gehört die inhaltliche Auseinandersetzung mit menschenverachtenden Ideologien, also informiertes Diskutieren über – statt der Tabuisierung von Neonazis. Denn Verbote ohne inhaltliche Diskussion rufen nachvollziehbarer Weise oft Unverständnis oder Widerstand hervor.

Prävention im (Fach-)Unterricht

Häufig wird die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und seinen Erscheinungsformen an die Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrkräfte delegiert. Diese können natürlich im Geschichtsunterricht das NPD-Parteiprogramm auf seine inhaltlichen Überschneidungen mit Ideologiefragmenten des Nationalsozialismus untersuchen. Der Gemeinschaftskundeunterricht bietet darüber hinaus zahlreiche Anlässe für eine intensive Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen Einstellungen und Raum für das Erlernen von demokratischen Beteiligungsformen. Allerdings kann auch im Kunstunterricht der Sinn und Zweck des Körperkults im Nationalsozialismus diskutiert oder die Existenz menschlicher Rassen im Biologieunterricht widerlegt werden. In vielen Schulfächern lassen sich thematische Anknüp-

fungspunkte finden. Insgesamt ist eine auf demokratische Beteiligung und Dialog angelegte Schulkultur, in welcher die Schüler_innen mit ihren Anliegen ernst genommen werden, eine ideale Grundlage, um Rechtsextremismus vorzubeugen.

Wo auch immer es geschieht, die Thematisierung von Vorurteilen, Rassismus, Antisemitismus, Sexismus oder Mobbing kann zur Sensibilisierung gegen rechte Ideologien beitragen.

Ursachen von rechtsextremen Einstellungen

Dass Menschen neonazistische Einstellungen übernehmen, hat viele Einflussfaktoren. Es gibt eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen, die zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

Einig ist sich die Forschung darüber, dass rechtsextreme Einstellungen aus autoritären Persönlichkeitsmerkmalen hervorgehen können. Diese können auftreten, wenn Unterordnung in autoritären Verhältnissen erlebt werden muss, in denen Wünsche und Bedürfnisse nicht gehört werden. Zur Ausprägung einer autoritären Persönlichkeit führen nach Ansicht von Wissenschaftler_innen auch das strikte und unhinterfragte Festhalten an gesellschaftlichen Konventionen und Regeln sowie ein Klima, das jede Abweichung von diesen Konventionen streng sanktioniert.

Ein anderer Erklärungsansatz geht im Sinne von Deprivationstheorien davon aus, dass ein subjektiv empfundener Unterschied zwischen Anspruch und Erfüllung der eigenen ökonomischen Vorstellungen zu einer Abwertung von Gruppen führt, die als Konkurrenz wahrgenommen werden. Wenn die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Menschen nach Nutzenkriterien bewertet werden und ökonomische Prinzipien ins Private übernommen werden, dann kann diese Entwicklung verstärkt werden.

Zweifelsfrei führen auch die Verunsicherungen durch gesellschaftliche Veränderungen zur Suche nach Bezugspunkten, die Rechtsextremismus befördern können. Durch die Auflösung von traditionellen Milieus und klassischen Rollenmustern halten sich einige Menschen an Dingen fest, die man ihnen in einer sich verändernden Welt nur schwer nehmen kann, wie z.B. das Geschlecht oder die Herkunft. Damit werden Statusängste kompensiert.

Hausordnung

Eine Schule kann niemanden aufgrund seiner oder ihrer Gesinnung vom Zugang zu Bildung ausschließen. Sie können sich aber gemeinsam mit ihren Schüler_innen und deren Eltern um ein Schulklima bemühen, in dem demokratische Grundwerte gelebt – beispielsweise Minderheiten nicht diskriminiert und neonazistische Erscheinungsformen nicht geduldet – werden. Schüler_innen, die gezielt zu weltoffenen Personen erzogen werden, die die prinzipielle Gleichheit aller Menschen anerkennen und dies auch im Schulalltag leben, sind für Neonazis kaum erreichbar. Was können Sie tun?

Beispielsweise ist es möglich, das Tragen rechtsextremer Symbole per Hausordnung zu verbieten. Mit Schüler_innen können Vereinbarungen über ein gleichberechtigtes, faires Miteinander in der Schule getroffen werden. Wichtig ist hier, solche Regeln immer mit den Schüler_innen zu vereinbaren. Nur so finden inhaltliche Diskussionen statt, die es den Schüler_innen ermöglichen, sich mit den Vereinbarungen zu identifizieren. Für die gemeinsame Erarbeitung solcher Hausordnungen und Vereinbarungen stehen Ihnen externe Expert_innen (vgl. Kapitel 6 [*Bezieht sich auf die Original-Broschüre*]) gerne zur Seite. Diese helfen bei der Moderation schulinterner Diskussionsprozesse und bei der Ausformulierung von Hausordnungen.

Vorlage für Hausordnung in Schulen:

„Um den Schulfrieden sowie ein tolerantes und angstfreies Miteinander zu gewährleisten, werden Erscheinungsformen rechtsradikaler Gesinnung (z.B. Kleidung, Schuhe, Symbole) sowie gewaltbereiter Gruppen nicht toleriert. Das gleiche gilt für Kennzeichen, Handyvideos und Musik, durch deren Symbolgehalt sich andere bedroht, diskriminiert oder verunglimpft fühlen können.“

„Wer gegen die Hausordnung verstößt, muss mit schulischen Ordnungsmaßnahmen bis hin zum Schulausschluss rechnen.“

„...verboten ist den Besucher_innen der Schule (Sportstätte etc.) darüber hinaus:

- a) Rechtsextremes, rassistisches, antisemitisches, nationalsozialistisches, sexistisches, homophobes oder ähnliches menschenverachtendes Propagandamaterial mitzubringen, solcherlei Parolen zu äußern oder zu verbreiten oder Textilien, Bekleidung, Propagandamaterialien, Fahnen oder ähnliches mitzuführen von Firmen oder Marken, die rechtsextreme, rassistische, antisemitische und/oder nationalsozialistische Gruppierungen oder Vereinigungen fördern und/oder unterstützen.
- b) Parolen zu äußern oder zu verbreiten, die menschenverachtende oder diskriminierende Inhalte haben.
- c) Das Tragen oder Mitführen von Kleidungsstücken, Fahnen, Transparenten, Aufnähern und ähnlichem mit den Inhalten nach den Buchstaben a) und b).
- d) Wer gegen die Hausordnung verstößt, muss mit schulischen Ordnungsmaßnahmen bis hin zum Schulausschluss rechnen.“

Hrsg.: Kulturbüro Sachsen e.V./Courage – Werkstatt für demokratische Bildungsarbeit e.V.

Für das Kulturbüro Sachsen e.V. ist die Durchsetzung der Menschenrechte für Alle die Grundvoraussetzung. Ziel ihres Angebotes ist es, jeglicher Abwertung von Menschen entgegen zu treten, sei es auf Grund zugeschriebener oder tatsächlicher Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexueller Identität oder sozialem Status.

Courage – Werkstatt für demokratische Bildungsarbeit e.V. ist der Träger des Netzwerks für Demokratie und Courage (NDC) in Sachsen. Das NDC ist ein bundesweites Netzwerk, das von jungen Leuten getragen wird und sich für Demokratieförderung und gegen menschenverachtendes Denken engagiert. Das Hauptaufgabenfeld des NDC ist die Ausbildung von jungen Menschen als Multiplikator_innen und die Durchführung von Projekttagen, Seminaren und Fortbildungen.



www.tinyurl.com/y4g37z63



Kurzbeschreibung:
Die Broschüre analysiert das Ausmaß des NSU-Komplexes und stellt Methoden für die Bildungsarbeit vor. Dabei wird auf die Kontinuität von rassistischer Gewalt in Deutschland verwiesen und sie nimmt, neben dem rechten Rand, auch die „Mitte“ der Gesellschaft sowie staatliche Institutionen in den Blick.

Rassismus als Terror, Struktur und Einstellung. Bildungsbaustein mit Methoden zum NSU-Komplex. Kontinuitäten, Widersprüche und Suchbewegungen
 (S. 39-44; 60-61)
 (Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V.)

METHODEN

VORSCHLÄGE FÜR EINE BILDUNGSARBEIT ZUM NSU-KOMPLEX

Eigene Entwicklung von Caro Keller und Jonas Spengler!

Die Frage, welches Setting, welche Kompetenzen, welche Methoden Multiplikator_innen brauchen, um Reflexionen zum NSU-Komplex in Lerngruppen anzuleiten und zu begleiten, stellt einen grundlegenden Aspekt für die Gestaltung einer Methodensammlung zum NSU-Komplex dar. Die Perspektive, aus der wir hier solche Fragen an die Gestaltung von Lernräumen und Methodeneinsatz entwickeln, nennen wir politische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Dieser bestimmte Bezug auf die Migrationsgesellschaft erfordert von uns eine Benennung und damit Reflexion der Grenzen und Möglichkeiten des Kontextes, in dem diese Bildungsarbeit stattfindet. Die Perspektive der politischen Bildungsarbeit, aus der wir kommen, geht davon aus, dass Bildungsarbeit gekennzeichnet ist durch gesellschaftliche Diskurse und strukturelle und inhaltliche Ein- und Ausgrenzungen. Entsprechend bleibt es in der praktischen Arbeit grundlegend, wie Individuen und Gesellschaft zusammengedacht werden, was als Problem definiert wird, worin mögliche Ansatzpunkte für Lösungen bestehen und auf welches Lernverständnis sich bezogen wird.

¹ In diesem Zusammenhang weisen wir ausdrücklich auf die Bildungsinitiative lernen aus dem NSU-Komplex (BILAN) hin:
<https://bilangegenrechts.wordpress.com/>

Methoden verstehen wir als „helfende Verfahren“, die in pädagogischen Prozessen zwischen Personen und Themen(-Komplexen) vermitteln. Sie strukturieren zudem soziale Dimensionen in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden. Methoden sind dabei zunächst lediglich ein Setting von Arbeitsweisen und bedürfen einer Kontextualisierung und genauen Konzipierung ihrer Anleitung, Abläufe und Materialien. Die Ausarbeitung muss daher immer neu auf die Lernziele, Lerninhalte, Lerngruppen und auf die Lehrenden und ihre jeweilige Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie didaktischen Grundlagen zugeschnitten werden. Die Lernziele und -inhalte sind Verständigungsgegenstand zwischen den beteiligten Institutionen und Pädagog_innen in Abstimmung auf die Bedürfnisse, Erfahrungen und Möglichkeiten der Teilnehmenden. Die in der Praxis verbreitete Ansicht, zur Bildungs- und Lernraumgestaltung im Wesentlichen Methodenkompetenzen erlernen zu wollen, bildet dabei eine Schiefelage. Methodisches Arbeiten sichert keinen Erfolg des pädagogischen Handelns. Es bedarf, wie Elverich, Kalpaka und Reindlmeier verdeutlichen, eines Verständnisses von einer theoriegeleiteten Reflexion als integralem Bestandteil der eigenen pädagogischen Arbeit. Vor diesem Hintergrund müssen in der Konzeptentwicklung und damit der Methodenauswahl gesellschaftliche Positionierungen und Identitätsaspekte wie Alter oder Geschlecht und die unterschiedliche Eingebundenheit der Teilnehmenden in Machtverhältnisse, ihre potenzielle Privilegierung oder Marginalisierung in Gewaltstrukturen wie Rassismus oder den sogenannten Antiziganismus, beachtet werden. Einzubeziehen ist ebenfalls die Frage, ob für Teilnehmende und die gemeinsamen Lernprozesse gesellschaftliche Erfahrungen zu Gesundheit, Religion oder sozialer Exklusion eine wichtige Rolle spielen; der gegenseitige Kenntnisgrad und die Art des Verhältnisses der Teilnehmenden untereinander, aber auch soziale Kompetenzen, kognitives Vorwissen und ihr Motivationsgrad sind zu beachten.

Im Kontext von Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft ist auch bei der Lernzieldefinition, bei der Auswahl und beim Einsatz von Methoden die Einbeziehung verschiedener Fragestellungen aus einer rassistuskritischen Perspektive von Bedeutung: Für wen werden Bildungsangebote gemacht? Sind diese tatsächlich offen für alle? Wem werden welche Lernräume ermöglicht? Wer wird von Lernprozessen ausgeschlossen? Wer sind die Subjekte in den Lernräumen? Mit welchen Begriffen wird gearbeitet? Auf welche theoretischen Grundlagen und Definitionen von Machtverhältnissen wird sich bezogen? Wie setzt sich die Seminarleitung zusammen? Wie fließen Selbstreflexion und positionierte Auseinandersetzung hier ein? Was können die Pädagog_innen den Teilnehmenden unter identifikatorischen und kommunikativen Gesichtspunkten anbieten? Wie setzt sich die Zielgruppe zusammen? Wie lassen sich Gewalt, (Re-)Produktion und Verletzungen vermeiden und damit Lernprozesse für alle ermöglichen? Wie können Seminare als „Schutzraum“ und Lernraum gleichzeitig verstanden werden? Welche – getrennten und gemeinsamen – Räume lassen sich eröffnen? Welche (rassistuskritischen) Zielsetzungen lassen sich für die unterschiedlichen Konstellationen von Pädagog_innen, Zielgruppen und Rahmensettings formulieren, um damit Orientierung für die kon-

zeptionelle Feinplanung des Methodeneinsatzes zu bieten? Die folgende Sammlung von Methoden greift unterschiedliche Themen und Aspekte auf, die in einer Bildungsarbeit zum NSU-Komplex bedeutsam sind. Diese bildet für uns eine erste Suchbewegung nach einer Verknüpfung zwischen Theorie und einer Praxis ab, die sich in der Auseinandersetzung mit dem NSU-Komplex und den darin wirkenden Macht- und Gewaltverhältnissen als Teil von politischer Arbeit begreift und zu (Re-)Politisierung beitragen möchte.

Die Auswahl der Methoden folgt keiner bestimmten Systematik, sondern will nur exemplarisch Möglichkeiten aufzeigen. Sie beansprucht nicht, ein Seminarconcept füllen zu können oder die verschiedenen Phasen eines Seminarverlaufs abzudecken, sondern möchte vielmehr Anregungen für die Ausgestaltung von Modulen zum Themenfeld NSU-Komplex bereitstellen.

AUFBAU DER METHODENBESCHREIBUNG

Jede Methodenskizze folgt demselben Aufbau: Es werden der Titel und die angesprochenen Themen und Ziele genannt, dann wird eine Einordnung in Bezug auf die Anzahl der Teilnehmenden, das adäquate Alter und den Zeitbedarf der Durchführung vorgenommen. Da diese Variablen sich gegenseitig beeinflussen, indem etwa die im Rahmen einer Methode eingeplante Reflexion des Geschehens abhängig vom Alter der Teilnehmenden unterschiedlich lange dauern kann, sind diese Einordnungen als Rahmendaten zu verstehen und jeweils für die konkrete Gruppe zu planen. Anschließend wird die Methode vorgestellt. Dazu gehören die Schilderung des Ablaufs, häufiger auch Impulse zur Anmoderation und zu Rahmen und Regeln. Die Reflexion des Geschehens in den Übungen mit der Gruppe bildet einen zentralen Bestandteil jeder Methode. Die Form dieser Reflexion, sowohl ihre Arbeitsweisen als auch ihr sprachlicher Ausdruck, muss jeweils auf die konkrete Gruppe und das konkrete Bildungsvorhaben zugeschnitten werden. Schließlich findet sich in jeder Methodenskizze ein Kommentar zu konzeptionellen Fragen, in dem Chancen und Risiken der Methode abgewogen werden. Soweit möglich, werden die Quellen der Methode am Ende jeder Skizze benannt und lassen sich auf diese Weise in der Literatur wiederfinden. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese Fundstellen nicht vollständig sind. Einerseits gibt es in der Bildungsarbeit einen zentralen Weg der Weitergabe von Methoden durch mündliche Tradierung und konzeptionelle Weiterentwicklungen in der täglichen Arbeit, dessen Verlauf nicht immer vollständig nachzuzeichnen ist. Andererseits werden ähnliche Methoden unter sehr unterschiedlichen Benennungen verwendet und unterscheiden sich zudem – da sie ja Passgenauigkeit im Einsatz benötigen – in vielen kleinen Details. Daher wurde in den Methodenskizzen die Formulierung „in Anlehnung an“ verwendet, wenn schriftliche Quellen genannt sind. Materialien, die in den Methoden zum Einsatz kommen, wie Textpassagen aus Akten, Medien oder Literatur, sind verschiedentlich nur exemplarisch abgedruckt, da ihr Umfang eine Komplettdarstellung nicht zulässt. Sie sind in der Regel im Internet zu finden.

CHRONOLOGIE DES NSU-KOMPLEX

THEMA:

Abfolge von Ereignissen zwischen 1996 und 2011 im Zusammenhang mit dem NSU

ZIELE

- Einstieg und die weitere Beschäftigung mit dem NSU-Komplex gestalten
- Orientierung über den historischen Zeitraum und verschiedene Phasen schaffen
- Verbindung zu anderen individuellen oder gesellschaftlichen Ereignissen herstellen

ZIELGRUPPE

Für alle ab 14 Jahren, die einen Begriff von „Neonazis“ und „Nationalsozialismus“ haben. Die Ausgestaltung ist abhängig von den in der Gruppe vorhandenen Vorkenntnissen.

TN-ZAHL

Ab 2 TN möglich

ZEIT

ca. 90 min

MATERIAL

- Dokumentation *Der NSU-Komplex* (Dokumentation der ARD, 53 min, 2016)
www.youtube.com/watch?v=LqX32EDs9rU
- oder
- Ereignis-Karten A
- Ereignis-Karten B²
- selbstentwickelte Ereignis-Karten
- Metaplanpapier, Pinnnadeln oder Klebeband, dicke Stifte, Schere, Beamer, Laptop, Lautsprecher (zur Sichtung der Dokumentation)

DARSTELLUNG DER METHODE

Die Methode soll eine grobe Orientierung über die Taten des NSU und deren zeitliche Einordnung (vor, während und nach der Untergrundzeit) schaffen. Zentral sind zunächst die Taten des NSU (Ereignis-Karten A), die ergänzt werden durch bedeutende Schlüsselereignisse (Ereignis-Karten B). Diese verweisen exemplarisch auf Versäumnisse und die rassistische Dimension der Ermittlungen sowie auf das migrantischesituierte Wissen und das Mitwissen der Nazi-Szene.

Vorbereitung

- Vorbereitung eines Zeitstrahls von 1996 bis heute auf Metaplanpapier an einer großen Pinnwand oder an einer freien Wand mittels Klebestreifen.
- Daten von Ereignis-Karten B abschneiden.
- Aufkleben von Ereignis-Karten A und der Daten von Ereignis-Karten B entlang des Zeitstrahls.
- Eine umfangreiche Chronik des NSU-Komplexes bis 2012 findet sich im Magazin der rechte Rand (www.der-rechte-rand.de/wp-content/uploads/Chronik_drr_zur-NSU_2012.pdf).

² siehe S. 42

Durchführung

- Dokumentation „Der NSU-Komplex“ wird je nach zeitlichen Ressourcen im Vorfeld oder im Workshop gemeinsam mit den TN angesehen.
- Filmgespräch: Klärung von Verständnisfragen und zentralen Personen des NSU (10 min).
- Der Zeitstrahl wird eingeführt. TN bekommen einzeln oder als Kleingruppen die Ereignis-Karten B ohne Daten und sollen diese nach zehn Minuten Orientierungs- und Diskussionszeit im Plenum vorstellen und eine Einordnung anhand des Zeitstrahls vornehmen.
- Die Ereignis-Karten werden im Plenumsgespräch gemeinsam eingeordnet, ggf. korrigiert und besprochen (ca. 15–20 min). Im Gespräch soll auf Schlüsselereignisse und Phasen hingewiesen werden.

MÖGLICHE ERWEITERUNGEN:

Auf den Zeitstrahl kann im weiteren Seminarverlauf Bezug genommen werden, z. B. spiegeln sich die Ideologie-Elemente des Rechtsextremismus in den Taten des NSU wider (Antisemitismus, NS-Verherrlichung, Gewalttätigkeit, Rassismus/Nationalismus).

Ebenfalls ermöglicht der Zeitstrahl, die weiteren Dimensionen des NSU-Komplexes, die staatlichen Verstrickungen und den gesellschaftlichen Rassismus miteinander in Zusammenhang zu bringen und den Komplex zu vertiefen.

Weitere Ereignisse, insbesondere nach 2011, können mittels selbst entwickelter Ereignis-Karten einbezogen werden. Für eine Erweiterung nach 2011 wären von Bedeutung: die Orte der institutionellen Aufarbeitung (z. B. Prozess, Untersuchungsausschüsse), die daran anschließenden Skandale in der Aufarbeitung sowie im Besonderen die Kämpfe der Angehörigen der Ermordeten und der Betroffenen der Anschläge und ihre Forderungen nach Aufklärung.

Mit Erwachsenen kann anschließend an die Methode oder zu einem späteren Zeitpunkt eine Reflexion des eigenen Erlebens dieser Zeit angestoßen werden. In Form eines Plenumsgesprächs können folgende Fragen eine Orientierung bieten: Was habt ihr damals gemacht? Wie habt ihr die Zeit vor, während und nach der Zeit des NSU im Untergrund wahrgenommen? Wie habt ihr die Berichterstattung über die Mordserie vor und nach der Selbstenttarnung 2011 wahrgenommen?

KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN ZUR METHODE (CHANCEN UND RISIKEN)

Die Methode versucht, grundlegende Orientierung im Thema anhand von Ereignissen zu geben, und ermöglicht darüber hinaus, Phasen und unterschiedliche Dimensionen des Komplexes aufzuzeigen. Dadurch können erste Irritationen und offene Fragen entstehen und festgehalten werden, auf die entweder direkt oder im weiteren Verlauf eines Seminars eingegangen werden kann.

Die Methode ist auch geeignet, um Fragen für das weitere Seminar zu sammeln. Wie konnte das Trio so lange im Untergrund leben? Wer hätte von der Mordserie wissen können?

Mit der Methode lässt sich der NSU-Komplex sowohl an die Biographie der (erwachsenen) TN anbinden als auch in gesellschaftliche Entwicklungen einordnen.

Mit den Erweiterungen sollte das Ziel verbunden sein, Rassismus als mögliche erklärende Kontinuität des NSU-Komplexes herauszustellen.

Über einen Einstieg hinaus lässt sich die erarbeitete Chronologie/Methode auch als fortlaufender (räumlicher) Bezugspunkt im Seminar nutzen. Ob dies auch eine kontinuierliche Sichtbarkeit im Raum bedeutet oder ob sie nur punktuell einbezogen wird, hängt von Rahmenbedingungen und Teilnehmenden ab. Entsprechend bietet die Methode unterschiedlich starke Vertiefungsmöglichkeiten. Vorausgesetzt ist eine grobe thematische Orientierung und Vorbereitung der Seminarleitung.

Risiken bestehen in einem Abdriften in Detaildiskussionen und -nachfragen. Ein Fokus auf Schlüsselereignisse sowie die Betonung, sich nur eine Orientierung und kein Expert_innenwissen zu erarbeiten, können dem entgegenwirken.

KEINE SPUR?! – WAS WÜRDEN NAZIS NIEMALS TUN?

THEMA

Vorherrschende Vorstellungen und Bilder von Rechten und (Neo-)Nazis, Verschiebung von Rassismus an den sogenannten rechten Rand, Distanzierungspraktiken und ihre Effekte auf die De-Thematisierung von Rassismus im deutschsprachigen Raum.

ZIELE

- Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorherrschenden Bildern und Vorstellungen von (Neo-)Nazis und den Ausübenden rechter, rassistischer Gewalt
- Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Verschiebung von Rassismus an einen vermeintlich für sich stehenden sogenannten Rand im Zusammenhang mit dem NSU-Terror
- Einblick in Möglichkeiten der De-Thematisierung von Rassismus im deutschsprachigen Raum
- Auseinandersetzung mit Rassismus als gesamtgesellschaftlichem Machtverhältnis

ZIELGRUPPE

- Geeignet für Menschen mit und ohne eigene Rassismuserfahrungen ab 14 Jahren.
- Für diese Methode ist kein theoretisches Vorwissen oder eine vorherige Auseinandersetzung mit Rassismus nötig. Wichtig sind Interesse der TN an Auseinandersetzung und Bereitschaft zur Selbstreflexion.

TN-ZAHL

mind. 4 TN

ZEIT

45 min

MATERIAL

- Film: Was würden Nazis niemals tun?
(www.tribunal-spots.net/de/spots/O2/)
- Flipchartpapier
- Stifte

DARSTELLUNG DER METHODE

Grober Aufbau

Anmoderation, Vorstellung eines Kurzfilms, Kleingruppen-Diskussion und gemeinsame Besprechung der Diskussionsergebnisse in der Großgruppe sowie Ergänzungen.

Einführung

Es wird ein Kurzfilm gezeigt, der im Rahmen der Vorbereitungen für das NSU-Tribunal erstellt wurde. Er besteht aus Interviews, die Anfang 2017 in einer deutschen Großstadt

geführt wurden. Die TN bekommen die Aufgabe, sich den Film unter folgender Fragestellung anzuschauen: Welche Bilder und Vorstellungen über (Neo-)Nazis werden in diesem Film deutlich?

Zusammenfassung des Films:

Im Film (Länge ca. 3 Minuten) werden Personen auf der Straße befragt, ob sie sich einen Neonazi auf einem Fahrrad vorstellen können bzw. mit welchen Verkehrsmitteln Neonazis sich fortbewegen würden. Die Interviews zeigen, dass die Vorstellungen über (Neo-)Nazis verbunden sind mit gesamtgesellschaftlich verbreiteten Beschreibungen wie ungebildet, doof, zu wenig Kohle für ein eigenes Auto, nicht umweltbewusst, nicht sportlich, nicht friedlich, mit schnellen Autos, ekelig und prollig und mit als männlich assoziierten Merkmalen bzw. Stereotypen oder mit Vorstellungen von sozial benachteiligten und einer bildungsfernen Schicht zugehörigen Personen. Die interviewten Personen sind alle

EREIGNIS-KARTEN A

6.10.1999, Chemnitz

Banküberfall

27.10.1999, Chemnitz

Banküberfall

30.11.2000, Chemnitz

Banküberfall

5.7.2001, Zwickau

Banküberfall

25.9.2002, Zwickau

Banküberfall

23.9.2003, Chemnitz

Banküberfall

14.5.2004, Chemnitz

Banküberfall

18.5.2004, Chemnitz

Banküberfall

22.11.2005, Chemnitz

Banküberfall

5.10.2006, Zwickau

Banküberfall

7.11.2006, Stralsund

Banküberfall

8.1.2007, Stralsund

Banküberfall

7.9.2011, Arnstadt

Banküberfall

4.11.2011, Eisenach

Banküberfall

9. September 2000, Nürnberg:

Mord an Blumenhändler Enver Şimşek.

29. August 2001,

München: Der 38 Jahre alte türkische Gemüsehändler Habil Kılıç wird erschossen.

19. Januar 2001, Köln:

Eine Deutsch-Iranerin wird in einem Lebensmittelgeschäft durch einen in einer Keksdose versteckten Sprengsatz schwer verletzt. Hinweise darauf, dass das Trio hinter dem Anschlag steckt, finden sich auf der in der Zwickauer Brandruine gefundenen DVD.

13. Juni 2001, Nürnberg:

Der 49 Jahre alte türkische Änderungsschneider Abdurrahim Özüdoğru wird ermordet.

27. Juni 2001, Hamburg:

Der Obst- und Gemüsehändler Süleyman Taşköprü wird in der Schützenstraße ermordet.

25. Februar 2004,

Rostock: Der 25 Jahre alte Dönerladen-Aushilfsverkäufer Mehmet Turgut wird ermordet.

9. Juni 2004, Köln:

Nagelbombenanschlag in der Keupstraße, 22 Menschen werden verletzt. Betroffene haben bis heute mit Folgen des Anschlags wie Verletzungen und Traumatisierungen zu kämpfen.

9. Juni 2005, Nürnberg:

Der 50 Jahre alte Besitzer Ismail Yaşar wird an seinem Dönerstand ermordet.

15. Juni 2005, München:

Der 41-jährige Theodoros Boulgarides wird in seinem Laden, einem Schlüsseldienst, erschossen.

4. April 2006, Dortmund:

In den Mittagsstunden wird an einer vielbefahrenen Straße der türkischstämmige Kioskbesitzer Mehmet Kubaşık mit mehreren Kopfschüssen getötet.

6. April 2006, Kassel:

Halit Yozgat, der 21 Jahre alte türkische Betreiber eines Internetcafés, wird mit Kopfschüssen getötet.

25. April 2007, Heilbronn:

Michèle Kieseewetter, eine aus Thüringen stammende 22 Jahre alte Bereitschaftspolizistin, wird erschossen. Ihr Kollege überlebt schwer verletzt.

30. September 1996, Jena:

Die Polizei findet auf dem Ernst-Abbe-Sportfeld eine Bombenattrappe. Sie besteht aus einer rot angestrichenen, mit der Aufschrift „Bombe“ und einem schwarzen Hakenkreuz auf rundem weißem Grund versehenen Holzkiste und enthält einen Kanister mit Granitsplitt und einem Rohrstück.

17. August 1996, Worms:

Zschäpe, Mundlos, Wohlleben und Gerlach nehmen an einer unangemeldeten Demonstration zum Gedenken an den Tod von Rudolf Heß teil.

deutschsprachig und würden in der Gesellschaft als Weiße Deutsche gelesen werden.

Im Film wird thematisiert, wie an mehreren Tatorten des NSU Zeug_innen Weiße Radfahrer beobachtet haben und wie die Ermittler_innen (Neo-)Nazis als Täter ausschließen. Ein Kriminaloberrat wird mit seiner Aussage von 2013 im bayerischen NSU-Untersuchungsausschuss zitiert, die lautet, er habe noch nie einen Neonazi auf einem Fahrrad gesehen.

Austausch in Kleingruppen:

Im Anschluss an die Filmvorführung finden sich Kleingruppen von 2-4 Personen, die (10-15 Minuten) besprechen, wie sie im Film gesehen haben, und diskutieren, welche Vorstellungen über (Neo-)Nazis in den Interviews deutlich werden.

Austausch in der Großgruppe:

Mit allen TN wird auf einem Flipchart gesammelt, welche Vorstellungen über (Neo-)Nazis aus den Interviews für die Kleingruppen deutlich wurden. Gibt es noch weitere Punkte, die den TN in diesem Zusammenhang im Kurzfilm wichtig waren?

EREIGNIS-KARTEN B

1998/1999 Zielfahnder des LKA haben Böhnhardt, Mundlos und Zschäpe aufgespürt. Das Spezialeinsatzkommando ist alarmiert.

Mai 2006, Kassel Angehörige und Freund_innen des ermordeten Halit Yozgat fordern auf einem Schweigemarsch „Kein 10. Opfer!“. Ca. 4000 Menschen, vor allem aus migrantischen Communities, nehmen daran teil.

26. Januar 1998 Böhnhardt, Mundlos und Zschäpe tauchen unter.

2002 Danksagung an den NSU in der Neonazi-Zeitschrift Weißer Wolf. „Vielen Dank an den NSU, es hat Früchte getragen ;-) Der Kampf geht weiter ...“.

2010 Veröffentlichung des Liedes „Döner-Killer“ der Rechtsrock-Band „Gigi und die braunen Stadtmusikanten“. Im Lied werden die Mordserie und die laufenden Ermittlungen besungen. In rassistischer Sprache wird von der Angst und Verunsicherung innerhalb migrantischer Communities durch die Morde gesungen. Das Lied endet mit der Ankündigung: „Der Döner bleibt im Halse stecken, denn er kommt gerne spontan zu Besuch, am Dönerstand, denn neun sind nicht genug.“

6. April 2006, Kassel Ein Beamter des hessischen Verfassungsschutzes, der für die Führung von V-Personen aus der extremen Szene verantwortlich ist, war kurz vor oder während des Mordes an Halit Yozgat in dessen Internetcafé.

4. November 2011, Eisenach Nach einem Banküberfall werden Böhnhardt und Mundlos tot in ihrem ausgebrannten Wohnmobil gefunden. In Zwickau geht ihre Wohnung in Flammen auf. In den Trümmern werden Waffen und eine DVD entdeckt, mit einem Bekenntnis zu den Morden und einigen Anschlägen.

26. September 1996 Kapke, Mundlos, Böhnhardt und Wohlleben nehmen an der Verhandlung des vorbestraften Rechtsterroristen und Holocaustleugners Manfred Roeder teil.

26. Januar 1998, Jena Die Polizei durchsucht sieben Wohnungen und Garagen mutmaßlicher Rechtsextremisten im Zuge einer Razzia. In einer von Zschäpe angemieteten Garage heben die Beamten eine Bombenwerkstatt aus. Böhnhardt ist bei der Durchsuchung anfangs anwesend, steigt in sein Auto und fährt weg.

Sommer 2011, Fehmarn Zschäpe macht Frühsport im NDR-Fernsehen.

14. April 1996 Böhnhardt hängt einen Puppentorso mit gelbem Judenstern an eine Autobahnbrücke.

23. Juni 1999, Nürnberg Sprengstoffanschlag: Eine Reinigungskraft entdeckt eine Lampe in einer Toilette und schaltet sie an. Daraufhin gibt sie ein summendes Geräusch von sich und explodiert. Der Mann erleidet zum Glück aber nur leichte Verletzungen, da die Bombe fehlerhaft konstruiert ist.

8. November 2011, Jena Zschäpe stellt sich der Polizei und wird wegen dringenden Verdachts der Gründung der Neonazi-Gruppe Nationalsozialistischer Untergrund (NSU) festgenommen.

2. September 1997, Jena Eine Bombe mit einigen Gramm TNT – allerdings ohne Zündvorrichtung – wird in einem mit einem Hakenkreuz bemalten Koffer vor dem Theaterhaus Jena abgelegt, der im Nachhinein Mundlos, Böhnhardt und Zschäpe zugeordnet wird.

Juni 2006, Dortmund Angehörige und Freund_innen des ermordeten Mehmet Kubaşık fordern

auf einem Schweigemarsch „Kein 10. Opfer!“.

26. Dezember 1997, Jena Spaziergänger_innen entdecken an der Gedenkstätte für den 1944 erschossenen Häftling des KZ Buchenwald Magnus Poser auf dem Nordfriedhof einen mit einem Hakenkreuz bemalten Koffer, der im Nachhinein Mundlos, Böhnhardt und Zschäpe zugeordnet wird.

11. November 2011, Köln Während des Karnevals schreddert ein Beamter im Bundesamt für Verfassungsschutz Akten über V-Personen in der rechten Szene.

Im nächsten Schritt wird der Realitätsgehalt dieser Bilder diskutiert. Entsprechen die genannten Vorstellungen und Bilder der Realität und den Erfahrungen, die die TN haben bzw. kennen? Gibt es Beispiele, für die diese Bilder nicht zutreffen?

Als Beispiele für die Diskussion können auch folgende Aspekte angerissen werden: Beate Zschäpe als nette Nachbarin, hütet die Katze, wird als weibliche Täterin nicht ernst genommen, Radfahrer werden für mehrere Tatorte von Zeug_innen benannt und in Ermittlungsakten festgehalten, aber von Ermittlungsbehörden als Täter ausgeschlossen, rechte ökologische Bewegung, Mitglieder auf rechten Demonstrationen und in rechten Gruppen, Vereinen und Parteien, die aus bildungsnahen und sozial (sehr) gut gestellten Milieus kommen uvm. ...

Weiterführend kann im nächsten Schritt eine Diskussion darüber angestoßen werden, welche Konsequenzen solche Vorstellungen und Bilder haben, welche Effekte sie für das Sprechen bzw. Nichtsprechen über Rassismus als gesamtgesellschaftliches Problem haben. Konkret können auch diese Fragen diskutiert werden: Welche Auswirkungen haben diese Vorstellungen auf die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem NSU-Terror sowie auf die Ermittlungsbehörden? Was passiert dabei?

KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN ZUR METHODE (CHANCEN UND RISIKEN)

Es empfiehlt sich, die Methode in einem Team von einer Person mit und einer Person ohne eigene Rassismuserfahrungen oder nur mit Personen mit eigenen Rassismuserfahrungen durchzuführen.

Es ist wichtig, dass das Team sich bereits inhaltlich mit Rassismus und seinen Formen und Funktionsweisen auseinandergesetzt hat.

Wichtig sind eigene Auseinandersetzungen zum NSU-Komplex.

Zudem ist es wichtig, dass das Team Erfahrungen in positionierter Auseinandersetzung mit Rassismus hat, d. h. sich mit eigenen gesellschaftlichen Erfahrungen und Privilegien und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln beschäftigt.

Eine Chance der Methode besteht darin, dass Menschen mit und ohne Rassismus Erfahrungen gleichermaßen von ihr lernen können. Die Methode erlaubt, dass alle Teilnehmenden für sich Bezüge zu ihrer Lebensrealität und ihren Erfahrungen in rassistischen Verhältnissen herstellen können.

Eine Chance der Methode ist es, sich niedrigschwellig dem NSU-Komplex anzunähern.

Es besteht wie bei allen Methoden auch hier die Gefahr, dass die Diskussion in andere Themenbereiche abdriftet. Daher ist es wichtig, sie zu moderieren und immer wieder auf die zentralen Fragestellungen zurückzukommen.

Hrsg.: Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V. – Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus Hamburg (MBT)

Das Mobile Beratungsteam gegen Rechtsextremismus Hamburg ist ein Projekt von Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V.

Das Mobile Beratungsteam Hamburg informiert und berät zu Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus. Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen können sich an sie wenden, wenn sie mit Vorfällen konfrontiert sind, die einen rassistischen, rechtsextremen oder antisemitischen Hintergrund haben.

Projekt: empower. Beratungsstelle für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Perspektive der Betroffenen. Die Beratung ist vertraulich, parteilich und kostenlos. Sie arbeiten unabhängig von Behörden und auf Wunsch anonym. Bei Bedarf kann in verschiedenen Sprachen beraten werden.



www.tinyurl.com/y4hk33wa



Kurzbeschreibung:
In sozialen Netzwerken, am Stammtisch, im Bekanntenkreis, überhaupt im öffentlichen Raum wird rechte Hetze verbreitet. Die Broschüre gibt Tipps, wie reagiert werden kann. Die Hilfestellungen orientieren sich dabei an konkreten Situationen, z. B. bei Veranstaltungen, im öffentlichen Raum oder auch in der Familie.

Mit Rechten streiten?! Zum Umgang mit rechtspopulistischen und rassistischen Herausforderungen

(S. 20-25)

(Mobile Beratung im Regierungsbezirk Münster. Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie (mobim) im Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster)

Positionieren und solidarisieren

Was tun bei Diskriminierung in der Bahn und am Gartenzaun?

Die Auseinandersetzung mit ausgrenzenden und diskriminierenden Äußerungen im öffentlichen Raum birgt andere Herausforderungen als der Umgang mit entsprechenden Parolen an den sprichwörtlichen „Stammtischen“, im Familien- und Freundeskreis oder bei Veranstaltungen wie etwa BürgerInnenversammlungen.

Diskriminierende Situationen im öffentlichen Raum lassen sich als vorwiegend spontane Konstellationen charakterisieren. Die Beteiligten – Pöbelnde, die von den Anfeindungen Betroffenen, Umstehende und ZuschauerInnen – kennen sich in der Regel nicht. Dem älteren Herrn an der Supermarktkasse oder den drei Studenten in der Straßenbahn begegne ich mit großer Wahrscheinlichkeit nur in dieser spezifischen Situation. Insofern sind deren Verhaltens- und Reaktionsweisen nur schwer einzuschätzen. Unklar bleibt in den allermeisten Fällen auch, ob es gemeinsam geteilte Konventionen gegenseitigen Respekts gibt, auf deren Grundlage eine sachliche Diskussion möglich oder überhaupt gewünscht ist. Die Rahmenbedingungen erweisen sich zudem als in der Regel denkbar ungeeignete Orte, darüber eine Verständigung zu erzielen. Die Kurzfristigkeit der Situation schränkt die Handlungsmöglichkeiten weiter ein, fällt es doch schwer einen zwischen zwei Haltestellen

herausposaunten rassistischen Spruch ausführlich, nach den eigenen Maßstäben einer sachlichen Argumentation zu widerlegen.

Für den Umgang mit diskriminierenden Äußerungen in solchen oder ähnlichen Situationen erscheint es demnach zunächst wichtig, die **eigenen Ansprüche zu präzisieren**, um somit auch die daran geknüpften Handlungsoptionen realistisch(er) einschätzen zu können. Zu hohe Ansprüche, etwa die aufgestellte Behauptung in der Situation unbedingt widerlegen oder mein Gegenüber zur Einsicht bringen wollen, können auch lähmend wirken. Ein **realistisches Ziel** könnte jedoch darin bestehen, die eigene Haltung deutlich zu machen, den Pöbeleien Einhalt zu gebieten oder auch (und vor allem!) mit den von diskriminierenden Äußerungen Betroffenen solidarisch zu sein und ihnen Unterstützung anzubieten. Hierfür bedarf es keiner ausgefeilten Argumentation. Im Gegenteil: Es reichen zwei oder drei für alle Beteiligten und Umstehenden deutlich **vernehmbar und entschlossen** ausgesprochene Sätze. Diese könnten, etwa in Konfrontation mit dem älteren Herrn an der Supermarktkasse, folgendermaßen lauten: „Ich möchte Sie bitten, Ihre abwertenden und diskriminierenden Äußerungen zu unterlassen. Es kann nicht angehen, dass hier andere Kundinnen und Kunden beleidigt werden. Ich will das nicht hören und anderen hier geht es ganz bestimmt genauso!“ Ein derart formuliertes Statement kann in zweierlei Hinsicht Wirkung erzielen. Zum einen unterbricht die verbale Intervention den Redefluss der pöbelnden Person, die oftmals regelrecht in Rage gerät und das Schweigen der Umstehenden als Zustimmung interpretiert. Zum anderen kann eine klare Positionierung auch als **Signal für jene Unentschlossenen und Verunsicherten** dienen, sich ebenfalls einzumischen. Irgendjemand muss nur den ersten Schritt wagen...

Wichtig dabei ist, gegenüber der pöbelnden Person **ruhig zu bleiben** – ihr zwar mit einem entschlossenen Statement entgegenzutreten, dabei aber selbst auf Beschimpfungen, persönliche Beleidigungen und aggressiv-drohende Gesten zu verzichten. Es bedarf einer **klaren Ansprache** wogegen (Rassismus, Diskriminierung, abwertende Pauschalisierungen) sich die Intervention richtet. Bisweilen können auch Schlagfertigkeit und Ironisierungen Pöbelnde aus dem Konzept bringen.

Natürlich: Nicht jeder Mensch ist schlagfertig und in emotionalen und spontanen Situationen ist es gar nicht so einfach, einen klaren Satz zu formulieren und mit diesem dann selbstbewusst Stellung zu beziehen. Jedoch ist es möglich, selbstbewusstes Auftreten zumindest ansatzweise zu üben. Zahlreiche Bildungsinitiativen bieten beispielsweise Argumentations- und Zivilcouragetrainings an. Sinnvoll kann es darüber hinaus sein, für sich persönlich intervenierende Sätze zurechtzulegen, aufzuschreiben und diese sich selbst oder vertrauten Menschen immer mal wieder laut vorzulesen. Dabei geht es nicht um „auswendig lernen“, sondern darum ein Gefühl dafür zu bekommen, selbstbewusst eine Botschaft zu formulieren. Das eigene Selbstbewusstsein wächst auch mit der Wahrnehmung, in diskriminierenden Situationen nicht auf sich allein gestellt zu sein.

Von zentraler Bedeutung ist daher zum einen, die **Umstehenden zu einer entschlossenen Positionierung** zu ermutigen, zum anderen aber auch vor Ort **Verantwortliche** in die Pflicht zu nehmen. Bei fortgesetzten rassistischen Pöbeleien im Zug sollte demnach der/die SchaffnerIn aufmerksam gemacht werden, da es seine/ihre Aufgabe ist, solche zu unterbinden. Selbiges ist die Aufgabe der MitarbeiterInnen eines Supermarkts. Dies kann mit dem Verweis auf die **Hausordnung** geschehen. Zahlreiche Verkehrsbetriebe, Ladenketten und andere öffentliche Einrichtungen verfügen darüber hinaus mittlerweile über **Leitbilder** und Außendarstellungen, die Offenheit und Inklusion hervorheben und sich von diskriminierenden Verhaltensweisen distanzieren. Bei Übergriffen und Bedrohungen ist es Aufgabe der vor Ort Verantwortlichen umgehend die Polizei zu informieren. Geschieht dies nicht oder sind die eigentlich Zuständigen sogar UrheberInnen der diskriminierenden Sprüche, sollten diese auf die möglichen Konsequenzen ihres Tuns bzw. ihres Unterlassens hingewiesen werden – verbunden mit dem Hinweis, sich über das Verhalten bei der jeweiligen Leitungsebene zu beschweren. Unabhängig davon, ob Verantwortliche ansprechbar sind, ist es gerade im Falle von Übergriffen und bedrohlichen Situationen wichtig, **Öffentlichkeit herzustellen**. Auch in diesen Kontexten ist es hilfreich, Umstehende gezielt einzubeziehen und zum Handeln zu animieren, etwa durch die Aufforderung: „Hier wird ein Mensch bedroht. Sie, mit der bunten Mütze, rufen Sie sofort die Polizei!“

Bei aller Fokussierung auf den/die UrheberIn der diskriminierenden Sprüche sollten jedoch keinesfalls die von den Anfeindungen Betroffenen aus dem Blick geraten. **Empathie und Solidarität** kann auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck gebracht werden. Manchmal ist es schon ein freundlicher Blick, der Betroffenen das Gefühl gibt, nicht alleine zu stehen. Ein weiterer Schritt sollte sein, die Betroffenen gezielt anzusprechen und ihnen Unterstützung anzubieten, diese jedoch nicht aufzudrängen.

Von Flüchtlings- und Familienkrisen Was tun mit Parolen am Küchentisch?!

Die gesellschaftlichen Kontroversen entlang des Themas Flucht, Asyl und Zuwanderung beschränken sich keineswegs auf den öffentlichen Raum oder auf Orte dezidiert politischer Auseinandersetzungen. Sie reichen bis in private Beziehungen, Familien und Freundschaften hinein, und auch hier gilt: Ist das Thema erst einmal angesprochen, prallen nicht selten grundlegend gegensätzliche Haltungen und Positionen aufeinander. Das kann zu Diskussionen oder zu ausgewachsenen Streitereien führen. Die Kontroversen können aber auch persönliche Verunsicherung oder Enttäuschungen hervorrufen, weil man im eigenen Freundes- und Familienkreis bestimmte Haltungen entweder nicht erwartet hätte oder sie besonders schwer erträglich findet.

Aus einer solchen Situation ergeben sich unter Umständen ganz andere Handlungsunsicherheiten, als wenn ich mich

mit den Aussagen oder der Haltung einer Person auseinandersetzen muss, die mir weniger nahesteht oder die ich gar nicht kenne.

Es ist etwas Anderes, an der Bushaltestelle oder in der Supermarktschlange den „blöden Spruch“ eines unbekanntem Menschen zu kontern, als wenn die Mitbewohnerin oder der Onkel neben mir am Küchentisch sitzt und ressentimentgeladene Phrasen in die Welt posaunt. Widersprechen kann ich hier zwar auch, aber die Situation ist damit in der Regel nicht beendet: Früher oder später wird man nämlich aller Wahrscheinlichkeit nach in ähnlicher Konstellation wieder an den Küchentisch und so in die Diskussion zurückkehren. Außerdem spielt die Emotions- und Beziehungsebene eine zentralere Rolle, so dass es häufig auch ein viel dringlicheres Interesse gibt, im Gespräch zu bleiben und mit dem Gegenüber in einen Austausch über die jeweiligen Aussagen und Positionen zu kommen.

Auch für Auseinandersetzungen im privaten Umfeld gilt es, herauszufinden: **Welches Ziel** verfolge ich in der jeweiligen Situation? Was will und kann ich erreichen? Möchte ich mein Gegenüber um jeden Preis überzeugen und zum Umdenken bewegen? Will ich meine eigene Haltung zumindest verständlich machen und so einen Perspektivwechsel anbieten? Möchte ich die geäußerte Position auf keinen Fall unwidersprochen stehen lassen? Oder will ich vielleicht einfach verhindern, dass die Diskussion im Streit eskaliert? Im letzten Fall kann es sich lohnen, die Diskussion so „schonend“ wie möglich zu beenden oder zu unterbrechen – möglicherweise verbunden mit dem Angebot, zu einem anderen Zeitpunkt weiter zu diskutieren, da jetzt nicht der Zeitpunkt dafür sei: „Ich habe dazu eine andere Meinung, aber vielleicht diskutieren wir lieber später darüber. Jetzt hat Carla Geburtstag und wir wollten Torte essen und ihr einen schönen Geburtstag bereiten.“

Wenn ich mit meinem Gegenüber im Gespräch bleiben will, ist es wichtig, ihn oder sie in ihrer Meinung erst einmal **ernst zu nehmen**, ruhig und sachlich zu bleiben und mich nicht von Wut oder Ärger über das Gesagte leiten zu lassen. Stattdessen hat es sich als Strategie bewährt, immer wieder genau **nachzufragen** und um **Konkretisierungen** der Problembeschreibung zu bitten. So hat mein Gegenüber die Möglichkeit, eigene Widersprüche in der Argumentation selbst zu erkennen. Grundsätzlich hilft es außerdem, darauf zu achten, sich in der Diskussion nicht von einer (unbelegten) Behauptung zur nächsten jagen zu lassen, sondern im Zweifel einzufordern, **bei einem Thema zu bleiben** und dieses zu Ende zu diskutieren. Verfolgt man das Ziel, sein Gegenüber zum Überdenken der eigenen Position anzuregen, kann es hilfreich sein, auf die **Konsequenzen** hinzuweisen, die die geäußerte Haltung, Forderung oder Behauptung ganz konkret hätte. Vor allem durch intensives Nachfragen besteht die Möglichkeit, herauszufinden, worum genau es meinem Gegenüber eigentlich geht: um eine tatsächliche konkrete Sorge, um eine gezielte Kritik an einem Umstand? Oder lediglich darum, pauschale Verurteilungen und Ressentiments gegen „die Flüchtlinge“, „die Politik“ oder „die Gutmenschen“ zu artikulieren? Im ersten Fall ist es durch-

aus denkbar, eine konstruktive Gesprächsebene zu finden, im zweiten Fall werde ich womöglich zu dem Schluss kommen, leider keine gemeinsame Basis zu finden.

Eine solche Situation kann im familiären Kontext oder im näheren Freundeskreis natürlich besonders belastend sein. Die eigenen „**Grenzen der Gesprächsbereitschaft**“ aufzuzeigen, die Situation zu verlassen oder die Diskussion begründet abzubrechen funktioniert für Auseinandersetzungen im privaten Bereich nur bedingt. Natürlich ist es möglich, Widerspruch zu äußern oder deutlich zu machen, dass man die Diskussion an dieser Stelle aus bestimmten Gründen nicht weiterführen möchte. Dennoch bleibt der Konflikt anders „im Raum stehen“.

Was tun im Streitfall?

auch im privaten Umgang mit Rassismus und Rechtspopulismus hilft es, vorbereitet zu sein. sich über eigene Ziele und Möglichkeiten Gedanken zu machen kann helfen, das Gefühl der „Ohnmacht“ zu überwinden:

- **sich über die eigenen Ziele klar werden** Oft stellen wir sehr hohe Ansprüche an uns. Über mein persönliches Ziel in möglichen Auseinandersetzungen nachzudenken, hilft in konkreten Situationen, den Überraschungsmoment von „Stammtischparolen“ zu überwinden. Nicht jede/r lässt sich überzeugen, aber es lohnt sich, die eigene Perspektive deutlich zu machen.
- **Handlungsmöglichkeiten präzise einschätzen** Ist es sinnvoll, mich jetzt einzuschalten? Bringe ich mich selbst in Gefahr? Oder gibt es die Möglichkeit, Verbündete zu suchen und Verantwortliche in die Pflicht zu nehmen? Entsprechend der eigenen Ziele ist es in Ordnung, nicht in jeder Situation einzuschreiten, sondern genau entlang der eigenen Möglichkeiten zu entscheiden.
- **klare Positionierung** Durch eine deutlich geäußerte Positionierung kann zum einen die übergriffige Person gestoppt oder verunsichert werden, zum anderen wirkt eine solche klare Äußerung vor allem auf die Umstehenden. Unsicheren Beteiligten, aber auch Menschen, die selbst einschreiten wollen, können so Orientierung und Handlungsimpulse gegeben werden.
- **Solidarität mit Betroffenen zeigen** Im Mittelpunkt der Überlegungen sollten immer die Betroffenen der Aggression stehen: Wie geht es ihnen, wollen sie Unterstützung, können sie gestärkt werden? Direkte Nachfragen und Ansprachen – „Kann ich Ihnen helfen?“ oder „Ich bin nicht damit einverstanden, was Ihnen gerade passiert!“ – können hier hilfreich sein und auch den PöblerInnen zeigen, dass die Betroffenen nicht alleine sind.
- **Nachfragen und Konkretisieren** Das Springen von einer Parole zur anderen ist zentrales Merkmal rechtspopulistischer Rhetorik – wer dagegen argumentiert, kommt sehr schnell in die Defensive und kann nur reagieren. Direkt nachzufragen, auf einzelne Punkte konkret einzugehen und bei einem Thema zu bleiben sind hier aussichtsreiche Strategien, um selbst wieder ins Agieren zu kommen.

- **Ruhig und sachlich bleiben** Auseinandersetzungen im Bus, an der Kasse oder der Kaffeetafel sind anstrengend und machen wütend. Die Emotionalisierung der Auseinandersetzung ist aber Teil des Mechanismus von Parolen und Rechtspopulismus. Daher empfiehlt es sich, möglichst nüchtern zu argumentieren und sich nicht aus der Ruhe bringen zu lassen.
- **GesprächspartnerInnen ernst nehmen** Je privater die Situation ist, desto wichtiger ist es, das jeweilige Gegenüber wertzuschätzen und möglicherweise geäußerte Erfahrungen ernst zu nehmen. Damit ist nicht gemeint, auf Diskriminierungen und Vorurteile positiv einzugehen. Es geht vielmehr darum, die Grundlage für eine sachliche Auseinandersetzung zu schaffen. Eine Voraussetzung dafür ist natürlich, dass es bei der betreffenden Person ein wirkliches Interesse an einem Gespräch gibt.

Hrsg.: mobim. Mobile Beratung im Regierungsbezirk Münster Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie c/o Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster

mobim unterstützt und berät alle, die sich im Regierungsbezirk Münster gegen Rechtsextremismus und für Demokratie engagieren wollen. Sie stellen bei Problemen und Unsicherheiten im Umgang mit rassistischen, antisemitischen oder anderen diskriminierenden Herausforderungen Handlungssicherheit wieder her.



www.tinyurl.com/ycgvwcr5



Kurzbeschreibung:
*In ländlichen Gebieten ist der Umgang mit Rechts-
 extremismus häufig von
 Unsicherheiten geprägt.
 Die Handreichung enthält
 praxisnahe Handlungs-
 empfehlungen, die sich
 vor allem an so genannte
 „wirmächtige“ Personen
 aus Politik und Verwal-
 tung, aber auch aus Zivil-
 gesellschaft, Schule oder
 Jugendarbeit richten.*

**Gemeinsam handeln: für Demokratie in unserem
 Gemeinwesen!**
 (S. 62-73)
 (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement)

Aufbau von Initiativen und Empfehlungen für die Praxis

Herausforderungen

Problembewusstsein als Voraussetzung für die gemeinsame Auseinandersetzung

Bei der Auseinandersetzung mit rechtsextremen Vorfällen und Aktivitäten in einer ländlichen Gemeinde ist es grundlegend, dass Menschen in der Gemeinde, die das Problem wahrnehmen, bereit sind, sich dazu zu positionieren und gewillt sind, Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Gemeinsam sollten diese Personen Formen der Auseinandersetzung festlegen – ob in Form einer Initiative, eines Bündnisses, eines Runden Tisches oder in anderer Weise. Eine Kommune, die von rechtsextremen Aktivitäten betroffen ist, die das Problem erkennt, es analysiert und sich aktiv entgegenstellt, kann das Einschüchterungspotenzial der rechtsextremen Szene deutlich reduzieren.

Unterschiedliche Problemwahrnehmungen

Die Entscheidung, eine Initiative zu gründen oder in einem Bürgerbündnis zusammen zu arbeiten, bringt zu Beginn häufig zahlreiche unterschiedliche Sichtweisen der Beteiligten zum Vorschein. Die bestehenden Probleme mit dem in der Gemeinde in Erscheinung tretenden Rechtsextremismus werden mitunter sehr verschieden von den beteiligten Akteuren eingeschätzt. Einige beurteilen den Rechtsextremismus möglicherweise eher als Jugendproblem, während andere den Ort als Zentrum rechtsextremer Aktivitäten in der Region betrachten. Die Wahrnehmung des Problems und das Problembewusstsein sind zum Teil sehr different und erfordern daher eine klare Situationsanalyse und eine gemeinsame Verständigung über die Problematik in der Kommune.

Fallbeispiele

Die Entstehung und Arbeit eines Bürger- bündnisses in einer Thüringer Kleinstadt¹

Seit dem Jahr 2002 kam es in einer thüringischen Kleinstadt immer wieder zu Übergriffen aus der rechtsextremen Szene. Neben nicht-rechtsextrem orientierten Jugendlichen wurden auch Imbissstände von Bewohner/-innen nichtdeutscher Herkunft angegriffen. Zu dieser Zeit herrschte ein Klima der Einschüchterung aufgrund der zunehmenden Dominanz der rechtsextremen Szene in der Stadt, sodass sich die Opfer dieser Angriffe aus Angst meist nicht in die Öffentlichkeit wagten. Vor diesem Hintergrund fand sich im Jahr 2003 eine kleine Gruppe engagierter Bürger/-innen zusammen. Es handelte sich um Mitglieder der evangelischen Kirchengemeinde, die Leiterin des Jugendklubs und einige Jugendliche. Mit Unterstützung externer Beratung wurde eine Zusammenkunft von Vertreter/-innen der Stadt, Schulleitungen und Jugendlichen organisiert, bei der sich herausstellte, dass die Bedrohlichkeit der Situation sehr unterschiedlich eingeschätzt wurde. Die Gruppe konnte sich daher nicht zu einem gemeinsamen Handeln entschließen. Das Problem wurde jedoch mit Unterstützung von externen Berater/-innen im Jahr 2004 im Rahmen einer öffentlichen Diskussionsrunde erneut behandelt. Auch hier zeigte sich eine sehr unterschiedliche Problemwahrnehmung. Nachdem noch in derselben Nacht ein Döner-Imbiss angegriffen wurde, gründete sich daraufhin eine Bürgerinitiative, getragen von den Kirchengemeinden und parteipolitischen Vertreter/-innen. Dieses Bündnis sah sich mit einer im Laufe des Jahres erstarkenden rechtsextremen Szene im gesamten Landkreis konfrontiert. Die Aktivitäten des Bündnisses reichten von Friedensgebeten, über Mahnwachen bis hin zu Menschenketten. Nach einigen Monaten stand die Region dennoch aufgrund der zunehmenden rechtsextremen Aktivitäten im Fokus der regionalen Presse.

Aus der Initiative entwickelte sich deshalb kurz darauf ein „Bündnis gegen Rechts“, in dem Vertreter/-innen der Kirchen, alle im Stadtrat vertretenen Parteien, das örtliche Jugendzentrum, die Jusos sowie die Junge Gemeinde eingebunden waren. Schon einen Monat nach der Gründung des Bündnisses wurde eine große Veranstaltung organisiert, an der sich 500 Menschen beteiligten. Dort gelang es erstmals, einen breiten Querschnitt der städtischen Bevölkerung zu mobilisieren. Im Verlauf entschloss sich das Bündnis dazu, nicht mehr nur auf rechtsextreme Aktivitäten zu reagieren, sondern auch aktiv gegen Rechtsextremismus zu agieren. So entwickelten die Bündnispartner/-innen mit Unterstützung durch externe Beratung ein Jahresprogramm. Es fand infolgedessen eine verstärkte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus (bspw. durch Fortbildun-

¹ Dieses Fallbeispiel wurde mit freundlicher Genehmigung des Landesbüros Thüringen der Friedrich-Ebert-Stiftung auf Grundlage der Darstellungen in der Publikation „Signale für Demokratie. Beispiele für die zivilgesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus“ übernommen (<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/04880.pdf>)

gen, Ausstellungen, Veranstaltungen etc.) in den relevanten gesellschaftlichen Bereichen des Gemeinwesens statt. Das Klima in der Stadt hat sich aufgrund dieses weitreichenden Engagements so gewandelt, dass nunmehr die Probleme offen angesprochen und ausgehandelt werden und mehr Menschen Mut dazu haben, sich gegen Rechtsextremismus zu engagieren

Das Bürgerbündnis „Unsere Gemeinde ist bunt“

Seit dem Jahr 2006 ist ein niedersächsischer Ort jährlich Ort rechtsextremer „Gedenkmärsche“.

Im gleichen Jahr formierte sich mit einem lokalen Bündnis zivilgesellschaftlicher Widerstand gegen die rechtsextremen Aufmärsche. Es bestand zunächst aus einigen Privatpersonen aus der Stadt, der örtlichen Jüdischen Gemeinde, Vertreter/-innen der Kommunalpolitik aus unterschiedlichen Parteien, Lehrer/-innen und Schüler/-innen verschiedener Schulen, Jugendinitiativen und regionalen Antifa-Gruppen sowie Vertreter/-innen von DGB und AWO, welche jedoch nicht aus dem Ort kommen. Dieser Kreis zählte 10 bis 15 Personen und setzte sich von Anfang an für ein entschiedenes Auftreten mit Gegenaktivitäten zum gleichen Zeitpunkt der rechtsextremen Veranstaltung ein, wollte aber darüber hinaus auch einer mit Demonstrationen unerfahrenen Bevölkerung ein niederschwelliges Angebot zur Beteiligung anbieten. Aber um die Fragen, welche Art von Aktivitäten (Demonstration, Informations- oder Kulturveranstaltung) zu welchem Zeitpunkt mit welchem Ziel (symbolisches Zeichen oder Verhinderung des rechtsextremen „Gedenkmarsches“) durchgeführt werden sollten, gab es zwischen Kommunalpolitik und dem Bündnis zum Teil starke Kontroversen. Am wenigsten umstritten zwischen dem Bündnis und der örtlichen Politik und den Vereinen war von Anfang allerdings die Durchführung von Informations- und Kulturveranstaltungen.

Einige Vertreter/-innen der Kommunalpolitik und lokaler Vereine waren jedoch anfangs zögerlich im Hinblick auf anzustrebende Aktivitäten. Diejenigen aus dem Kreis der Kommunalpolitik, die von vornherein im Bündnis mitarbeiteten, waren in ihrem eigenen Umfeld zunächst relativ isoliert. Der Wendepunkt hin zur aktiven Beteiligung an Gegenaktivitäten stellte sich ein, nachdem im Jahr 2009 bekannt wurde, dass die Rechtsextremen „Trauermärsche“ bis zum Jahr 2030 in der Stadt angemeldet haben. Es wurde deutlich, dass die rechtsextremen Aufmärsche nicht durch „aktives Ignorieren“ wieder von selbst verschwinden würden. In dieser Situation übernahm die politische Spitze des Ortes die Verantwortung. Seither vergrößerte sich die Unterstützung von Politik und weiteren gesellschaftlichen Organisationen, indem sie sich erstmals an den Gegenveranstaltungen beteiligten. Notwendig für den Erfolg des gesellschaftlichen Handelns war ein jahrelanger Prozess beharrlicher Informationsarbeit, der nach und nach zu einer größeren Sensibilisierung bei der Wahrnehmung von rechtsextremen Aktivitäten geführt hat.

Fortbildungen des Regionalzentrums Demokratische Kultur mit Volontär/-innen des Nordkuriers

Das Regionalzentrum für demokratische Kultur Südvorpommern führt regelmäßig mit Volontär/-innen des „Nordkurier“ Fortbildungen zum Thema „Rechtsextremismus und Medien“ durch. Darin werden die Grundlagen über die Strukturen, Strategien und den Lifestyle der rechtsextremen Szene in der Region vermittelt. Insbesondere die Öffentlichkeitsarbeit durch rechtsextreme Parteien und Kameradschaften sowie deren schlechtes Verhältnis zur Presse werden behandelt. Ein weiterer Schwerpunkt besteht in der Analyse von aktuellen Presseberichten zum Thema Rechtsextremismus. Anhand derer werden von den Volontär/-innen Möglichkeiten des journalistischen Umgangs mit Rechtsextremismus erarbeitet und gegeneinander abgewogen. An dieser Stelle wird oft deutlich, dass es journalistisches Feingefühl, Hintergrundwissen und nicht zuletzt persönlichen Mut bedarf, um eine objektive Berichterstattung zu schaffen und gleichzeitig den Rechtsextremisten kein zu großes Podium zu bieten. Letztendlich leisten die Fortbildungen auch eine gute Grundlage für eine konstruktive Partnerschaft von Berater/-innen und Medienvertreter/-innen.

Handlungsempfehlungen

Ansprache relevanter Akteursgruppen für gemeinsames vorgehen

Im ersten Schritt der Entstehung einer Initiative oder eines Bündnisses, welches sich gegen Rechtsextremismus vor Ort engagieren möchte, ist es ratsam, dass die Initiativgruppe es schafft, Menschen vor Ort und insbesondere wichtige Schlüsselpersonen zu einem gemeinsamen Treffen zu bewegen. Dies kann bspw. in Form einer Informationsveranstaltung erfolgen, in der im Austausch miteinander die Erscheinungsformen des lokalen Rechtsextremismus thematisiert werden. Diese Veranstaltung kann Ausgangspunkt für die Gründung einer Initiativgruppe sein, die weitere Schritte unternimmt.

Die Suche nach Verbündeten für eine Zusammenarbeit gegen rechtsextreme Aktivitäten sollte zunächst im engeren Umfeld beginnen und sich dann im weiteren Umfeld fortsetzen, um möglichst alle demokratischen kommunalen Akteure und Verantwortungsträger/-innen einzubinden.

Zu den potenziellen Partner/-innen, die für die Zusammenarbeit in einem Bündnis gegen rechtsextreme Aktivitäten gewonnen werden sollten, gehören unter anderem Vertreter/-innen der...

- Kommunalpolitik (Verwaltungsspitzen, Mitglieder des Kreistags/Stadtrats),
- Sicherheitsbehörden (Polizei, Verfassungsschutz, Innenministerium, Justiz),
- Initiativen gegen Rechtsextremismus (z. B. Beratungsstellen für Opfer rechtsextrem motivierter Gewalt),
- Medien (lokal, regional, ggf. überregional),

- lokalen Unternehmen,
- Gewerkschaften,
- Kirchengemeinden,
- Schulen und Kindertagesstätten,
- Volkshochschulen,
- Nachbarkommunen,
- lokalen Vereine (z.B. Freiwillige (Jugend-)Feuerwehr, Sport- und Heimatvereine),
- Prominenz (bspw. mit biographischen Bezügen zur Region),
- Mobilen Beratungsteams.

Es ist von Vorteil, bei manchen Personen, die wichtig für ein Bündnis sind, genau zu analysieren, an welchen Punkten diese für die Thematik empfänglich sind. Das kann auch helfen, Prominente zu finden, die sich für ein Bündnis einsetzen. Auch die Rückenstärkung durch die Landespolitik kann mitunter sehr wertvoll für erfolgreiches Handeln einer Initiative oder eines Bündnisses sein. Daneben sollten auch benachteiligte und eher marginalisierte Personen und Gruppen, wie Migrant/-innen, durch den Einbezug in die Arbeit des Bündnisses gestärkt und motiviert werden, sich zu engagieren. Gelingen kann dies bspw. durch gemeinsame niedrigschwellige Veranstaltungen, wie Sportveranstaltungen, die Berührungsängste abbauen und breitere Bündnisse ermöglichen können. Bündnisse und Initiativen benötigen eine breite Basis!

Verständigung über die Problemwahrnehmung

Grundlegend für die Zusammenarbeit sollten die Verständigung über die Problemwahrnehmung und eine gemeinsame Problemdefinition sein (z.B. im Rahmen einer Zukunftswerkstatt). Erst darauf aufbauend lassen sich strategische Maßnahmen zum Umgang mit rechtsextremen Aktivitäten z.B. in themenspezifischen Arbeitsgruppen entwickeln.

Gemeinsam Regeln für die Zusammenarbeit festlegen

Die Zusammenarbeit in Initiativen oder Bündnissen erfordert häufig viel Energie und Zeit. Es ist sinnvoll, die Aufgabenverteilung genau und realistisch auszuhandeln und zu analysieren, welcher Akteur welche Ressourcen einbringen kann und will. Zudem ist es empfehlenswert, einen Sprecher/-innenkreis festzulegen, der für einen begrenzten Zeitraum Ansprechpartner und Koordinator von Aktivitäten des Bündnisses ist.²

Dass die unterschiedlichen Parteien in einem Bündnis in allen Fragen einen Konsens bilden, sollte nicht erwartet werden. Wichtig ist es aber, einen Grundkonsens festzulegen, der sich an der Verteidigung demokratischer Werte und der Ablehnung rechtsextremer Ideologien orientiert. Klar sollte auch sein, dass das Thema nicht zu einem Konkurrenzthema zwischen den verschiedenen demokratischen Parteien werden darf, sondern dass sie eine Einheit in der Abwehr

des Rechtsextremismus bilden müssen. Von grundlegenden politischen Uneinigkeiten, die in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus ausgetragen werden, würden letzten Endes lediglich die rechtsextremen Akteure profitieren.

Bei Netzwerken, die aus vielen unterschiedlichen Akteursgruppen zusammengesetzt sind, sollte beachtet werden, dass die Ressourcen aller Beteiligten zum Tragen kommen und insbesondere eine ausgewogene Kommunikation und Beteiligung im Verhältnis zwischen Bürger/-innen und professionellen Akteuren möglich ist. Die Grundsätze der Zusammenarbeit eines Bündnisses sollten in einer Geschäftsordnung geregelt sein. Diese ersten Schritte sollten beachtet werden, bevor sich das Bündnis der inhaltlichen Arbeit widmet.³

Realistische Zielformulierung und die Wahl von Handlungsstrategien

Es kann – insbesondere für beständige Bündnisarbeit – hilfreich sein, die Zielformulierung nicht auf Grundlage eines Motivs gegen etwas (z.B. „gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit...“ oder „gegen braune Ideologie...“), sondern mit möglichst positiven Erfolgszielen zu entwickeln. Wichtig ist es, die Ziele der Aktivitäten konkret, realistisch und kleinteilig zu formulieren. Sie können sich daran orientieren, in einem ersten Schritt Kommunikationsprozesse in der Gemeinde anzustoßen, die auf ortsspezifische Themen bezogen sind – also Themen, die sich am Alltag der Bürger/-innen in der Gemeinde orientieren, zu denen sie einen persönlichen Bezug haben. Die Nachbarkommunen sollten darüber informiert und ggf. in die Aktivitäten mit einbezogen werden, da die Gefahr bestehen könnte, dass Rechtsextreme ihre Aktivitäten in den Nachbarort verlagern, wenn der Widerstand in einem Ort groß ist.

Der Prozess der Zielformulierung und auch der Namensfindung für ein Bündnis gegen Rechtsextremismus erfordert Zeit. Die Namensfindung sollte sich an dem (oder den) formulierten Ziel(en) orientieren.

Häufig führen zu hohe Erwartungen gerade auch an ehrenamtlich Engagierte zu Überforderungserscheinungen. Daher muss eine klare Abgrenzung erfolgen und deutlich gemacht werden, wo die eigenen und wo politische Aufgabenfelder liegen und wo dementsprechend nach Lösungen gesucht werden muss (Klärung der Zuständigkeiten). In der Kommune kann das Gemeinwesen gestaltet werden, aber manche Probleme sind nicht ausschließlich auf der kommunalen Ebene lösbar. Zu bedenken wäre in diesen Fällen, welche überörtlichen Ebenen ggf. einbezogen werden müssen. Sind die Erwartungen zu unrealistisch und die Ziele somit schwer zu erreichen, ist die Arbeit gegen Rechtsextremismus und für ein demokratisches Gemeinwesen schnell frustrierend. Es sollte möglich sein, in beharrlichen Aushandlungsprozessen die Situation in der Kommune

2 Siehe dazu auch die Empfehlungen von Grit Hanneforth (vgl. 2008: 331) zum Aufbau von und zur Arbeit in Bündnissen.

3 Das „Lern- und Arbeitsbuch gegen Rechtsextremismus – Handeln für Demokratie“ (2008) enthält in seiner auf einer CD beigefügten Materialsammlung ein Beispiel für eine solche Geschäftsordnung.

und die Aktivitäten rechtsextremer Akteure zu analysieren. Dabei kann es natürlich auch immer wieder Rückschläge geben und manche Prozesse können über Jahre dauern. Mit demokratischen Prozessen wie diesen ist viel Eigenverantwortung und Arbeit verbunden. Daher ist es neben kleinen und größeren Erfolgen auch wichtig, dass das Engagement Anerkennung für die beteiligten Menschen mit sich bringt.

Abwägen angemessener Formen der Zusammenarbeit

„Ein Bürgerbündnis ist ein demokratisch legitimates, vertraglich geregeltes Verhältnis zwischen verschiedenen gleichberechtigten Partnern, das über einen längeren Zeitraum miteinander arbeiten soll, aber – bezogen auf die Beseitigung der lokalen Problemlage – zeitlich befristet ist.“
(Hanneforth 2008: 326)

Es gilt abzuwägen, ob der Aufwand von spezifischen Formen der Zusammenarbeit, wie z.B. in Form von Bündnissen, in Relation zum Problem steht. Geht es bspw. um eine einmalige Gegenaktion zu einer von rechtsextremen Akteuren geplanten Demonstration, kann es wirksam und produktiv sein, dafür eine Vorbereitungsgruppe einzurichten, die sich mit den Planungen der Aktion befasst. Bei andauernden Aktivitäten von Rechtsextremisten ist es hingegen ratsam, einen ebenfalls dauerhaften Zusammenschluss von Engagierten und Interessierten einzurichten. Bündnisbildungen können in solchen Situationen Menschen miteinander vernetzen, die mit der örtlichen Situation unzufrieden oder Opfer rechtsextrem motivierter Aktivitäten geworden sind. Gleichzeitig kann dadurch die Öffentlichkeit mobilisiert sowie ein Problembewusstsein und eine Struktur geschaffen werden, in der sich Menschen engagieren können. Bündnisgründungen sind dann sinnvoll, wenn es um eine lang andauernde Problemstellung, nicht um ein Einzelereignis geht und wenn gewisse Ressourcen vorhanden sind, wie personelle Vielfalt und aktive Akteure. Die Gründung eines Bündnisses ist aufwendig und erfordert umfassendes Know-how und Ressourcen.

Grit Hanneforth führt u.a. folgende Beispiele für Problemlagen auf, in denen eine Bündnisgründung sinnvoll sein kann:

- eine fehlende öffentliche Problematisierung und kritische Auseinandersetzung mit rechtsextremen Erscheinungen und Akteuren;
- Situationen, in denen immer wieder Menschen Opfer rechtsextremer Gewalt oder Bedrohung werden;
- Verhältnisse, in denen Bürger/-innen zwar Symptome wie gewalttätige Übergriffe und die Unterwanderung von Vereinen o.ä. wahrnehmen, aber kaum ein Bewusstsein dafür existiert, dass hinter solchen Erscheinungsformen soziokulturell verankerte rechtsextreme Strukturen stecken.

Bürgerbündnisse haben das Potenzial, langfristige Lösungsstrategien zum Umgang mit Rechtsextremismus zu entwickeln und maßgeblich zur Stärkung der demokrati-

schen Strukturen beizutragen. Stabilität und Anerkennung bieten dabei vor allem sehr breit aufgestellte Bündnisse (parteiübergreifend, Vertreter/-innen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen). Der Status eines eingetragenen Vereins kann von Vorteil sein, wenn man langfristig arbeiten und öffentliche Fördermittel und Spenden akquirieren möchte. Allerdings sind Vereine auch zu einer Reihe formaler Akte verpflichtet, die viel Zeit in Anspruch nehmen können. Wichtig ist es, die Gründung des Bündnisses oder der Initiative zu terminieren und gleichzeitig kontinuierlich Folgetermine für weitere Treffen und Aktivitäten festzulegen.

Aktivitäten an den Interessenlagen vor Ort orientieren

Die Aktivitäten sollten sich stets an den verschiedenen Interessen, Ängsten und Wünschen, aber auch an den Empfänglichkeiten der unterschiedlichen Akteure und Bündnispartner orientieren.

Die Handlungsmöglichkeiten von Initiativen, Bündnissen und ähnlichen Kooperationsformen zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus sind vielfältig. Hier sollen nur einige Möglichkeiten vorgestellt und angedeutet werden:

- **Diskussions- und Informationsveranstaltungen:** In diesen kann z.B. ein aktueller Vorfall mit rechtsextremem Hintergrund in der Gemeinde thematisiert werden und ein Austausch über mögliche Reaktionen und Formen der Zusammenarbeit erfolgen. Die Veranstaltungen können genutzt werden, um weitere Interessierte zu gewinnen, die bereit sind, sich längerfristig mit dem Problem auseinanderzusetzen. Dazu kann auch fachkundige Unterstützung von außen eingeladen werden – entweder, um die Veranstaltung zu moderieren oder um Erkenntnisse über die rechtsextreme Szene vor Ort vorzustellen.
- **Demonstrationen:** Als Protest gegen rechtsextreme Veranstaltungen in einer Gemeinde (z.B. rechtsextreme „Gedenkmärsche“ oder Parteitage rechtsextremer Parteien) ist die Anmeldung und Durchführung von Demonstrationen möglich, bei denen die Bürger/-innen der Region ihren Unmut zum Ausdruck bringen.
- **Ausstellungen:** Die Initiierung von Ausstellungen ist z.B. im Zusammenhang mit einer Informationsveranstaltung denkbar. Zum Thema einer Ausstellung könnten z.B. die Geschichte des Ortes oder durchgeführte Demokratieprojekte in der Gemeinde werden.
- **Durchführung von Bürgerfesten oder Konzerten:** Ob zeitgleich zu einer von rechtsextremen Veranstalter/-innen angemeldeten Kundgebung, Demonstration oder Veranstaltung, ob zeitversetzt oder ohne einen konkreten Anlass: Die Durchführung von Festen, die die Bürger/-innen der Gemeinde unter einem demokratischem Motto zusammenbringen, gehört zu den möglichen Aktivitäten einer Initiative oder eines Bündnisses.
- **Kampagnen gegen Rechtsextremismus und für Demokratie (mit Flyer/Flugblättern/Postkarten):** Kampagnen können sich prägend auswirken und für die beteiligten Personen eine Kommunikationsbasis schaffen und damit positiven Einfluss auf die politische Kultur vor Ort haben.

- Entwicklung kommunaler Strategien gegen Rechtsextremismus: Diese Aktivitäten eignen sich für Bündnisse, die eine dauerhafte Zusammenarbeit anstreben und sehr breit aufgestellt sind.
- Handlungsmöglichkeiten der Verwaltung: Veranstaltungsaufgaben, Inanspruchnahme von Weiterbildungen, Zusammenarbeit mit Berater/-innen
- Wissen und Handlungskompetenzen durch Fortbildungen erhöhen.

Bei der Wahl von Strategien muss auch reflektiert werden, welche Wirkung dies auf die rechtsextreme Szene haben kann. Es sollten kreative Formen der Auseinandersetzung gefunden werden, die Leute zur Beteiligung motivieren. Irritation und Verunsicherung wirkt interventiv und hat evtl. den Vorteil, neue Zielgruppen zu erreichen. Bündnisse gegen Rechtsextremismus sollten sich auch mit (potenziellen) Opfern rechtsextremer Gewalt solidarisieren.

Öffentlichkeit für Bündnisse und Initiativen herstellen

Für den Erfolg des Bündnisses bzw. der Initiative ist es von Bedeutung, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Dies kann u.a. in Form von kulturellen oder politischen Diskussionsveranstaltungen geschehen, die genutzt werden können, um weitere Interessent/-innen zu gewinnen, die bereit sind, sich längerfristig mit dem Problem auseinanderzusetzen. Wichtig ist es, bei der Durchführung von Veranstaltungen gut auf eventuelle Teilnahmen von Rechtsextremen vorbereitet zu sein, die solche Veranstaltungen häufig im Sinne ihrer „Wortergreifungsstrategie“ missbrauchen. Die Diskussionsleitungen und Verantwortlichen sollten sich vorher absprechen, wie sie in bestimmten Situationen vorgehen wollen. So kann auf Basis eines demokratischen und menschenrechtsorientierten Standpunktes und mit dem Ziel, rechtsextremen Personen keinen Raum für ihre Propaganda zu bieten und sich als Teil des demokratischen Spektrums darzustellen, auch der Ausschluss von Veranstaltungen erfolgen. Auf die Initiative oder das Bündnis kann zudem über Flugblätter, Flyer oder das Internet hingewiesen werden. Darüber hinaus spielt die Zusammenarbeit mit den lokalen und regionalen Medien eine wichtige Rolle.

Partnerschaften mit lokalen, regionalen und überregionalen Medien

Medien spielen häufig eine wesentliche Rolle bei der Entstehung eines Problembewusstseins in der Kommune. Nicht selten ist es erst die Aufmerksamkeit überregionaler Medien nach einem besonders ernsten Vorfall mit rechtsextremen Motiven, durch die vor Ort Diskussionen über die Problematik angestoßen werden. Diese mitunter skandalisierenden Berichterstattungen werden von den lokalen Akteuren meist als große Bedrohung für das Image der Gemeinde wahrgenommen, was mitunter Abwehrreaktionen, Abschottung und dadurch keine konstruktive Auseinandersetzung mit den Vorfällen zur Folge hat.

Für den Erfolg eines Bündnisses ist es daher empfehlenswert, von Anfang an vor allem auch mit den lokalen Medienvertreter/-innen zusammen zu arbeiten und eine gute und langfristige Partnerschaft einzugehen. Auch Journalist/-innen der regionalen oder überregionalen Presse, die Expert/-innen für das Thema Rechtsextremismus sind, können angesprochen werden, um sie über die Aktivitäten vor Ort zu informieren. Ziel sollte es sein, durch einen offenen Austausch langfristig Vertrauen aufzubauen.

Die Lokalpresse ist zum Teil aufgrund der Befürchtung, Leser/-innen zu verlieren nicht leicht davon zu überzeugen, ein Problem zu thematisieren und kritisch über einen Ort zu berichten. Es ist daher denkbar, die Lokalpresse in der Form an einem Bündnis zu beteiligen, dass z. B. der bzw. die Chefredakteur/-in einer Lokalzeitung im Rahmen einer Veranstaltung zur Thematik als Redner/-in auftritt.

Darüber hinaus sollte die Verbreitung der verschiedenen Medien in der Region berücksichtigt werden. Das Lesen von Printmedien oder das Schauen lokaler Fernsehsender ist im ländlichen Raum nicht so stark verbreitet. Stattdessen existiert dort eine Vielzahl von Menschen, die kostenlose Anzeigebblätter erhält und liest. Diese Gewohnheiten können genutzt werden, um auf spezifische Aktivitäten eines Bündnisses hinzuweisen.

Auch das Internet sollte verstärkt als Medium genutzt werden, um auf die Aktivitäten einer lokalen Initiative aufmerksam zu machen. So können private Blogs oder Profile in virtuellen Netzwerken, wie Facebook und MySpace, ebenso genutzt werden wie eigens für die Initiative bzw. das Bündnis eingerichtete Internetseiten.

Fortwährende Informationsbeschaffung über rechtsextremer Aktivitäten in der Region

Die zu Beginn notwendige gemeinsame Problemdefinition und -beschreibung ist unbedingt auch im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit fortzusetzen. Lokale rechtsextreme Aktionsformen können sich schnell verändern. Daher sind die dauerhafte Beobachtung dieser Entwicklungen und der gemeinsame Austausch darüber für die Zielformulierung und die Wahl der Gegenstrategien grundlegend. Hier können regionale und überregionale Expert/-innen Hilfe bei der Sammlung und Vermittlung von Informationen bieten. Hingewiesen sei unter anderem auf die Jahresberichte des Verfassungsschutzes als mögliche Informationsquelle. Für die längerfristige Zusammenarbeit in einem Bündnis bietet sich u.a. die Durchführung regelmäßiger Informationsveranstaltungen an, zu der z.B. Vertreter/-innen des Verfassungsschutzes, Mobiler Beratungsteams und höherer Polizeibehörden zu einem Informationsaustausch eingeladen werden. Es ist empfehlenswert, feste Ansprechpartner/-innen auf Seiten dieser externen Organisationen und Behörden und auf Seiten des Bündnisses festzulegen. Diese Kooperation mit Innenministerium, Polizei, Verfassungsschutz und Justiz ermöglicht ggf. auch, dass bestimmte Aktivitäten frühzeitig auf die Tagesordnung der kommunalen Auseinandersetzung gebracht werden.

Hrsg.: Das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE)

Das BBE hat sich seit 2002 zum größten nationalen Netzwerk in Europa für die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements, von Partizipation und der Bürgergesellschaft entwickelt.

In ihm haben sich Institutionen und Organisationen aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Arbeitsleben, aus Staat, Politik, Medien und Wissenschaft zusammengeschlossen.

Projekt: Demokratiestärkung im ländlichen Raum

Nicht selten werden die strukturschwachen Regionen zum Sammlungs- und Rückzugsort rechtsextremistischer Strukturen. Demokratiestärkung im ländlichen Raum hat es sich zur Aufgabe gemacht, dem etwas entgegenzusetzen und Engagierte sowie Organisationen, die Themen des ländlichen Raums bearbeiten und hier wirken, in den Austausch gezielt zu bringen, um damit Kooperationen anzubahnen und zu vertiefen.



www.tinyurl.com/y47oc4fn

Rechtsextremismusprävention

Titel: Empowerment junger Menschen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund im Spannungsfeld von Othering und Selbstbemächtigung

Autor_in: Farrokhzad, Schahrzad

Hrsg.: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA)



www.tinyurl.com/y4jaeekw

Titel: Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz. Eine Handreichung

Hrsg.: Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN) c/o NaturFreunde Deutschlands



www.tinyurl.com/y2dgl4p8

Titel: Online gut beraten. Bestandsaufnahme und Transfermöglichkeiten der Online-Beratung gegen Rechtsextremismus

Autor_innen: Czeremin, Liane/Wolrab, Julia/Ziegenhagen, Martin

Hrsg.: Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.



<https://tinyurl.com/y5nmu7s6>

Titel: Die extreme Rechte und Kampfsport

Autor_in: Hoff, Tobias

Hrsg.: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA)



www.tinyurl.com/y7vd4pcf

Titel: Angebote der politischen Bildungsarbeit in Justizvollzugsanstalten – ein Beitrag zu Deradikalisierung und Prävention von menschenverachtenden Ideologien und Gewalt?

Hrsg.: Anne Frank Zentrum e.V.



www.tinyurl.com/y27sgt52

Titel: Rechts, oder was?! Rechte Musik, Symbole und Organisationen. Eine Informationsbroschüre mit lokalem Bezug

Hrsg.: Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e.V.



www.tinyurl.com/y5t57p4e

Titel: Im Fokus von Neonazis. Rechte Einschüchterungsversuche auf der Straße – zu Hause und im Büro – bei Veranstaltungen – im Internet. Eine Handreichung für Betroffene und Unterstützer*innen

Hrsg.: ezra – mobile Beratung für Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt



www.tinyurl.com/y3msfov

Titel: Nationalismus – Nation – Nationalstaatlichkeit. Baustein zum Einsatz in der politischen Bildung

Autor_in: Schumacher, Mark

Hrsg.: Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V.



www.tinyurl.com/y4wex9cz

DEMOKRATIE – KINDERLEICHT

Grundlagen für eine diskriminierungsfreie Pädagogik in der Vor- und Grundschule



Genderblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrungen
Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V. (KEB)

Kurzbeschreibung:
Der Diskurs über Migration und Integration wird oft polarisierend geführt. Differenzierte Betrachtungen zu vielfältigen Lebenslagen und Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gehen in der Debatte unter. Der Reader will das mit spezifizierten Betrachtungen und Diskussionsbeiträgen ändern.

S. 15-21

Das Leben der Anderen Mädchen*- und jungen*bezogene Lebenswelten aus Migrationsperspektiven

Claudia Wallner und Olaf Jantz

Zwischen Zuschreibungen und dem Versuch der differenzierten Wahrnehmung

Über die Lebenslagen und Lebenswelten sogenannter migrantischer Mädchen* und Jungen* zu sprechen ist politisch und in der pädagogischen Arbeit eine notwendige Differenzierung, weil damit eine Perspektive eingenommen wird, die es ermöglicht, auf spezifische Zuschreibungen und Erwartungen, aber auch Selbstverortungen junger Menschen zu schauen, die Wirkungen auf ihre Lebenswelten aber auch auf ihre Teilhabechancen und die Möglichkeiten der Partizipation an bspw. Bildung und Erwerbsarbeit haben. Das bedeutet sicherlich auch, dass wir regional stark unterscheiden müssen: in der einen Region sind Geflüchtete die ersten Migrant*innen, die in der Öffentlichkeit und/oder Pädagogik wirklich sichtbar werden, während es in anderen Regionen eine lange Tradition migrationssensibler Perspektiven gibt! Darauf muss eine Genderperspektive auf Mädchen* und Jungen* Rücksicht nehmen. Bereits die Rede von „migrantischen“ Mädchen* und Jungen* ist allerdings eine Fremdzuschreibung, die einerseits mit verallgemeinernden Bildern verbunden ist und damit pauschalierende Zuschreibungen vornimmt und andererseits Ausgrenzung betreibt, weil sie „othering“ betreibt, also bestimmte Mädchen* und

Jungen* von anderen abgrenzt und damit ein „Wir und Ihr“ herstellt.

Drittens wird in der Auseinandersetzung mit „migrantischen“ Jugendlichen deutlich, dass damit zumeist gar nicht alle Mädchen* und Jungen* mit Migrationsgeschichte in ihrer Familie gemeint sind, sondern diejenigen, bei denen dies sichtbar zu sein scheint durch äußere Merkmale wie die Haut-, Haar- und/oder Augenfarbe, das Tragen spezieller Kleidung und Bedeckungen oder den Namen. Wenn wir über Jugendliche mit Migrationshintergrund sprechen, dann sind damit zumeist türkische, arabische oder afrikanische Jugendliche gemeint und nicht westeuropäische oder asiatische Jugendliche und zunehmend verschmilzt sprachlich, medial und politisch die Vorstellung von „migrantisch“ mit der Zuschreibung „muslimisch“. Auch die Nationalität spielt keine Rolle, wenn das betrachtende Auge anderes sieht: rechtlich und gefühlt deutsch zu sein schützt nicht davor, die Zuschreibung Migrant*in zu erfahren.

Über Migrationsperspektiven von Mädchen* und Jungen* in ihren Lebenswelten zu sprechen findet im Kontext von emotional aufgeladenen Kulturkämpfen zu den Themen Moderne versus Rückständigkeit und Gleichberechtigung versus patriarchale Verhältnisse der Frauenunterdrückung

statt und diese wirken auch auf das Selbstverständnis dieser Jugendlichen.

Lebenswelten von Mädchen*

Über Lebenslagen von Mädchen* in patriarchal ausgerichteten Gesellschaften ist schon viel gesprochen und geschrieben worden. Insbesondere die Mädchen*arbeit hat große Beiträge dazu geleistet, Mädchenspezifische Zuschreibungen, gesellschaftliche Bilder und Barrieren zu beschreiben und zu kritisieren. Dabei ging es im Fokus immer um kritische Aspekte wie Sexualisierung von Mädchenkörpern, Anerkennung von Mädchen* über ihre Körperlichkeit und Attraktivität, Gewalt gegen Mädchen* als patriarchales Unterdrückungsinstrument, Barrieren in Ausbildung und Beruf und die Zuweisung von Familienarbeit bei gleichzeitigem Anspruch an finanzielle Selbstversorgung durch Erwerbsarbeit im Erwachsenenalter. Die Zielsetzungen von Gleichstellungspolitiken und Mädchenarbeit waren und sind ausgerichtet auf die Herstellung gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen Mädchen* sich frei von Gewalt und Abwertungen entsprechend ihren Persönlichkeiten und Vorstellungen von einem guten Leben selbstbestimmt entwickeln können. Ein Blick auf die Lebenswelten von Mädchen* heute zeigt, dass dies bis hierhin unterschiedlich gut gelungen ist: manche Probleme und Vorstellungen von Weiblichkeit haben sich verändert, andere sind gleichgeblieben oder aus dem öffentlichen Bewusstsein zurückgedrängt, so dass Fortschritte und Stagnationen zu verzeichnen sind und eine allgemeingültige Einschätzung schwer machen, inwiefern sich die Lebenswelten von Mädchen* tatsächlich verändert/verbessert haben. Gleichzeitig gilt, dass Einschränkungen und Zuweisungen nicht für alle Mädchen* gleichermaßen gelten: das kann kulturelle, religiöse, familiäre, schichtspezifische ... Gründe haben, kann aber auch daran liegen, dass Mädchen* genaue Vorstellungen haben, wie sie leben wollen und Energie darauf verwenden, dies auch gegen Konventionen durchzusetzen. D.h., es ist heute schwer zu beschreiben, wie Lebenswelten von Mädchen* aussehen. Es können Benachteiligungsfaktoren beschrieben werden, die weiterhin wirksam sind, die aber nicht für alle Mädchen* (gleichermaßen) Wirkungen zeigen. Es können Vektoren wie Schicht oder Migration ausgemacht werden, die bestimmte Phänomene verstärken, aber auch das muss nicht für jedes Mädchen* gelten. So haben wir – was die Lebenswelten von Mädchen* angeht – eine Gemengelage von sowohl patriarchalen Zuschreibungen als auch Gleichstellungsentwicklungen, von sexualisierten Bildern, Freizügigkeiten und konservativen Züchtigkeitsvorstellungen, von wachsendem Bildungserfolg und gleichzeitiger Bildungsbehinderung bestimmter Gruppen, von geschlechterbezogener Gewalt und der öffentlichen Negierung derselben.

Und in diesen vielschichtigen Lebenswelten bewegen sich individuelle Mädchen*, die ihren eigenen Weg gehen wollen, sich von den Anforderungen beeindrucken oder zwingen lassen (müssen) oder diese kaum zur Kenntnis nehmen und ihren eigenen Weg jenseits von Geschlechterbildern suchen. Es gibt Mädchen*, die große Spielräume im Suchen und Finden einer Perspektive Lebenswelten haben und sol-

che, deren Spielräume eingeschränkt werden. Patriarchale Vorstellungen von einer Gesellschaftsordnung und von Geschlechterverhältnissen sind dabei ein zentraler Faktor, der Lebenswelten von Mädchen* einschränkt und bestimmt. Solche Vorstellungen finden sich in Religionen und da insbesondere in den Teilen, die von einem konservativ-patriarchalen Weltbild geleitet sind, sie finden sich aber auch in Bildungssystemen, im Arbeitsleben, in der Mode, im Sport, in Mädchenbildern, wo immer patriarchale Kräfte wirken. Insofern können Lebenswelten von Mädchen* pauschal nicht beschrieben werden und ebenso wenig pauschal, welche Gruppe von Mädchen* als Ganzes besonders von patriarchalen Einschränkungen betroffen ist. Wohl aber können wir sagen, dass einerseits Geschlecht eine wirkungsmächtige Kategorie ist und dass andererseits vielleicht die größte Entwicklung im Selbstverständnis von Mädchen* liegt, den Jungen* ebenbürtig zu sein.

Die Gleichberechtigung von Mädchen* und Frauen* als Kampffeld der Kulturen

Diese differenzierte Gemengelage in Bezug auf die Lebenswelten von Mädchen* widerspricht dem, was medial zu Mädchen* diskutiert wird: hier werden zwei Gruppen gegenübergestellt: die Migrantin und die Deutsche, in Nichtanerkennung dessen, dass viele als Migrantin bezeichnete Mädchen* (und Frauen*) Deutsche sind.

Die Gleichsetzung „migrantisch = muslimisch = unterdrückt“ ist in Bezug auf Mädchen* ein inzwischen gängiges Bild, das gerne benutzt wird, um die Rückständigkeit „der Anderen“ zu betonen und gleichzeitig die Fortschrittlichkeit der Gleichstellung in Deutschland. Damit ist ein kollektives „Wir“ gemeint, also eine angenommene Mehrheitsgesellschaft, die „von hier kommt“ und die Werte dieses Landes trägt und gegen „die Rückständigen“ verteidigt. Damit einhergehen zwei politische Strategien: Das Rettungsprinzip und die Negation; beide sind einseitig, verfehlen die Komplexität der Phänomene und führen letztendlich nicht dazu, dass die Lebenssituationen „migrantischer“ Mädchen* sich verbessern oder normalisieren im Sinne gesellschaftlicher Anerkennung. Mädchen*, die sich nicht frei entscheiden können, wie sie leben und/oder was sie anziehen wollen und die eine sichtbare Migrationsgeschichte haben, werden entweder global als zu rettende Opfer angesehen oder es wird bestritten, dass es ein Phänomen wie den Zwang zum Tragen des Kopftuches oder Schwimmverbote überhaupt gibt. In beiden Fällen sind die Diskurse nicht zielführend im Sinne adressierter Mädchen*. Entweder werden Unterschiede – das Andere – pauschaliert und damit diese Mädchen* generell als anders gemarkert und ausgeschlossen aus dem kollektiven „Wir“ oder Mädchen*, die von Gewalt und Unterdrückung betroffen sind, werden alleine gelassen, um sich vor dem Vorwurf zu schützen, generell etwas gegen Migrant*innen oder Muslim*innen zu haben oder rassistisch zu sein. Der Kulturkampf gegen patriarchale Verhältnisse wird verlagert auf „die Migrant*innen“, wobei nur einige gemeint sind und damit gelingt es, die „deutschen“ Verhältnisse in Sachen Gleichberechtigung zu verklären. Was uns gelingen muss – auch in der Pädagogik und sozialen Arbeit

– ist zu differenzieren, das Grundgesetz mit seinen Ansprüchen ernst zu nehmen für alle Menschen, die hier leben und pauschale Zuschreibungen durch kenntnis- und interessen-geleitete Auseinandersetzungen zu ersetzen.

Was thematisieren Mädchen* selbst?

Im Projekt mein Testgelände, einem Genderonlinemagazin, das seit 2013 als Kooperationsprojekt der BAGs Jungen*arbeit und Mädchenpolitik betrieben wird, sind Jugendliche aller Geschlechter aus ganz Deutschland eingeladen, ihre Positionen, Gedanken, Forderungen etc. zu Geschlechterthemen mit jugendkulturellen Mitteln auf der Website www.meinTestgelaende.de zu platzieren. Inzwischen arbeiten ca. 50 Redaktionsgruppen und Autor*innen im Projekt mit. Von Anfang an waren Jugendliche mit Migrationsgeschichte stark im Projekt vertreten. Das hatte zum einen damit zu tun, dass anfangs Gruppen gewonnen wurden, in denen bereits Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte zu sozialen Themen zusammenarbeiteten. Es stellte sich aber bald heraus, dass das Onlineportal gerade gesellschaftlich marginalisierte Jugendliche angesprochen hat, die sich hier eine jugendgerechte und bundesweite Plattform erhoffen, um ihre Perspektiven, ihre Themen und Anliegen zu verbalisieren. Dazu gehört auch, Bilder über Migrant*innen zu korrigieren. Gezeigt hat sich auch, dass Genderthemen Türöffner sind, um insbesondere Rassismuserfahrungen zu thematisieren und Wechselwirkungen aufzuzeigen.

Mädchen* mit Migrationsgeschichte thematisieren oft Erfahrungen von „othering“: dass sie hier geboren sind, dass sie eine gute Bildung erwerben, dass sie sich als Teil der Gesellschaft fühlen, dass sie sich als deutsch empfinden oder als zu zwei Kulturen gehörig, dass sie aber ob ihres „Migrationsvordergrunds“ – ihrem Aussehen also und/oder ihrem Namen das Gefühl haben und Erfahrungen machen, niemals als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft anerkannt zu werden. Es sind mehr rassistische Erfahrungen als Abwertungserfahrungen bezüglich ihrer Geschlechtszugehörigkeit, die im Testgelände thematisiert werden. Zusammen kommen diese Erfahrungen, wenn Mädchen* ein Kopftuch tragen. Dann berichten Mädchen*, dass sie selten gefragt werden, warum sie ein Kopftuch tragen, dafür aber umso öfter mit der Zuschreibung konfrontiert sind, dass sie zum Tragen des Kopftuches gezwungen werden und das Tragen des Kopftuches gleichzeitig bedeutet, dass sie kein selbstbestimmtes Leben führen können. Sie berichten über Verletzungen, darüber, dass über sie gesprochen wird, aber nur selten mit ihnen, dass sie nicht Teil des Diskurses sind, sondern sein Objekt. Das passt nicht zusammen mit dem Selbstverständnis einer emanzipierten jungen Frau*, das sich eben auch bei Mädchen* mit Migrationsgeschichte findet.

Mädchen*/junge Frauen* setzen sich darüber hinaus mit Fragen von Sexismus und Gewalt gegen Mädchen* auseinander: Alltagserlebnisse von physischen Übergriffen und Sprüchen, die auf ihren Körper abzielen, sind Themen, die viele Mädchen* auf der Plattform diskutieren und über ihre Gefühle sprechen, die solche Übergriffe bei ihnen auslösen.

Interessant ist auch, dass Mädchen* wenig darüber reden oder berichten, wie es ist, Mädchen* zu sein. Selbst direkt gefragt verstummen sie eher. Sie können über sich als Personen berichten und das durchaus positiv und stolz, aber selten wird dies verbunden damit, Mädchen* zu sein. Vermutet wird hier ein Zwiespalt zwischen dem Erleben oder dem Wunsch nach Emanzipation und Erfahrungen von Abwertung, der so gelöst wird, dass Persönlichkeit und Weiblichkeit getrennt werden. Als Personen zeigen sie sich oft stark und selbstbewusst, bewegen sich in Jugendkulturen auch in solchen, die jungendominiert sind und behaupten sich dort. Mädchen* bewegen sich zwischen Selbstverständlichkeiten, Selbstbewusstsein, Zuschreibungen und Abwertungen. Manche beziehen sich auf ihre kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit, manche auf Geschlechterbilder, manche auf Vermischungen, manche versuchen sich den Zuschreibungen zu entziehen.

Was thematisieren Jungen* selbst? Aspekte der jungen*typischen Lebenswelten

Jungen*, männliche* Jugendliche und auch junge Männer* betonen sehr ähnliche Punkte wie die oben genannten von Mädchen*, weiblichen* Jugendlichen und jungen Frauen*. Diese zeichnen sich stets dadurch aus, wie sie einen Weg suchen, durch den Dschungel an Fremd- und Selbstzuschreibungen zu schreiten. Es geht auch hier um Selbstbestimmung und v.a. um Selbstdefinitionen, die sich sowohl männlich* als auch soziokulturell sowie regional und auch ethnisch/national gestalten können. Auch Jungen* präsentieren, ebenso wie Mädchen*, einen Stolz und ein bestimmtes Maß an Selbstbewusstsein. Allerdings betonen sehr viele Jungen*, im Gegensatz zu Mädchen*, den Zusammenhang zu Männlichkeit*: Jungen* wissen, dass sie männer- und jungentypische Erwartungen erfüllen sollen. Tun sie dies nicht, besteht ein großes Risiko der Desintegration, des „sozio-strukturell“ Ausgegrenzt-Werdens und des aktiven Gemobbt-Werdens. Deshalb betonen sehr viele Jungen* ihre Männlichkeitskonstruktionen und sie beschreiben selbst, wenn wir sie anerkennend befragen, wie wackelig sich die jeweiligen „männlichen Lösungen“ innerlich anfühlen. Dann werden „Männlichkeitsbeweise“ notwendig. Und damit beginnt die Spirale der Zuschreibung an insbesondere männliche* Jugendliche: Sie werden als dominant, „mackerhaft“, grenzverletzend usw. wahrgenommen und quasi folgerichtig verhalten sich auch immer wieder welche genauso. Deshalb werden Jungen*welten in der bundesdeutschen Gesellschaft in Ost und West, in Nord und Süd sehr häufig defizitär und negativ-kritisch betrachtet. Und auch Jungen* selbst betonen das Kritische an ihren Lebenswelten und insbesondere an Jungen*kulturen. Der Weg zu einem jungen*kulturellen Selbstbewusstsein ist damit immer selbstwidersprüchlich strukturiert: Ich möchte mich und meine Jungen*kultur gerne präsentieren, muss aber stets aufpassen, dass das nicht in den Genderstrom der Kritik an patriarchalen Verhältnissen gerät. Die Lösung dieses Dilemmas gelingt im Alltag vielfältig, doch stets nach dem Erzeugerprinzip der „gelingenden Balancierung meiner Männlichkeit(en)“.

Unbetonte Vielfalt als Kennzeichen jungen*typischer Lebenswelten

Aber Jungen*, so scheint es, haben in der heutigen Zeit gelernt, dass es nicht nur eine Art gibt, Männlichkeit* zu beweisen. Vielmehr betonen viele, dass verschiedene Präsentationen einer lebensweltlichen Bewältigung von männlichen* Anforderungen zumeist tolerant, zuweilen sogar sich gegenseitig unterstützend nebeneinander (be)stehen können. Dazu hat sicher beigetragen, dass der Alltag von Jungen und Mädchen* heutzutage (fast) überall in Deutschland als vielfältig bis transkulturell zu beschreiben ist. Besonders die interkulturellen und transkulturellen Begegnungen haben dort, wo sie wirklich stattfanden und stattfinden, Unterstützungsformen in den jungen*bezogenen Lebenswelten hervorgebracht. Jungen* selbst jedoch betonen diese Vielfalt nicht! Vielmehr beschreiben sie die realen Chancen einer Partizipation in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt. Dieser Zusammenhang lässt sich besonders gut in den Jugendkulturen nachzeichnen. Beispielsweise betonen sehr viele Jungen* im Rap und sogar in den gesprochen-gesungenen Battles die Gemeinsamkeiten unter sich gegenüber stehenden Jungen*(welten). Die allermeisten Migranten-Jungen* haben eine Synthese gefunden, die mehr oder weniger gelingende Identitäten präsentiert. Jungen* mit Migrationsvordergrund betonen jedoch, dass sie stets zwei Anforderungen bewältigen müssen:

1. Was ist (meine) Männlichkeit?
2. Was ist (meine) Herkunft/Heimat/Zugehörigkeit?

Sie sind dabei einer verdoppelten Defizitperspektive ausgesetzt, da sie sich einerseits stets von „mackerhaft, rückständiger Männlichkeit“ abgrenzen sollen. Andererseits müssen sie alltäglich in den allermeisten Lebenswelten beweisen, dass sie „modern-deutsch!“ und nicht etwa „rückständig-oriental“ denken. Die Positionierung gegen diese mächtigen Zuschreibungen gelingt Jungen und männlichen* Jugendlichen je nach Alter und sozialen Ressourcen gut oder auch weniger gut. Einige, zumeist die bildungserfolgreichen männlichen* Jugendlichen, lernen zwischen den kulturell aufgeladenen Lebenswelten zu switchen. Sie lernen, was in welcher von ihnen verlangt wird und welche Strategie sie jeweils darin entwickeln können. Das sind z.B. Jungen*, die auf der Straße, im Jugendzentrum und in den Jugendkulturen eine Selbstdefinition als Schwarzkopf, inklusive der kiez-deutschen Präsentationsformen verfolgen, um beim Bewerbungsgespräch um eine Lehrstelle mit ihrer höflichen, elaboriert-deutschen Seite zu glänzen.

Reaktion von Jungen* auf bipolare Definitionen

Und da die westliche Welt stets bipolar strukturiert zu sein scheint, bleiben dabei in jungen* typischen Lebenswelten sehr oft keine Zwischendefinitionen möglich. Wir können es so zusammenfassen, dass Alternativen, Gegensätze und überhaupt Ambivalenzen genau dann möglich werden, wenn die eigene Identität als männliches, kulturelles und soziales Wesen sicher zu sein scheint. Irgendetwas zwischen „männlich*-weiblich*“ oder „deutsch-muslimisch“ (s.o.) usw. wird dann für Jungen möglich, wenn ihr „männliches Umfeld“ die eigentliche Kernidentität als z.B. deutscher Junge mit

muslimischem Glauben akzeptiert, anerkennt und auch wertschätzt.

Leider sind die jungen*typischen Lebenswelten in sämtlichen Schichten der Gesellschaft nach wie vor durch das Prinzip Konkurrenz gekennzeichnet. Das hat Vorteile im Sport, im Kulturmanagement und im Bildungssystem, weil es dadurch gelingt, immer einen bestimmten Prozentsatz an Jungen* über das Leistungsprinzip zu motivieren. Es hat aber auch den Nachteil, dass Jungen* über stete Abwehrkämpfe systematisch erzogen werden, nicht auf ihre inneren Signale zu hören (Körper, Gefühle, Zweifel, ...). In dieser Hinsicht scheint sich nur sehr langsam etwas zu verändern. Jungen* bleibt nach wie vor ein guter Selbstkontakt verwehrt. Stattdessen werden große Konzepte betont, die ihnen Rückhalt geben sollen. So wird die eigene Herkunft und Nationalität hervorgekramt, ideologische Ehrkonzepte verbreitet, religiöse Vermeintlichkeiten behauptet und eben Maskulinismen hervorgezaubert.

Wir würden Jungen* wie Mädchen* dagegen wünschen, dass mehr Selbstdefinitionen und damit auch Fremdwahrnehmungen als (umsorgend, verständnisvoll, anpassend) weiblich* versus (konkurrent, bestimmend, grenzverletzend) männlich* möglich werden!

Jungen* und Mädchen* in der Schleife sexistischer Zuschreibungen und Positionierungen

Die weiter oben beschriebene Verklärung der „deutschen Verhältnisse in Sachen Gleichberechtigung“ wird in der kulturalisierenden Vergeschlechtlichung von Migranten-Jungen* und Migranten-Männern* besonders deutlich.

Der überall auf der Welt (prinzipiell) nachzuzeichnende Sexismus wird durch die Migrationsfragen, ganz besonders in der Perspektive auf unbegleitete, männliche, minderjährige Jugendliche, quasi aus der deutschen Realität externalisiert. Die These, Sexismus und sexualisierte Gewalt seien durch Migranten* importiert, verschleierte die alltägliche, sozial- und kulturübergreifende Realität sexualisierter Grenzverletzungen (zu allermeist in der Reihenfolge männlich* gegen weiblich*). Diese Polarisierung verunmöglicht darüber hinaus die alltagsrelevante Frage, wie sich Sexismus auch gegen Jungen* und Männer* richtet.

In der Folge der Geschehnisse in der Silvesternacht 2015/2016 im Kölner Bahnhof können wir festhalten, dass die öffentliche Betrachtung von Geflüchteten einen Anstieg an Rassismen und Sexismen offenbart. Hier wurden und werden große Gruppen homogenisiert und auf ihre Herkunft reduziert. Besonders nordafrikanische und/oder arabische junge Männer* sehen sich der steten Anforderung ausgesetzt, sich von männlichen Gewalttaten abzugrenzen. Der dunkelhäutige, männliche* Jugendliche steht nun vollends als potentielle Bedrohung da.

Dagegen erfahren insbesondere muslimische Mädchen* eine verdoppelte Defizitperspektive, indem einerseits behauptet wird, dass sie als werdende Frauen* eine besondere „demokratische und individualisierende“ Erziehung benöti-

gen. Andererseits gelten sie als entmündigte Opfer muslimisch-traditioneller Zurechtung, wogegen sie unsere „paternale“ Protegierung benötigen.

Wir hingegen wünschen uns, dass Menschen in der Öffentlichkeit und vor allem in der Pädagogik mit den einzelnen Menschen sprechen und danach fragen, was diese wünschen, was sie entscheiden, kurz: wie sie ihre Selbstdefinition beschreiben!

Sinnvolle Strategien einer pädagogischen Unterstützung

Die Frage, die sich anerkennungspädagogisch stellt, heißt, wie es gelingen kann, die Macht der Zuschreibung an und durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht zu wiederholen. Es geht gerade auch darum, wie Alternativen zu Fremd- und Selbstzuschreibung sichtbar, ausprobierbar und schließlich lebbar durch Pädagogik unterstützt werden können. Dabei drängen sich ausblickend folgende Fragen auf: Wie können wir Selbstdefinitionen ermöglichen oder wenigstens unterstützen? Wie bekommen wir einen angemessenen Kontakt und eine tragfähige, pädagogische Beziehung in all diesem Zuschreibungsdschungel? Wie muss sich die sprichwörtliche Beziehungsarbeit mit Mädchen* und Jungen* wandeln, damit wir Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gerecht werden (können)?

Als sinnvoll haben sich folgende Strategien/Orientierungspunkte der pädagogischen Alltagsgestaltung erwiesen:

Transkulturelle Lebenswelten:

Betonung der Gemeinsamkeiten trotz benannter Differenzen

Geschlechtsbezogene Reflektionen:

Rassismus und Sexismus als Genderkonstruktionen

Selbstdefinition:

Selbstbehauptung gegen Fremdbewertungen

Multioptionalität:

Betonung von Mehrfachzugehörigkeiten

Verantwortung:

Betonung der Entscheidungsspielräume

Bildungsarbeit:

Selbstverortung und Wertediskussion

Kinder- und Jugendarbeit sowie schulische und außerschulische Bildungsangebote sollten Formate (weiter-) entwickeln, in denen Werte, Normen, Moral u.a. alltägliche Selbstverständlichkeiten entdeckt, besprochen, verhandelt, vereinbart und gegebenenfalls individuell verändert werden (können). Es geht darum, in einen gegenseitig anerkennenden Dialog einzutreten, der auch in der Begegnung von „Differenzen“ von Wertschätzung für das (vermeintlich) Andere gezeichnet ist.

Doch welchen Respekt zeigen Erwachsene Mädchen* und Jungen*? Welche Autorität akzeptieren Mädchen* und Jungen* mit eigener Migrationserfahrung? Benötigen geflüchtete Mädchen* und Jungen* eigene Formate pädagogischen Handelns? Und schließlich unsere Antwort aus dem Entfalteten auf die Kernfrage geschlechtsbezogener Pädagogik:

Wir müssen unsere fachlich-persönliche Haltung (und Einsicht) migrationssensibel, geschlechterbewusst und differenzanerkennend weiterentwickeln, wenn wir Mädchen* wie Jungen* gerecht werden wollen. Das gilt für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung/familiärer Migrationsgeschichte und auch ohne; gläubig oder auch nicht; welcher Hautfarbe auch immer ... Vielleicht geht es dann nicht mehr darum – wie es so lange auch in der Geschlechterpädagogik hieß –, die Klientel abzuholen, wo sie steht, sondern sie da zu begleiten, wo sie ist und sich genau dafür zu interessieren: wer sie ist und wo sie ist und genau mit dieser Haltung Entwicklung möglich zu machen.

Hrsg.: Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V. (KEB)

Die KEB, gegründet 1990 in Magdeburg, ist ein anerkannter Träger der Erwachsenenbildung im Bistum Magdeburg und eine nach dem Erwachsenenbildungsgesetz des Landes Sachsen-Anhalt anerkannte Einrichtung der Erwachsenenbildung.

Projekt: Respekt für Religion – Gemeinsam für kulturelle und religiöse Vielfalt in Sachsen-Anhalt

Das Projekt ist ein Bildungs- und Beratungsprojekt, das den Aufbau einer Willkommenskultur in Sachsen-Anhalt unterstützt. In Fortbildungen, Beratungen und Coachings werden Mitarbeiter_innen der Kinder- und Jugendhilfe befähigt, kulturelle und religiöse Vielfalt bewusst zu gestalten.



www.tinyurl.com/y2wstodp

Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung

Im Kooperationsprojekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ haben sich mehrere Träger der freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossen, um zum Thema demokratische Bildung in der Kindertagesbetreuung zu arbeiten. Schon im jungen Alter wird der Grundstein für das Miteinander in einer Demokratie gelegt. Durch demokratische Beteiligungsformen in der Kindertagesbetreuung lernen Kinder bereits im Alltag Vielfalt zu schätzen und dass ihre Stimme zählt. Auf diese Weise werden alle Beteiligten und insbesondere auch Eltern und Fachkräfte für demokratiefeindliche Äußerungsformen und Phänomene Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sensibilisiert (z.B. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus oder die Abwertung von Menschen mit Behinderung). Diese Ziele werden in sechs Einzelvorhaben umgesetzt:

Demokratie, das sind wir alle. Vielfalt, das sind wir alle. Demokratie und Vielfalt fördern – Diskriminierung und Barrieren abbauen

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.

In diesem Projekt werden demokratiefördernde und partizipative Ansätze in der Kindertagesbetreuung identifiziert und in mehreren Modelleinrichtungen des Verbandes erprobt. Dadurch werden vorhandene Handlungskompetenzen erkannt und weiterentwickelt, mit dem Ziel diese festzuhalten und damit weiteren Fachkräften zugänglich zu machen.

Demokratie in den Kinderschuhen. Mitbestimmung und Vielfalt in katholischen Kitas

Deutscher Caritasverband vertreten durch den Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) Bundesverband e. V.

Das Einzelvorhaben will die Kindertageseinrichtungen des Trägers darin unterstützen allen Kindern mit der gleichen Offenheit zu begegnen und dabei insbesondere auch die Bedürfnisse von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung in den Blick zu nehmen. Dazu werden bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildungsangebote für Fachkräfte entwickelt und durch Arbeit im Sozialraum Eltern ermutigt sich im Gemeinwesen zu engagieren.

Was heißt hier eigentlich Demokratie? Demokratieerziehung als originärer Auftrag der frühkindlichen Bildung

Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband

In dem Projekt werden die demokratischen Handlungskompetenzen von pädagogischem Fachpersonal gefördert. Dabei wird insbesondere die Gruppe der Fachberatungen in den Fokus gerückt um das Thema nachhaltig zu verankern. Dazu kommen pädagogische Fachkräfte in verschiedenen Formaten zusammen, um sich auszutauschen und gegenseitig von vorhandenem Wissen und Erfahrungen zu profitieren.

Demokratie leben – von Anfang an! Demokratieförderung in DRK-Kindertageseinrichtungen

Deutsches Rotes Kreuz (DRK)

Im Fokus dieses Einzelvorhabens steht die Auseinandersetzung von frühpädagogischen Fachkräften mit den Themen Demokratie, Macht und Adultismus. Dabei wird auf ein vom DRK entwickeltes Curriculum zurückgegriffen, in dem erzieherische Macht thematisiert wird und mit dem im Rahmen des Projekts rund 100 Multiplikator_innen ausgebildet werden.

Partizipation und Demokratiebildung in Kindertagesbetreuung. Ein Beitrag zu einer pluralistischen und multiethnischen Gesellschaft

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband

Ausgehend von den Fachkräften der Kindertagesbetreuung will das Teilvorhaben die Kompetenzen zur Demokratiebildung auf vier Handlungsebenen stärken: In der Interaktion mit den Kindern in den Einrichtungen, mit deren Eltern, im Team untereinander und im Sozialraum. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden vorhandene Expertise und Bedarfe abgefragt, Räume des Austauschs geschaffen und die Ergebnisse in verschiedenen Formaten, wie beispielsweise Erklärvideos, festgehalten.

Demokratie und Partizipation von Anfang an. Demokratische Kultur in der Betreuung von jungen Kindern in Kindertagespflege sichern und weiterentwickeln.

Bundesverband für Kindertagespflege (BVKTP) in Kooperation mit dem Paritätischen Gesamtverband

Das Einzelvorhaben hat das Ziel demokratische Kultur in der Kindertagespflege zu fördern und weiterzuentwickeln. Das Projekt richtet sich an Eltern, Kindertagespflegepersonen und Fachberatungen und bietet Fortbildungsmodule, Selbstevaluationen und Informationsmaterial an.

ATID – Zukunft

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)

Ziel des Einzelvorhabens ist es, die Kindertageseinrichtungen des Trägers in diversitätsorientierter Bildung und Erziehung fortzubilden und Kompetenzen im Umgang mit Diskriminierung zu stärken. Dazu werden Fortbildungen und Fachveranstaltungen durchgeführt sowie Beratung und Supervision angeboten. Die Grundlage dazu stellen die von der ZWST entwickelten pädagogischen Ansätze in Anlehnung an den Anti-Bias-Ansatz dar.

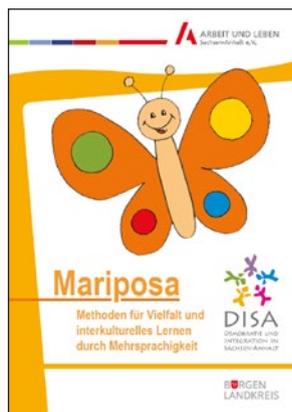
Trägerbeschreibung:

Das Kooperationsprojekt wird von sechs Verbänden der freien Wohlfahrtspflege getragen: Dem AWO Bundesverband, dem Paritätischen Gesamtverband, der Diakonie, der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, dem Deutschen Roten Kreuz und dem Deutschen Caritasverband, vertreten durch den Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder. Koordiniert wird das Projekt durch die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe.

Das Kooperationsprojekt wird durch die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe koordiniert und bietet auf der gemeinsamen Projekthomepage gebündelt viele Informationen und auch eine Übersicht über die Ergebnisse und Materialien aus den Einzelvorhaben.



www.duvk.de



Kurzbeschreibung:
Das Handbuch stellt Methoden zu Sprachenvielfalt und Toleranz vor. Im Anhang finden sich Kopiervorlagen und Arbeitsblätter, die für die Arbeit zu Diversität und Vielfalt mit Kindergartenkindern eingesetzt werden können.

Mariposa. Methoden für Vielfalt und interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeit
(S. 39-42)
(ARBEIT UND LEBEN Bildungsvereinigung Sachsen-Anhalt e.V.)

Tag und Nacht, die Sonne und der Mond *El día, la noche, el sol y la luna*

Bildungs- und Entwicklungsbereiche:
Grob- und Feinmotorik, Bewegung, Gender, Kooperation
El sol, la luna, el día, la noche
Papier und Buntstifte

Alle Kinder sitzen im Kreis auf dem Boden und bilden zusammen die Sonne, in dem jedes Kind ein Sonnenstrahl ist. Wenn Du *día* (Tag) sagst, so liegen die Kinder auf dem Rücken und machen sich so lang wie sie können. Je mehr sich die Sonnenstrahlen strecken, umso mehr Wärme strahlt ihre Sonne aus. Danach kommt das Wort *noche* (Nacht). Nun rollen sich die Kinder zusammen wie ein kleiner Igel, um zu zeigen, dass die Sonne „schläft“.

Erzähle den Kindern, dass auf Spanisch der Mond weiblich (*la luna*) und die Sonne männlich (*el sol*) ist, also ein anderes Geschlecht haben als im Deutschen. Komme darüber mit den Kindern ins Gespräch. Ihr könnt darüber mehr recherchieren, wenn Ihr möchtet.

Die Kinder malen dann *el sol* und *la luna* „auf Spanisch“. Sprich mit den Kindern über ihre Bilder und welche Merkmale sie der Sonne und dem Mond als männlich oder weiblich gegeben haben und warum.

Die Kinder bilden kleine Dreier- oder Vierergruppen. In diesen Gruppen sollen sie je nach Deiner Anweisung einen Vollmond oder einen Halbmond mit ihren Körpern darstellen.

*Bereite Dich auf Fragen vor, wie der Voll- oder Halbmond entsteht.

Paul (5 Jahre) hat *el sol* mit Bart und Basecap gemalt, während Lina (4 Jahre) *la luna* eine Haarschleife und lange Wimpern geschenkt hat. Hier können wir mit den Kindern über Stereotype sprechen: Nicht jeder Mann hat Bart und Basecap. Nicht nur Frauen haben lange Haare, auch Männer usw.

Hier laden wir Dich dazu ein, Dich zu fragen, was diese Fragen über Geschlechtsstereotype mit Dir machen. Magst Du mehr darüber lernen, dann informiere Dich zum Thema Gender-Pädagogik.

Willkommenskultur *Clau – Bienvenidos*

Bildungs- und Entwicklungsbereiche:
Willkommenskultur, Gruppenidentität und Zugehörigkeit
Pappe und Material für Clau, Buntpapier, A3 Papier, Kleber, Youtube

Wir singen das Schüttellied.

Youtube
/////Schütteln/////uh!
/////Schütteln: **Cabeza**

Pies
Manos
Boca
Etc.

*Alternativ kann auch das Buch „Zuhause kann überall sein“ von Irena Kobald und Frey Blackwood mit den Kindern gelesen werden.

Du bereitest eine Pappe mit einem gemalten Gesicht vor. Sei kreativ! Hier kann man die Haare aus Gummibändern oder Wollfäden machen, Knöpfe für die Augen benutzen etc.

Zeige den Kindern das Gesicht und erkläre, dass dieses Kind ganz neu in der Gruppe ist. Es heißt Clau und kann nur wenig Deutsch. Als Symbol dafür, dass Clau kein Deutsch kann, wird der Mund sehr klein gemalt und noch nicht mit einem Lächeln.

Dabei hältst Du Clau in der Hand und spielst es als Handpuppe. Beachte, dass Clau sehr schüchtern, zurückhaltend und ängstlich ist, weil dieser Moment neu und fremd ist. Dann flüstert es Dir was ins Ohr – diese Worte sind nur für Dich gedacht, um die Stimmung zu transportieren: „Ich habe Angst, ich verstehe die Sprache der Kinder nicht“. Danach beruhigst Du Clau vor allen Kindern mit freundlichen Worten, z. B. „Alles ist gut. Warte hier einen Moment.“ Danach legst Du Clau zur Seite und kommst mit den Kindern ins

Gespräch: Wie können wir jemandem helfen unsere Sprache zu lernen? Du gibst diese Frage in die Runde und regst die Kinder dazu an, Ideen zu sammeln. Du nimmst die Vorschläge auf und erweiterst diese noch um die Idee eines Willkommensgeschenks, wenn dies aus der Gruppe noch nicht gekommen ist. Nun, was könnte es sein? Hier sollen die Kinder wieder eigene Ideen entwickeln, z. B. Susanna (4 Jahre) wollte einen Ball und Freddy (6 Jahre) wollte ein Buch schenken.

.....
Alle Kinder finden sich nochmal im Kreis ein. Du nimmst jetzt Clau wieder in die Gruppe auf.

Die Kinder wählen ein Kind aus, um das Geschenk oder die Geschenke zu überreichen. Motiviere dieses Kind dazu, ein paar willkommen heißende Worte zu sagen und Clau zu erklären, was er mit dem/n Geschenk/en machen kann. Möglicherweise hat jemand bereits entdeckt, dass der Mund von Clau größer ist. Wenn nicht, soll darauf aufmerksam gemacht werden. Erkläre, wie man sich fühlt, wenn man Hilfe von Freunden bekommt, die Deutsch sprechen. So lernt man außerdem schneller und leichter die Sprache.

.....
Die Kinder suchen gemeinsam aus, was es für ein Ball sein soll und was es für ein Buch sein soll. Ihr nutzt ein A3 Blatt und malt das Geschenk auf. Man kann auch mehrere Gruppen bilden und mehrere Geschenke malen.

Alle Kinder bekommen buntes Papier, um kleine Schnipsel zu reißen (dazu können gerne Reste genutzt werden). Die Kinder werden die kleinen Papierfetzen zu kleinen Kügelchen rollen und knüllen. Mit diesen bunten Papierkügelchen wird die Fläche des aufgemalten Geschenks ausgefüllt und beklebt. Sobald alle mit ihren Geschenken fertig sind wird aufgeräumt.

.....
Alle klatschen Beifall. Clau und die Geschenke werden z. B. an der Wand als Erinnerung befestigt.

*Wir empfehlen, immer eine Willkommenskultur zu fördern. Für alle Kinder, mit oder ohne Migrationshintergrund.

Hrsg.: ARBEIT UND LEBEN. Bildungsvereinigung Sachsen-Anhalt e. V.

Bildung für alle von Anfang an ist der Leitgedanke der Arbeit und Leben Bildungsvereinigung Sachsen-Anhalt e. V. Dieser Gedanke steht für Teilhabe und Chancengleichheit sowie für die Möglichkeit des lebenslangen Lernens. Das Ziel ist es, mit Bildungsprozessen durch Ermutigung, Netzerkennung und Wissensvermittlung einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit zu leisten und lebenslange Lernchancen zu eröffnen.

Projekt: Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt – DISA

Das Modellprojekt legt sein Hauptaugenmerk auf die Arbeit mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und deren pädagogischem Umfeld. Dadurch sollen die demokratische Teilhabe von Kindern in Kitas, Horten und Grundschulen im ländlichen Raum stärker gefördert werden und der respektvolle Umgang mit Unterschieden zwischen Menschen, aber auch mögliche Bildungsungleichheiten viel stärker als bisher zum Thema gemacht werden.



www.tinyurl.com/yykjajnt



Kurzbeschreibung:
Die Arbeitshilfe wendet sich an pädagogische Fachkräfte, die in der Kita mit Rechtspopulismus oder -extremismus konfrontiert werden. Es werden Verhaltenstipps gegeben, aber auch Anforderungen für den Schutz der Kinder formuliert.

Für eine Kultur des Miteinanders. Mit Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Kitas umgehen

(S. 6-9)

(Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder
(KTK) – Bundesverband e.V.)

So reagieren Sie angemessen und wirksam

Sie sorgen dafür, dass alle Kinder und Eltern gleichwertig und wertschätzend behandelt werden. Rassistische oder abwertende Äußerungen einzelner Eltern signalisieren aber das Gegenteil und fordern Sie heraus, zu reagieren:

1. Sie erkennen Grenzverletzungen

Eine Mutter beklagt sich, dass ihr Kind wegen der „vielen Behinderten“ vernachlässigt wird. Auf einem Elternabend wird beantragt, wieder Schweinefleisch einzuführen, das sei doch „deutsche Kultur“. Eine kleine Gruppe Eltern wehrt sich massiv gegen den gemeinsamen Besuch einer Synagoge oder einer Moschee. Ein Junge darf nicht zum Tanzprojekt, er „würde verweichlichen“. Bei einem gemeinsamen Ausflug sagt eine Kollegin zu Ihnen, man würde es dem Kind ja am Verhalten anmerken, dass es unter seinen gleichgeschlechtlichen Eltern leide, das sei ja „nicht normal“. Eine große Schwester trägt eine 88 auf ihrem Pulli, als sie den Bruder abholt. Ein Kind malt Hakenkreuze.

Sie müssen als pädagogische Fachkräfte keine Expert*innen für Rechtsextremismus sein. Aber: Sie haben eine hohe Sensibilität für abwertendes und ausgrenzendes Verhalten. Sie erkennen, wenn Feindbilder vertreten werden, wenn sich Kinder oder ihre Familien durch andere bedroht fühlen.

2. Sie reagieren direkt

Wichtig ist, dass Sie reagieren, wenn Sie eine Grenzverletzung erleben oder darauf hingewiesen werden. Ihre Reaktion muss nicht optimal sein. Nicht zu reagieren wäre schlimmer. Reagieren Sie möglichst zeitnah, ruhig, sachlich, bestimmt, und nicht vor Kindern. Reagieren Sie immer auf menschenfeindliche Äußerungen oder Zeichen, auch wenn

Sie diese als „dummes Geschwätz“ oder als nicht ernst zu nehmend einstufen. Sie müssen keine politischen Diskussionen führen, insbesondere, wenn Ihr Gegenüber kein Interesse daran zeigt, sich überzeugen zu lassen. Es reicht, wenn Sie zunächst darauf hinweisen, wie das Verhalten verstanden werden kann, unabhängig davon, was damit ausgedrückt werden soll. Verweisen Sie auf Ihr Leitbild und auf die Grundsätze Ihrer Arbeit.

Genauso wichtig ist, die Betroffenen zu stärken: Ein Kind, das Ausgrenzung oder Abwertung erlebt, ist pädagogisch darin zu bestärken, diese Ungerechtigkeit nicht hinzunehmen, sondern als Ungerechtigkeit anzusprechen. Es muss Worte für seine Empfindungen finden und braucht in der Gemeinschaft der Einrichtung den Raum, sie auszusprechen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass es Abwertung und Ausgrenzung verinnerlicht und sie zum Teil seines Selbstbilds werden. In vielen Situationen gilt dasselbe für seine Familie.

3. Sie bleiben im Gespräch

Reagieren Sie nicht mit Ausgrenzung auf ausgrenzendes Verhalten. Es geht um das jeweilige Kind, das in Ihrer Einrichtung bleiben soll. Fragen Sie sich, welche Motive hinter dem Verhalten stehen. Bieten Sie ein Gespräch an, in dem Sie aufzeigen, dass Gleichberechtigung, Wertschätzung, Vielfalt und Solidarität zu den Grundlagen Ihrer Arbeit gehören und grundlegend für die Bildung und Erziehung der Kinder sind.

Ihre Kita ist ein Ort für verschiedene Kulturen, Familienmodelle und Religionen. Weisen sie darauf hin, dass auch das Kind der betreffenden Familie gut bei Ihnen aufgehoben ist. Unterstreichen Sie dabei den Widerspruch zwischen dem konkreten Verhalten und den Zielen Ihrer Kita. Eltern haben ein Recht darauf zu erfahren, warum bestimmte Meinungen in der Kita nicht erwünscht sind. Ihr Leitbild oder die Konzeption Ihrer Kita bieten eine gute Grundlage. Vereinbaren Sie eindeutige Regeln und machen Sie Angebote zur weiteren Zusammenarbeit.

4. Sie tauschen sich aus, handeln gemeinsam und schützen das Kind

Sie sind Teil Ihres Teams. Tauschen Sie sich über den konkreten Fall aus, verständigen Sie sich auf ein gemeinsames Vorgehen und auf einheitliche Sprachregelungen. Das stärkt und schützt Sie. Denken Sie gemeinsam darüber nach, welche Beweggründe Sie hinter dem problematischen Verhalten vermuten. Handelt es sich um Unsicherheiten, um Unwissen, um Erfahrungen von Ausgrenzung und Frustration, um Provokation?

Vergegenwärtigen Sie sich die Situation des Kindes, das Sie nicht für Verhaltensweisen und Sprüche seiner Eltern verantwortlich machen können und dass Sie nicht beschämen dürfen, wenn es diese übernimmt.

Kinder aus autoritären Familienstrukturen leiden unter dem Solidaritätskonflikt zwischen der Kita und ihrem zu Hause. Sie sind aber zugleich auf einen Gegenentwurf des Zusam-

menlebens angewiesen und profitieren in diesem Sinne von widersprechenden Wertvorstellungen.

5. Sie machen Angebote für Eltern und vereinbaren Regeln

Nutzen Sie Elternabende und andere Kontaktmöglichkeiten mit den Eltern, um bewusst Themen wie Vielfalt, Gerechtigkeit, Partizipation, Inklusion und Solidarität aufzugreifen. Verfestigte menschenfeindliche Einstellungen werden Sie dadurch nicht in den Griff bekommen. Deswegen ist es unabdingbar, dass Sie gemeinsam mit den Eltern Regeln für den Umgang untereinander vereinbaren, die Sie alle konsequent einfordern.

6. Nehmen Sie Hilfe in Anspruch

Sie haben den Eindruck, dass Sie gezielt provoziert werden oder befürchten, dass eine politische Agenda in die Einrichtung getragen wird? Dann nehmen Sie Kontakt zu einer Beratungsstelle auf und holen sich dort Unterstützung. Die Beratungen sind kostenfrei und vertraulich. Über Telefonberatungen hinaus können Profis gemeinsam mit Ihrem Team ein Konzept erstellen, das Ihrer individuellen Situation angepasst ist.

Hrsg.: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) Bundesverband e.V.

Der KTK-Bundesverband versteht sich als Partner seiner rund 8.000 Mitgliedseinrichtungen. Er fördert die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und vertritt deren Interessen. Der KTK-Bundesverband e.V. ist ein anerkannter Fachverband des Deutschen Caritasverbandes.

Projekt: Demokratie in Kinderschuh – Mitbestimmung und Vielfalt in katholischen Kitas (siehe auch Projektbeschreibung „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ hier in der Broschüre)

Das Projekt unterstützt katholische Kindertageseinrichtungen darin, allen Kindern mit gleicher Offenheit zu begegnen, ihre demokratischen Handlungskompetenzen zu fördern und das sozialräumliche Engagement von Eltern zu stärken. Dabei werden die Bedürfnisse von Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen vertieft in den Blick genommen.



www.tinyurl.com/y4mhatfo

Das hilft außerdem

Definitionen von Rechtsextremismus und Rechtspopulismus...

...und Hintergrundinformationen zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und der Aufgabe der Wohlfahrt finden Sie in der Broschüre:

- „Miteinander gegen Hass, Diskriminierung und Ausgrenzung. Eine Handreichung der Wohlfahrtsverbände zum Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus“ von 2017 (auch online erhältlich).

Handreichungen zu Rechtsextremismus und Rechtspopulismus in der Kita (online erhältlich)

- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2018): Ene, mene, muh – und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik
- Projekt ElternStärken (Hrsg.) (2015): Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita
- Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2014): Wer kommt denn da sein Kind abholen? Eine Orientierung im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindertagesstätten
- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2011): Demokratie ist (k)ein Kindergeburtstag. Handreichung für Kindertagesstätten im Umgang mit Rechtsextremismus
- Friedenskreis Halle (Hrsg.) (2010): Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung. Anregungen für die Arbeit in Kindertagesstätten

Mehr über rechtsextreme Kleidung und Symbole...

... erfahren Sie in dem Heft „Das Versteckspiel“ der Agentur für soziale Perspektiven (<https://dasversteckspiel.de/>).

Fachliche Beratung

Wenn Sie glauben, dass Sie es mit Rechtsextremist*innen zu tun haben könnten, nehmen Sie Kontakt mit der nächstgelegenen mobilen Beratungsstelle gegen Rechtsextremismus auf. Diese arbeiten vertraulich und helfen Ihnen bei der Entwicklung einer auf Ihre Situation angepassten Strategie. Aktuelle Adressen und weitere Publikationen finden Sie unter: <https://www.bundesverband-mobile-beratung.de/angebote/vor-ort/>



Kurzbeschreibung:
Die Ausgabe zeigt auf, was Spielmaterialien, die auf Stereotypen basieren, in der Lebenswelt von Kindern anrichten. Neben der Problemanzeige finden sich in der Ausgabe auch zahlreiche Hilfestellungen zur Bearbeitung der Thematik.

KiDs aktuell, Ausgabe 2/2017

(S. 1, 3-4)

(Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Institut für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie Berlin gGmbH (INA))

Ist Ihnen schon aufgefallen, dass die meisten Spielmaterialien die Vielfalt der hier lebenden Menschen nicht widerspiegeln? So hat beispielsweise die überwiegende Mehrzahl der Figuren einen hellen Hautton, keine sichtbaren Beeinträchtigungen¹ und ist in der Darstellung von Frauen und Männern stereotyp. Spielmaterialien sind immer Ausdruck gesellschaftlicher Machtungleichheiten. In diesem „KiDs aktuell“ beschäftigen wir uns mit dem Thema Spielmaterialien aus vorurteilsbewusster und diskriminierungssensibler Perspektive und stellen Ideen für die Praxis vor.

DISKRIMINIERUNGSSENSIBLE ALTERNATIVEN

Praxisidee 1: Bewusste Auswahl bei Neuanschaffungen

Louise Derman-Sparks und Julie Olsen Edwards haben Hinweise zusammengestellt, welche Aspekte bei der diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Auswahl neuen Spielmaterials zu berücksichtigen sind:

- <https://situationsansatz.de/vorurteilsbewusstespielmaterialien.html>

Es gibt einige im Internet verfügbare Empfehlungslisten, die die mühsame Suche nach vielfältigen Spielmaterialien erleichtern können.

- Seit März 2017 gibt es bei der Fachstelle Kinderwelten das Projekt „Entwicklung vorurteilsbewusster Medien und Materialien“. Neben Bücherkoffern für Kinder hat das Projekt einen Spielzeugkoffer mit Spielmaterialien zusammengestellt, die Vielfaltsaspekte enthalten. <https://situationsansatz.de/vorurteilsbewusstespielmaterialien.html>

- Der Verband binationale Familien und Partnerschaften gibt eine rassismuskritische Spielzeug-Positivliste heraus. https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/Dokumente/Regionalgruppen-pdfs/Spielzeugliste_Juli_2015.pdf
- Beim Magazin „umstandslos“ gibt es Links für „Spielzeug für Kinder mit Behinderung“: www.umstandslos.com/2015/07/10/spielzeug-fuer-kinder-mit-behinderung/

Praxisidee 2: Spielmaterialien selbst herstellen

Eine Möglichkeit, vorurteilsbewusste Spielmaterialien selbst herzustellen, ist, auf Grundmuster von Spielen wie Memory oder Puzzles eigene Bilder oder Fotos anzubringen. Eine Kita hat beispielsweise ein Memory mit Fotos der Ohren der Kinder hergestellt. Während die Kinder schnell wussten, zu wem welches Ohr gehört, war das für die Erwachsenen nicht so einfach! Figuren können mithilfe verschiedener Materialien ihren Körperumfang, ihre Kleidung oder Frisuren verändern und so den Menschen aus dem Umfeld der Kinder anpassen.²

Praxisidee 3: Kritisch spielen

Spiellideen der Kinder können im gemeinsamen Spiel aufgenommen und erweitert werden, sodass sie nicht stereotype Muster reproduzieren. Das Kind im Rollstuhl könnte zum Beispiel einen Drachen bezwingen, die Prinzessin Fußball spielen, Spiderman einfach nur Geburtstag feiern oder der Pirat Wäsche waschen. Die Vielfaltsaspekte müssen also nicht unbedingt Thema der Handlung sein. Kritisches Spielen heißt auch, Kindern zu ihren Lieblingsspielzeugen (die eventuell auch Stereotype bedienen) alternative Spielzeuge anzubieten. Eine Herausforderung ist es, im gemeinsamen Spiel Stereotype, Ausgrenzung und Unsichtbarmachung altersgerecht zum Thema zu machen. Hier gilt es, mutig eigene Wege zu finden.

Praxisidee 4: An Spielzeughersteller*innen gerichtete Kampagnen unterstützen

Öffentlichkeitsarbeit und Kampagnen zeigen Erfolge. Immer wieder richten sich Proteste gegen diskriminierende Produkte großer Spielzeugfirmen und führen zu Veränderungen. Ebenso gibt es Initiativen für die Erweiterung des bestehenden Angebots. Unterstützen Sie aktuelle Kampagnen und Initiativen!

1 Zur Verwendung des Begriffs „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“ siehe z.B. www.institut-fuer-menschenrechte.de/behinderung/was-ist-behinderung/

2 Weitere Ausführungen dazu demnächst auf der Seite der Fachstelle Kinderwelten: <https://situationsansatz.de/vorurteilsbewusstespielmaterialien.html>

Zum Weiterlesen und Unterstützen:

„Pink stinks“ protestiert gegen Geschlechterklischees in Werbung und Kinderspielzeug:

www.pinkstinks.de

„#toylkeme“ setzt sich für mehr Spielfiguren mit Beeinträchtigungen ein:

www.toylikeme.org

Sam, ein Spielzeug zur Thematisierung von Transgeschlechtlichkeit:

www.theyouinsideproject.com

IHRE ERFAHRUNGEN UND IDEEN?

Welche Erfahrungen machen Sie in der Praxis zum Thema diskriminierungssensible Spielmaterialien in Kita, Schule und Zuhause? Wir freuen uns über Rückmeldungen, neue Ideen und gute Praxisbeispiele und wünschen viel Spaß beim Spielen!

Hrsg.: Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Institut für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie Berlin gGmbH (INA)



Die Fachstelle Kinderwelten ist 2011 hervorgegangen aus mehreren Kinderwelten-Projekten, die seit 2000 im Institut für den Situationsansatz durchgeführt wurden. Die Fachstelle steht für den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung

www.tinyurl.com/y4g5cbub

und Erziehung in Kitas und Schulen. Dieser basiert auf dem Situationsansatz und dem Anti-Bias-Approach. Der Ansatz wird verstanden als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit.

Projekt: Antidiskriminierung als aktiver Kinderschutz in der Kita (angebunden an den Bereich „KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!“)

Das Projekt kombiniert die langjährige Erfahrung und Expertise der Fachstelle mit Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsberatung. Es unterstützt die Realisierung des Rechts aller Kinder auf Schutz vor Diskriminierung sowie des Rechts auf Bildung.

Frühpädagogik

Titel: Akzeptanz für Vielfalt von klein auf! Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kinderbüchern. Ein Rezensionband für Fachkräfte in Kindertagesstätten

Hrsg.: Pohlkamp, Ines/Rosenberger, Kevin/
Stiftung Akademie Waldschlösschen



www.tinyurl.com/yy6bnmqx

Titel: Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt. Eine Arbeitshilfe zur Einführung von diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren in der Kita

Hrsg.: KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! an der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung



www.tinyurl.com/sun6lbn

Titel: KiDs aktuell 1/2018
VORURTEILSBEWUSST (VOR-)LESEN
Kinderbücher für alle!

Hrsg.: KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! an der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung



www.tinyurl.com/yyw5o8sf

Titel: ABC der Demokratiepädagogik. Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten

Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.



www.tinyurl.com/y9xI9qt3

Titel: Botones. Methoden zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Vielfalt in Grundschule und Hort

Hrsg.: Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e. V.



www.tinyurl.com/y36oql63

Titel: Demokratie-Vielfalt-Respekt

Hrsg.: Jugend- und Familienstiftung des Landes Berlin



www.tinyurl.com/y3yf5vek

NICHTS GELERNT?

Konzepte gegen primären und sekundären Antisemitismus



Antisemitismus und Empowerment. Perspektiven, Ansätze, Projektideen

(Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.)

Kurzbeschreibung:

Die Broschüre stellt die Arbeit des Kompetenzzentrums vor und gibt eine Übersicht über aktuelle Projekte und Trainings. Die folgenden Expertisen und Interviews thematisieren Herausforderungen und Diversitätsfelder der jüdischen Gemeinschaft, Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen sowie den Begriff des Empowerments.

S. 16-24

ANTISEMITISMUS ALS INDIVIDUELLE ERFAHRUNG UND SOZIALES PHÄNOMEN¹

Von Marina Chernivsky

»Wie ist das, heute als Jude in Deutschland zu leben?«, wird Lena Gorelik oft gefragt. Sie wäre geneigt zu sagen, normal, aber »Normalität wird erst sein, wenn diese Frage nicht mehr gestellt werden muss.«²

Die Mythen des Antisemitismus³ entstammen einer jahrhundertalten Tradition, die Juden als »Andere« und »Fremde« konstruiert. Juden werden immer noch als ein in sich homogenes, monolithisches Kollektiv wahrgenommen und mit stereotypen Merkmalen – Eigenschaften, Verhaltensweisen, gar Absichten – belegt. Diese Wahrnehmung basiert zumeist auf einer affektbezogenen und **durch Vorurteile begründeten Abneigung** gegen das »Jüdische«, die

im kollektiven Bewusstsein der nicht-jüdischen Bevölkerung fest verankert ist und auch ohne die direkte Präsenz des »Jüdischen« auskommt.⁴ Beim Antisemitismus handelt es sich also um ein überindividuelles, **psychohistorisches** Konstrukt, für das weniger historische Tatsachen oder soziale Konflikte von Bedeutung sind als vielmehr die transgenerative Phantasie oder Vorstellung von Juden und »Jüdischem«.⁵

Antisemitische Ressentiments sind einerseits historisch außerordentlich stabil, unterliegen andererseits einer besonderen Dynamik, welche die klassischen Motive übernimmt, aber gleichzeitig für neue Rationalisierungen, Projektionen und Verschiebungen anfällig bleibt.⁶ Ihre offenen und versteckten Manifestationen sind zudem hoch ambivalent, verwirrend und tragen im Wesentlichen dazu bei,

1 Dieser Artikel ist angelehnt an einen bereits veröffentlichten Beitrag in der Publikation »**Wir stehen alleine da** #EveryDayAntisemitism sichtbar machen und Solidarität stärken. Neue Wege der Erfassung antisemitischer Vorfälle – Unterstützungsangebote für die Betroffenen. RIAS 2015. www.report-antisemitism.de/documents/2016-07-18-rias-be_Broschuere_Wir-stehen-alleine-da.pdf

2 »Einmal Jude, immer Jude«, ein Zeitungsartikel zur Autorin Lena Gorelik, von Barbara Seppi. vgl. www.derwesten.de/incoming/einmal-jude-immer-jude-id4796128.html#plx1359179889

3 Der Begriff »Antisemitismus«, der in der zweiten Hälfte des 19. Jh. geprägt wurde, bezieht sich ausschließlich auf Juden. Der politische Antisemitismus unterscheidet sich von der klassischen, religiös geprägten Judenfeindschaft vor allem darin, dass er keine Rücksicht auf das religiöse Bekenntnis der Einzelnen nimmt. Auch wenn die sehr heterogenen antisemitischen Traditionen nur teilweise im modernen Antisemitismusbegriff abgebildet sind, beschreibt er primär die Judenfeindlichkeit.

4 Bundschuh, Stephan 2007 Eine Pädagogik gegen Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 31. Jahrgang. S. 32-38.

5 Salzborn, Samuel 2010 Zur Politischen Psychologie des Antisemitismus. In: Journal für Psychologie. 18. Jahrgang www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/169/167

6 Zick, Andreas 2009 Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation. Frankfurt am Main.

dass deren Wirkmächtigkeit stets **übersehen** wird. Gleichzeitig wird die Frage nach Antisemitismus immer wieder neu aufgeworfen. »Man fragt sich, was schlimmer ist: der beabsichtigte oder der unbeabsichtigte Antisemitismus? Der, mit dem man gespielt hat, weil man überprüfen wollte, wo die Grenzen liegen...? Oder der, den man selbst nicht bemerkt, weil die Stereotype so sehr zum eigenen Weltverständnis gehören, dass man sie gar nicht mehr in Frage stellt?«⁷ Die Tatsache, dass sich heutzutage nur wenige Menschen zum offenen Antisemitismus bekennen würden und sich die überwiegende Mehrheit als **nicht** antisemitisch versteht, erschwert die Überwindung des Antisemitismus und begründet die berüchtigten Widerstände gegen dessen Thematisierung.⁸ Was bleibt, ist ein Antisemitismus ohne Antisemiten, ein offen verschwiegenes Tabu, eine Mischung aus Scham, Wut und Voreingenommenheit, die eher einer eigensinnigen Affektdynamik als dem klaren Verstand untergeordnet ist.⁹

Genau an dieser Stelle spiegelt sich eine **spezifische Wahrnehmung des Jüdischen** wider, die nicht zwingend antisemitisch, aber dennoch als **judenvoreingenommen** (Chernivsky 2012) beschrieben werden kann. Kennzeichnend dafür sind u.a. die vorsichtig formulierten, aber gleichzeitig widersprüchlichen und daher wenig konsistenten Meinungen zu Juden und Judentum. Verbunden werden solche Wahrnehmungen mit stereotypen Annahmen und Bewertungen. Indem beispielsweise die Religiosität zum Maßstab der Andersartigkeit stilisiert wird, werden Juden einer geschlossenen sozialen Kategorie zugeordnet, deren Mitglieder in der Fremdwahrnehmung **per definitionem** anders sind. Die Internalisierung dieser Differenzkonstruktion vollzieht sich vorwiegend unbemerkt und legt sich wie eine Folie über die gemachten Erfahrungen. Die Unterschiede zwischen den »Gruppen« werden beispielsweise religiös-kulturell markiert und durch das »objektive« Verhalten deren Mitglieder begründet. »Davon ausgehend sind die antisemitisch konnotierten Denk- und Argumentationsmuster nicht immer und nicht zwangsläufig Bestandteil konsistenter politischer und antisemitischer Ideologien. Öfter stellen sie ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Selbstbilder dar oder sind ein Differenzkonstrukt, dem die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden und zugleich deren »Fremdartigkeit« als Kollektiv zugrunde liegt.¹⁰ Auch wenn diese wirkungsmächtige Vorstellung womöglich nicht als ideologischer Antisemitismus gilt, ist sie jedoch Ausdruck einer historisch überlieferten und stark internalisierten

Abgrenzung von Nichtjuden gegenüber Juden, die selten wertneutral ist.

Definitionsversuche

Wie bei vielen komplexen Phänomenen gibt es auch hier keine allumfassende, allgemein gültige Definition, die sämtliche Formen und Ebenen des Antisemitismus ganzheitlich erklärt und begründet, aber eine Reihe von wissenschaftlichen Beschreibungen, Arbeitsdefinitionen und Orientierungshilfen.¹¹ Der 2011 vorgelegte Expertenbericht des Bundesministeriums des Innern (BMI) schlägt folgende Orientierung vor :

»**Erstens**, Antisemitismus meint Feindschaft gegen Juden als Juden, das heißt der entscheidende Grund für die artikulierten Ablehnung hängt mit der angeblichen oder tatsächlichen jüdischen Herkunft eines Individuums oder einer Gruppe zusammen, kann sich aber auch auf Israel beziehen, das als jüdischer Staat verstanden wird.

Zweitens, Antisemitismus kann sich unterschiedlich artikulieren: latente Einstellungen, verbalisierte Diffamierungen, politische Forderungen, diskriminierende Praktiken, personelle Verfolgung, existenzielle Vernichtung.

Drittens, Antisemitismus kann in verschiedenen Begründungsformen auftreten: religiös, sozial, politisch, nationalistisch, rassistisch, sekundär und antizionistisch.«¹²

Zunächst durch die theologisch geprägte Judenfeindschaft, dann durch die Rassentheorien und den politischen Antisemitismus wurden Juden in den vergangenen Jahrhunderten zu Stellvertretern der »Fremden« oder »Anderen« ernannt. Die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden als Kollektiv, die Annahme der unüberbrückbaren Unterschiede zwischen Juden und Nichtjuden sowie die binäre Struktur der Gruppenzugehörigkeit, in der der Jude doch ein »Anderer«, ein Dritter, zu sein scheint, begründen und befestigen projektive antisemitische Konstruktionen unserer Zeit. Zu aktuellen antisemitischen Mythen gehören Verschwörungstheorien, Zuschreibungen von Macht, Separations- und Illoyalitätsvorwürfe, Unterlegenheits- sowie Überlegenheitsvorstellungen. Die neueren Facetten von Antisemitismus sind lediglich Transformationen religiöser, rassistischer und politischer Mythen, in denen »vertraute« Stereotype nachwirken und weiterleben.

Im Folgenden werden ausgewählte Dimensionen von Antisemitismus im Einzelnen erläutert. Die folgende Klassifikation könnte freilich durch weitere ideologische Ausprägungen erweitert und ergänzt werden:

7 Gorelik, Lena 2014 »Man wird doch noch mal sagen dürfen...«.

Antisemitismus in Hoch- und Populärkultur. www.bpb.de/apuz/187410/antisemitismus-in-hoch-und-populaerkultur?p=all.

8 In ihrem Aufsatz »Was ist eigentlich Rassismus?« beschreibt Birgit Rommelspacher 2009 Widerstände gegen die Thematisierung von Rassismus – diese Überlegungen lassen sich auf den Bereich des Antisemitismus übertragen. Vgl. www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Was_ist_Rassismus.pdf.

9 Gorelik. Ebd.

10 Scherr, Albert/Schäuble, Barbara 2007. »Ich habe nichts gegen Juden, aber...« Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Hrsg. Amadeu Antonio Stiftung.

11 So etwa die vom **European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia** 2004 entwickelte »Arbeitsdefinition Antisemitismus«, die in Deutschland vornehmlich in den Arbeitsfeldern der Antisemitismusprävention und des Monitorings von Antisemitismus verwendet wird, etwa bei den Berliner Registerstellen und der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus. www.europeanforum-on-antisemitism.org/

12 Bericht vom unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus (Hrsg.) 2011 **Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen – Bedingungen – Präventionsansätze**. S. 9. <https://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf>

Religiöse bzw. traditionelle Dimension

Religiöser Antijudaismus entwickelte sich aus der »Absolutsetzung« des Christentums, die mit Abgrenzung, Ablehnung und Dämonisierung der jüdischer Glaubensform verbunden war. Im Mittelalter kamen u.a. Vorwürfe des Ritualmordes, der Brunnenvergiftung, Wucherei oder des Herrschaftswahns hinzu. Die religiöse Dimension dieser Form von Antisemitismus wurde durch den Prozess der Säkularisierung abgelöst, aber die damit verbundenen Mythen von jüdischem Einfluss, Geldgier und Konspiration sowie Stereotype der Macht, Verschlagenheit, Illoyalität und Hinterhältigkeit sind heute noch wirksam. Zentrale Elemente des traditionellen Antisemitismus wie das Vorurteil des »jüdischen Finanzkapitals« oder der »jüdischen Weltverschwörung« lassen sich auch in anderen späteren Ideologieförmungen wiederfinden.

Politische bzw. rassistische Dimension

Im Zuge der Säkularisierung und des aufkommenden Nationalismus im 19./20. Jahrhundert entwickelte sich der Mythos der »Heimatlosigkeit« der Juden und schließlich der »jüdischen Weltverschwörung«. Auch in der Gegenwart finden solche Behauptungen ihre Resonanz. Im Kontext von Rassentheorien kam eine neue Dimension hinzu: die Idee der biologischen Unveränderbarkeit der »jüdischen Rasse« und deren Unvereinbarkeit mit anderen »Völkern«. Diese beiden Dimensionen tragen auch heute noch dazu bei, dass Juden als »Fremde« und »Andere« aufgefasst werden. Die damit verbundenen Stereotype der Fremdheit und der Illoyalität ermöglichen eine Verortung der Juden außerhalb der eigenen (nationalen) Gemeinschaft.

Sekundäre bzw. latente Dimension

Bei dieser Form von Antisemitismus geht es um eine »neue« Variante der Judenfeindlichkeit, welche im deutschsprachigen Raum auch als Abwehr- oder Nachkriegsantisemitismus bezeichnet wird. Ungeachtet einer konstitutiven Erinnerungskultur und einer langjährigen historischen Aufarbeitung bildet das Bedürfnis nach Abwehr der NS-Vergangenheit den Schwerpunkt dieses latenten Antisemitismus – auch in der Mitte der Gesellschaft. Kernelemente sind die Verharmlosung des Verbrechens an den Juden, die Täter-Opfer-Umkehr sowie die Forderung nach einem »Schlussstrich« unter die Vergangenheit. Dabei werden die Rollen von Tätern und Opfern so verdreht, dass die erneute Diskriminierung der Opfer legitim erscheint und die eigene historische Verwicklung abgewehrt werden kann. Ähnlich wie bei den anderen Dimensionen von Antisemitismus wird Juden die Schuld an deren Verfolgung zugeschrieben. Durch eine neue Unterstellung der Vorteilsnahme durch den Holocaust zeigt sich der traditionelle Schuldvorwurf in seiner aktuellen Wirkungsmacht.

Israelbezogene bzw. antizionistische Dimension

Bei der antizionistischen oder israelbezogenen Dimension geht es in erster Linie um die Ablehnung des Existenzrech-

tes des Staates Israel und um die fragmentarische Gleichsetzung israelischer Politik mit der des Nationalsozialismus. Charakteristisch für eine unsachliche Israelkritik ist vorwiegend die Vermengung mit antisemitischen Stereotypen als Beweis für den »schlechten Charakter« der Juden sowie das Übertragen dieser Kritik auf die Gemeinschaft der Juden in der ganzen Welt. Hierzu gehört ebenso ein emotionsgeladener Zugang zum Nahostkonflikt als auch in diesem Zusammenhang der Gebrauch von Termini wie »Imperialismus«, »Apartheid« und »Nationalismus«.

Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus

»Also wildfremden Menschen würde ich nicht direkt sagen, dass ich Jude bin, nur wenn es für den Kontext wichtig ist. [...] Erst, wenn es halt dann wirklich um ein jüdisches Thema geht, dann würde ich mich auch offenbaren.«¹³

Im deutschsprachigen Raum existieren eine Reihe aussagekräftiger empirischer Studien zu antisemitischen Einstellungen und Vorurteilen.¹⁴ Diese und andere Untersuchungen folgen häufig kognitiven Ansätzen, während die Zusammenhänge zwischen kognitiven und affektiven Teilen antisemitischer Kommunikation und Praxis (noch) nicht ausreichend erforscht sind.¹⁵ Ähnlich sieht es bei der Erforschung der Betroffenenperspektive aus. Bislang gibt es nur wenige Studien zum subjektiven Erleben und Wahrnehmen von Antisemitismus durch diejenigen, die Antisemitismus erfahren haben. Eine repräsentative »jüdische« Perspektive gibt es nicht, aber die Analyse individueller Antisemitismuserfahrungen – ihrer unterschiedlichen Deutungen und Bewältigungsweisen – ist unverzichtbar, um die Erscheinungsformen von Antisemitismus in ihrer Beschaffenheit und Wirkung zu erfassen. Eine Befragung von zehn Berliner Synagogen-Gemeinden zeigt, wie unterschiedlich die Perspektiven auf Antisemitismus sein können und wie wichtig jede einzelne von ihnen ist: »Obwohl alle Interviewpartner*innen Antisemitismus als gesellschaftlich relevantes Problem beschrieben haben, unterscheiden sich doch ihre Wahrnehmungen und vor allem das Ausmaß selbst gemachter Erfahrungen. Während hier Wahrnehmungen als Rezeptionsweisen gesellschaftlicher Debatten, und nicht fallbezogene Beschreibungen von Antisemitismus gefasst werden, beziehen sich Erfahrungen anderer auf konkrete Vorfälle, welche die Befragten entweder selbst erlebt haben oder von denen sie Kenntnis bekommen haben.«¹⁶ 2013 veröffentlichte die Fundamental Rights Agency (FRA) die Ergebnisse ihrer Umfrage zu »Erfahrungen der jüdi-

13 die vorliegende Publikation, S. 26 [Bezieht sich auf die Original-Broschüre].

14 Zick, Andreas/Klein, Anna 2014 *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Bonn.

15 Jensen, Uffa/Schüler-Springorum, Stefanie 2014 *Antisemitismus und Emotionen*. www.bpb.de/apuz/187414/antisemitismus-und-emotionen?p=all

16 Steinitz, Benjamin 2015 Sachbericht für das Kooperationsprojekt »Wahrnehmungen und Erfahrungen von Antisemitismus jüdischer Menschen in Berlin«. Hrsg. RIAS Berlin. In der vorliegenden Publikation ab S. 32 [Bezieht sich auf die Original-Broschüre].

schen Bevölkerung mit Diskriminierungen und Hasskriminalität in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union«.17 Nach Einschätzung der Befragten war Antisemitismus die schwerwiegendste persönlich erlebte Diskriminierung. Jeder sechste Befragte berichtete davon, aufgrund der Zugehörigkeit zum Judentum in den vergangenen zwölf Monaten Opfer von verbalen oder physischen Angriffen geworden zu sein. Dies führte bei der Hälfte der Befragten, die bereits Angriffe erlebt hatten, dazu, bestimmte Gegenden zu meiden. Rund zwei Drittel aller Befragten vermieden es zumindest gelegentlich, in der Öffentlichkeit als Juden identifiziert zu werden.

Heute liegt diese Befragung mehrere Jahre zurück. Sie ist mithin noch vor der letzten antisemitischen Welle im Zuge des Gaza-Konflikts im Sommer 2014 veröffentlicht worden. Seitdem verzeichnet die Polizeistatistik einen erneuten Anstieg antisemitischer Straftaten, auch Berichte von Übergriffen häufen sich. Knapp 200 antisemitische Straftaten zählte die Berliner Polizei im Jahr 2014. Doch dabei handelt es sich vor allem um strafrechtlich relevante Vorfälle. Die vielen alltäglichen Provokationen, Pöbeleien, Drohungen und Beleidigungen, die nicht in den strafbaren Bereich fallen, werden bislang kaum dokumentiert. Für das Jahr 2014 sind besonders die zunehmende öffentliche Verbreitung antisemitischer Verschwörungsideologien, die offen judenfeindlichen Positionierungen, antisemitischen Angriffe und Sachbeschädigungen im Rahmen antiisraelischer Demonstrationen hervorzuheben. Diese Vorkommnisse wurden dokumentiert und kategorisiert durch die 2014 in Berlin gegründete Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS).18 Der zweite unabhängige Expertenkreis Antisemitismus, der im Auftrag des Deutschen Bundestages über Antisemitismus in Deutschland berichten soll, hat eine Studie in Auftrag gegeben, die einen weiteren Einblick in Haltungen, Deutungen, Erfahrungen und Einschätzungen der jüdischen Gemeinschaft ermöglichen wird. Die Studie soll Erkenntnisse darüber liefern, wie antisemitische Einstellungen, Verhaltensweisen, Symbole, Berichte und Diskurse von Jüdinnen und Juden in Deutschland erlebt, rezipiert, interpretiert und bewältigt werden. Die Ergebnisse der Studie und die abgeleiteten Handlungsempfehlungen werden Teil des abschließenden Berichts des unabhängigen Expertenkreises sein, der Ende des Jahres 2016 dem Deutschen Bundestag überreicht wird.

17 Discrimination and Hate Crime Against Jews in EU Member States (Hrsg): Experiences and Perceptions of Antisemitism. www.fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2013-discrimination-hate-crime-against-jews-eu-member-states-0_en.pdf

18 Der Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. hat im Auftrag des Senats die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) gegründet. RIAS hat zum Ziel ein umfassendes Meldesystem für antisemitische Vorfälle in Berlin zu entwickeln und damit den Zugang zu den bestehenden Beratungsangeboten für Betroffene von Antisemitismus zu erleichtern. Außerdem soll mit den gemeldeten Fällen nicht nur die Voraussetzung für detaillierte Einschätzungen und Lagebilder zu antisemitischen Ausdrucksformen in Berlin geschaffen werden, sondern auch ein stärkeres Engagement der demokratischen Zivilgesellschaft für das Thema ermöglicht werden.

Neben den genannten Umfragen deuten die zahlreichen Erfahrungsberichte und Alltagsbeobachtungen darauf hin, dass sich die Stimmung der jüdischen Bevölkerung seit Langem im Wandel befindet. Die Alltäglichkeit und Banalität der Vorfälle bedeuten nicht nur reale Einschränkungen in der Lebensqualität für jüdische Menschen, sondern verdeutlichen auch eine Wahrnehmungsänderung im sozialen und politischen Selbstverständnis als Teil der deutschen Gesellschaft. Besonders der sekundäre Antisemitismus, der sich zwischen den Zeilen und eher als Andeutung äußert, stellt das subjektive Empfinden von Normalität und Zugehörigkeit infrage und unterstreicht die Fremdmachung – die Veränderung – von Juden als Dritte oder Nichtzugehörige. Die regelmäßig aufflammenden gesellschaftlichen Debatten – beispielsweise die »Beschneidungsdebatte« – sowie die scheinbare Normalisierung antisemitischer Kommunikation verunsichern die jüdische Bevölkerung zunehmend.

Versteht man die Konfrontation mit dem Antisemitismus als eine Ethnisierungsstrategie, besteht das Risiko einer noch stärkeren Verknüpfung zwischen der eigenen Herkunft und einer Stigmatisierung von außen. Die überwiegende Mehrheit der jüdischen Bevölkerung in Deutschland verfügt über eigene Migrationserfahrungen. Aus der Feldforschung geht hervor, dass Menschen mit Erfahrungen antisemitischer Ethnisierung – beispielsweise durch fremdbestimmende Zuschreibung physischer wie auch mentaler Eigenschaften – ihre Erfahrungen nicht nur als soziale Ausgrenzung, sondern auch als ein »essenzielles Stigma«¹⁹ wahrnehmen. Für sie bedeutet es nicht nur einen Akt der Veränderung, sondern auch das Erleben von »nicht normal zu sein« wie auch die Internalisierung der Identitätsordnung von »nicht-ganz-zugehörig-sein«.

Bei wiederholten Differenzenerfahrungen besteht das Risiko, die eigene jüdische Zugehörigkeit als eine negative Kategorie zu verbinden und zu verinnerlichen.²⁰ Aus Interviews mit Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion geht hervor, dass die aktuellen Erfahrungen mit Antisemitismus durch bereits erlebte Erfahrungen verstärkt werden. Darüber hinaus beschränken sich das Wahrnehmen und Erleben vom Antisemitismus nicht allein auf die jüdische Zugehörigkeit, sondern sie vermengen sich mit weiteren Merkmalen der Differenz wie Geschlecht, Alter, Herkunft, Sprache, körperliche wie auch gesundheitliche Verfassung. Darüber hinaus scheint die Erfahrung mit Ausgrenzung und Antisemitismus psychohistorisch zu sein. Es ist Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses und kann durch aktuelle Erlebnisse reaktiviert werden. In solchen Fällen kommt es zum unerwarteten »Springen« fragmentarischer, emotional aufgeladener und zum Teil verschwiegener Assoziationen,

19 Rapoport, Tamar/Lomsky-Feder, Edna/Heider, Angelika 2002 *Re-collection and Relocation in Immigration: Russian-Jewish Immigrants „Normalize“ Their Anti-Semitic Experiences. Symbolic Interaction.* Volume 25, Issue 2. S.175-198.

20 Julia Bernstein 2010 *Wollen Sie uns etwa über den Holocaust erzählen? In: Trauma und Intervention. Zum professionellen Umgang mit Überlebenden der Shoah und ihren Familienangehörigen.* S. 76. Im Archiv unter: www.zwst.org/cms/documents/347/de_DE/pflegebuch-trauma-intervention-rz-web.pdf

die mitten in der Gegenwart wirksam werden.²¹ Am Beispiel der Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion zeigt sich, dass »unabhängig davon, welche Bewältigungsstrategien des Antisemitismus jede Person für sich entwickelt hat, sich ein kollektives Bewusstsein der Juden als stigmatisierte, verfolgte und ausgegrenzte Gruppe herauskristallisiert, was von anderen Forschern als (...) »interne Fremde« oder »domestic foreigners« bezeichnet wurde²² – auch wenn 75 % der Juden und Jüdinnen entsprechend der Forschung von Gitelman sich in der Sowjetunion überwiegend »zu Hause« gefühlt haben.²³

Das jeweilige Erleben und die Reaktion auf Antisemitismus bleibt für die nichtjüdische Bevölkerung weitgehend unsichtbar. Die mangelnde Solidarität mit den Betroffenen und die Verharmlosung antisemitischer Kommunikation verstärken das Erleben des interaktionalen, diskursiven und offenen Antisemitismus. Antisemitische Äußerungen werden viel zu häufig bagatellisiert und »als nicht so gemeint« entschuldigt. Antisemitismus als ein aktuelles Alltagsphänomen anzuerkennen, und nicht nur als historisches und somit vergangenes Problem, fällt in der deutschen Gesellschaft offenbar auch deshalb so schwer, »weil aus der mühsam, aber dennoch intensiv erfolgten Aufarbeitung der NS-Verbrechen der Schluss gezogen wird, nun alles hinter sich gelassen zu haben, was zur Ideologie der Ungleichwertigkeit gehört.«²⁴

Fazit

Der Diskurs um Antisemitismus ist geprägt von fortwährenden Beschwerden über vermeintliche Sprechverbote bei gleichzeitigen Entgleisungen, Abgrenzungs- und Distanzierungswünschen. Die Verwobenheit seiner Erscheinungsformen und die widersprüchlichen Haltungen zu seiner Relevanz verstärken das Verkennungspotential und tragen zur Unterschätzung der Wirkmächtigkeit antisemitischer Denkguren bei. Die damit einhergehenden Ressentiments sind mit ihren emotionsevozierenden und verschwörungstheoretischen Elementen offenbar alltäglich und banal geworden und gerade deshalb unsichtbar.

Politische Interventionen können helfen, die Brisanz des Antisemitismus im Auge zu behalten. Eine übermäßige Politisierung kann jedoch auch dazu beitragen, dass die Kritik am und die Arbeit gegen Antisemitismus oft reflexartig, quasi auftragsgemäß, ausgeführt wird. Das Phänomen der

Judenvoreingenommenheit ist hoch komplex und fest in die Selbstvergewisserungsdebatten eingeschrieben. Erst durch die Analyse der gesellschaftlichen Einbettungen wie auch individuellen Verstrickungen können die Ressentiments erkannt, gedeutet und dechiffriert werden. Es bedarf einer neuen (kollektiven) Bewusstwerdung für die Relevanz und Persistenz des Antisemitismus, weil dieser sonst durch Relativierung, Umkehrung oder Verschiebung in breiten Teilen der Gesellschaft verhandelt wird. »Die Bereitschaft, anzuerkennen, dass es Antisemitismus in dieser Gesellschaft gibt und dass die am Lernprozess Beteiligten selbst ein Teil davon sind, wird gefordert, wenn die Erarbeitung der Problematik nicht in Form von Bezichtigung und Beschuldigtwerden erfahren wird.«²⁵ Trotz der jahrelangen Aufklärung wirkt das »antisemitische Wissen« auch in der Demokratie weiter. Allerdings bietet die demokratische Gesellschaft einen wichtigen Rahmen, dieses Wissen kritisch und eigenverantwortlich zu analysieren, neu zu ordnen und sich dagegen zu engagieren.²⁶

Gleichzeitig darf die Solidarisierung mit und die Stärkung von Betroffenen nicht aus dem Blick verloren werden. Der Wunsch nach Selbstermächtigung und Gegenwehr wird derzeit insbesondere von Seiten junger jüdischer Menschen oft gestellt. Viele Studierende geben in vom Kompetenzzentrum initiierten Interviews an, dass die sozialen Erfahrungen entlang der jüdischen Zugehörigkeit als belastende Gratwanderung zwischen einer angeratenen Vorsicht, Zuschreibungen von außen und dem Wunsch nach Gleichwertigkeit empfunden wird. Der Bedarf an neuen Austausch- und Partizipationsformaten ist daher deutlich gestiegen.

Das Konzept der politischen und sozialen Selbstermächtigung (Empowerment) bezeichnet im Kern jene emanzipatorischen Prozesse, welche den Einzelnen oder einer systematisch diskriminierten Gruppe Möglichkeiten bietet, in geschützten Räumen auf Erweiterung ihrer individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeit hinzuarbeiten. Für jüdische Menschen, deren lebensgeschichtlicher Hintergrund oft von Veränderung und Differenzenerfahrung geprägt ist, bietet dieses Format eine wichtige Brücke zu selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozessen der Selbstermächtigung und Selbstorganisation.

21 Ebd. S. 75.

22 Für den Begriff »domestic foreigners«, siehe Levinson, Alexej 1997 »Attitudes of Russians towards Jews and their Emigration 1989-1994«. In: Lewin-Epstein, Noah/Yaacov, Ro'i & Ritterband, Paul (Hrsg.) 1997 *Russian Jews on three Continents: Migration and Resettlement*. London: Frank Cass, S. 222-233. Für den Begriff »internal strangers« or being »abroad at home«. Vgl. Slezkine, Yuri 2004 *The Jewish Century*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.

23 Gitelman, Zvi 1994 »The Reconstruction of Community and Jewish Identity in Russia«, *European Jewish Affairs*, 24 (2). S. 35-56.

24 Astrid Messerschmidt 2012 (Un)sagbares: *Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse*. In: *Das offene Schweigen*. (Hrsg. ZWST e.V.). Tagungsdokumentation. Frankfurt am Main. S. 14.

25 Ebd. S. 9.

26 Ebd. S. 16.

Literatur

Bernstein, Julia 2010 *Wollen Sie uns etwa über den Holocaust erzählen?* In: Trauma und Intervention. Zum professionellen Umgang mit Überlebenden der Shoah und ihren Familienangehörigen. Im Archiv unter: www.zwst.org/cms/documents/347/de_DE/pflegebuch-trauma-intervention-rz-web.pdf

Bundschuh, Stephan 2007 *Eine Pädagogik gegen Antisemitismus*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 31. Jahrgang.

Chernivsky, Marina/Friedrich, Christiane/Scheuring, Jana 2014 *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* (Hrsg. ZWST). Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de

Discrimination and Hate Crime Against Jews in EU Member States (Hg.): *Experiences and Perceptions of Antisemitism* www.fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2013-discrimination-hate-crime-against-jews-eu-member-states_en.pdf

European Forum on Antisemitism www.european-forum-on-antisemitism.org

Gorelik, Lena 2014 *»Man wird doch noch mal sagen dürfen ...«*. *Antisemitismus in Hoch- und Populärkultur*. www.bpb.de/apuz/187410/antisemitismus-in-hoch-und-populaerkultur?p=all.

»Einmal Jude, immer Jude«, Artikel von Barbara Seppo www.derwesten.de/staedte/dorsten/einmal-jude-immer-jude-id4796128.html#plx1359179889.

Jensen, Uffa/Schüler-Springorum, Stefanie 2014 *Antisemitismus und Emotionen*. www.bpb.de/apuz/187414/antisemitismus-und-emotionen?p=all

Lewin-Epstein, Noah/Yaacov, Ro'i & Ritterband, Paul (Hrsg.) 1997 *Russian Jews on Three Continents: Migration and Resettlement*. London: Frank Cass.

Messerschmidt, Astrid 2012 (Un)sagbares: *Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse*. In: *Das offene Schweigen* (Hrsg. ZWST e.V.). Tagungsdokumentation. Frankfurt am Main. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de

Rapoport, Tamar/Lomsky-Feder, Edna/Heider, Angelika 2002 *Recollection and Relocation in Immigration: Russian-Jewish Immigrants »Normalize« Their Anti-Semitic Experiences*. *Symbolic Interaction*. Volume 25, Issue 2.

RIAS (Hrsg.) 2015 *»Wir stehen alleine da«. #EveryDayAntisemitismus sichtbar machen und Solidarität stärken. Neue Wege der Erfassung antisemitischer Vorfälle – Unterstützungsangebote für die Betroffenen*. https://report-antisemitism.de/documents/2016-07-18_rias-be-Broschuere_Wir-stehen-alleine-da.pdf

Rommelspacher, Birgit 2009 *»Was ist eigentlich Rassismus?«* www.birgit-rommel-spacher.de/pdfs/Was_ist_Rassismus.pdf.

Salzborn, Samuel 2010 *Zur Politischen Psychologie des Antisemitismus*. In: *Journal für Psychologie*. 18. Jahrgang. www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/169/167

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara 2007 *»Ich habe nichts gegen Juden, aber...« Ausgangsbedingungen und Perspektivengesellschaftspolitische Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.).

Slezkine, Yuri 2004 *The Jewish Century*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (Hg.) 2011 *Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen – Bedingungen – Präventionsansätze*. <https://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf>

Zick, Andreas 2009 *Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle*. In: *Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Tagungsdokumentation. Frankfurt am Main.

Zick, Andreas/Klein, Anna 2014 *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Bonn.

Hrsg.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) bildet den Zusammenschluss der jüdischen Wohlfahrtspflege in Deutschland. Als Dachorganisation vertritt die ZWST die jüdischen Gemeinden und Landesverbände auf dem Gebiet der jüdischen Sozialarbeit. Sie ist einer der sechs Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege in Deutschland und Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW).

Projekt: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment

Das Kompetenzzentrum ist eine Bildungs- und Beratungseinrichtung mit dem Schwerpunkt der Antisemitismus- und Diskriminierungsprävention. Es richtet sich an gesellschaftspolitische Akteur_innen, wie Führungs- und Fachkräfte aus Politik, Wissenschaft und Bildung sowie aus jüdischen Einrichtungen und jüdischer Zivilgesellschaft.



www.tinyurl.com/llgmrz2

Zugänge schaffen

Es hat sich gezeigt, dass der Bedarf an geeigneten Unterrichtskonzepten zur zeitgemäßen Vermittlung von Themen wie „Holocaust“ oder gerade auch „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ sehr groß ist. Da zum einen der Anteil muslimischer Kinder gestiegen ist, die häufig einen durch den Nahostkonflikt vorgeprägten Zugang zum Thema „Judentum“ mitbringen, zum anderen nehmen auch antisemitische Einstellungen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft zu. Das Ziel des Projekts ist es daher mit pädagogischen Konzepten, schon in der Grundschule Kinder gegenüber Antisemitismus zu sensibilisieren und diesem entgegenzuwirken.

Dazu wurden Lehrmodule entwickelt, die die Unterrichtseinheit „Antisemitismus“ um die Gegenwarts Perspektive ergänzen. Bereits ab Klassenstufe 4 der Grundschule wird eine Erstbegegnung mit dem Judentum und der Shoa ermöglicht. Die Lernmodule betrachten die unterschiedlichen Aspekte des Nahostkonfliktes und behandeln Verschwörungstheorien. Mit Beispielen werden aktuelle Formen des Antisemitismus verdeutlicht. Zur Einführung der Unterrichtskonzepte wurden Lehrerfortbildungen zum Thema Nahostkonflikt und Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft durchgeführt. Die Materialien und Konzepte sind auf der Projektwebsite www.zugaengeschaffen.de einsehbar.

Jederzeit wieder! Gemeinsam gegen Antisemitismus

Antisemitismus wird in der Öffentlichkeit, auch unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen, beinahe ausschließlich als Problem der Vergangenheit sowie der extremen Rechten oder von als muslimisch definierten Migrant_innen wahrgenommen. Formen des sekundären und antizionistischen Antisemitismus sind erst gar nicht bekannt oder werden oft verharmlost.

Das Projekt setzt bei dieser Erkenntnis an und hat das Ziel mit gezielter politischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus im Kölner Raum etwas dagegen zu unternehmen. Vor allem Jugendliche und junge Erwachsene sollen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik angeregt werden. Gerade die unterschiedlichen Facetten von Antisemitismus in der heutigen Zeit sollen vorgestellt und Sensibilität für diese Formen des Antisemitismus geschaffen werden.

Vier miteinander verbundene Säulen tragen das Projekt: Die Entwicklung von Materialien, die Erprobung dieser in der praktischen Arbeit mit Schüler_innen, die darauf basierende Evaluation sowie ggf. Weiterentwicklung der Materialien und die Weiterreichung der fertiggestellten Materialien an pädagogische Multiplikator_innen.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Miteinander Leben e.V.

Der Verein wurde als direkte Reaktion auf die Möllner Brandanschläge von 1992 gegründet. Ziel des Vereins ist es, das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft in der Region Mölln zu verbessern, Aufklärungsarbeit gegenüber rechtsextremistischen Auswüchsen in unserer Gesellschaft zu betreiben und vor allem jungen Menschen mit verschiedenen Bildungsangeboten für eine demokratische Lebenseinstellung zu gewinnen.



www.verein-miteinander-leben.de

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit

Die Gesellschaft setzt sich für die Bewahrung der Menschenwürde, für ein tolerantes und friedliches Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher nationaler, religiöser, weltanschaulicher und sozialer Herkunft in Köln, für einen geschwisterlichen Dialog zwischen Christen und Juden und für ein tieferes Verständnis der Weltreligionen ein.



www.tinyurl.com/y4x7semg



Kurzbeschreibung:

Die Broschüre setzt sich mit dem geschichtlichen Ursprung von Antisemitismus auseinander und auch mit aktuellen Erscheinungsformen und Bezugspunkten. Dazu wird grundsätzlich über gängige Methoden der Pädagogik gegen Antisemitismus reflektiert und methodisch-didaktisch Zugänge vorgestellt, wie bestimmten antisemitischen Erscheinungsformen begegnet werden kann.

Was tun gegen Antisemitismus?!

Anregungen zu einer Pädagogik gegen Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert

(S. 22-23; 26-29)

(Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V. – Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus Hamburg (MBT))

Ein Selbstmordattentäter in Tel Aviv

Thema:

- der Nahostkonflikt während der Zweiten Intifada
- die Vielgestaltigkeit der israelischen Gesellschaft
- innerarabische Konflikte

Ziel:

- illustrieren, dass es im Nahostkonflikt viele verschiedene Parteien und weder *die Israelis* noch *die PalästinenserInnen* gibt

Zeit	Alter	Tn-Zahl
120-240 Min.	Ab 14 Jahren	15-30 TN
Material		
DVD <i>Alles für meinen Vater (Sof Shavua B'Tel Aviv, 2008</i> , R: Dror Zahavi, D: Shredy Jabarin, Hili Yalon) inkl. Schulungsmaterial. Eine Landkarte, auf der die Orte Tulkarim (im Westjordanland) und Nazareth (in Israel) markiert sind.		

Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:

Man kann den Film *Alles für meinen Vater* sehen und die gezeigten familiären und politischen Konflikte nachempfinden,

ohne die Geschichte des Nahostkonflikts zu kennen. Trotzdem ist eine kurze Einführung hilfreich, um zu verdeutlichen, was der Hintergrund für Selbstmordanschläge in Israel ist. Der Gruppe sollte klar sein, dass der Spielfilm, auch wenn er eine erfundene Geschichte zeigt, auf einen realen Konflikt anspielt. Dabei sollten die Begriffe Intifada, Tanzim und auch die Situation an der Grenze zwischen Israel und den palästinensischen Gebieten deutlich werden. Es empfiehlt sich, das mithilfe einer Landkarte zu erläutern. Im zweiten Schritt schaut die Gruppe die erste Stunde des Films. Nach 59 Minuten beginnt die Szene *Tarek und Keren auf dem Baum*. An dieser Stelle wird der Film gestoppt. Die Aufgabenstellung lautet, in Kleingruppen einen realistischen Schluss zu überlegen. Die erste Frage lautet, was der Selbstmordattentäter Tarek, der aufgrund eines technischen Defekts von seinem Vorhaben zunächst abgehalten wurde, auf Keren Frage antworten kann, was er in Tel Aviv tue. Zu diesem Zeitpunkt ist schon deutlich geworden, dass sich die beiden ineinander verliebt haben. Wenn alle Kleingruppen zu der Frage eine mögliche Antwort haben, werden sie im Plenum vorgestellt. Wer möchte, kann den Dialog auch spielerisch vorführen. Nach einer kurzen Pause wird den Kleingruppen der wirkliche Dialog ausgehändigt (S. 11 des Schulungsmaterials auf der DVD) und über folgende Fragen gesprochen: Was erzählt Tarek Keren? Sagt Tarek, dass er Israelis oder Juden hasst? Mithilfe der Landkarte kann an dieser Stelle verdeutlicht werden, wo Tarek lebte und wo er früher Fußball spielte. Dann wird die Filmszene *Tarek und Keren auf dem Baum* gezeigt und, wenn nötig, danach gestoppt und kurz erläutert. Wenn es die Zeit erlaubt, können die TeilnehmerInnen sich an dieser Stelle über ihre emotionale Anteilnahme austauschen: Auf wessen Seite stehen sie? Verstehen sie Tarek? Verstehen sie Keren? Was wünschen sie sich für die beiden? Für den weiteren Verlauf sollen die Kleingruppen jeweils auf eine Figur im Film besonders achten: Tarek, Keren, Tareks Vater und Mutter, Katz und Shaul. Was sind deren Motive? Im Anschluss wird der Schluss des Films gezeigt. Wiederum nach einer kurzen Pause erhalten die Kleingruppen den Dialog *Katz und Tarek auf dem Markt*.

Rahmen und Regeln:

Jede und jeder darf in den Kleingruppen ausreden, die anderen hören ihr/ihm zu. Niemand beeinflusst andere, wie sie den Film wahrzunehmen hätten.

Anmoderation:

»Anhand eines Spielfilms wollen wir uns mit einem palästinensischen Selbstmordattentäter beschäftigen.«

Reflexion mit der Gruppe:

- Wer ist für das Unglück der Familie von Tarek verantwortlich? Warum schließt Keren aus seiner Antwort, dass er die Tanzim hassen müsste? Ab wann wusste Katz, was Tarek vorhatte? Warum schaltete Katz nicht die Polizei ein, was wollte Katz erreichen? Wie argumentiert er? Was hat Tarek gewonnen? Ist Tarek ein Märtyrer, wie er am Schluss des Films von den Tanzim dargestellt wird?

Für welche Gruppen geeignet/ für welche nicht:

- Dieses Modul ist besonders für Gruppen geeignet, in denen der Nahostkonflikt Thema ist und Selbstmordattentate als verständliche Reaktion auf den Konflikt angesehen werden.

Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):

- Der Film *Alles für meinen Vater* ist ein packender Spielfilm mit sympathischen Hauptfiguren. Auf gelungene Weise zeigt er die Vielgestaltigkeit der israelischen Gesellschaft. Es fällt deswegen jedoch schwer, aus der Geschichte auszusteigen und auf Kleingruppentextarbeit umzustellen.
- Es kann Gruppen zu schwer vorkommen, sich selbst den Dialog auf dem Baum auszudenken und danach den tatsächlichen Dialog aus dem Film zu verstehen.
- Der Selbstmordattentäter Tarek ist anders als die Israelis in dem Film eine unrealistische Figur, da er vom Islam und muslimischen Geboten nichts zu wissen scheint. Bei unserer Gruppe, in der einige Muslime waren, war dies allerdings kein Hinderungsgrund, sich mit ihm als Araber zu identifizieren.
- Generell muss deutlich werden, dass sich nicht aus jedem beliebigen Film etwas Wahres über den Nahostkonflikt erfahren lässt.

Unser besonderer Dank gilt Sabine Brinkmann für die Anregung und die konstruktive Hilfestellung bei der Entwicklung des Moduls.

Literarische Kritik der Judenfeindschaft

Thema:

- Darstellung und Kritik des modernen Antisemitismus in Romanen, literarischen Klassikern

Ziel:

- aufzeigen, inwiefern Judenfeindschaft seit dem 19. Jahrhundert alltäglich war, zu einem »kulturellen Code« wurde, den die meisten Menschen kannten und verstanden
- verdeutlichen, dass bereits vor 1933 Antisemitismus kritisiert und als Gefahr erkannt wurde
- zeigen, dass Argumentationsweisen, von denen man meint, es gebe erst seit 1945, schon lange vorher bestanden (»Ich habe nichts gegen Juden, aber ...«)

Zeit	Alter	Tn-Zahl
Ca. 90 Min.	Ab 18 Jahren	20-30 TN

Material

Zitate aus: Hermann Bahr: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview, 1894. Hugo Bettauer: Die Stadt ohne Juden. Ein Roman von übermorgen, 1922. James Joyce: Ulysses [1922], aus dem Englischen von Hans Wollschläger, 1975. Artur Landsberger: Berlin ohne Juden, 1925. Heinrich Mann: Der Untertan, 1918. Thomas Mann: Die Buddenbrocks. Verfall einer Familie, 1901.

Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:

Die Gruppe wird in Kleingruppen aufgeteilt, die jeweils ein Zitat ohne Quellenangabe erhalten, z. B. »Das sind unsere schlimmsten Feinde! Die mit ihrer sogenannten feinen Bildung, die alles antasten, was uns Deutschen heilig ist! Solch ein Judenbengel kann froh sein, dass wir ihn dulden.« (Heinrich Mann: Der Untertan [1918], Leipzig 1989, 26. Auflage, S. 67). Der Auftrag lautet, das Zitat nach 20 Minuten den anderen vorlesen und sagen zu können, wann es vermutlich geschrieben wurde. Außerdem soll spekuliert werden, in welcher Art von Text sich das Zitat findet (Sachbuch, Roman, Streitschrift) und wie die VerfasserInnen politisch einzuordnen sind (links, rechts, gegen Antisemitismus, antisemitisch). Nach 20 bis 30 Minuten dürfen Handys oder Laptops zur Recherche benutzt werden. Dann sollen die TeilnehmerInnen Näheres über die AutorInnen, das jeweilige Werk, seine Auflage usw. recherchieren.

Man kann für ein ähnliches Modul auch Zitate aus der Literatur nach 1945 heranziehen, die sich mit Antisemitismus, der Haltung von Nichtjüdinnen und -juden gegenüber Jüdinnen und Juden oder der deutschen Diskussion über den Nahostkonflikt beschäftigen. Sarah Diehls Roman *Eskimo Limon 9* behandelt z. B. die Befangenheit nichtjüdischer deutscher Jugendlicher in den Achtzigerjahren, die zum ersten Mal auf einen gleichaltrigen jüdischen Israeli treffen:

»Am nächsten Vormittag saßen Eran und Manuela wieder auf der Pausenbank. »Meine Eltern haben mir erzählt, dass deine Eltern von uns vergast worden sind.« Eran hörte auf, mit den Beinen zu wippen, und sah Manuela an. »Meine Eltern leben noch. Du meinst meine Urgroßeltern.« »Ach so, ja, na klar.« Manuela schlug sich mit der Hand gegen die Stirn. »tschuldigung.« Das war ihr jetzt peinlich. Ausgerechnet so ein Patzer musste ihr passieren. Sie wollte ihm doch vor allem zeigen, dass sie sich für ihn interessierte, deswegen hatte sie ja auch gleich mit ihren Eltern über ihren neuen Mitschüler gesprochen. »Urgroßeltern«, wiederholte sie. »Ja klar.«« (Sarah Diehl: *Eskimo Limon 9*, Zürich 2012, S. 37)

An solchen Zitaten ließe sich verdeutlichen, dass aus Befangenheit auch Feindseligkeit werden kann. Dann könnte man daran anschließend den Schuldabwehrantisemitismus erklären.

Rahmen und Regeln:

Wenn sich jemand verliert, nimmt sie oder er sich die Zeit und liest den Satz noch einmal in Ruhe vor. Dabei wird nicht gelacht.

Anmoderation:

»Wir haben euch ein paar Zitate mitgebracht, von denen wir euch noch nicht sagen, wer das gesagt oder geschrieben hat.«

Reflexion mit der Gruppe:

- Bei den Zitaten, in denen der Antisemitismus kritisiert wird, soll sich die Reflexion auf den Inhalt des Geschriebenen richten: Überzeugt es mich? Ist die Aussage wahr? Was ist das Neue, was weiß ich bereits? Bei den Zitaten aus Romanen, in denen AntisemitInnen vorgeführt werden, geht es um die mögliche implizite Kritik: Ist mir die Person, die das in dem Roman äußert, sympathisch? Soll sie mir sympathisch sein? Warum denkt sie so über »die Juden«? Als weitergehende Frage bietet sich an, darüber zu diskutieren, warum diese frühe Kritik des Antisemitismus so wenig ausgerichtet hat und inwiefern sie heute bekannt ist.

Für welche Gruppen geeignet/ für welche nicht:

- Die Zitate sind in den meisten Fällen schwer zu verstehen, und es ist für Jugendliche ungewöhnlich, anonymisierte Textausschnitte zu lesen. Da die Frage nach den AutorInnen kaum zu lösen ist, führt das Modul leicht zu Frustrationen. Das Modul funktioniert umso besser, je mehr AutorInnen darin vorkommen, die die Jugendlichen bereits kennen. Dieses Modul setzt voraus, dass sich die TeilnehmerInnen klar von antisemitischen Vorstellungen distanzieren, gleichzeitig aber etwas über deren Ursachen und Wirkungskraft wissen wollen. Bei Gruppen, in denen latente antisemitische Vorstellungen vermutet werden, sollte dieses Modul nicht benutzt werden. Es ist besonders für Gruppen geeignet, denen es nicht schwerfällt, mit anspruchsvollen Texten zu arbeiten.

Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):

- Dieses Modul setzt viel voraus: einerseits eine klare Distanz zu Vorstellungen des modernen Antisemitismus, andererseits die Bereitschaft, sich mit ihm mithilfe von anspruchsvollen Texten auseinanderzusetzen. Das Modul kann jüngeren Gruppen Spaß machen, denen altmodische Sprechweisen gefallen und die gern Theater spielen und gut vorlesen können oder die sich gern in Menschen in anderen Epochen hineinversetzen. Es ist auf jeden Fall wichtig, dass die Zitate, die nicht nur AntisemitInnen zeigen, sondern sie auch kritisch darstellen (wie bei Hermann Bahr oder literarisch bei James Joyce), in der Mehrheit sind. Man sollte nicht unterschätzen, dass Aus-

sagen über »Juden« latente Ressentiments bestätigen und nicht infrage stellen.

Vorläufer des »Nationalsozialistischen Untergrunds«. Die Münchner Neonazi-Terrorzelle um Martin Wiese

Thema:

- Judenhass und Rassismus bei Neonazis im 21. Jahrhundert

Ziel:

- aufklären über die Gefahr rechtsradikaler Gewalt
- Bedeutung des Antisemitismus für Neonazis heute

Zeit	Alter	Tn-Zahl
Ca. 120 Min.	Ab 14 Jahren	10-20 TN
Material		
Aktuelle Zeitungsberichte zum Gerichtsverfahren gegen Beate Zschäpe und andere Neonazis. Zeitungsberichte über die Mordserie des »Nationalsozialistischen Untergrunds« (NSU), am besten mit einer Zeitleiste bzw. einer Deutschlandkarte, auf der die Morde eingezeichnet sind. Zeitungsberichte über andere Delikte von Neonazis. Außerdem der Artikel von Conny Neumann/Sven Röbel/Holger Stark: Völlig neue Dimension, in: Der Spiegel 38, 15. September 2003. Online unter: www.spiegel.de/spiegel/print/d-28591008.html .		

Darstellung der Methoden und Arbeitsformen:

Es bieten sich verschiedene Methoden an, um in Kleingruppen ein Vorwissen über den NSU zu erarbeiten. Der Rassismus der Neonazis ist mittlerweile unübersehbar; es ist für dieses Modul aber hilfreich, Artikel auszuwählen, die auch den Antisemitismus des NSU-Trios thematisieren, z. B. das Spiel »Pogromly«, das die NSU-Mitglieder spielten und bei dem es darum ging, Orte »judenfrei« zu machen (Björn Hengst: NSU-Prozess: Ein menschenverachtendes Spiel, unter: www.spiegel.de/panorama/justiz/nsu-prozess-nebenklaegerstellen-beweisantrag-zu-pogromly-a-946072.html). Je nach Vorwissen der Jugendlichen dauert dieser Teil lang.

Das Ziel ist, vorbereitet zu sein auf eine gemeinsame Lektüre des Spiegel-Artikels »Völlig neue Dimension«. Daran anschließend werden entweder in Kleingruppen (im »Worldcafé«) oder im Plenum diese Fragen gemeinsam geklärt: Was hat die Gruppe um Martin Wiese geplant? Warum ist ihnen der Plan nicht geglückt? Woher kam der Hass auf jüdische und muslimische Einrichtungen?

Rahmen und Regeln:

Alle Fragen sind erlaubt. Alle lassen sich ausreden. Wir lassen nur bestätigte Fakten gelten.

Anmoderation:

»Wir gehen jetzt zurück ins Jahr 2003.«

Reflexion mit der Gruppe:

- Was macht Martin Wiese heute? Was bedeutet es, dass bereits 2003 die Namen Uwe Bönnhardt, Uwe Mundlos und Beate Zschäpe genannt werden und dass es von ihnen heißt: »Bereits seit fünf Jahren fahndet das Landeskriminalamt Thüringen etwa nach den abgetauchten Rechtsextremisten Uwe Bönnhardt, 25, Beate Zschäpe, 28, und Uwe Mundlos, 30; Beamte waren in Jena auf ein Depot mit einsatzbereiten Rohrbomben und 1,4 Kilogramm TNT gestoßen. Weil das Bombentrio bis heute nicht gefasst wurde, droht die Tat zu verjähren? Warum konnten sie nicht gefasst werden? Warum dauerte es bis 2011, dass Bönnhardt und Mundlos tot aufgefunden wurden und sich Zschäpe der Polizei stellte?

Für welche Gruppen geeignet/ für welche nicht:

- Für alle Gruppen geeignet.

Konzeptionelle Überlegungen zur Methode (Chancen und Risiken):

- Für Jugendliche ist die NSU-Mordserie ein Ereignis, an das sie sich kaum noch erinnern können. Man muss grundsätzlich davon ausgehen, dass Jugendliche heute den Gerichtsprozess gegen Beate Zschäpe nicht aufmerksam verfolgen. Außerdem sind die vielen nach wie vor offenen Fragen, das Verhalten des Verfassungsschutzes und zum Teil auch der Polizei schwer zu verstehen. Es ist für Jugendliche schwer, es im Nachhinein zu rekonstruieren, und dass es bis heute zahlreiche offene Fragen gibt, macht es nicht leichter. Es untergräbt das Grundvertrauen in die Polizei, dass Menschen, die namentlich bekannt sind und sich in Deutschland aufhalten, nicht gefasst wurden. Man kann die Rolle des Verfassungsschutzes in etwas lockerer Form mit dem Sketch »Aktenzeichen Üx/Üpsülon üngelöst« mit Serdar Somuncu und Oliver Welke aus der heute show vom 6. März 2015 verdeutlichen (online unter: www.youtube.com/watch?v=Zklycy5bhfM).
- Es empfiehlt sich außerdem, den Ausdruck »Dönermorde«, der bis 2012 gebräuchlich war, kritisch zu reflektieren.
- Der Spiegel-Artikel ist zudem für viele Jugendliche nicht leicht verständlich. Bei manchen Workshops hat es geholfen, zunächst über Wikipedia die Basisinformationen über Martin Wiese zu recherchieren und zu erfahren, dass er seine Gefängnisstrafe abgesessen hat und mittlerweile Neonazi-Aufmärsche in Bayern organisiert.

- Das Modul führt vor Augen, dass Neonazis im 21. Jahrhundert nicht nur rassistisch, sondern auch antisemitisch eingestellt sind. Das Ziel besteht also darin zu verdeutlichen, dass die Nazis nicht »früher die Juden« und »heute die Ausländer« hassen, wie manche glauben. Der Rassismus und der Judenhass gehört bei Nazis und Neonazis zusammen. Das Modul erklärt allerdings nicht, woher dieser Judenhass kommt.

Hrsg.: Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V. –
Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus
Hamburg (MBT)

Das Mobile Beratungsteam gegen Rechtsextremismus Hamburg ist ein Projekt von Arbeit und Leben DGB/VHS Hamburg e.V.

Das Mobile Beratungsteam Hamburg informiert und berät zu Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus. Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen können sich an sie wenden, wenn sie mit Vorfällen konfrontiert sind, die einen rassistischen, rechtsextremen oder antisemitischen Hintergrund haben.



www.tinyurl.com/y65lzcfc



Kurzbeschreibung:
Das Handbuch enthält, neben einer Einführung in das Thema, vielfältige Methoden, technische Anleitungen und Materialien für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die zentralen Punkte des Themengebiets gelegt: Gedenken, Schuld/Verantwortung in Bezug zum Nationalsozialismus und dem Holocaust, antisemitische Verschwörungstheorien und der Konflikt zwischen Israel und Palästina.

Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit
 (S. 18-20; 38-40; 44-45)
 (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.))

Die Gegenwart der Vergangenheit

Methoden für die Auseinandersetzung mit sekundärem Antisemitismus

ab 14 Jahren (Sekundarstufe I)

MATERIAL

Download-Ordner A1¹, Beamer/Smartboard, Krepp-Klebeband

ZEIT

45 Min (15 Min/30 Min)

LERNZIELE

Die TN sind für die gesellschaftliche Bedeutung der NS-Vergangenheit sensibilisiert. Sie wissen um verschiedene Orte und Formen des Gedenkens und Erinnerns an die deutschen Verbrechen. Sie sind sich eigener Haltungen und Bezüge zur NS-Geschichte bewusst und können sich dazu kritisch positionieren.

Schritt 1: Bilderrätsel

Übung (10 Min)

Das Bilderrätsel wird in Form einer digitalen Präsentation (► ORDNER A1) an eine Wand oder ein Smartboard projiziert. Es besteht aus verschiedenen Fotos, die wie Puzzles jeweils in mehrere Teile zerlegt sind. Durch das schrittweise



1 Ordner auf der Webseite
<https://tinyurl.com/qkprb54>

Aufdecken der einzelnen Teile wird allmählich das Gesamtbild sichtbar. Die TN sollen durch Zuruf erraten, was auf den Abbildungen zu sehen ist.

Die drei Bildmotive des Rätsels zeigen öffentliche Orte, die an die nationalsozialistischen Verbrechen an jüdischen (und nicht-jüdischen) Menschen erinnern:

- Ein zentrales Holocaust-Mahnmal (Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin)
- Ein dezentrales Gedenktafelprojekt („Stolpersteine“ des Künstlers Gunter Demnig)
- Eine KZ-Gedenkstätte/Überreste eines ehemaligen Konzentrationslagers (Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau)

Haben die TN ein Bild entschlüsselt, so können die Teamenden das jeweilige Rätsel auflösen. Dabei liegt es in ihrem Ermessen, wie genau das zu erratende Objekt in den Antworten benannt sein muss.

Nach jeder Auflösung eines Bildrätsels erklären die Teamenden kurz Hintergrund und Bedeutung des Gezeigten. Dazu ist jedem Bild ein weiteres Foto nachgestellt, das den Blick auf den abgebildeten Ort oder Gegenstand noch einmal erweitert oder ergänzt. Dieser Zwischenschritt einer kurzen, aber eingehenden Erläuterung des Dargestellten hilft den TN zu verstehen, um welche Gedenkorte und erinnerungskulturelle Handlungen es jeweils geht.



Zusammenführung (5 Min)

Wenn alle drei Rätsel gelöst und erläutert sind, stellen die Teamenden die verschiedenen Orte und Handlungen in einen übergeordneten Zusammenhang. Sie stellen heraus, dass der Geschichte der Judenverfolgung und anderer NS-Verbrechen in unserer Gesellschaft eine große Bedeutung beigemessen wird. Sichtbar wird dies nicht nur an Erinnerungsorten wie Denkmälern oder baulichen Überresten. In unserem Alltag kann uns das Thema auch in anderen Zusammenhängen begegnen, zum Beispiel in Gesprächen mit Familie und Freunden/-innen, in den Medien oder der Schule.

Die Teamenden fragen nun die TN, ob ihnen konkrete Beispiele oder Erlebnisse dazu einfallen, wo sie in ihrem Alltag mit der NS-Vergangenheit oder Formen des Gedenkens konfrontiert sind. Dieser kurze Erfahrungsaustausch dient zugleich als Überleitung zum Aussagen-Barometer (Schritt 2).

Hinweis

Machen Sie sich frühzeitig mit den technischen Voraussetzungen der digitalen Präsentation des Bilderrätsels vertraut und probieren Sie diese vorher aus. Je nach Dateiformat erfolgt die schrittweise Aufdeckung der Bildfelder durch einfaches Weiterklicken oder Scrollen. Je nach Format steht Ihnen am unteren Bildrand ein Quicklink zur Verfügung, mit dem Sie ein frühzeitig erratenes Bild direkt aufdecken bzw. in die Gesamtansicht überführen können.

Informieren Sie sich im Vorfeld über die im Bilderrätsel behandelten Orte und Gedenkformen.

Verweisen Sie nach Möglichkeit auch auf lokale Gedenk- und Erinnerungsorte oder -handlungen (z. B. Gedenkfeiern) aus Ihrer eigenen Umgebung. Sie können solche lokalen Beispiele auch in das Bilderrätsel integrieren. (Eine technische Anleitung zum selbstständigen Erstellen eines digitalen Bilderrätsels finden Sie im ► ORDNER A1.) Beachten Sie dabei, dass sich die Beispiele in ihrem Charakter und/oder ihrer Bedeutung möglichst voneinander unterscheiden.

Schritt 2: Aussagen-Barometer

Übung (30 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis und werden zu Kleingruppen von jeweils zwei bis vier Personen eingeteilt (je nach Größe der Gesamtgruppe). Jede Kleingruppe bekommt eine vorbereitete Aussagekarte (ORDNER A1) zugewiesen, deren Inhalt sie kurz gemeinsam diskutiert und zu der sie sich dann positionieren soll.

Die Teamenden bereiten unterdessen eine Barometer-Skala in Form einer langen Linie vor. Diese kleben sie entweder mit Krepp-Klebeband in der Mitte des Stuhlkreises auf den Boden, oder sie ziehen sie mit Kreide quer über die gesamte Breite der aufgeklappten Tafel. Beide Enden der Skala kennzeichnen die Teamenden mit einer Positionskarte für Zustimmung („Stimme zu“) und Ablehnung („Stimme nicht zu“) (ORDNER A1).

Aufgabe der TN ist es nun, nacheinander ihre Aussagen auf dem Barometer einzuordnen, je nachdem zu welchem Ergebnis ihre Kleingruppe gekommen ist. Das Maß der Zustimmung oder Ablehnung können sie durch die Position ihrer Aussage auf der Skala bestimmen. Ihre Entscheidung sollen die TN kurz begründen und auch eventuelle Meinungsunterschiede innerhalb der Gruppe zur Sprache bringen.

Die Teamenden können die TN durch gezielte Fragen dabei unterstützen, die ihrer Entscheidung zugrundeliegenden Argumente und Gefühle nachvollziehbar zu artikulieren. Daran anknüpfend können sie durch Nachfragen auch die übrigen TN einbeziehen und zur Diskussion ermutigen.

Aussagen:

- „Über die Zeit des Nationalsozialismus weiß ich ziemlich viel.“
- „Ich verstehe nicht, warum ich mich heute noch mit der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigen soll.“
- „Ich wünsche mir einen anderen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus in der Schule.“
- „Ich sehe gerne Dokumentarfilme über die Nazi-Zeit.“
- „Museen und Ausstellungen über die Nazi-Zeit finde ich spannend.“
- „Ich würde gerne mehr über den Holocaust erfahren.“
- „Beim Besuch einer KZ-Gedenkstätte sollte man weinen.“
- „Ich finde es wichtig, mich mit dem Nationalsozialismus zu beschäftigen, weil ich in Deutschland lebe.“

Hinweis

Arbeiten Sie mit kleineren Gruppen, so reduzieren Sie einfach die Anzahl der Aussagen oder lassen Sie diese individuell (statt in Kleingruppen) bearbeiten.

Seien Sie gegenüber den Begründungen und Empfindungen der TN aufgeschlossen und unterlassen Sie Bewertungen. Respektieren Sie die Eigenpositionierung der TN auf der Barometer-Skala und vermeiden Sie es, in deren Entscheidung aktiv einzugreifen. Begegnen Sie eventuell problematischen Äußerungen nicht mit ‚Belehrungen‘, sondern öffnen Sie den Raum für Diskussion. Lenken Sie den Blick auf kontroverse Sichtweisen und mögliche Ambivalenzen, ohne Ihre eigene Haltung zu verleugnen. Deutlich grenzüberschreitende Kommentare, die andere Menschen abwerten, diskriminieren oder historische Tatsachen wie den Holocaust infrage stellen, sind jedoch klar zu unterbinden.

„Oh what a World“ – Zum Einstieg in das Verschwörungsdenken

Methoden zur Auseinandersetzung mit antisemitischen Verschwörungsideologien

ab 14 Jahren (Sekundarstufe I)

MATERIAL

Download-Ordner B1, Flipchartpapier, Filzmarker

ZEIT

45 Min (20 Min/25 Min)

LERNZIELE

Die TN sind dafür sensibilisiert, dass die Welt komplex und oft schwer überschaubar ist. Sie wissen, dass Gefühle wie Ohnmacht, Verwirrung oder Unsicherheit aus den Schwierigkeiten entstehen können, sich in einer unübersichtlichen Welt zu orientieren. Die TN erhalten einen ersten Einblick in die Muster und Dynamiken verschwörungstheoretischer Argumentationen.

Schritt 1: Stumme Diskussion

Übung (10 Min)

Zwei vorbereitete Plakate werden an unterschiedlichen Stellen im Raum aufgehängt oder auf freistehenden Tischen ausgelegt.

Je ein Plakat enthält eine der folgenden Fragen:

- „Wie würde ich die Welt, in der wir leben, beschreiben?“
- „Woher bekomme ich neues Wissen, um zu verstehen, wie die Welt funktioniert?“

Die Plakate sollten gut zugänglich sein und einen schreibfesten Untergrund haben. An beiden Stationen sind mehrere Filzmarker zum Schreiben platziert.

Die einzelnen TN besuchen jetzt – sich frei im Raum bewegend – nacheinander beide Plakat-Stationen und versuchen, die dort formulierten Fragen zu beantworten. Ihre Antworten und Kommentare schreiben sie direkt auf das jeweilige Plakat, ohne dabei zu sprechen.

Sie können auch schreibend aufeinander Bezug nehmen, indem sie die verschiedenen Beiträge gegenseitig ergänzen oder kommentieren. Beleidigungen und Beschimpfungen sind nicht erlaubt. Die TN können selbstständig entscheiden, in welcher Reihenfolge und wie oft sie die Stationen aufsuchen.

Hinweis

Um eine zielführende Bearbeitung der Diskussionsfragen zu gewährleisten, kann es hilfreich sein, den einführenden Arbeitsauftrag mit konkreten Beispielen zu erläutern. Während der stummen Diskussionsphase sollten die Teamenden nur dann unterstützend eingreifen, wenn bei der Beantwortung der Fragen grundsätzliche Missverständnisse zutage treten.



Zusammenführung (10 Min)

Alle TN kommen wieder zusammen und sehen sich die Plakate noch einmal gemeinsam an. Wer will, kann noch etwas ergänzen. Anschließend führen die Teamenden die Ergebnisse zusammen und fokussieren auf die folgenden Aspekte:

Bei dem Plakat zur „Welt-Beschreibung“ deuten die Teamenden insbesondere auf solche Charakterisierungen hin, die auf Komplexität und schwer Verständliches verweisen (z. B. „kompliziert“, „unübersichtlich“). Beiträge mit Bezug auf die negativen Folgen gesellschaftlicher und sozialer Verhältnisse sind auf ihre Ursachen zurückzuführen (z. B. „ungerecht“, „rücksichtslos“, „profit-“ oder „wettbewerbsorientiert“).

Bei dem Plakat zum „Wissenserwerb“ heben die Teamenden die Verschiedenartigkeit möglicher Informationsbeschaffung hervor. Dabei sollten sie zugleich für die Notwendigkeit einer kritischen Prüfung von Quellen sensibilisieren. Gerade das vermutlich häufig genannte Beispiel Internet eignet sich dazu, auch die Verbreitungsmöglichkeiten von Gerüchten und Mobbing in den Blick zu nehmen.

Im Ergebnis ist einerseits zu verdeutlichen, dass komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge eine Orientierung erschweren oder sogar Gefühle der Ohnmacht hervorrufen können. Aber: Weder kann man alles wissen, noch muss man sich von solcher Komplexität einschüchtern lassen!

Andererseits ist zu zeigen, dass uns vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um uns die Orientierung zu erleichtern und Informationen zu überprüfen. Aber: Man sollte nicht leichtfertig alles glauben, sondern die Seriosität einer Quelle hinterfragen und mit gesundem Menschenverstand prüfen!

Schritt 2: Rollenspiel

Übung (10 Min)

Die Teamenden erklären den Ablauf der Übung:

Die TN werden im Folgenden mit einer kruden Verschwörungstheorie konfrontiert. Ihre Aufgabe wird es sein, dagegen zu argumentieren und die aufgestellten Behauptungen hartnäckig zu hinterfragen.

Danach beginnt das eigentliche Spiel. Die Teamenden schlüpfen in eine Rolle, in der sie vor der Gruppe eine beliebige, aber bewusst absurde Verschwörungstheorie vertreten. So zum Beispiel:

- „Tische regieren die Schule!“ – Die eigentliche Herrschaft über die Schule üben die Tische aus. Wenn die Schule des Nachts leer ist, dann erwachen sie zum Leben und bewegen sich durch das Gebäude. Alle Vorgänge des Schulbetriebs werden insgeheim von ihnen kontrolliert.
- „Der öffentliche Personennahverkehr ist ein geheimes Instrument der Autoindustrie!“ – Verspätungen und Ausfälle bei Bussen und Bahnen sind absichtlich geschaffen, um der Kundschaft den Alltag zu erschweren.

Die künstlich geschaffene Mühsal soll die Menschen zum Kauf und zur Nutzung von Autos animieren.

Ihre Theorie tragen die Teamenden mit Inbrunst und voller gespielter Überzeugung vor. Sie untermalen sie mit kreativen Argumenten und irren „Beweisführungen“.

Die Gruppe der TN hingegen versucht, gegen die Verschwörungstheorie zu argumentieren. In einem lebhaften Schlagabtausch versuchen beide Lager, sich gegenseitig zu überzeugen. (Bei zwei Teamenden kann eine/-r von beiden die Gruppe der TN unterstützen und diese zur aktiven Teilnahme animieren.) Nach einigen Minuten wird das Spiel abgebrochen und im Anschluss gemeinsam analysiert.

Hinweis

In dieser Übung geht es darum, den TN eine manipulative Kommunikationsdynamik und eine Unzugänglichkeit für rationale Gegenargumente vor Augen zu führen. Die Teamenden sollten deshalb ihre absurde Verschwörungstheorie und die zugehörige Argumentation gut vorbereiten, fantasievoll ausgestalten und vor allem als Groteske kenntlich machen. Haben Sie Mut zu bizarren Gedanken-Experimenten!

Verwenden Sie für Ihre Argumentation Stilmittel wie die folgenden:

- *Spielen Sie sich als wissend und erleuchtet auf. Zeigen Sie sich bemüht, die „Verblendeten“ zu überzeugen.*
- *Äußern sie beliebige Verdächtigungen und streuen Sie Gerüchte, die sie dann als Wahrheit hinstellen („Man sagt/weiß doch, dass ...“).*
- *Ziehen Sie, was immer Ihnen einfällt, als vermeintlichen Beweis für ihre Theorie heran. Wiederholen Sie Ihre Argumente vielfach und bleiben Sie stur.*
- *Begegnen Sie kritischen Nachfragen mit Gegenfragen. Drehen Sie Gegenargumente einfach um, bis diese Ihre Theorie scheinbar stützen.*
- *Beziehen Sie sich auf zweifelhafte Autoritäten und dubiose Quellen (z. B. angebliche „Geheimstatistiken der Geheimdienste“).*
- *Untermauern Sie Ihre Argumente mit seltsamen Behauptungen und kreieren Sie sonderbare Zusammenhänge (z. B. „auf künstliche Intelligenz zurückzuführen“ oder „senden rätselhafte elektromagnetische Strahlungen“).*
- *Verweisen Sie auf „dunkle Mächte“ und benutzen Sie Schlagworte wie „einflussreich“, „machtvoll“, „manipuliert“, „gelenkt“, „im Geheimen“, „Verschwörung“, „Strippenzieher“ etc.*

Keine noch so krude Behauptung ist zu abwegig, keine noch so gewagte Spekulation zu verquer! Jedoch:

Bei aller nötigen Begeisterung für Ihre Rolle – lassen Sie den TN ausreichend Raum für Gegenrede und skeptische Fragen, damit diese sich ausprobieren können.

Zusammenführung (15 Min)

Teamende und TN finden sich in beruhigter Gesprächssituation zusammen. Für den Ausstieg aus dem Rollenspiel tauschen die TN in einer kurzen Runde zunächst erste Eindrücke aus, wie das Geschehene auf sie emotional gewirkt hat.

Danach erfolgt eine systematische Auswertung der Übung anhand nachstehender Fragen. Gemeinsam untersuchen die TN nacheinander die zu beobachtende Gesprächsdynamik, Argumentationstechniken und Gegenargumentationen.

Fragen:

- Was ist hier gerade passiert? Was konntet ihr beobachten?
- Mit welchen (Gesprächs-)Techniken hat der/die Teamende versucht, euch von der Verschwörungstheorie zu überzeugen?
- Welche eurer Argumente oder Mittel haben gut funktioniert, um gegen die Verschwörungstheorie vorzugehen? Wo gab es Erfolge, wo andere Alternativen?

Die Teamenden unterstützen die TN gegebenenfalls dabei, typische Strukturmerkmale zu identifizieren (z. B. stures Beharren, häufiges Wiederholen, Behauptungen als Tatsachen darstellen, Unzugänglichkeit für Argumente; Umdeutung von Gegenargumenten).

Bei Bedarf nachhelfen können die Teamenden ebenso bei der Analyse und Sammlung möglicher Gegenstrategien (z. B. skeptisches Nachfragen, Quellen und Beweise fordern, alternative Deutungen erwägen, Ironie).

Die Antworten der TN auf die dritte Frage sammeln die Teamenden an der Tafel oder am Flipchart. Dorthin hängen sie abschließend auch ein schriftliches Fazit (► ORDNER B1):

- „Diskussion schwierig – Wer Verschwörungstheorien vertritt, ist oft hartnäckig und nicht offen für Gegenargumente.“
- „Was nicht passt, wird passend gemacht – Angebliche Beweise werden nach Belieben benutzt, Gegenargumente sogar umgedeutet.“
- „Trotzdem dagegenhalten – Gegen Verschwörungstheorien hilft logisches Denken und ein kritischer Umgang mit Argumenten und Quellen.“

Die Fantasie von einer ‚jüdischen Verschwörung‘

Methoden zur Auseinandersetzung mit antisemitischen Verschwörungsideologien

ab 14 Jahren (Sekundarstufe I)

MATERIAL

Download-Ordner B1, Beamer/Smartboard

ZEIT

20 Min

LERNZIELE

Die TN sind für die Existenz von antisemitischen Verschwörungstheorien sensibilisiert. Sie wissen um die antisemitischen Zuschreibungen von Machtstreben und globalem Einfluss von Jüdinnen und Juden.

Bildanalyse

Übung (15 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis und mit freiem Sichtfeld vor einer (Lein-)Wand oder einem Smartboard, worauf ein Bild projiziert werden kann. Die anschließende Bildanalyse nehmen alle gemeinsam in einem moderierten Gespräch vor.

Zunächst jedoch kündigen die Teamenden einleitend die bevorstehende Arbeit mit einer Karikatur an und erläutern den Begriff.

Definition: Eine Karikatur (ital. *caricare* = überladen) ist eine satirisch verzerrte Zeichnung. Karikaturen begegnen uns tagtäglich in den Medien. Sie machen sich in zugespitzter und übertriebener Form über bestimmte Personen, gesellschaftliche Gruppen oder politische Sachverhalte lustig. Ihr Ziel ist es, auf einen konkreten als problematisch empfundenen Umstand aufmerksam zu machen, ihn zu kommentieren und zu kritisieren.

Erst danach werfen die Teamenden das Bild (► ORDNER B1) an die Wand. Die ausführliche Analyse der Karikatur folgt einem Dreischritt aus Beschreibung, Deutung und Einordnung des Dargestellten anhand von Leitfragen.

Hinweis

Beachten Sie als Voraussetzung für diese Übung unbedingt, dass die TN mit typischen Merkmalen und Mechanismen von Verschwörungstheorien bereits vertraut sein müssen! Arbeiten Sie diese im Vorfeld mit den TN heraus, z. B. mit der Rätsel-Rallye aus der Methode „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“. Stellen Sie sicher, dass die Merkmale für alle sichtbar im Raum hängen, oder nutzen Sie die Arbeitshilfe (ORDNER B1).

Sollten im Raum die Licht- und Sichtverhältnisse für das gemeinsame Betrachten der projizierten Abbildung unvorteilhaft sein, so können Sie die Karikatur auch mehrfach ausdrucken und direkt an die TN ausgeben. Sammeln Sie die Bilder nach der Übung wieder ein!

Die Methode eignet sich auch als Hinführung zu einer weitergehenden Beschäftigung mit dem Thema Antisemitismus oder antisemitische Verschwörungstheorien.



Gegenstand der Bildanalyse ist eine antisemitische Karikatur aus der Feder von Josef Plank (Pseudonym „Seppla“). Der ideologisch gefestigte Karikaturist arbeitete in den 1920er- und 1930er-Jahren für die nationalsozialistische Satirezeitschrift „Die Brennessel“ und das NS-Wochenblatt „Illustrierter Beobachter“.

Die um 1938 entstandene Karikatur zeigt einen ‚jüdischen Kraken‘ als Symbol der Weltverschwörung. Sein Gesicht trägt die charakteristischen Züge von Winston Churchill. Der britische Politiker hatte die antisemitische Politik in Deutschland wiederholt verurteilt und stand auch der zionistischen Idee grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber. Die NS-Propaganda fand in Churchill ein willkommenes Feindbild und diffamierte ihn als Teil einer ‚jüdischen Verschwörung‘.

Im ersten Schritt (Beschreibung) geben die TN erst einmal die einzelnen Bildelemente wieder. Dabei beschränken sie sich auf eine möglichst sachliche Schilderung und nehmen noch keine weitere Interpretation vor. Sie erkennen einen überproportionierten, den Erdball fest umklammernden Kraken. Seine Tentakel bohren sich derart in die Weltkugel, dass diese verletzt zu bluten scheint. Das Gesicht des Kraken wirkt abstoßend, mürrisch und unfreundlich. Über oder hinter ihm schwebt ein Davidstern.

Fragen:

- Was ist auf der Zeichnung zu sehen?
- Welche Gegenstände, Figuren oder Symbole sind hier abgebildet, und in welchem Verhältnis stehen diese Bildelemente zueinander (z. B. Stellung, Proportionen)?
- Wie lässt sich der Gesichtsausdruck des Kraken beschreiben, und was tut er mit seinen Tentakeln?

Im zweiten Schritt (Deutung) erörtern und interpretieren die TN die Symbolik der Karikatur. Sie identifizieren den Kraken als Sinnbild für eine bedrohliche, die ganze Welt umklammernde und kontrollierende Macht. Der feste Griff seiner Tentakel und das Blut der Erde stehen für den allumfassenden, gewaltsamen und zerstörerischen Charakter seiner Herrschaft. Das über ihm schwebende Symbol des Judentums markiert den Kraken entweder als jüdisch oder als unter jüdischem Einfluss stehend.

Fragen:

- Was will der Zeichner mit dieser Karikatur ausdrücken?
- Welche Bedeutung haben die einzelnen Elemente, Symbole und Handlungen?
- Wofür steht der Krake mit seinen Tentakeln, und warum hat der Zeichner ausgerechnet dieses Tier gewählt?
- Wie ist der hinter/über dem Kraken schwebende Davidstern zu deuten, und was wird damit unterstellt?

Im dritten Schritt der Bildbetrachtung (Einordnung) stellen die TN die Karikatur schließlich in den übergeordneten Zusammenhang irrationalen Verschwörungsdenkens. Sie arbeiten heraus, dass die antisemitische Idee ‚jüdischer‘ Macht und Einflussnahme eine haarsträubend verallgemeinernde und böartige Unterstellung darstellt.

Fragen:

- Warum lässt sich diese Zeichnung als jüdenfeindlich charakterisieren, und was genau wird über Jüdinnen und Juden behauptet?

- Woran ist auszumachen, dass es sich hier um eine Verschwörungstheorie handelt, bzw. welche Merkmale einer Verschwörungstheorie sind wiederzuerkennen?
- Spielt es eine Rolle, dass der Zeichner ein Anhänger des Nationalsozialismus war?

Zusammenführung (5 Min)

Die Teamenden fassen die zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Bildanalyse nochmals zusammen. Sie können die TN an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass es sich um eine Karikatur aus der NS-Propaganda handelt.

Die Teamenden weisen deutlich darauf hin, dass die Bild-darstellung nur eine antisemitische Fantasie wiedergibt. Sie zeigen mit Bezug auf die typischen Merkmale einer Verschwörungstheorie erneut auf, dass diese Fantasie sich aus Vorannahmen und Unterstellungen speist. Sie stellen heraus, dass solche judenfeindlichen Bilder einerseits an alte Vorurteile anknüpfen können und andererseits immer wieder neu verbreitet und somit aktualisiert werden. Auch heute noch kursieren unsinnige Vorstellungen und bössartige Behauptungen über ‚die Juden‘ – Gerüchte über ihre angeblichen Charaktereigenschaften, über Macht und Einfluss, über verderbliche und andere schädigende Handlungen.

Hrsg.: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (KlGA e.V.).

KlGA e.V. entwickelt innovative Konzepte für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. Sie sind aktiv in den Bereichen: Antisemitismus, Islam/Islamismus/Antimuslimischer Rassismus und Historisch-politischer Bildung. Ihr spezifischer Schwerpunkt ist die Arbeit mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Projekt: Anders Denken. Politische Bildung gegen Antisemitismus

Das Projekt erstellt Konzepte und Materialien für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit mit Schüler_innen der Sek I und Sek II. Die Bildungskonzepte fokussieren aktuelle Formen des Antisemitismus wie den israelbezogenen und den sekundären Antisemitismus, das Feld der Verschwörungstheorien sowie religiös-fundamentalistische Positionen. Sie zielen ab auf die Befähigung zu Ambiguitätstoleranz und kritischer Urteilskompetenz und sind modular einsetzbar.



www.tinyurl.com/y8mwpau4

Antisemitismusprävention

Titel: Gefühlserbschaften im Umbruch
Hrsg.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V.



www.tinyurl.com/y78act89

Titel: Commitment without Borders – Ein deutsch-türkisches Handbuch zu Antisemitismusprävention und Holocaust Education

Hrsg.: Demirel, Ayca/Hizarci, Derviş im Auftrag der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e. V.)



www.tinyurl.com/y96rw6jo

Titel: Coexist. Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft

Hrsg.: beratungsNetzwerk hessen. Gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus



www.tinyurl.com/y7zndtqf

Titel: Antisemitismus an der Schule – ein beständiges Problem?

Hrsg.: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V.



www.tinyurl.com/y3buqzq7

Titel: Lläuft noch nicht? Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus!

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung



www.tinyurl.com/ycojoeq4

Titel: Antisemitismus und Migration. Baustein 5

Autor_in: Kiefer, Michael

Hrsg.: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage



www.tinyurl.com/y3oxod2n

Titel: Jüdische Lebenswelten in Deutschland heute

Hrsg.: Zeitbild Verlag/Agentur für Kommunikation GmbH/Zeitbild Stiftung



www.tinyurl.com/yycnl2dh

Titel: Antisemitismus und Protestantismus. Impulse zur Selbstreflexion

Hrsg.: Evangelischen Akademien in Deutschland e. V.



www.tinyurl.com/y5wwyyb7

ZUSAMMEN WACHSEN

Unterstützungsangebote für Multiplikator_innen in der Geflüchtetenarbeit



Vom Willkommen zum Ankommen (Amadeu Antonio Stiftung)

Kurzbeschreibung:

Die Broschüre fasst die Stimmungen sowie Reaktionen zum „Sommer der Migration“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln zusammen, stellt Initiativen wie Aktionen vor und skizziert, was weiter getan werden muss, um ein wirkliches Ankommen zu ermöglichen. Ein besonderer Fokus wird auf Frauen, Kinder, Menschen mit Behinderung und LGBTI*Q gelegt.

S. 2-4

Neue Nachbarn Vom Willkommen zum Ankommen

2015 waren laut UNHCR weltweit ca. 60 Millionen Menschen auf der Flucht. Nie zuvor suchten mehr Menschen in Deutschland Schutz, kein Thema hat die Medien und die öffentliche Diskussion so beherrscht wie die Ankunft von Flüchtlingen*.

2015 – das »Jahr der Flüchtlinge«

Das Jahr begann mit zahlreichen Booten, die im Mittelmeer bei dem Versuch, mit Flüchtlingen an Bord das europäische Festland zu erreichen, gekentert waren. Das Mittelmeer entwickelte sich zum Massengrab – seit 2010 sind hier über 10.000 Menschen gestorben oder werden vermisst. Im Laufe des Frühjahrs verschob sich der Blick der Öffentlichkeit auf die südlichen Balkanländer, wo es im Sommer 2015 einer großen Anzahl von Geflüchteten gelang, Europas Grenzen gen Westen zu überqueren.

Einige EU-Staaten reagierten darauf mit dem Versuch, die eigenen Grenzen abzuschotten; bauten Zäune und führten die Kontrollen an den EU-Binnengrenzen wieder ein. Die resultierenden humanitären Notstände in den Grenzgebieten Ungarns und Österreichs bewogen schließlich die deutsche Bundesregierung dazu, die Weiterreise der in Budapest und Wien Festsitzenden vorübergehend zuzulassen. Die vollen Züge, die daraufhin nach Deutschland fuhren, wurden vielfach mit großer Hilfsbereitschaft erwartet.

Da Bundesländer und Landkreise seit Anfang der 2010er Jahre im Zuge des Rückbaus sozialer Wohnungen auch Unterbringungskapazitäten sowie dazugehörige Versorgungs- und Betreuungsstrukturen für Asylsuchende konsequent abgebaut hatten, mussten an vielen Orten neue Gemeinschaftsunterkünfte eröffnet oder alternative Formen der Unterbringung gesucht werden, um die Flüchtlinge unterzubringen. Schnell hieß es, Deutschlands Aufnahmekapazitäten seien überlastet und die Versorgung von Asylsuchenden nicht leistbar. Oft handelte es sich bei solchen Äußerungen um nichts anderes als flüchtlingsfeindliche Stimmungsmache, denn die Realität sieht anders aus: Nur 6% der Kommunen gaben bei einer Umfrage im Februar 2016 an, durch die neuankommenden Flüchtlinge überlastet zu sein. Die große Mehrheit sprach davon, die Aufgabe bewältigen zu können. In weiten Teilen Deutschlands ist die Auslastung der Notunterkünfte zudem bereits deutlich gesunken, da sich die Zahl der ankommenden Asylsuchenden im Frühjahr 2016 deutlich verringert hat.

Beim Wiederaufbau staatlicher Versorgungsstrukturen werden oft ökonomische Überlegungen in den Vordergrund gestellt und Qualitätsstandards unterlaufen. So ist das Niveau der staatlichen Flüchtlingshilfe der 1990er Jahre bei weitem noch nicht erreicht. Wären ausreichend finanzielle Mittel und die politische Bereitschaft zu einer besseren Verteilung

von Flüchtlingen vorhanden, könnte Deutschland problemlos mehr Flüchtlinge aufnehmen und versorgen.

»Flüchtlingskrise« oder Aufnahmekrise?

Die Bilder flüchtender Menschen prägten im Jahr 2015 die Medien, ganz Deutschland diskutierte über »die Flüchtlingskrise«. Flüchtlingskrise: Dieser Begriff konnte sich schnell für die Ereignisse des Sommers 2015 etablieren. Und wahrlich: Die prekäre Lage der vielen Flüchtenden, die auf ihrem Weg nach Europa mit Gewalt aufgehalten und unter menschenunwürdigen Bedingungen festgehalten wurden, war und ist krisenhaft. Tatsächlich meint der Begriff jedoch die vermeintliche Überlastung Deutschlands durch die als »Welle« oder »Ansturm« dargestellten Neuankommenden. Eine solche naturhafte Darstellung führt dazu, die Dargestellten nicht als menschliche Individuen wahrzunehmen, sondern als homogene Masse. Diese Massendarstellungen von Geflüchteten werden zudem auf politischer Ebene genutzt, um die vermeintliche Überforderung zu betonen und die neuerliche Abschottung zu legitimieren. So ist das Recht auf Asyl durch die im Asylpaket II im Februar 2016 beschlossenen Schnellverfahren beschränkt worden. Die Grenzen Europas wurden vor allem durch den »Türkei-Deal« noch undurchlässiger.

Die Darstellung von Flüchtlingen als Naturkatastrophe, die plötzlich über Europa hereinbricht, verkennt zudem, dass die Ursachen der steigenden Zahl von Flüchtenden seit geraumer Zeit existieren und nicht von der Politik Deutschlands und der EU losgelöst betrachtet werden können: Der seit 2011 andauernde Krieg in Syrien, der dauerhafte Kriegszustand im Irak und der gescheiterte »arabische Frühling« haben dazu geführt, dass immer mehr Menschen flüchten mussten oder vertrieben wurden. Die Situation in libanesischen und jordanischen Flüchtlingscamps spitzte sich weiter zu, als durch ausbleibende Zahlungen des World Food Program die Versorgung der Geflüchteten mit Nahrungsmitteln drastisch kürzen musste.

Der Anstieg der Flüchtlingszahlen ist also weder überraschend noch ist das Phänomen der Einwanderung nach Deutschland neu – es war lediglich unvorhersehbar und erstmalig, dass Geflüchtete in so hoher Zahl in so kurzer Zeit den Weg nach Deutschland fanden. Tatsächlich ist die Bundesrepublik schon lange ein Einwanderungsland und hat durch die Aufnahme von Vertriebenen, Spätaussiedler_innen und »Gastarbeiter_innen« viel Erfahrung mit der Integration von Migrant_innen. Das im Grundgesetz verankerte Recht auf Asyl resultiert direkt aus den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges und der damit verbundenen historischen Verantwortung Deutschlands, politisch Verfolgten und vor Krieg flüchtenden Menschen Schutz zu geben. Dessen Gewährung ist keine großzügige Geste, sondern ein verankertes Recht, das nicht verhandelbar ist.

Eskalation rechter Hetze und Gewalt

2015 war auch das Jahr einer neuerlichen Eskalation flüchtlingsfeindlicher Hetze und Gewalt. Nie zuvor gab es so viele gewalttätige Übergriffe auf Unterkünfte. Im gesamten Bun-

desgebiet waren die Planung und Eröffnung neuer Wohnstätten von ressentimentgeladenen und rassistischen Protesten der Anwohnerschaft begleitet. Im Herbst 2015 entlud sich dieser Hass auf brutale Weise. Kaum ein Tag verging ohne eine brennende Unterkunft, eine flüchtlingsfeindliche Demonstration oder einen Übergriff auf Geflüchtete oder solche Menschen, die man für Geflüchtete hielt.

Diese Verbrechen finden in einem Klima statt, das rechts-extreme und rechtspopulistische Akteure immer weiter aufheizen, indem sie die Grenzen des Sagbaren kontinuierlich verschieben. Rassistische Argumentationen werden so salonfähig gemacht und erscheinen als gangbare Positionen. Rechtsextreme und rechtspopulistische Parteien und Gruppierungen treiben mit ihren vermeintlich einfachen Lösungen die Krawalle der »besorgten Bürger« voran. Aber die Stimmungsmache gegen Flüchtlinge ist nicht auf das rechte Spektrum beschränkt: In allen Parteien sind populistische Stimmen zu hören, die auf Kosten der Geflüchteten auf Stimmfang gehen. Immer häufiger führt diese Hetze zu körperlichen Angriffen und Anschlägen auf geplante oder bereits bezogene Unterkünfte, bei denen der Tod von Menschen billigend in Kauf genommen wird. Die Bilder aus Heidenau, Freital und Clausnitz erinnern erschreckend stark an die rassistischen Pogrome der 90er Jahre. Auch heute handelt es sich um nichts anderes als rechten Terror.

Zum »Willkommen-Heißen« von Asylsuchenden gehört es daher auch, den geistigen Brandstifter_innen, die diese Ausschreitungen provozieren, und jeder anderen Form von Rassismus zu widersprechen. Es ist nicht damit getan, sich punktuell und in akuten Gefahrensituationen Rechtsextremen entgegen und schützend vor Flüchtlinge zu stellen. Es braucht breite zivilgesellschaftliche und staatliche Strukturen, die den Geflüchteten dauerhaft ein Leben in Sicherheit ermöglichen und sie in die Lage versetzen, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete

Neben dem neuen Ausmaß rechter Gewalt kam es 2015 jedoch auch zu einem überwältigenden Engagement und großer Solidarität mit Asylsuchenden. In Städten, Kommunen und selbst kleinsten Orten fanden sich Menschen zusammen, in denen die Situation der Flüchtlinge Empathie und den Wunsch zu helfen hervorgerufen hatte. Über 30 Millionen Bundesbürger_innen haben sich laut Deutschem Spendenrat für Geflüchtete engagiert, in dem sie Geld, Sachleistungen oder Zeit zur Verfügung stellten. Die Mehrheit der Deutschen stand und steht Flüchtlingen offen gegenüber. Sie übersetzen, geben Sprachkurse, sammeln Spenden und übernehmen Patenschaften. Vielerorts entstanden Willkommensinitiativen, welche die klaffenden Lücken staatlichen Handelns füllten, indem sie selbst die Unterkunft, die Versorgung und die Betreuung der Asylsuchenden realisierten. Hier organisierte die Zivilgesellschaft ihre Arbeit eigenständig.

Viele der Engagierten sind noch immer unermüdlich im Einsatz. Sie werden auch künftig den Bedürfnissen der Flüchtlinge folgen und sich mit quälenden Wartezeiten

im Asylverfahren, Anerkennungschancen, verhindertem Familiennachzug und anderen politischen und rechtlichen Fragen befassen müssen. Damit ehrenamtliches Engagement nicht aufgrund dieser Hürden ins Leere läuft, ist staatliches Handeln erforderlich. Faire und zügige Asylverfahren, menschenwürdige Unterbringung und umfassende Gesundheitsvorsorge, Integrationsangebote vom ersten Tag an, Sicherstellung von Schulbesuch und Förderung für Kinder – es gibt einiges zu tun.

Den Menschen, die sich Tag für Tag unentgeltlich für Flüchtlinge einsetzen, gilt unsere vollste Anerkennung und Bewunderung. Als Gesellschaft müssen wir ihre unabhkömmliche Arbeit wertschätzen und ihre Motivation stärken. Sie sind es, die Angela Merkels »Wir schaffen das!« in die Praxis umsetzen. Die momentane Lage ist auch eine Chance, Brücken zu schlagen und neue Bündnisse für die Unterstützung von Flüchtlingen auf einer breiten gesellschaftlichen Basis einzugehen.

Gleichzeitig müssen die Risiken und Grenzen des ehrenamtlichen Engagements erkannt werden: Viele Unterstützende arbeiten bis zur eigenen Erschöpfung und übernehmen Aufgaben, für die sie nicht qualifiziert sind und die eigentlich professionelle Kräfte leisten müssten. Es darf kein Dauerzustand sein, dass der Staat Verantwortung und solche überfordernden Aufgaben auf die Zivilgesellschaft überträgt. Oft wird die Arbeit von Ehrenamtlichen nicht ausreichend wertgeschätzt, sie werden alleingelassen oder es werden ihnen gar Steine in den Weg gelegt. Gegenüber den vermeintlichen Ängsten der »besorgten Bürger« erhalten sie nicht genug Gehör. Doch die Unterstützenden erkennen in ihrem Engagement die Defizite der deutschen Asylpolitik und müssen eine öffentlich wahrnehmbare Stimme erhalten. Gleiches gilt für die Stimmen der Geflüchteten selbst, die ebenfalls kaum gehört werden.

Die Arbeit mit Flüchtlingen ist also immer politisch. Die Engagierten der Willkommensinitiativen müssen ein politisches Selbstbewusstsein und eine Vision entwickeln, wie unsere Gesellschaft umgestaltet werden sollte, damit die Inklusion von Geflüchteten langfristig gelingen kann. Ohne die Perspektive von Menschen mit Fluchterfahrung kann dieser Inklusionsprozess jedoch kaum gelingen. Die Expertise und Perspektive von Migrant_innen- und Geflüchtetenorganisationen muss daher präsenter werden. Zudem muss die politische und soziale Arbeit der Kommunen die Bedürfnisse der Betroffenen von Anfang an aktiv einbeziehen.

Der nächste Schritt: Vom Willkommen zum Ankommen

Die Ereignisse des Jahres 2015 haben die Amadeu Antonio Stiftung und PRO ASYL dazu veranlasst, die Broschüre »Refugees Welcome« umfassend zu aktualisieren und neu aufzulegen. Das Heft klärt über die Situation der Geflüchteten in Deutschland auf und zeigt beispielhaft die vielfältige Arbeit mit Flüchtlingen auf. Bei der Überarbeitung der Broschüre wurde ein spezielles Augenmerk auf die Lage besonders schutzbedürftiger Menschen wie Frauen, Kinder, Menschen mit Behinderungen oder LGBTIQ* gelegt.

Die Broschüre kann Unterstützenden helfen, nach dem »Willkommen-Heißen« den nächsten Schritt zu gehen und eine umfassende Ankommensstruktur aufzubauen, die eine dauerhafte Inklusion von Flüchtlingen in die Gesellschaft ermöglicht. Das bedeutet, bereits bestehende professionelle Strukturen zu erweitern und so zu verändern, dass Geflüchteten eine langfristige Perspektive und eine chancengerechte Teilhabe an der deutschen Gesellschaft möglich wird. Denn ein »Willkommen« signalisiert zunächst nur das Empfangen eines Gastes und die Integration in Bestehendes.

Nun gilt es dafür zu sorgen, dass diese Gäste unsere Nachbar_innen werden und bleiben und die Möglichkeit bekommen, aktiv und selbstbestimmt zu partizipieren und Neues zu schaffen.

Ob der Aufbau einer solchen Ankommensstruktur gelingt, hängt vor allem von der Bereitschaft der Beteiligten ab, gemeinsam konstruktive Lösungen zu erarbeiten. Dafür ist eine breite Vernetzung notwendig – Verantwortliche der Verwaltung, der Bildungseinrichtungen, der Wirtschaft und der Politik müssen in die Pflicht genommen werden, um die Engagierten in den Willkommensinitiativen und die Selbstorganisationen von Geflüchteten zu unterstützen und zu entlasten. Die Inklusion von Flüchtlingen ist nicht allein Arbeit der Willkommensinitiativen, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Wir stehen erst am Anfang. Die große Herausforderung der Inklusion der Geflüchteten kann gelingen. Wir müssen gemeinsam dafür sorgen, dass die nächsten Jahre die Zeit des Ankommens werden.

Tahera Ameer, Günter Burkhardt, Marius Hellwig, Anetta Kahane, Andrea Kothen, Timo Reinfrank

** In dieser Broschüre werden neben dem Begriff »Flüchtling« weitere Begriffe wie »Geflüchtete« sowie »Schutz-« oder »Asylsuchende« oft synonym verwendet. Alle diese Begriffe haben unserer Meinung nach als Sammelbezeichnungen Vor- und Nachteile.*

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung

Seit ihrer Gründung 1998 ist es das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet. Dafür unterstützt sie Initiativen und Projekte, die sich kontinuierlich für eine demokratische Kultur engagieren und für den Schutz von Minderheiten eintreten.



www.tinyurl.com/y6fbxy6z

Empowered by Democracy

In dem Projekt „Empowered by Democracy“ stellen sich junge Menschen mit und ohne Fluchthintergrund der Frage: „Wie wollen wir in dieser Gesellschaft zusammenleben?“. Im Rahmen von Workshops und Seminaren werden vielfältige Möglichkeiten angeboten, sich mit dieser Frage und dem Zusammenleben in der Demokratie zu beschäftigen. Diese Frage geht alle an – das Projekt will aber auch insbesondere junge Menschen mit Fluchthintergrund für die Teilnahme begeistern. Denn obwohl sie mit Erwartungen, Fragen und Vorstellungen von gesellschaftlichem Leben nach Deutschland kommen, werden ihre Stimmen oft ignoriert oder nicht ernst genommen. Innerhalb des Projekts soll deshalb eine Ermutigung zu aktiver Mitsprache erfolgen sowie die Chance genutzt werden, als Teil der Mehrheitsgesellschaft von unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven zu lernen.

Neben der Qualifizierung von jungen politischen Bildner_innen wird in den Seminaren auch entwickelt und erprobt, wie Formate und Methoden der politischen Bildung und Teilhabe für heterogene Zielgruppen konzipiert werden können. Aus den Ergebnissen werden diversitätsbewusste Konzepte entwickelt, mit denen die Multiplikator_innen ihre Kompetenzen erweitern können. Ein Beispiel dafür ist die Ausbildung zur/zum Klimabotschafter_in. Nach der Teilnahme an drei aufeinander aufbauenden Seminaren können die Teilnehmer_innen ihr erworbenes Fachwissen und die erlernten Methoden in eigenen Klimaschutzprojekten umsetzen.

Poetry Project – Eine Schreib-Initiative mit geflüchteten Jugendlichen

Poetry Project ist ein viersprachiges Lyrik-Projekt, in dem sich junge Menschen mit und ohne Fluchthintergrund begegnen können und die auf Persisch, Arabisch, Deutsch sowie Englisch von ihren Erfahrungen und Gefühlen berichten. Die dabei entstehenden sprachlichen Interaktionen werden durch öffentliche Lesungen nach außen getragen und ausgewählte Texte aus jeder Schreibgruppe, die das Projekt in ganz Deutschland aufbaut, veröffentlicht.

Die Schreibgruppen setzen sich zusammen aus den Workshopleiter_innen, Übersetzer_innen und jungen Menschen. Am Ende werden die Werke vorgestellt und gemeinsam wird über die treffendste Übersetzung diskutiert. Ein erster Gedichtband erschien zu Beginn des Jahres 2018. Die dort publizierten Texte wurden im selben Jahr mit dem Else Lasker-Schüler-Lyrikpreis ausgezeichnet. 2019 erhielten weitere junge Poet_innen den „THEO – Berlin-Brandenburgischer Preis für Junge Literatur“ in den Kategorien Lyrik und Sprachräume.

Kooperationsprojekt Empowered by Democracy

Das Projekt Empowered by Democracy ist ein Projekt des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V. und wird von mehreren Trägern umgesetzt: Dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der Arbeitsgemeinschaft katholischer-sozialer Bildungswerke (AKSB), dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AL), dem Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum (VBLR) und der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendarbeit (et), welche die Gesamtkoordination inne hat. Unterstützt wird das Projekt von der Gemeinsamen Initiative der Träger politischer Jugendbildung im Bundesausschuss Politischer Bildung (GEMINI) und dem Deutschen Volkshochschul-Verband.



www.empowered-by-democracy.de

Übergeordnetes Ziel des Projekts ist es Fremdheit zu überwinden, Jugendlichen zu ermöglichen über ihre Gefühle und Traumata zu sprechen, Abbau von möglichen Vorbehalten gegenüber Geflüchteten und einen Dialog zwischen den Kulturen zu beginnen. Die Poesie als verbindendes Element ist dabei Mittel zum Zweck.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: The Poetry Projects e.V.

Initiatorin des Projekts und damit des Vereins ist SPIEGEL-Auslandskorrespondentin Susanne Koelbl. Gemeinsam mit dem in Afghanistan aufgewachsenen Anwalt und Übersetzer Aarash D. Spanta lud sie junge Geflüchtete ein, an einem Gedicht-Workshop teilzunehmen. Seitdem haben sich Dutzende Schreibgruppen in verschiedenen deutschen Städten gegründet.



www.thepoetryproject.de



Kurzbeschreibung:
Immer öfter müssen sich Menschen die Geflüchtete unterstützen psychischen wie physischen Anfeindungen erwehren. Die Broschüre will die Engagierten unterstützen, indem sie ihnen Argumentations- und Umgangshilfen anbietet, damit sie sich bei unterschiedlichen Anfeindungszenarien behaupten können.

Einmischen und dagegen halten!
Zum Umgang mit rassistischen Anfeindungen im Kontext von Flucht und Asyl.

(S. 12-13)

(mobim. Mobile Beratung im Regierungsbezirk Münster
Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie
c/o Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster)

Von der „Willkommenskultur“ zu Teilhabe und Partizipation

Das „Ende der Willkommenskultur“ wurde in den vergangenen Monaten wiederholt und in zunehmend aggressivem Tonfall ausgerufen. So forderte beispielsweise Armin Schuster, Bundestagsabgeordneter der CDU, nach den Anschlägen von Ansbach und Würzburg im Juli 2016 an deren Stelle eine „Abschiedskultur“. Die AfD griff den Begriff sogar in ihrem im Mai 2016 verabschiedeten Grundsatzprogramm auf, indem sie darin einerseits massive Einschränkungen des Grundrechts auf Asyl verlangt, andererseits eine „Willkommenskultur für Neu- und Ungeborene“ in Deutschland postuliert. Parteivorsitzende Frauke Petry diskreditierte die „Willkommenskultur“ gegenüber Geflüchteten als Ausdruck eines „Schuld- und Minderwertigkeitskomplexes“ aufgrund der nationalsozialistischen Verbrechen. Die Abrechnung mit dem Begriff ist zu einem rhetorischen Kernbestandteil rechtspopulistischer Polemik geworden. In ihm bündeln sich die fundamentaloppositionellen Aversionen nicht nur gegen Geflüchtete, sondern auch gegen jede Form der Einwanderung und die „multikulturelle Gesellschaft“ an sich. Tatsächlich bildete sich mit den kontinuierlich wachsenden Zahlen von Asylsuchenden, die in jüngster Zeit die Bundesrepublik erreichten, unter dem Schlagwort der „Willkommenskultur“ eine durch zahllose Initiativen, Bündnisse und Einzelpersonen, aber auch durch Wohlfahrtsverbände, Sportvereine und Religionsgemeinschaften getragene, bislang beispiellose Hilfs- und Unterstützungsbereitschaft für die hier ankommenden Menschen. Aber auch Behörden und Verwaltungen machten sich zumindest zeitweise den Begriff zu eigen. Nicht zuletzt schien sich der Slogan auch gut für die Selbstdarstellung der Bundesrepublik als weltoffenes, modernes Land nutzbar machen zu lassen.

Allerdings war und ist der Begriff umstritten. Zahlreiche KritikerInnen aus Unterstützungsinitiativen betrachten etwa die Rede von der „Willkommenskultur“ im offiziellen Sprachgebrauch als bisweilen heuchlerische Vereinnahmung – angesichts ständig verschärfter Asylgesetze und zunehmender administrativer Restriktionen gegen Asylsuchende (vgl. Beitrag zum „Recht auf Asyl“ in dieser Handreichung), denen damit unmissverständlich bedeutet wird, dass sie eben gerade nicht „willkommen“ sind. Die Kritik knüpft sich zudem an den oftmals schwammigen Gebrauch des Begriffs unter den AkteurInnen der Unterstützungsarbeit selbst. Wie wird hier „Willkommenskultur“ verstanden und inhaltlich gefüllt? Mit welchen Vorstellungen und Motivationen, aber auch mit welchen Klischeebildern und Erwartungen begegnen beruflich, ehrenamtlich und zivilgesellschaftlich Engagierte „den Anderen“? Nicht selten zeigt sich im Umgang mit Geflüchteten ein oftmals unreflektierter bzw. von den Unterstützenden selbst gar nicht erst wahrgenommener Paternalismus. Geflüchtete erscheinen hier in erster Linie als unselbstständige „AdressatInnen“ der gewährten Hilfe, nicht aber als eigenständige AkteurInnen mit individuellen Erfahrungen, Bedürfnissen, Kenntnissen und Fähigkeiten. Häufig sind solche Haltungen zudem mit positiven wie negativen Zuschreibungen und stereotypen Annahmen gegenüber der „Herkunftskultur“ der geflüchteten Menschen verknüpft.

„Willkommenskultur“ verstanden als eine Idee der Partizipation und der Teilhabe, setzt indessen die kritische Selbstreflexion des eigenen Engagements voraus. Leitfragen hierfür können sein: Welche Erwartungen verknüpfte ich mit meinem Engagement? Welche Erwartungen werden enttäuscht, wenn Geflüchtete nicht so handeln, wie ich mir das vorgestellt habe? Und warum ist das so? Auf die konkrete Unterstützungsarbeit bezogen ist es sinnvoll, Angebote auf Grundlage einer vor allem fragenden und zuhörenden Haltung gemeinsam mit den Geflüchteten zu entwickeln. Solche Zugänge erfordern die Bereitschaft, pauschalisierende und kulturalisierende Vorstellungen zu reflektieren. „Die“ Geflüchteten gibt es nicht, die Herausforderung besteht vielmehr darin, sich den hier angekommenen Menschen so zu nähern, dass sie die Sicherheit gewinnen, ihre Bedarfe frei äußern zu können. Dies sind erste Schritte, „Willkommenskultur“ als Teilhabe- und Partizipationskultur zu gestalten, auch wenn der grundlegend unterschiedliche soziale und rechtliche Status eine vollständige „Augenhöhe“ zwischen geflüchteten Menschen und ihren UnterstützerInnen unmöglich macht.

Aber nicht nur im Hinblick auf die unmittelbare, konkrete Arbeit mit Geflüchteten sind Fragen nach Zielen und Motiven bedeutsam, sondern auch für das Engagement im Rahmen von Unterstützungsinitiativen und „Willkommensbündnissen“. Diese sollten einerseits gesellschaftlich möglichst breit aufgestellt und „vor Ort“ in den Kommunen, Stadtteilen und Nachbarschaften verankert sein. Andererseits ergibt sich aus dem Anspruch, möglichst viele AkteurInnen in einem Bündnis zu integrieren, die Herausforderung, teilweise sehr unterschiedliche Perspektiven, Motive und Erwartungshaltungen der Engagierten in Einklang zu bringen. Während sich die einen etwa einbringen, indem sie sich auf das Gebot der christlichen Nächstenliebe beziehen, sehen andere ihre Akti-

vitäten als Facette einer kritischen Auseinandersetzung mit der Grenzpolitik der Europäischen Union. Manchen wiederum geht es zunächst vielleicht auch darum, durch ehrenamtliches Engagement Anerkennung zu erfahren. Dieser Verständigungsprozess sollte nicht zu Ab- und Ausgrenzungen oder zu Hierarchisierungen unter den Aktiven führen, sondern idealerweise dazu beitragen, Transparenz und Klarheit für sich selbst, aber auch gegenüber den BündnispartnerInnen herzustellen und die eigene Arbeit zu bereichern. Zielführend kann in diesem Zusammenhang sein, ein gemeinsames Leitbild und einen Grundkonsens zu erarbeiten, auf dessen Grundlage die verschiedenen AkteurInnen im Bündnis zusammenarbeiten. Wichtig ist hierbei die Verständigung darü-

ber, zum einen das Wohl der Geflüchteten in den Mittelpunkt zu rücken und diesen Anspruch auch explizit zu formulieren, zum anderen Geflüchtete nicht über deren Köpfe hinweg für politische Forderungen zu instrumentalisieren.

Beispiel für einen Grundkonsens

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Das Wohl der Flüchtlinge steht im Mittelpunkt unserer Arbeit. Alle Beteiligten grenzen sich gegen jede Form von Rassismus und anderer gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ab. Die Bündnismitglieder unterstützen die Flüchtlinge in unterschiedlicher Art und Weise. Im Bündnis befinden sich Menschen mit verschiedenen Motivlagen und Aktionsformen. Diese werden von allen Beteiligten anerkannt, akzeptiert und bei Bedarf oder gar Konflikt miteinander besprochen mit dem Ziel, gemeinsam weiterzuarbeiten.“ [entnommen aus: Bundesverband Mobile Beratung u.a.: Was tun, damit es nicht brennt? Leitfaden zur Vermeidung von rassistisch aufgeladenen Konflikten im Umfeld von Sammelunterkünften für Flüchtlinge, 4. Auflage 2015]

Autor_in: Herkenhoff, Anna-Lena

Hrsg.: mobim. Mobile Beratung im Regierungsbezirk Münster Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie c/o Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster

mobim unterstützt und berät alle, die sich im Regierungsbezirk Münster gegen Rechtsextremismus und für Demokratie engagieren wollen. Sie stellen bei Problemen und Unsicherheiten im Umgang mit rassistischen, antisemitischen oder anderen diskriminierenden Herausforderungen Handlungssicherheit wieder her.



www.tinyurl.com/y4mhfk38



Kurzbeschreibung:
Die Expertise fasst Erkenntnisse zum Themengebiet „Geflüchtete und Zusammenleben“ aus Wissenschaft und Praxis zusammen und erarbeitet auf dieser Grundlage Handlungsempfehlungen für die „Integration von Geflüchteten unter der Berücksichtigung lokaler Stimmungslagen“.

Wie kann Integration von Flüchtlingen gelingen, damit die Stimmung nicht kippt?

(S. 47-48; im Buch 79-82)

(Expertise des Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Frankfurt (ISS) im Auftrag des beratungsNetzwerk hessen – Gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus, Wochenschau Verlag)

Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Zusammenschau der Ergebnisse der vorliegenden Expertise lassen sich zunächst übergeordnet zwei zentrale folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Maßnahmen zur Prävention flüchtlingsfeindlicher Einstellungen in der Bevölkerung und zur vorausschauenden Verhinderung von Anfeindungen und Konflikten sind insbesondere deshalb wichtig, weil aktuell vor allem das Engagement der Zivilgesellschaft Wahrnehmung erfährt. Ablehnung, die es unter der Bevölkerung gibt und die sich eher an Stammtischen oder in sozialen Medien äußert, wird nicht explizit als Problem eingeschätzt, solange Proteste und Konflikte nicht manifest werden. Aktuell bindet die Bewältigung der Herausforderungen vor Ort die zivilgesellschaftlichen Kräfte, für eine präventive Auseinandersetzung mit rassistischen und rechtsextremen Potentialen bleibt schlichtweg kein Freiraum.
- Im Hinblick auf die ländlichen Gebiete zeichnet sich auf der Basis der Ergebnisse der Interviews mit den Expertinnen ab, dass Integration eher als ein beiläufiger Prozess wahrgenommen wird, spezifische Steuerungserfordernisse werden nicht explizit benannt. Formen der Nachbarschaftshilfe, der Einfluss von deutungsmächtigen Ak-

teuren und die unausweichliche räumliche Nähe werden als Motoren der Integration hervorgehoben, ergänzende Maßnahmen geraten aus dem Blick. Diese Einschätzungen machen deutlich, dass für die ländlichen Räume die Schaffung von Bewusstsein für die Notwendigkeit von aktiven Integrationsmaßnahmen hoch ist, insbesondere auch deshalb, weil in ländlichen Räumen strukturelle Nachteile (z.B. Mobilitäts-, Arbeitsmarkt- und Angebotsrestriktionen) ausgeglichen werden müssen.

Als spezifische mögliche Handlungsfelder für die proaktive Mobile Beratung bilden sich ab:

Beratung und Unterstützung von politisch verantwortlichen Akteuren:

- z.B. Entwicklung einer persönlichen Haltung und von Standing in Konfliktsituationen;
- Moderation von Prozessen zur Entwicklung eines kommunalen Mottos bei der Flüchtlingsaufnahme und -betreuung;
- Kommunikationsstrategien in Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen;
- Sensibilisierung für und ggf. Qualifizierung für die Anleitung partizipativer Verfahren;
- Strategien zum Umgang mit rechtspopulistischen Parteien in den Parlamenten;
- Erfahrungsaustausch unter Bürgermeister/innen und Landräte/innen.

Beratung und Unterstützung ehrenamtlich Engagierter:

- z.B. Entlastung und Erfahrungsaustausch;
- Wertschätzung, Erhalt und Überführung des Engagements in neue Kontexte;
- Schulungen in Hinblick auf diskursive Multiplikator/innen-Funktion;
- Vermittlung von Handlungssicherheit gegen Anfeindungen;
- Empowerment von Flüchtlingen und Migrant/innen zur Selbstorganisation und Partizipation;
- Strategien im zivilgesellschaftlichen Umgang mit rechtspopulistischen Parteien.

Beratung bei der Entwicklung und Umsetzung neuer Formate der politischen Bildung:

- z.B. Wissensvermittlung zu bürgerschaftlicher Beteiligung und Aktivierung für Flüchtlinge;
- Ansätze der interkulturellen politischen Bildung;
- diskursorientierte demokratische Wertebildung im öffentlichen Raum;
- Einübung von Gegen-Narrationen insbesondere auch in sozialen Netzwerken.

Prozessmoderation für die partizipative Erarbeitung von Integrationskonzepten:

- z.B. Stakeholder-Analysen und Prozessorganisation;
- Know-how-Vermittlung zu niedrigschwelligen partizipativen Verfahren;
- Beratung zur inklusiven Leitbildentwicklung;
- Adaptierung von Modellen für den ländlichen Raum.

Know-how-Transfer:

- z.B. interkommunaler Austausch;
- Dokumentation und Publikation guter Praxis.

Identifikation lokaler flüchtlingsfeindlicher Potentiale:

- z.B. Sensibilisierung lokaler Akteure für die Notwendigkeit der Wahrnehmung von Rassismus und Rechtsextremismus;
- Verfahren zur Identifikation latenter Konfliktthemen und der spezifischen Milieus, in denen sie entstehen;
- Unterstützung bei der Entwicklung lokaler Deutungsmuster;
- Risikoanalysen für die Entstehung offenen Protestes gegen Flüchtlinge.

Konfliktmoderation

- z.B. Beratung und Moderation in Konflikten zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren;
- Beratung von verantwortlichen Akteuren bei der Moderation von Konflikten z.B. mit Anwohner/innen;
- Schulungen von lokalen (interkulturellen) Konfliktlotsen.

Prävention von Gewalt gegen Flüchtlinge

- z.B. Analyse der Entwicklungen in rechten Szenen im Zusammenhang mit dem Zuzug von Flüchtlingen;
- Analyse und Verhinderung von Prozessen der Ausgrenzung und Bedrohung von Flüchtlingen unter Jugendlichen;
- Entwicklung lokaler Schutzstrategien.

Autor_innen: Bohn, Irina/Alicke, Tina

Hrsg.: Expertise des Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Frankfurt(ISS) im Auftrag des beratungsNetzwerk hessen – Gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus, Wochenschau Verlag

Das beratungsNetzwerk hessen – Gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus ist keine eigenständige Organisation, sondern ein Netzwerk. Es besteht aus einem Expertenpool mit insgesamt rund 40 Mitgliedern sowie etwa 40 Berater_innen vor Ort. Das Demokratiezentrum (im Institut für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg) fungiert dabei als zentrale Fach- und Geschäftsstelle, die die Arbeit koordiniert, lenkt, dokumentiert und auswertet.



www.tinyurl.com/y2tg7aru



Kurzbeschreibung: *Mitarbeiter_innen in der Geflüchtetenhilfe fällt eine wichtige Aufgabe bei der Werteorientierung und Wertevermittlung zu. Die Handreichung setzt bei diesem Punkt an und will als Anregung und Unterstützung für die Beziehungsarbeit mit Geflüchteten und Migranten dienen.*

Ankommen. Durch Normenorientierung und Wertediskussion den Integrationsprozess für Flüchtlinge erleichtern. Eine Handreichung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Flüchtlingsarbeit

(S. 29-35)

(Stiftung SPI. Geschäftsbereich Lebenslagen, Vielfalt & Stadtentwicklung. Mobiles Beratungsteam Berlin – für Demokratieentwicklung)

Fallbeispiele aus der Praxis

Die beschriebenen Situationen und Fragen sind, mit leichten Veränderungen¹, der Praxis der mobilen Beratungsarbeit entnommen. Es wurden exemplarische Fallbeispiele ausgewählt, die wesentliche Grundwerte unseres Zusammenlebens betreffen. Zum Fallbeispiel wird aber keine „richtige Lösung“ als Handlungsempfehlung gegeben (die selten alternativlos und noch seltener allgemeingültig wäre). Stattdessen wird eine Frage zu der exemplarischen Situation gestellt, nach der weitere Reflexionsfragen dazu anregen sollen, eigene Lösungen zu finden.

Antisemitismus

Situation

Marcus, 29, Sozialbetreuer in einer Notunterkunft: „Neulich entdeckten wir auf einer Wand ein Hakenkreuz. Daneben hat jemand einen durchgestrichenen Davidstern gezeichnet. Wir haben die Schmierereien sofort entfernt.“

Frage

„Ich finde, dass wir das nicht einfach so stehen lassen können. Ich weiß aber nicht, wo und wie ich da ansetzen kann. Was für Möglichkeiten habe ich?“

Rechtlicher Rahmen

- Grundgesetz Art. 1 – Menschenwürde
- Grundgesetz Art. 3 – Diskriminierungsverbot
- Strafgesetzbuch § 130 – Straftatbestand Volksverhetzung
- Strafgesetzbuch § 166 – Beschimpfung von Bekenntnissen, Religionsgesellschaften und Weltanschauungsvereinigungen

¹ So wurden z.B. die Namen der Fallgeber/innen und Orte geändert

Reflexionsfragen

- Welche Motivation steckt hinter den Schmierereien?
- Kennen wir Organisationen, die zu diesem Thema Beratung und Unterstützung anbieten? Wo kann ich mich informieren?
- Kenne ich die Gesetzeslage zum Thema Antisemitismus?
- Wie gut kenne ich mich mit „israelbezogenem Antisemitismus“ (Ablehnung von Juden, die durch die israelische Politik begründet wird) aus?
- Kann ich zwischen israelkritischen und antisemitischen Äußerungen unterscheiden? Und wie ist meine persönliche Haltung?
- Was wissen die Bewohner/innen über den Holocaust und die daraus erwachsene historische Verantwortung Deutschlands gegenüber Israel?

Anlaufstellen

Stiftung SPI

Mobiles Beratungsteam Berlin – für Demokratieentwicklung

Tel.: 030 41725628 od. 4423718 | E-Mail: mbtberlin@stiftung-spi.de Internet: www.mbt-berlin.de

JFDA – Jüdisches Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus e.V.

Tel.: 030 30875424 | E-Mail: juedisches.forum@gmail.com Internet: www.jfda.de

Anne Frank Zentrum e.V.

Tel.: 030 288865600 | E-Mail: zentrum@annefrank.de Internet: www.annefrank.de

Weiterführende Informationen

Amadeu Antonio Stiftung

Projekt „Israelbezogener Antisemitismus“
Internet: www.amadeu-antonio-stiftung.de

Homosexuelle bzw. LSBTI-Flüchtlinge²

Situation

Selim, 37 Jahre, Sozialpädagoge in einer Notunterkunft: „Seit einiger Zeit habe ich beobachtet, dass Amir – ein 20-jähriger Flüchtling aus Syrien, der alleine hergekommen ist – sich immer weiter von den anderen Bewohner/innen distanziert, häufig alleine beim Essen sitzt, immer öfter die Sachen der anderen wegräumt und hinter ihnen her putzt. Ich sprach ihn darauf an. Amir sagte, dass die anderen ihm damit drohen, sein wahres Gesicht zu verraten, wenn er nicht mache, was sie ihm sagen. Er werde nicht als richtiger Mann angesehen, da er homosexuell sei.“

Frage

„Wie verbessere ich die Situation für Amir, ohne damit das Zusammenleben in der Unterkunft für ihn noch schwieriger zu machen?“

Rechtlicher Rahmen

- Verfassung von Berlin – Schutz vor Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität

² Lesben, Schwule, Bisexuelle, trans*- und intergeschlechtliche Menschen (LSBTI)

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)
- EU-Grundrechtecharta Art. 21 – Nichtdiskriminierung aufgrund sexueller Ausrichtung

Reflexionsfragen

- Inwiefern kann ich Ansätze diskriminierender Verhaltensweisen bzw. eindeutige diskriminierende Handlungen erkennen?
- Ist mir bzw. meinen Kolleg/innen früher etwas in diesem Zusammenhang aufgefallen?
- Wie viel weiß ich selbst über das Thema schutzsuchende Lesben, Schwule, Bisexuelle sowie trans- und intergeschlechtliche Menschen (LSBTI)?
- Welche Informationen wären für mich, für das Team und für Amir wichtig?
- Welche Möglichkeiten gibt es, mit den Bewohner/innen über das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz und das Diskriminierungsverbot von Homosexuellen ins Gespräch zu kommen?
- Lassen sich aus unserer Hausordnung Sanktionen für Personen, die sich diskriminierend verhalten, ableiten?

Anlaufstellen

Lesben- und Schwulenverband in Deutschland (LSVD) Landesverband Berlin-Brandenburg e.V.

MILES – Zentrum für Migrant*innen, Lesben, Schwule
Tel.: 030 22502215 | E-Mail: berlin@lsvd.de Internet: www.berlin.lsvd.de/projekte/miles

LesMigraS

Antidiskriminierungs- und Antigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. Tel.: 030 21915090 | E-Mail: info@lesmigras.de Internet: www.lesmigras.de

GLADT e.V.

Tel.: 030 26556633 | E-Mail: info@gladt.de | Internet: www.gladt.de

Weiterführende Informationen

Landesstelle für Gleichbehandlung – Gegen Diskriminierung

Wegweiser für LSBTI-Geflüchtete

Das Recht auf persönliche Entfaltung und Selbstbestimmung

Situation

Cengiz, 35 Jahre, stellvertretender Leiter einer Notunterkunft für Flüchtlinge, beobachtet eine Gruppe von Bewohnern, die um ein Handy herum sitzen. Einer der Bewohner hat heimlich Frauen auf der Straße fotografiert. Er zeigt den anderen Männern die Bilder und äußert sich abfällig über den offeneren Kleidungsstil der Frauen.

Frage

„Ich fand das gesamte Verhalten nicht in Ordnung, habe aber den Moment verpasst, etwas dazu zu sagen. Wie kann ich diese Situation im Nachhinein noch einmal thematisieren?“

Rechtlicher Rahmen

- Grundgesetz Art. 2, Abs. 1 – Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit

- Grundgesetz Art. 3 – Diskriminierungsverbot
- Kunsturheberrechtsgesetz (KUG) § 22 – Recht am eigenen Bild

Reflexionsfragen

- Warum ist mir der Vorfall aufgefallen? Welche Werte sehe ich hier angegriffen?
- Was hat der Bewohner mit den Fotos und seinen Kommentaren beabsichtigt? Wie kann ich mit ihm darüber ins Gespräch kommen?
- Was möchte ich den Beteiligten über das Leben in Deutschland vermitteln?
- Wie gehe ich mit einer möglichen Verbreitung der Bilder unter den Bewohner/innen um?

Weiterführende Informationen

Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung

Tel.: 030 90281866 | E-Mail: antidiskriminierungsstelle@senaif.berlin.de Internet: www.berlin.de/lb/ads

YouTube-Kanal der Landeszentrale für politische Bildung NRW

„Marhaba- Folge 5 – Liebe und Sex“ (Deutsch/Arabisch)

Rassismus³

Situation

Bülent, 38 Jahre, Sozialarbeiter in einer Notunterkunft: „Zwischen Jugendlichen in unserer Einrichtung – wir haben vor allem Jugendliche aus Afghanistan und Eritrea – fielen in letzter Zeit häufiger rassistische Äußerungen. Die afghanischen Jugendlichen sagten zum Beispiel einmal: ‚Der N**** ist zum Kloputzen da!‘ An anderer Stelle hörte ich Jugendliche aus Eritrea sich abfällig über die afghanischen Jugendlichen äußern, als sie diese als ‚Bauern‘ und ‚nicht lernwillig‘ oder ‚dumm‘ bezeichneten.“

Frage

„Wie kann ich diesen Stigmatisierungen und dem Ausüben von verbaler, rassistischer Gewalt begegnen?“

Rechtlicher Rahmen

- Grundgesetz Art. 3 – Diskriminierungsverbot – Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)
- EU-Grundrechtecharta Art. 21 – Nichtdiskriminierung

Reflexionsfragen

- Welche Motivationen stecken hinter den rassistischen und diskriminierenden Äußerungen der Jugendlichen?
- Gibt es im Team klare Regeln für den Umgang mit diskriminierendem Verhalten inklusive Konsequenzen bei Regelverstößen?

3 Das MBT Berlin verwendet den Begriff „Rassismus“ i. d. R. nur für Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, welche die Menschheit nach biologischer Abstammung in „Rassen“ einteilen bzw. die versuchen, die Existenz verschiedener „Menschenrassen“ zu belegen. Die Herabwürdigung von Menschen als „dumme Bauern“ fällt zwar nicht unter diese Definition, ist aber als (ethnozentriert-) sozialchauvinistische Diskriminierung ebenso wenig tolerierbar und entsprechend zu thematisieren – auch wenn dabei die Interaktion (rassistische Beleidigung – sozialchauvinistische Beleidigung) und ggf. zugrundeliegende Gruppendynamiken zu berücksichtigen sind.

- Wie können wir unter den Bewohner/innen ein Bewusstsein für Rassismus fördern?
- Wie kann ich ein Verhaltensrepertoire entwickeln, um schnell und eindeutig reagieren zu können und meinen Standpunkt klar zu machen?

Anlaufstellen

Stiftung SPI

Mobiles Beratungsteam Berlin – für Demokratieentwicklung

Tel.: 030 41725628 und 4423718 | E-Mail: mbtberlin@stiftung-spi.de Internet: www.mbt-berlin.de

ReachOut – Opferberatung und Bildung gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus

Tel.: 030 69568339 | E-Mail: info@reachoutberlin.de Internet: www.reachoutberlin.de

Weiterführende Informationen

Antidiskriminierungsstelle des Bundes:

Dokumentation des Fachkongresses „Recht ohne Wirkung? Nationale und internationale Rechtsgrundlagen zur Beseitigung von Rassismus“

Hrsg.: Stiftung SPI. Geschäftsbereich Lebenslagen, Vielfalt & Stadtentwicklung.

Die Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin »Walter May« verfolgt die Ziele der Arbeiterwohlfahrt und soll mit dazu beitragen, eine Gesellschaft zu entwickeln, in der sich jeder Mensch in Verantwortung für sich und das Gemeinwesen frei entfalten kann. Die Projekte des Geschäftsbereichs Lebenslagen, Vielfalt & Stadtentwicklung unterstützen Kinder, Jugendliche und Familien, deren Leben sich im Gemeinwesen der Stadt abspielt.

Projekt: Mobiles Beratungsteam Berlin – für Demokratieentwicklung (MBT).

Das MBT unterstützt und berät vor allem Multiplikator_innen, die über Handlungsspielräume zur Mitgestaltung ihres sozialen und beruflichen Umfeldes verfügen. Ziel ist es, die Stadtgesellschaft darin zu stärken, mit



den Herausforderungen von Vielfalt und Verschiedenheit, Vorurteilen und Diskriminierung sowie Erscheinungsformen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit angemessen, aktiv und verantwortlich umzugehen.

www.tinyurl.com/y9xkkxks



Kurzbeschreibung:

Ein sehr kleiner Teil der Geflüchteten ist für salafistische oder dschihadistische Propaganda empfänglich. Damit aber solche Gruppierungen erst gar nicht die Möglichkeit bekommen, Einfluss zu nehmen, bietet die Broschüre Haupt- und Ehrenamtlichen in der Flüchtlingshilfe Unterstützung in der Präventionsarbeit an.

Geflüchtete stärken! Anregungen für die Prävention von religiös-extremistischen Ansprachen in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten

(S. 10-13)

(ufuq.de. Jugendkulturen, Islam & politische Bildung)

Präventionsarbeit mit Geflüchteten

In der Präventionsarbeit mit Geflüchteten lassen sich viele Erfahrungen aus der universellen Prävention mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in Deutschland aufge-

wachsen sind, aufgreifen. Dennoch gibt es Besonderheiten, die mit Fluchtbiografien einhergehen können.

Förderung von Identität und Gemeinschaft

Viele Geflüchtete empfinden das Zusammenleben der Gesellschaft in Deutschland als unpersönlich und distanziert. Dies betrifft vor allem unbegleitete minderjährige Geflüchtete, die ihr familiäres und soziales Umfeld zurücklassen mussten. Gerade das Gefühl von Einsamkeit und sozialer Isolation wird von salafistischen Gruppierungen genutzt, um Geflüchtete auch unabhängig von religiösen Themen anzusprechen. Das offene Ohr, die Geborgenheit und Nähe, die als Familienersatz erscheinen, sind ein Grund für eine eventuelle Hinwendung zu salafistischen Gruppierungen. Dies geschieht häufig ohne Wissen über die Hintergründe dieser Angebote. In vielen Fällen entsteht das Interesse an salafistischen Angeboten eher durch Zufall, beispielsweise weil ein Koran als Geschenk angeboten wird oder weil die einzige Moschee, in der auf Arabisch gepredigt wird, im salafistischen Spektrum angesiedelt ist. Den meisten Geflüchteten sind die verschiedenen islamischen Vereine und Verbände in Deutschland unbekannt, umso schwerer fällt es ihnen, zwischen einzelnen Strömungen und Orientierungen zu unterscheiden. Daher ist das offene Gespräch wichtig, um herauszufinden, warum sich jemand für eine bestimmte Moschee oder Gruppierung interessiert, und welche Alternativen denkbar sind.

In der Jugendarbeit bieten sich verschiedene Möglichkeiten, soziale Bindungen und das Gefühl von Zugehörigkeit zu stärken. Hierzu zählen neben sportlichen Angeboten und Freizeitaktivitäten beispielsweise in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auch Theater- oder kulturelle Projekte, in denen soziale Kontakte aufgebaut werden können, aber auch Vereine und Initiativen wie die freiwillige Feuerwehr und morgendliche Lauffreize. In der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen ist die Komm-Struktur beispielsweise in Jugendeinrichtungen eine besondere Hürde. Anders als Jugendliche, die mit entsprechenden Angeboten vertraut sind, ist vielen Geflüchteten nicht unmittelbar bewusst, welche Einrichtungen und Angebote in ihrem Umfeld existieren.

Für Geflüchtete mit unsicherem Aufenthaltsstatus kommt die unklare Bleibperspektive als weitere Hürde hinzu. Die Mühe, den ersten Schritt in eine Jugendeinrichtung zu gehen, erscheint umso größer, wenn unklar ist, ob ich auch in zwei Monaten noch in Deutschland wohne. Gezielte Ansprachen der Jugendlichen und aufsuchende Arbeit von Seiten der betreffenden Einrichtungen können den Zugang erleichtern. Haupt- und Ehrenamtliche, die mit Geflüchteten arbeiten, spielen insofern eine wichtige Rolle, um Jugendliche und junge Erwachsene auf entsprechende Angebote hinzuweisen und Hemmschwellen abzubauen.

Grundsätzlich geht es nicht darum, „neue“ Angebote für Geflüchtete zu schaffen, sondern darum, bestehende Aktivitäten zu nutzen und damit Kontakte und Bindungen zu anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterschiedlicher Herkunft und Biographien zu fördern. Dabei können mehrsprachige Angebote oder die Unterstützung von Sprachmittler_innen hilfreich sein, dienen aber vor allem dazu, Zugänge zu bestehenden Angeboten zu schaffen.

Stärkung von Teilhabe und Selbstwirksamkeit

Geflüchtete stehen vor der Herausforderung, in einer neuen Umgebung einen Platz zu finden, schließlich bedeuten Fluchterfahrungen einen Bruch mit vielen Gewissheiten: Das soziale und familiäre Umfeld verändert sich, Berufsperspektiven stehen in Frage, Gewohnheiten brechen weg, aber auch Werte und Normen sind nicht mehr identisch mit dem, was vielleicht im Herkunftsland selbstverständlich war. Umso wichtiger ist die Erfahrung von Einbindung und Teilhabe in alltäglichen Dingen. Auch hier bieten Angebote der Sozialarbeit und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vielfältige Möglichkeiten, die Einbindung auch von Geflüchteten zu stärken. Film- oder Onlineprojekte, Zukunftswerkstätten, Stadtteilprojekte oder das gezielte Engagement in Vereinen und Initiativen sind hierfür Beispiele. Dabei lässt sich direkt an die Interessen und Kompetenzen anknüpfen, die Jugendliche und junge Erwachsene mitbringen.

Letztlich geht es auch hier um die Förderung von Selbstwirksamkeit. Gerade für Jugendliche und junge Erwachsene, die die Flucht ohne Familie oder Freunde gemeistert haben, verbindet sich der Alltag in Deutschland mit einer deutlichen Beschränkung der eigenen Autonomie und Selbstverantwortung: War ich zuvor auch in existentiellen

Situationen auf mich allein gestellt, unterliege ich plötzlich zahllosen Zwängen. Dies betrifft nicht nur bürokratische Fragen, sondern beginnt bereits bei den Regeln in der Gemeinschaftsküche oder bei der morgendlichen Weckzeit. Auch hier bieten Teilhabemöglichkeiten, aber auch Sport und Freizeitaktivitäten die Chance, Selbstwirksamkeit zu erleben.

Hierzu gehört auch die Gewissheit, mit eigenen Interessen und Wahrnehmungen anerkannt und ernst genommen zu werden, zum Beispiel, wenn es darum geht, gemeinsame Regeln oder Leitbilder in einer Einrichtung zu entwickeln. Dabei geht es nicht darum, alle Wünsche und Interessen zu erfüllen oder umzusetzen – das wird in vielen Fällen nicht möglich sein. Die Gewissheit, mit eigenen Positionen ernst genommen zu werden, macht es trotzdem leichter, das Ergebnis (z. B. Regeln über den Umgang mit religiösen Praktiken in einer Jugendeinrichtung) anzuerkennen und mit Kompromissen zu leben.

Bei all den Problemen, die mit Fluchtgeschichten verbunden sind, lassen sich auch diese Erfahrungen als Ressource verstehen. Denn jede Flucht aus Afghanistan oder Syrien ist mit enormen Leistungen verbunden, die jeder Einzelne vollbracht hat. Dies gilt gerade für unbegleitete minderjährige Geflüchtete und lässt sich in der pädagogischen Arbeit zur Bestärkung des Selbstbewusstseins und Stolzes auf die eigene Biographie nutzen.

FLUCHT, TRAUMATISIERUNG UND RADIKALISIERUNG

Fluchterfahrungen gehen mit großen psychischen Belastungen einher. Dabei spielen die Fluchtursachen in den Herkunftsländern ebenso eine Rolle wie Erlebnisse auf der Flucht oder Erfahrungen nach der Ankunft in Deutschland. Als Risikofaktoren sind psychische Belastungen auch für die Präventionsarbeit von Bedeutung. So befand sich der 27-Jährige Mohammed Daleel, der im Juli 2016 einen Sprengstoffanschlag in Ansbach verübte, nach einem vorangegangenen Suizidversuch in psychiatrischer Behandlung. Das Diagnostisch-Therapeutische Netzwerk Extremismus des Zentrums Demokratische Kultur berät bei der Betreuung von radikalierungsgefährdeten Personen mit psychischen Problemen. Wichtig ist auch hier die Verbindung von pädagogischen und psychologischen Angeboten, die den möglichen Ursachen von Radikalisierungen auf verschiedenen Ebenen entgegenwirken (→ Koch 2017, Zito/ Martin 2016). Dabei gilt es, möglichen Stigmatisierungen von psychisch Erkrankten entgegenzuwirken. So wäre es nach Ansicht von Iris Hauth, Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde, zum Beispiel falsch, „jeden Anschlag oder jede schwere Gewalttat psychiatrisch zu begründen. Denn diese Sicht leistet der Stigmatisierung psychisch erkrankter Menschen Vorschub. Die Entwicklung von schwerwiegenden Gewalthandlungen ist auch bei dieser Bevölkerungsgruppe ein seltenes Ereignis und nur bei einer Minder-

heit zu beobachten. Für die überwiegende Mehrzahl Gewalttaten sind nicht psychisch erkrankte Menschen verantwortlich.“ (-> Fachtagung „Radikalismus – wenn Menschen extrem werden“, www.dgppn.de)

BESONDERE SITUATION VON UNBEGLEITETEN MINDERJÄHRIGEN GEFLÜCHTETEN

Allein im Jahr 2016 kamen über 35.000 Kinder und Jugendliche als unbegleitete Geflüchtete nach Deutschland. Sie befinden sich in einer besonders schwierigen Lebenslage. Mit Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen sind, teilen sie jugendphasenbedingte Fragen und Konflikte, Unsicherheiten bezüglich des Bildungs- und Berufsweges, die Suche nach Zugehörigkeit, Fragen zu Rollenbildern etc. Besonders schwierig ist ihre Situation allerdings durch das Fehlen direkter familiärer Bindungen und allem, was damit an existenziellen Ressourcen einhergeht: unbedingte emotionale Unterstützung, gefestigte soziale Identität, verbindliche soziale Bindungen, Orientierung in Fragen von Werten und Normen. Hinzu kommen Belastungen, die mit der Fluchterfahrung und den Ereignissen im Herkunftsland verbunden sind. So leidet die Hälfte der geflüchteten Kinder unter psychischen Belastungen, bei jedem fünften Kind wurde eine ausgeprägte Posttraumatische Belastungsstörung diagnostiziert, häufig einhergehend mit suizidalen Gedanken. Zugleich fehlen vielfach therapeutische Angebote für die Behandlung von Flucht- und Kriegstraumata. Umso wichtiger sind muttersprachliche Betreuungs- sowie langfristige Beratungs- und Unterstützungsangebote, die auf diese besonderen Schwierigkeiten und Bedürfnisse reagieren. Hinzu kommen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete Erfahrungen von mangelnder Selbstwirksamkeit und das Gefühl, äußeren Umständen ausgeliefert zu sein. Gerade für Jugendliche und junge Erwachsene, die die Schwierigkeiten und Gefahren der Flucht selbst gemeistert haben, bedeuten die rechtlichen Unsicherheiten im Alltag, die als „Unfreiheit“ erlebten Regeln in betreuten Einrichtungen und die fehlenden familiären und beruflichen Perspektiven eine deutliche Einschränkung zuvor erlebter Autonomie und Eigenverantwortung.

Religion als Chance und Herausforderung

Religion kann im Alltag von Geflüchteten eine wichtige Rolle spielen. Sie ist eine Ressource, die gerade in der Jugendphase identitätsbildend und sinnstiftend wirken kann. Zugleich bietet sie Orientierung und ist eine Grundlage von Gemeinschaft und dem Gefühl von Zugehörigkeit. Die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen ist daher auch in der pädagogischen Arbeit und Prävention mit Geflüchteten von Bedeutung. Dabei geht es in der Regel nicht darum, Religion zu vermitteln, sondern den Fragen und Interessen von Jugendlichen einen Raum zu geben, um unterschiedliche Zugänge zu religiösen Glaubensvorstellungen und -praktiken aufzuzeigen und Jugendliche und junge Erwachsene auch untereinander mit ihren Sichtweisen und Erfahrungen ins

Gespräch zu bringen. Darin haben selbstverständlich auch nichtreligiöse Perspektiven ihren Platz: Religion ist nur ein Zugang, aber auch für viele Geflüchtete nicht der wichtigste. Trotzdem kann es sinnvoll sein, Jugendlichen religiöse Angebote zu machen bzw. ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, ihren Glauben, beispielsweise innerhalb einer Moschee, zu praktizieren. Auch hier gilt allerdings, dass eine Beschränkung auf religiöse Angebote allein nicht ausreicht. Ebenso wichtig sind andere jugendspezifische Angebote, in denen soziale Bindungen gestärkt und nichtreligiöse Interessen angesprochen werden.

Religion ist allerdings nicht nur eine Ressource, sondern kann auch Konflikte schüren. So können religiöse Symbole und Verhaltensweisen auch dazu dienen, andere zu provozieren und Aufmerksamkeit zu bekommen, die sonst fehlt: So berichteten Zimmernachbarn des Hamburger Attentäters Ahmad A., dass A. häufiger mit „Allahu akbar“-Rufen durch das Wohnheim lief. Mehr Aufmerksamkeit lässt sich kaum erreichen.

Religion bietet Halt und Orientierung, kann aber auch in den Anspruch auf absolute Wahrheit und in den Wunsch zur Mission und Normierung münden. Sie bietet Gemeinschaft und Identität und vermittelt das Gefühl von Zugehörigkeit, gerade wenn ich mich in einer neuen Umgebung nicht zugehörig und ausgeschlossen fühle. Sie kann aber auch einen Rückzug und die Abwertung von anderen befördern: Erfahre ich immer wieder Ablehnung und Zurückweisung, bieten mir Salafist_innen eine Gemeinschaft, in der mich schon mein Bekenntnis zur „wahren Religion“ zum „Bruder“ oder zur „Schwester“ macht. Der Salafismus erlaubt einen niedrigschwelligen Zugang zu einer Gemeinschaft, in der es zweitrangig ist, woher jemand kommt oder welchen sozialen Status er oder sie besitzt.

In der pädagogischen Arbeit stehen die drei As (Abgrenzung, Anspruch auf absolute Wahrheit und Abwertung) für jene Momente, an denen Religiosität „kippt“ und sich nicht mehr mit Religionsfreiheit rechtfertigen lässt. Dabei geht es um Aussagen und Verhaltensweisen, die Konflikte provozieren und andere in ihren Freiheiten einschränken können. Religion im engeren Sinne spielt hier oft nur am Rande eine Rolle, denn die drei As kennen alle Pädagog_innen auch aus der Arbeit mit anderen Jugendlichen: Egal ob Mobbing, Rassismus oder sozialer Druck, neu ist das alles leider nicht. Die Erfahrungen im Umgang mit solchen Einstellungen und Verhaltensweisen lassen sich auch auf den Umgang mit Ausdrucksformen religiös-extremistischer Ideologien übertragen.

Politische Bildung

Zu den Leitgedanken der politischen Bildungsarbeit gehört das Überwältigungsverbot. In der politischen Bildung geht es nicht darum, Werte und Normen aufzuzwingen, sondern um eine Auseinandersetzung und reflektierte Erarbeitung eigener Einstellungen und Orientierungen sowie um die Stärkung einer Anerkennung von gesellschaftlicher Vielfalt und die Förderung von Ambiguitätstoleranz. Flucht und Fluchterfahrungen bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für Gespräche, in denen Fragen von Identität, Grundwerten

oder Rollenbildern zur Sprache kommen – nicht allein unter Geflüchteten, sondern auch mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in Deutschland aufgewachsen sind. Dabei lassen sich die unterschiedlichen Erfahrungen und die Heterogenität der Gruppe nutzen, um verallgemeinernden Vorstellungen von „den“ Geflüchteten oder „den“ Deutschen aufzubrechen – denn auch unter Geflüchteten prägen soziale Unterschiede oder unterschiedliche Bildungshintergründe Einstellungen und Orientierungen: Zwischen zwei Student_innen aus Damaskus und Bielefeld gibt es möglicherweise mehr Gemeinsamkeiten als zwischen einer Student_in aus Damaskus und einem Handwerker aus Deraa.

Die Sichtbarmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und die Erfahrung von Akzeptanz und Anerkennung unabhängig von individuellen Orientierungen ist ein wichtiger Beitrag zur Sensibilisierung für salafistische Ansprachen und zur Stärkung gegen rigide und abwertende Gemeinschaftsangebote. In ähnlicher Weise lassen sich auch politische und gesellschaftliche Konflikte (zum Beispiel über die Rolle von Menschenrechten in der deutschen Außenpolitik oder über die „Ehe für alle“) aufgreifen, um für die Normalität von Widersprüchen und Konflikten in einer pluralistischen Gesellschaft zu sensibilisieren. Erfahrungen aus Projekten, wie sie beispielsweise von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus mit geflüchteten Jugendlichen durchgeführt werden, zeigen, dass dabei auch schwierige Themen wie der Israel-Palästina-Konflikt diskutiert und unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen aufgezeigt werden können. Als besonders hilfreich haben sich Ansätze der peereducation erwiesen, in denen Jugendliche und junge Erwachsene mit eigenen Fluchterfahrungen als Moderator_innen mitwirken.

Hrsg.: ufuq.de. Jugendkulturen, Islam & politische Bildung.

ufuq.de bemüht sich um Alternativen zu den aufgelegten Debatten um „Parallelgesellschaften“, religiös begründete Radikalisierungen und eine vermeintliche Islamisierung Deutschlands. Sie arbeiten an der Schnittstelle von politischer Bildung, Pädagogik, Wissenschaft und politischer Debatte und informieren, beraten und unterstützen in den Herausforderungen, die sich in der pädagogischen Arbeit in der Migrationsgesellschaft ergeben können.



www.tinyurl.com/y2k6oohs

Flucht und Asyl

Titel: Handreichung Politische Bildung mit Kindern zum Thema Flucht und Zusammenleben

Hrsg.: Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e.V.



www.tinyurl.com/y4ghjed6

Titel: Junge Geflüchtete als politische Bildner*innen. Bausteine für Qualifizierungsmaßnahmen

Hrsg.: Bundesausschuss Politische Bildung (bap)



www.tinyurl.com/y6u9z6m6

Titel: Hetze gegen Flüchtlinge in sozialen Medien. Handlungsempfehlungen

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung



www.tinyurl.com/y62e8zct

Titel: Discover Diversity. Politische Bildung mit Geflüchteten

Hrsg.: Demirel, Aycan/Hızarcı, Derviş im Auftrag von KlGA e.V.



www.tinyurl.com/yyj22exj

Titel: Flüchtlinge schützen, Rassismus entgegenreten. Handreichung für Aktive in der Arbeitswelt

Hrsg.: Mach' meinen Kumpel nicht an! – für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e.V.



www.tinyurl.com/y5cup656

Titel: 15 Punkte für eine Willkommensstruktur in Jugendeinrichtungen

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung



www.tinyurl.com/y5j7jexp

Titel: Willkommenskultur vs. Rechtsextremismus

Hrsg.: gsub-Projektgesellschaft mbH



www.tinyurl.com/y3h66fxa

Titel: Geflüchtete willkommen heißen! Erfahrungen und Berichte aus der Praxis

Hrsg.: Arbeit und Leben DGB/ VHS Hamburg e.V.



www.tinyurl.com/y69yfl32

JEDE_R JECK IST ANDERS

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt leben



»Ich hab mich normal gefühlt, ich war ja verliebt, aber für die andern ist man anders« – »Homo- und Trans*feindlichkeit in Mecklenburg-Vorpommern«

(Lola für Demokratie in MV)

Kurzbeschreibung:

Ziel der Expertise ist es, die Lebenssituation von LST in Mecklenburg-Vorpommern (MV) abzubilden, um Bedarfe und Veränderungsmöglichkeiten für einen gleichberechtigten Alltag ohne Diskriminierung zu formulieren. Die Expertise kann auch ohne den Bezug zu MV gut genutzt werden, um Homo- und Trans*feindlichkeit im ländlichen Raum zu begegnen.*

S. 14-17

Zur Geschichte von Homo- und Trans*feindlichkeit

Jamina Diel, Liz Weiler

Wir werfen im Folgenden einen kurzen Blick in die Geschichte, um die heutige Situation von Lesben, Schwulen und Trans* verständlicher zu machen.

Ergebnisse qualitativer und quantitativer Forschung zur Ausprägung von aktueller Homo- und Trans*feindlichkeit in Deutschland allgemein, in MV im Besonderen, finden Sie unter www.un-sichtbar-mv.de

Geschichte der (Straf-)Verfolgung

Gleichgeschlechtliche Liebe und Sexualität gibt es seit Jahrtausenden, in vielen Gesellschaften war und ist sie zu verschiedenen Zeiten akzeptiert und wird im Alltag gelebt, immer auch gab es Ausgrenzung und Gewalt. Das Konzept der Homosexualität entstand im späten 19. Jahrhundert – und damit auch Kategorisierungen und negative Zuschreibungen von Homosexualität. 1871 wurde ein Gesetz zur Bestrafung homosexueller Handlungen unter Männern im Kaiserreich erlassen. Der § 175 legte fest, dass Homosexualität mit Gefängnis zu bestrafen sei, auf seiner Grundlage konnten auch bürgerliche Ehrenrechte wie das Wahlrecht – das zu dieser Zeit nur Männer hatten – aberkannt wer-

den. Gegen eine solche Kriminalisierung wandte sich unter anderem Magnus Hirschfeld, der als einer der ersten Wissenschaftler_innen Studien zu Homosexualität durchführte und 1919 das Institut für Sexualwissenschaft gründete. Er konnte sich jedoch mit seiner liberalisierenden Position gesellschaftlich nicht durchsetzen. Der § 175 wurde in die Verfassung der Weimarer Republik übernommen. Trotzdem blühte in der Weimarer Republik die homosexuelle Subkultur – in Großstädten wie Berlin oder Hamburg war ein selbstbestimmtes Leben für viele Lesben und Schwule möglich. Mit der Machtübergabe an die Nationalsozialist_innen wurde diese Subkultur ab 1933 zerschlagen. Die Nationalsozialist_innen verschärften nicht nur den § 175. Schwule Männer wurden inhaftiert, gefoltert und ermordet, Tausende kamen in Konzentrationslagern um.¹ Sexualität unter Frauen wurde gesellschaftlich und somit auch juristisch als solche weniger wahr- und ernst genommen und dementsprechend nicht nach § 175 verurteilt. Lesben wurden dennoch aufgrund ihrer Lebensweisen diskri-

¹ Schätzungen gehen von 50.000 Opfern aus, die auf Grundlage des § 175 im Nationalsozialismus verurteilt wurden. Die Zahl der Ermittlungsverfahren wird auf 100.000 geschätzt. Die Zahl der homosexuellen KZ-Häftlinge lag bei 5.000 bis 10.000 (vgl. Rahe).

miniert und verfolgt, als Verfolgungsgrund wurde häufig »Asozialität« und »Kriminalität« angegeben bzw. unterstellt (Schoppmann 2012: 48 ff.). In Konzentrationslagern wurden sie nicht selten in die Lagerprostitution gezwungen und waren hier systematischer Gewalt und Vergewaltigung ausgesetzt.

Zwischen Diskriminierung und Emanzipation in DDR und BRD

Die Verfolgung von Lesben und Schwulen endete nicht 1945. Nach dem Sieg der Alliierten wurde der Paragraph mit seiner nationalsozialistischen Verschärfung kritiklos in die Gesetzbücher der BRD übernommen. In der DDR entschied man sich für die ursprüngliche Form aus der Weimarer Republik. Der Umgang mit Lesben und Schwulen in der Justiz sowie in anderen gesellschaftlichen Bereichen entwickelte sich in den folgenden Jahrzehnten in beiden deutschen Staaten sehr unterschiedlich:

Ab 1957 wurde der § 175 in der DDR kaum mehr angewandt, elf Jahre darauf weitgehend abgeschafft (Thinius 2006: 16). 1988 wurde der letzte Teil des § 175, welcher exklusiv Beziehungen zwischen erwachsenen Männern und männlichen Jugendlichen verbot, abgeschafft (ebd.: 29 ff.). Jenseits dieser juristischen Liberalisierung waren Menschen mit gleichgeschlechtlichen Lebensweisen im städtischen und insbesondere im ländlichen Räumen der DDR jedoch stark marginalisiert. Berichte von Zeitzeug_innen belegen die Auswirkungen von Stigmatisierung, Diskriminierung und Verschweigen. Gesellschaftlich wurde bis in die späten 1980er Jahre die gesellschaftliche Emanzipation von Lesben und Schwulen nicht unterstützt und war ideologisch nicht beabsichtigt. Bspw. wurden ersten Selbstorganisationen keine Versammlungsräume oder öffentliche Präsenz (z. B. in Zeitschriften) gewährt. Eine solche »ungeplante Initiative von unten [wurde] zunächst als Opposition und Störung empfunden« (ebd. 2006: 24). In den 1980ern setzte jedoch ein langsamer Prozess der Veränderung ein: Homosexualität wurde in Teilen der Partei SED und der evangelischen Kirche als eine zu tolerierende Form der Begierde angesehen. An der Humboldt Universität Berlin wurde eine Forschungsgruppe zur Auseinandersetzung mit »Homophilen« und deren Integration in die sozialistische Gesellschaft eingerichtet. Es gründeten sich mehrere Arbeitskreise in der evangelischen Kirche sowie außerkirchliche Gruppen, die bekannteste ist der Sonntagsclub im Prenzlauer Berg in Berlin. Hier trafen sich Menschen, tauschten sich aus, organisierten sich kulturell und politisch, u. a. um die fortwährende Marginalisierung und bestehende Stigmatisierung im Alltag zu thematisieren. Dies geschah insbesondere durch Öffentlichkeitsarbeit bzw. Aufklärung anhand von Vorträgen, Leseabenden, Studien sowie Begegnungen bei Musikabenden und die Vernetzung untereinander (ebd.: 29 ff.).

In der BRD existierte der § 175 bis 1969 in der von den Nationalsozialist_innen verschärften Form. Erst nach starken zivilgesellschaftlichen Protesten der Lesben- und Schwulenbewegung wurde er 1969 und 1973 überarbeitet und

abgeschwächt. In den 1970er Jahren formierten sich mehr und mehr Gruppen bspw. aus Reihen der Studierenden- oder der Frauenbewegung, die für die Gleichberechtigung und ein Ende der Stigmatisierung eintraten. 1979 organisierten sie die erste Demonstration zum »Christopher Street Day« und wurden zunehmend öffentlich sichtbar. In den 1980er Jahren entstanden zunehmend auch Kontakte zwischen ost- und westdeutschen Gruppierungen. Nach der Wiedervereinigung schlossen sich die westdeutschen Verbände dem 1990 in Leipzig gegründeten schwulen Dachverband an. Dieser wurde 1999 in »Lesben- und Schwulenverband Deutschland« umbenannt. Auch aufgrund der Bemühungen des Interessenverbandes kam es 1994 zur ersatzlosen Abschaffung des § 175. Insgesamt wurden nach 1945 50.000 Menschen auf Grundlage des Paragraphen in Westdeutschland verurteilt. Eine Rehabilitierung ist bislang nur teilweise erfolgt. 2002 beschloss der Bundestag die Aufhebung von Verurteilungen aus der Zeit des Nationalsozialismus aufgrund des § 175. Entscheidungen aus der Nachkriegszeit waren von dem Aufhebungsgesetz hingegen nicht betroffen. Diskriminierungen von Lesben und Schwulen gibt es auch noch in vielen Lebensbereichen der Gegenwart, von denen einige in dieser Expertise behandelt werden.

(Un-)Sichtbarkeit von Trans*

Es gab schon immer Menschen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren konnten, das ihnen bei der Geburt zugeordnet wurde. Die Geschichte von Trans* ist jedoch bis ins 20. Jahrhundert kaum recherchiert und aufgrund der Quellenlage und sich wandelnder Bezeichnungen auch schwer zu rekonstruieren. Magnus Hirschfeld kann in Deutschland als einer der ersten Wissenschaftler genannt werden, der sich 1918 mit der Thematik auseinandersetzte und sich für das Recht auf Selbstbestimmung der Geschlechtsidentität, bspw. in Form des Tragens gegengeschlechtlicher Kleidung, einsetzte (Herrn 2012: 45 f., 2014: 59 ff.). Bereits in den 1930er Jahren fanden in Berlin und Dresden die ersten geschlechtsangleichenden Operationen statt. Jenseits dieser medizinischen Perspektiven ist jedoch leider nur wenig darüber bekannt, wie Trans*Personen gelebt und in wie weit sie gesellschaftlich integriert waren. Tatsächlich war Trans*Sein zu keiner Zeit gesetzlich verboten, jedoch aber die sexuelle Beziehung zwischen Männern (vgl. ehemals §175 dStGB). Mit dieser Begründung kam es vor und während des Nationalsozialismus zu Inhaftierungen von Trans*Personen und auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurden mit Berufung auf den §175 Trans*Personen verurteilt (Mueller 2014: 26; Pretzel 2014: 59 ff.).

1981 trat das Transsexuellengesetz (TSG) in Kraft, das die Änderung des Namens sowie geschlechtsangleichende Eingriffe gestattet, vorausgesetzt der Wunsch und die Notwendigkeit hierfür können in zwei psychologischen Gutachten bestätigt werden. Als Voraussetzung für eine Kostenerstattung von medizinischen Eingriffen seitens der Krankenkasse ist die jeweilige Person verpflichtet, ein bis eineinhalb Jahre einen sog. »Alltagstest« (gemeint ist das Leben in der Öffentlichkeit im tatsächlichen Geschlecht)

und eine begleitende Psychotherapie zu absolvieren (Franzen/Sauer 2010: 16). Dabei soll die Trans*Person in allen Lebensbereichen in ihrem selbstgewählten Geschlecht leben. In vielen Fällen stellt dies ein erhebliches Problem dar, da viele Trans*Personen insbesondere an ihrem Arbeitsplatz mit Diskriminierungen konfrontiert werden (ebd.: 17). In medizinischer Hinsicht wird Trans*Sein auch heute noch als psychische Erkrankung bewertet, der zufolge es sich um eine Identitätsstörung handle. Dieses Verständnis wird von Trans*Personen scharf kritisiert, da es eine Pathologisierung und Stigmatisierung darstellt, die den jeweiligen Menschen die Selbstbestimmung abspricht (vgl. Hamm/Sauer 2014: 4 f).

Jenseits medizinischer und juristischer Diskriminierung sind Trans*Menschen auch in Deutschland massiver physischer und psychischer Gewalt ausgesetzt. Leider wird das Thema Trans*feindlichkeit systematisch in Studien zu Hasskriminalität, Diskriminierung und Homofeindlichkeit vernachlässigt, weshalb keine repräsentativen Zahlen genannt werden können. Unterstützung erfahren Trans*Personen in erster Linie in der Community. Sowohl in Trans* und Inter-Projekten als auch den homosexuellen Emanzipationsbewegungen seit den 1970er Jahren erkämpfen sie sich Sichtbarkeit und Akzeptanz. Ihre Selbstorganisationen sind mit Empowerment-Workshops, Fortbildungen, Beratung, Kultur und politischem Aktivismus breit aufgestellt, wobei vor allem Bühnenauftritte von Trans*Personen eine breitere öffentliche Aufmerksamkeit finden.

Literatur

Franzen J., Sauer A. (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Hsg.: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Heidelberg.

Hamm JA, Sauer AT (2014): Perspektivenwechsel: Vorschläge für eine menschenrechts- und bedürfnisorientierte Trans*- Gesundheitsversorgung. In: Zeitschrift für Sexualforschung 27, S. 4-30.

Herrn R. (2012): Verkörperungen des anderen Geschlechts – Transvestitismus und Transsexualität historisch betrachtet, In: APuZ 62. Jhrg. 20-21/2012, 14. Mai 2012, S. 41-48.

Mueller K. (2014): Überlegungen zur LGBTI-Forschung und Menschenrechtspolitik im 21. Jahrhundert im Rekurs auf das 19. und 20. Jahrhundert. In: Bundesstiftung Magnus-Hirschfeld (Hg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld, S. 19-34.

Pretzel A. (2014): Verfolgung und Selbstbehauptung – homosexuelle Männer während der Zeit des Nationalsozialismus. In: Bundesstiftung Magnus-Hirschfeld (Hg.) Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld, S. 47-58.

Schoppmann C. (2012): Zwischen strafrechtlicher Verfolgung und gesellschaftlicher Ächtung: Lesbische Frauen im »Dritten Reich«. In: Eschebach I (Hg.): Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus. Berlin: Metropol Verlag, S. 35-52.

Thinius B. (2006): Erfahrungen schwuler Männer in der DDR und in Deutschland Ost. In: Wolfram Setz (Hg.): Homosexualität in der DDR. Materialien und Meinungen. Hamburg: Männerschwarm Verlag, S. 9-88.

Internetquellen

Rahe T. (2010): Die nationalsozialistische Homosexuellenverfolgung und ihre Folgen. www.lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/7808/2010-03-08-Die-nationalsozialistische-Homosexuellenverfolgung. Zugriffen: 01.09.2015.

Hrsg.: Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e. V.

Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern initiiert, fördert und unterstützt geschlechterreflektierende Projekte für demokratische Vielfalt und gegen biologistische Zuschreibungen von Männer- und Frauenrollen in Mecklenburg-Vorpommern. Der Verein setzt sich für demokratische Kultur, Geschlechtergerechtigkeit und eine gendersensible Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus ein.

Projekt: un_sichtbar – Lesben, Schwule und Trans* in Mecklenburg-Vorpommern. Lebensrealitäten, Ausgrenzungserfahrungen und Widerständigkeiten

Das Projekt nimmt die Lebenserfahrungen von Schwulen, Lesben und Trans* in Geschichte und Gegenwart in den Blick. „un_sichtbar“ fragt nach Lebensentwürfen und Erfahrungen, wobei ein besonderer Fokus auf der Frage nach Handlungsspielräumen und Wider-



ständigkeiten gegenüber Diskriminierung und Gewalt liegt. Es soll dazu beitragen, eine Kultur der Selbstbestimmung zu entwickeln und die Selbstorganisation von Schwulen, Lesben und Trans* unterstützen.

www.tinyurl.com/y4kst5w3



Trans*sexualität. Informationen zu Körper, Sexualität und Beziehung für junge Trans*menschen

(Trans Recht e.V.)

Kurzbeschreibung:

*Gegenüber Trans*menschen und ihrer Sexualität sind Vorurteile und v. a. Unwissenheit in der Gesellschaft noch weit verbreitet. Die Broschüre möchte das ändern und konzentriert sich daher bewusst auf relevante und spezifische Themen zu Sexualität und Körperbewusstsein für Trans*menschen.*

S. 8-17

Ein gutes Körpergefühl

Sich in seinem Körper wohl zu fühlen, ist nicht immer eine leichte Aufgabe. Um dahin zu kommen, kann es helfen, ihn kennenzulernen und zu verstehen. Selbstbefriedigung kann eine Methode sein, um deinen Körper kennenzulernen. Manchen tut es gut, sich zu streicheln und anzufassen. Dabei kannst du ruhig an Dinge denken, die du gern magst. So kannst du viel darüber herausfinden, was du magst und was nicht. Auch dem Körper einfach mal mehr Beachtung zu schenken als gewöhnlich, ist für manche hilfreich. Du kannst dich zum Beispiel vor einen Spiegel stellen und dir unterschiedliche Stellen genauer angucken, um Teile zu finden, die du magst und mit denen du dich gut fühlst. Du kannst ausprobieren, wie sich verschiedene Materialien auf deiner Haut anfühlen. Du kannst dir einen kleinen Spiegel besorgen und dir deine Geschlechtsorgane/Genitalien einfach mal genauer ansehen. Es kann zum Beispiel helfen, vor einem Spiegel zu posen. Vielleicht magst du es auch, durch den Regen zu rennen oder dir die Sonne ins Gesicht scheinen zu lassen. Es ist einfach, deinen Körper genauer kennenzulernen, indem du dich einfach um ihn kümmerst. Schenk ihm Beachtung wenn du badest, duschst oder dich eincremst. Das kann auch eine gute Gelegenheit sein, herauszufinden, was dich erregt. Du kannst dich selber massieren oder dich von deine_n Partner_in(nen) massieren lassen. Besonders am Anfang einer Beziehung kann das helfen.

Du kannst versuchen, Teile deines Körpers zu finden, die du magst, und diese dann auch speziell betonen. Bsp: Augen mit Make-up hervorheben oder T-Shirts tragen wenn du deine Arme magst. Es gibt viele Mittel und Wege dein Äußeres zu verändern; angefangen bei Klamotten und Make-up bis hin zu diversen Operationen.

„Manchmal habe ich in einer Badewanne mit ganz viel Schaum gebadet. So musste ich meinen Körper nicht sehen, aber ich konnte ihn fühlen. Das hat mir geholfen mich damit wohler zu fühlen.“ O.

In der Trans*-Community wird viel darüber diskutiert, wie Menschen ihr Äußeres und ihr Inneres in Übereinstimmung bringen können. Es geht allgemein um Veränderung. Nimm

dir die Zeit herauszufinden, welche Veränderungen gut für dich sind – und welche Aspekte du vielleicht auch so akzeptieren willst, wie sie sind. Auch wenn die Mehrheit der Menschen glaubt, nur mit einem geschlechtlich eindeutigen Körper sei ein glückliches Leben möglich; es gibt, was diese Entscheidung angeht, kein Richtig oder Falsch, genauso wie es keine richtige oder falsche Art gibt, trans* zu sein – oder Mensch zu sein. Wir sind alle unterschiedlich. Körperliche Aktivitäten, Sport, oder Hobbys wie Yoga, Meditieren, Singen, Tanzen, Schauspielen, Klettern oder Kampfsport können Spaß machen und dir helfen, deinen Körper besser zu spüren. Vieles davon wird deine Gefühlslage verbessern, aber der Körper ist nicht alles. Wir alle mögen unsere Körper weniger, wenn wir unglücklich sind, und wir sind oft unglücklich, wenn wir uns mit unseren Körpern schlecht fühlen. So wie es helfen kann, deinen Körper zu bewegen, kann es auch helfen, dich abzulenken, Freunde zu treffen, Geschichten zu lesen, Sachen zu erleben.

Pubertät/Transition

Alle heranwachsenden Menschen müssen früher oder später durch die Pubertät; und das ist eine Zeit, in der die wenigsten mit sich selbst und ihrem Körper im Reinen sind. Als Trans*mensch machst du eventuell gleich zwei Pubertäten durch. Egal ob deine zweite Pubertät, die Transition (der soziale, körperliche oder auch rechtliche Wechsel in eine andere Geschlechterrolle), gleichzeitig, vor, oder nach deiner biologischen Pubertät kommt, es wird sich Einiges verändern und das braucht seine Zeit. Du musst dich in eine neue soziale Rolle einfinden und hast dafür vielleicht keine passenden Vorbilder. Insbesondere für Sexualität und Beziehungen gibt es für Trans*personen kaum Vorbilder. Das kann zu Unsicherheiten und Irritationen führen, bietet aber auch die Chance, eine eigene Sexualität zu entwickeln. Wenn es in deinem Umfeld Freund_innen gibt, denen du vertrauen kannst, kann es helfen, mit ihnen über deine Unsicherheiten zu sprechen. Auch mit deine_n Partner_in(nen) solltest du über Unsicherheiten reden – auch wenn diese Gespräche manchmal nicht leicht sind. Das ist nicht immer angenehm, lohnt sich aber oft.

Trans*feindlichkeit

Die meisten Menschen erwarten, dass alle anderen sich mit dem Geschlecht identifizieren, das ihnen bei der Geburt zugeschrieben wurde (so wie sie automatisch davon ausgehen, Menschen seien hetero). Wenn Trans*menschen diese Erwartung durchbrechen, reagieren viele Leute mit Unverständnis, Ungläubigkeit, Ablehnung, Abwertung oder mit (verbaler, psychischer oder körperlicher) Gewalt. All das nennen wir Trans*feindlichkeit oder Trans*phobie.

Beispiele für Trans*feindlichkeit sind vielfältig. Das können Beschimpfungen auf dem Schulhof sein, oder eine Lehrkraft, die sagt, dass du noch viel zu jung wärst, um zu wissen, ob du trans* bist. Es ist auch Trans*feindlichkeit („strukturelle Diskriminierung“), wenn ein Staat es Trans*menschen unnötig schwer macht, ihren Namen zu ändern. Trans*feindlichkeit kann auch subtil sein, z.B. wenn dir jemand sagt, dass er_sie Trans*personen „total spannend“ findet, weil sie so anders sind, und du dich fühlst, als wärst du im Zoo.

Trans*feindlichkeit kann sich stark auf dein Selbstwertgefühl auswirken. Es kann dazu führen, dass du ein schlechtes Körpergefühl oder eine negative Selbstwahrnehmung hast. Sie kann dazu führen, dass du den Spieß umdrehst und selber cis-feindlich wirst. Es ist okay, mal seinen Druck loszuwerden, aber pass auf, dass du nicht selbst gemein wirst.

„In meiner Outingphase habe ich die Welt selbst in gute Trans*- und schlechte Cis-Menschen eingeteilt. Heute sehe ich ein, dass diese Einteilung blöd war.“ T.

Es hilft, sich klar zu machen, dass nicht du verkehrt bist – sondern die Gesellschaft, in der du lebst. Du bist anders und wundervoll, genau wie alle anderen. Trans*feindlichkeit hat weniger mit dir zu tun als mit einer Gesellschaft, die sehr lange braucht, um Trans* zu verstehen. Das wird wohl noch eine Zeit lang dauern. Versuche, dich von anderen Menschen nicht zu sehr verunsichern zu lassen. Manche Trans*jugendliche erleben Ablehnung oder sogar Gewalt in ihrer Herkunftsfamilie. Dass deine Eltern/Erziehungsberechtigten nach deinem Coming-Out erst einmal skeptisch und überfordert sind, ist normal. Dein Umfeld braucht, genau wie du, Zeit um sich an deine Veränderungen zu gewöhnen. Lass dir und ihnen diese Zeit. Wenn deine Eltern/Erziehungsberechtigten dir aber verbieten wollen, trans* zu sein oder zu transitionieren, dann such dir professionelle Unterstützung. Du hast ein Recht auf deine Identität und auf deine Transition. Als Jugendliche_r kannst du dich z.B. an das Jugendamt wenden. Nicht-trans*-sein-zu-dürfen kann eine sogenannte „Kindeswohlgefährdung“ darstellen und dann muss das Jugendamt dir helfen. Leider sind auch viele Jugendämter in Deutschland noch nicht trans*sensibilisiert und mit der Thematik überfordert. Deshalb ist es sinnvoll, dass du dir vorher Unterstützung suchst durch Erwachsene, die sich mit dem Thema auskennen und dir wohlgesonnen sind. In einigen Städten gibt es Beratungsstellen für LSBTI¹-

Jugendliche, die auch telefonisch oder per Mail erreichbar sind. Dort findest du Unterstützung.

Prinzipiell gilt: Je selbstsicherer und offensiver du auftrittst, desto höher sind deine Chancen, dass dein Gegenüber dir zuhört und dich ernst nimmt. Deine besten Tools, das zu bekommen, was du brauchst, sind ein kühler Kopf, das Wissen um eine Rechte und genügend Mut.

Sich als trans* outen

Coming-Out, Outen – „rauskommen“ – bedeutet anderen zu erzählen, dass du trans* bist. Es kann entspannend sein, wenn andere das wissen, dann musst du keine Angst vor „Entdeckung“ haben. Es kann aber auch angenehmer sein, das nicht zu sagen. Gerade, wenn du Leute nicht gut kennst oder sie dir nicht sympathisch sind.

Flirts, Liebesbeziehungen und sexuelle Begegnungen sind Situationen, in denen du vermutlich häufig an den Punkt kommst, dich outen zu wollen oder zu müssen. Zu welchem Zeitpunkt du das am liebsten machst, kannst du nach deinem Gefühl entscheiden. Manche outen sich relativ schnell, wenn sie eine Person kennenlernen und interessant finden, manche warten bis es wirklich zu körperlichen Begegnungen kommt. Manche Menschen sind auch in ihren privaten Beziehungen out aber nicht in der Öffentlichkeit. Das kann dazu führen, dass Freund_innen, vor denen du geoutet bist, in der Öffentlichkeit sehr darauf achten müssen, wie sie dich ansprechen. So wichtig es ist, die persönlichen Grenzen einer Person in Bezug auf Outing zu achten, so frustrierend kann es auch sein, mitzubekommen, dass eine Person in Bezug auf Outing ein „Doppelleben“ führt.

„Ganz ehrlich: Ich kann verstehen, wenn Menschen sich nicht überall outen. Denn du musst jedes Mal deine Geschichte erzählen, du musst dich jedes Mal erklären, du machst jedes Mal Aufklärungsarbeit, ohne dafür Geld zu bekommen. Das ist anstrengend.“ B.

Es kann auch als Belästigung empfunden werden, wenn deine Beziehung von außen anders gesehen wird als du sie lebst.

„Es ärgert mich sehr, von Menschen als schwules Pärchen gesehen zu werden und quasi dreifach misgundert zu werden (ich, meine Partnerin, unsere Beziehung), da ich eine Verfechterin für lesbische Sichtbarkeit in der Welt bin.“ J. (Eine Trans*frau über ihre Beziehung zu ihrer ebenfalls trans* Partnerin)

¹ LSBTI steht für „Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter*“

„Ich arbeite in einer Kneipe und werde ziemlich oft misgendert. Ich weise auf meine Kleidung hin und bitte darum, ein anderes Pronomen zu benutzen. Daraufhin werde ich oft zum Thema trans* mit Fragen befragt, die ich nicht alle beantworten kann, da ich noch arbeiten muss. Manchmal nehme ich mir nach der Arbeit noch Zeit, um Fragen zu beantworten.“ M.

Hilfreich ist es, daran zu denken, dass sich letztlich alle Menschen immer wieder outen müssen. Beim Sex müssen sie sich gegebenenfalls outen in Bezug auf sexuelle Vorlieben (aktiv sein, passiv sein, Vorlieben für Spielzeug, erogene Stellen und No-Go-Areas...). Genau wie hier gibt es auch in Bezug auf trans* kein Patentrezept, wie du Menschen am besten sagst, dass du trans* bist. Das Wichtigste ist vermutlich, nichts zu überstürzen und darauf zu achten, dass es in einem Setting stattfindet, in dem du dich prinzipiell wohlfühlst. Eventuell braucht die Person, gegenüber der du dich outest, auch ein bisschen Zeit um mit der Situation umzugehen. Viele Leute bevorzugen Orte, an denen sie selbst und ihr Gegenüber aufstehen und gehen können, falls die Situation unangenehm wird – z.B. ein Café.

„Meistens platze ich einfach damit raus: „Ich bin trans*!“ Und er oder sie dann so: „Hä?“ Und dann erkläre ich erstmal. Ist unangenehm, aber meistens fragt die Person dann auch nach, und von da aus kann ich dann erklären. Ist nervig, aber ich habe noch keine bessere Methode gefunden.“ K.

Hrsg.: Trans*Recht e.V.

Trans*Recht e.V. ist eine junge Initiative von trans* Aktivist_innen und deren Unterstützer_innen aus Bremen und Umland. Trans*Recht e.V. wurde ins Leben gerufen, um trans* Menschen in sozialer, wirtschaftlicher und rechtlicher Hinsicht zu unterstützen und um gegen Diskriminierungen von trans* Menschen im Recht, in der medizinischen Versorgung und in der Gesellschaft zu kämpfen.



www.tinyurl.com/ycqbbun2

All Included – Museum und Schule gemeinsam für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Das Projekt arbeitet gemeinsam mit sechs Schulen und weiteren Projektpartnern zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Es geht dabei um Geschlechterrollen, Identitäten und ganz praktische Fragen wie: Was bedeutet „gender“? Warum tragen Mädchen rosa? Können homosexuelle Paare richtig heiraten? Gab es schon früher Trans_menschen? Wie leben Regenbogenfamilien? Was ist mit queer gemeint?

Gestartet ist das Projekt mit Workshops (Projekttagen, Ferienworkshops und Geschichts- und Lernwerkstätten) in denen die Zielgruppe, Kinder und Jugendliche, dazu animiert wurden sich selber Gedanken über Geschlechtergerechtigkeit und Rollenbilder zu machen. Des Weiteren wurden sie dazu angeregt ihre eigenen Klischees und Vorurteile zu reflektieren. Basierend auf den Workshopergebnissen wurde eine interaktive Werkschau erstellt, die den_die Betrachter_in dazu einlädt Position zu beziehen.

Im weiteren Verlauf des Projekts wurde die Erarbeitung eines neuen Formats für Schulen in den Mittelpunkt gestellt: „All included mobil“ ist ein mobiles Ausstellungsformat, geeignet für den Einsatz im Klassenzimmer, das Schüler_innen die Möglichkeit bietet, sich kreativ mit Geschlechterrollen und diversen Lebensvorstellungen auseinanderzusetzen. Zudem wurde ein Toolkit für Lehrkräfte erstellt, das zur Weiterarbeit im Unterricht konzipiert wurde.

Im abschließenden Jahr des Projekts wurde die Ausstellung „Welcome to diversCity – Queer in Schöneberg und anders-

wo“ erdacht und eröffnet, die neben Kurator_innen-Führungen, eine Reihe von Workshops und Veranstaltungen für junge Besucher_innen sowie für Erwachsene anbietet.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Jugend Museum

Das Jugend Museum ist eine kommunale Einrichtung und gehört zum Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg. Die Arbeit richtet sich vor allem an Kinder und Jugendliche von 10 bis 18 Jahren, sie bieten aber auch attraktive Programme für Vorschulkinder, Familien und Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Sie legen großen Wert auf Vielfalt, Inklusivität und einen respektvollen Umgang miteinander.



www.all-included.jugendmuseum.de/aktuell.html

„Andrej ist anders und Selma liebt Sandra“ – Kultursensible sexuelle Orientierung

Das Projekt möchte die Situation von LSBTTIQ-Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die aus traditionellen oder religiösen Kreisen stammen, verbessern. Für sie ist es oft eine große Herausforderung sich über ihre sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität klar zu werden, diese zu akzeptieren und ihr Leben so zu gestalten, wie sie es möchten. Zudem soll durch das Projekt das gegenseitige Verständnis zwischen den einzelnen Kulturen und Communities gefördert werden.

Um das erfolgreich umzusetzen, verfolgt das Projekt einen transkulturellen und religionssensiblen Ansatz und führt Gespräche mit Jugendlichen und jungen erwachsenen LSBTTIQ aus verschiedenen Kulturen, mit Angehörigen von LSBTTIQ, Vertreter_innen von Migrant_innenorganisationen, religiösen Organisationen und der LSBTTIQ-Community sowie mit Vertreter_innen der städtischen Jugendarbeit, sozialwissenschaftlichen Fachkräften und Organisationen.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Projekt werden für Jugendarbeit, Beratung und die Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Aus den Ergebnissen der Befragung werden Maßnahmen zur Unterstützung von LSBTTIQ-Jugendlichen und jungen Erwachsenen entwickelt und umgesetzt.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Türkische Gemeinde in Baden-Württemberg (TGBW)

Die TGBW ist ein religions- und parteiübergreifender Dachverband von Vereinen mit Bezug zur Türkei. Sie setzt sich für Inklusion, Antidiskriminierung und die Vermittlung von Aus- und Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund ein.



www.kultursensibel-lsbttiq.de



Kurzbeschreibung:
Homophobie/Transphobie werden als Form der Diskriminierung in Schulen und Jugendeinrichtungen kaum wahrgenommen. Dabei sind homophobe Beschimpfungen weit verbreitet. Die Expertise setzt sich daher v. a. mit Lösungsansätzen auseinander, die helfen die Akzeptanz sexueller Vielfalt zu erhöhen sowie ein Problembewusstsein bei jungen Menschen zu schaffen.

Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen: Was können pädagogische Fachkräfte tun?

S. 5-10

(Projekt Vielfalt-Mediathek des IDA e.V.)

2.) Was können pädagogische Fachkräfte tun, um die Akzeptanz für Vielfalt zu verbessern?

Erfreulicherweise gibt es inzwischen umfangreiche sozialpsychologische Forschung dazu, wie man Vorurteile abbauen und Akzeptanz für Vielfalt schaffen kann. Auch speziell zur Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gibt es immer mehr Studien. Unter anderem hat sich auch die Berliner Schulbefragung dieser Fragestellung gewidmet, speziell den Einflussmöglichkeiten durch die Lehrkräfte. Im folgenden werde ich sechs Strategien zum Vorurteilsabbau darstellen. Die Akzeptanz für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt lässt sich verbessern durch (a) die Erhöhung der Sichtbarkeit von LSBTI, insbesondere durch die Herstellung persönlichen Kontakts, (b) die explizite Ächtung von Mobbing und Diskriminierung in der Einrichtung, (c) die Reflexion von Geschlechternormen, (d) die Ermöglichung von Perspektivenübernahme und Empathie, (e) die Vermeidung von Identitätsbedrohung und (f) die Vermittlung von Wissen.

2.a) Kontakt und Sichtbarkeit schaffen

Vorurteile basieren zu einem erheblichen Teil auf dem Unbehagen gegenüber dem Fremden, dem Unbekannten. Sie sind also Konsequenz einer generellen menschlichen Eigenschaft, die sich im Laufe der Evolution entwickelt hat, da sie uns vor möglichen Gefahren schützt. Diese Ursache von Vorurteilen bietet damit auch ein Potenzial für ihren Abbau: Kontakt zwischen Gruppen. Unbekanntes wird bekannt; vorher Fremde werden uns vertraut. Mittlerweile belegen viele hundert Studien, dass persönlicher Kontakt zu einzelnen Mitgliedern

einer Fremdgruppe¹ die Einstellungen gegenüber der ganzen Gruppe verbessert (Pettigrew & Tropp, 2006) und das gilt auch für Kontakt zu Lesben und Schwulen (Smith u a., 2009) und transgeschlechtlichen Personen (Walch u a., 2012). In der Berliner Schulbefragung hatten Schüler_innen, die von lesbischen, schwulen oder bisexuellen Lehrkräften an ihrer Schule wussten, bei der wiederholten Befragung neun Monate später positivere Einstellungen zu Lesben und Schwulen. Besonders gut wirkt Kontakt, wenn er durch Autoritäten, z. B. staatliche Institutionen legitimiert und unterstützt wird (Pettigrew & Tropp, 2006). Hilfreich für Schulen und Jugendeinrichtungen ist, dass auch indirekter Kontakt Vorurteile reduziert, also das bloße Wissen, dass eine Person, mit der man selbst Kontakt hat, wiederum Kontakt zu einem Mitglied der Fremdgruppe hat (Lemmer & Wagner, 2015). Indirekter Kontakt kann auch durch Medien, z. B. Schulmaterialien herbeigeführt werden. In der Schulbefragung hatten Schüler_innen positivere Einstellungen und mehr Wissen zu LSBT, je häufiger in verschiedenen Fächern und Jahrgängen Lesbischsein und Schwulsein thematisiert wurde.

Doch wie sollen Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte das leisten? Sind die Lehrpläne nicht bereits viel zu voll? Gibt es nicht zu viele andere Probleme, die behandelt werden müssen? Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt muss nicht als separates Thema umfangreich behandelt werden. Idealerweise wird sie ganz selbstverständlich und ohne zeitlichen Zusatzaufwand berücksichtigt. Beispielsweise können in Texten, Fotos, Filmen oder mündlich vorgetragene Beispielen neben Heterosexuellen auch Personen vorkommen, die in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung oder einer Regenbogenfamilie² leben oder früher ein anderes Geschlecht hatten. Sehr hilfreich ist, bei der Anschaffung von Schulbüchern solche auszuwählen, die die Vielfalt unserer Gesellschaft abbilden, in denen also Menschen verschiedener Geschlechter, Altersgruppen, Herkunft, Religion und Weltanschauung, Begabung und sexueller Orientierungen vorkommen, die in unterschiedlichen Familienformen leben.³ Bereits Bilderbücher können die Vielfalt von Familien und Lebensweisen berücksichtigen und das Thema Anderssein behandeln.⁴ Darüber hinaus kann eine Einrichtung LSBTI-Jugendlichen sig-

- 1 **Fremdgruppe (bzw. Outgroup)** bezeichnet in der Sozialpsychologie lediglich eine Gruppe, der man selbst nicht angehört, egal ob einem diese Gruppe fremd oder vertraut ist.
- 2 **Regenbogenfamilien** sind Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht heterosexuell ist, z. B. eine Beziehung aus zwei Frauen mit einem Kind oder eine Beziehung zwischen zwei Männern mit einem Kind und der Mutter des Kindes.
- 3 Das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird beispielsweise in unterschiedlichen Büchern des Klett-Verlags (siehe www.klett.de/thema/vielfalt?campaign=startseite/empfehlung/vielfalt) und des Westermann-Verlags (z. B. www.files.schulbuchzentrum-online.de/flashbooks/978-3-507-49492-3/ S. 54, www.files.schulbuchzentrum-online.de/flashbooks/978-3-425-14001-8/ S. 30, wortstark 9 Titel-Nr. 48005 S. 33-35, prologo AH 9, Titel-Nr. 124149, S. 6) berücksichtigt.
- 4 Gutes Material für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bieten zwei Medienkoffer Vielfältige Familienformen und Lebensweisen, die unter anderem über das Berliner Medienforum ausgeliehen werden können (www.berlin.de/sen/bildung/medienforum/unterrichtswerkstatt.html) Für einen Überblick siehe auch <https://queerfor.uber.space/kinder-und-jugend-hilfe/publikationen-und-materialien/index.html>.

nalisieren, dass sie willkommen sind und mit Unterstützung rechnen können, indem sie Material (z. B. Poster und Broschüren) präsentieren und ggf. schützen, das sexuelle und geschlechtliche Vielfalt positiv darstellt.

Die positive Wirkung direkten Kontakts kann genutzt werden, indem LSBTI-Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte mit ihrer Identität genau so selbstverständlich umgehen, wie ihre heterosexuellen Kolleg_innen das tun, wenn sie ihre Partnerschaft oder Familie erwähnen. Heterosexuelle Lehrkräfte können indirekten Kontakt herstellen, beispielsweise indem sie erwähnen, dass eine Freundin mit einer Frau zusammenlebt, der Neffe bisexuell ist oder die Schwester früher als Mann lebte. In vielen Orten gibt es zudem Aufklärungsprojekte, in denen junge LSBT (größtenteils ehrenamtlich) die Schulen besuchen und sich dort den Fragen der Schüler_innen stellen.⁵ Bisherige Evaluationen deuten darauf hin, dass selbst kurze Workshops Vorurteile abbauen können (Timmermanns, 2003).

2.b) Mobbing und Diskriminierung ächten

Die Berliner Schulbefragung zeigt, dass die Schüler_innen umso häufiger diskriminierendes Verhalten zeigen, je häufiger ihr_e Klassenlehrer_in sich selbst über Lesben, Schwule oder nicht-geschlechtskonforme Personen lustig gemacht hat. Schreiten die Klassenlehrer_innen hingegen bei Diskriminierung ein, geht das tendenziell mit positiveren Einstellungen ihrer Schüler_innen zu LSBT einher. Darüber hinaus haben Schüler_innen positivere Einstellungen, wenn sie wissen, dass Mobbing im Leitbild ihrer Schule geächtet wird. Die Wirksamkeit eines inklusiven Antimobbing-Leitbildes, bei dem auch sexuelle Orientierung explizit mit benannt wird, wird zudem in einer US-amerikanischen Studie belegt (Hatzenbuehler & Keyes, 2013). Je mehr Schulen in einem Bezirk ein solches inklusives Antimobbing-Leitbild hatten, desto weniger Suizidversuche wurden von lesbischen und schwulen Jugendlichen unternommen.

Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte oder Eltern sollten also diskriminierende Beschimpfungen, wie „Spast“, „Schwuchtel“ oder „Jude“ nicht ignorieren, sondern kritisch hinterfragen. Sie können beispielsweise fragen „Warum ist das für dich ein Schimpfwort?“, „Was ist so schlimm daran?“ oder „Würdest du dich trauen, zu deiner Liebe zu stehen, wenn du lesbisch wärst und ‚Lesbe‘ dauernd als Schimpfwort hörst?“. Wenn Reflektieren alleine nichts hilft, kann auch eine klare Grenze aufgezeigt werden, etwa „Diese Begriffe wollen wir hier nicht als Beschimpfungen hören“. Die Auseinandersetzung sollte von einer Konfrontation zwischen zwei Personen hin zu einem Hinweis auf die Regeln und die Kultur der gesamten Einrichtung verschoben werden. Und genau dazu ist ein explizit formuliertes Leitbild wichtig, in dem Mobbing und Diskriminierung geächtet werden. Dieses Schul- oder Einrichtungsleitbild sollten regelmäßig thematisiert werden, beispielsweise indem gemeinsam mit den Jugendlichen Beispiele für Mobbing und Diskriminierung gesammelt und Gegenstrategien erarbeitet werden.

5 Einen Überblick über sämtliche deutschen LSBT-Aufklärungsprojekte finden Sie unter www.bksl.de/schulauflaerung.

2.c) Geschlechternormen reflektieren und hinterfragen

Während persönlicher Kontakt und der Umgang mit Diskriminierung für ganz unterschiedliche Vorurteile relevant sind, sind Geschlechternormen speziell für Vorurteile gegen LSBTI relevant. Geschlechternormen sind gesellschaftlich geteilte Vorstellungen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen, also wie ihre Körper beschaffen sein sollen, wie sie sich inszenieren (z. B. kleiden oder frisieren) sollen, wie sie denken und fühlen sollen und wie sie sich verhalten sollen (d. h. ihre Geschlechterrolle). LSBTI verletzen diese Geschlechternormen. Intergeschlechtliche Personen verletzen die Vorstellung, dass es nur zwei Geschlechter gibt, die körperlich eindeutig als solche erkennbar sind. Transgeschlechtliche Personen verletzen die Vorstellung, dass in einem weiblichen Körper geborene Personen sich später als Frauen fühlen und inszenieren und in einem männlichen Körper geborene Personen sich später als Männer fühlen und inszenieren. Lesben und Schwule verletzen die Vorstellung, dass Frauen Männer und Männer Frauen begehren. Es ist daher nicht erstaunlich, dass die Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen mit negativeren Einstellungen und diskriminierenderem Verhalten gegenüber LSBT einhergeht (Klocke, 2012; Whitley, 2001).

Hilfreich ist daher, wenn pädagogische Fachkräfte über ihre eigenen Geschlechternormen reflektieren. Wie oben dargestellt, machen sich nicht nur Schüler_innen, sondern auch Lehrkräfte über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig. Dieses Verhalten hing in der Schulbefragung nicht mit den Einstellungen der Lehrkräfte zusammen, scheint also oft gedankenlos zu geschehen. Ein „Stell dich nicht so mädchenhaft an“ rutscht unbeabsichtigt auch denen heraus, die offen und tolerant sein wollen. Pädagogische Fachkräfte sollten sich also bewusst machen, welches Verhalten sie bei Jungen mehr irritiert als bei Mädchen oder welche Art, sich zu kleiden, sie bei Mädchen anstößiger finden als bei Jungen. Sie sollten überlegen, wie sich ihre Empfindungen in ihrem Verhalten zeigen und was sie den Kindern und Jugendlichen damit signalisieren. Nach der Reflexion über ihre eigenen Geschlechternormen können sie auch die Jugendlichen dazu anregen. Eine dazu geeignete Übung ist, Zettel mit folgenden Satzanfängen zu verteilen (Sielert & Keil, 1993, S. 139): „Wenn ich ein Junge [Mädchen] wäre, müsste ich ... / dürfte ich ...“ bzw. „Weil ich ein Mädchen [Junge] bin, muss ich ... / darf ich ...“. Nachdem die Jugendlichen die Sätze in Einzelarbeit ergänzt haben, können diese (neu verteilt) vorgelesen und diskutiert werden.⁶ Neben bewusster Reflexion können pädagogische Fachkräfte (bereits mit Kindern) Bücher oder andere Medien verwenden, in denen Geschlechternormen anhand von Beispielen erweitert werden, da darin beispielsweise auch Jungen vorkommen, die Schwächen zeigen oder mit Puppen spielen, und Mädchen, die auf Bäume klettern oder Fußball spielen (Quellen siehe Kapitel 2.a).

6 Eine weitere Übung zur Reflexion über Geschlechternormen mit Jugendlichen finden Sie hier: https://vms.dissens.de/fileadmin/VMS/redakteure/Collagen_zu_Geschlechterbildern.pdf

2.d) Perspektivenübernahme und Empathie ermöglichen

Aktivitäten, die zu Perspektivenübernahme mit Mitgliedern einer Fremdgruppe anregen und dadurch Empathie (Einfühlung) ermöglichen, verbessern die Einstellungen gegenüber der ganzen Gruppe. Das gilt gegenüber ganz unterschiedlichen Gruppen (Beelmann & Heinemann, 2014) und wurde mittlerweile auch gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen (Bartoş u a., 2014) sowie transgeschlechtlichen Personen nachgewiesen (Tompkins u a., 2015).

Auf welche Weise kann Empathie angeregt werden? Wenn viel Zeit ist, können die Jugendlichen dazu gebracht werden, im Rollenspiel die Perspektive eines LSBTI-Jugendlichen einzunehmen. Darin könnte beispielsweise ein Junge einem Freund oder seinen Eltern mitteilen, dass er sich in einen Jungen verliebt hat. Es gibt allerdings auch niedrigschwelligere Methoden wie das Schreiben eines Coming Out-Briefes oder gedankliche Simulationen, wie in der Übung **Zum ersten Mal verliebt** (Bildungsinitiative QUEERFORMAT, 2011). Zudem kann Empathie auch angeregt werden, wenn LSBTI selbst zu Wort kommen und beispielsweise von ihrem Coming Out, ihren Befürchtungen und Hoffnungen davor, den Reaktionen anderer und ihrem Umgang damit berichten. Diese Erzählungen aus der eigenen Biografie können durch die Einladung eines LSBTI-Aufklärungsteams in die Klasse oder Einrichtung ermöglicht werden (siehe Kapitel 2.a oder durch Medien⁷ wie Filme, Romane oder Geschichten.

2.e) Identitätsbedrohung vermeiden

Existierende Forschung zeigt, dass Vorurteile zunehmen, wenn wir unsere Identität bedroht sehen (Riek u a., 2006). In unserer Identität als Mitglied einer Gruppe fühlen wir uns bedroht, wenn wir selbst diskriminiert werden, so dass der Wert dieser Gruppe und damit auch unser Selbstwert in Frage gestellt wird. Beispielsweise werten Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus Ländern der ehemaligen UdSSR Lesben und Schwule umso stärker ab, je stärker sie Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland diskriminiert sehen (Simon, 2008). Wichtig beim Abbau von Vorurteilen ist daher, dass nicht eine Gruppe gegen eine andere ausgespielt wird. Diese Gefahr besteht, wenn von einer selbst benachteiligten Gruppe (z. B. Migrant_innen) vehementer als von der Mehrheitsgesellschaft oder der eigenen Partei verlangt wird, andere Gruppen (z. B. Lesben und Schwule) nicht zu diskriminieren (ZEIT-ONLINE, 2015). Idealerweise sollten Sie also mehrere Vielfaltsdimensionen gleichberechtigt berücksichtigen und verdeutlichen, dass ganz unterschiedliche Arten von Diskriminierung auf ähnlichen Mechanismen beruhen. Dies entkräftigt auch das Argument, dass Antidiskriminierungsarbeit nichts anderes als Lobbyismus für bestimmte Interessensgruppen sei. Im Gegenteil, von Diskriminierung betroffen sind wir alle, ob persönlich oder durch die eigene Mutter, die im Rollstuhl sitzt, einen Freund mit afrikanischen

Wurzeln, einen schwulen Bruder oder eine Tochter, die gängigen Schönheitsidealen nicht genügt.

Neben unserem Gruppenwert können wir auch unser Selbstbild als ein moralisch guter Mensch bedroht sehen. Und diese Tatsache kann Versuche, Diskriminierung abzubauen, beeinträchtigen. Zum eigenen Selbstbild gehört bei vielen Menschen nämlich auch, dass wir selbst keine oder kaum Vorurteile haben und zumindest niemanden diskriminieren. In einem Antidiskriminierungsworkshop oder im Kontakt mit Mitgliedern einer benachteiligten Gruppe kann es passieren, dass uns Zweifel an diesem Selbstbild kommen oder wir befürchten, dass andere unsere Vorurteilsfreiheit bezweifeln. Wir verhalten uns dann weniger natürlich und kontrollieren unser Verhalten, damit uns keine Vorurteile unterstellt werden können. Diese übermäßige Selbstkontrolle kann die Begegnung mit dem Fremdgruppenmitglied beeinträchtigen und dazu führen, dass wir das Mitglied nicht besonders sympathisch finden und sich diese negativen Gefühle auf die ganze Gruppe übertragen (Vorauer, 2013). Zudem lassen sich Vorurteile in unserem Verhalten nur unterdrücken, wenn wir sie die ganze Zeit kognitiv aktivieren; schließlich müssen wir uns bewusst machen, welches Vorurteil wir nicht zeigen wollen (Macrae u a., 1994). Dies führt dazu, dass sich die Vorurteile in unserem Verhalten umso deutlicher zeigen, sobald unsere Aufmerksamkeit nachlässt. Es erscheint also hilfreicher, in einem Antidiskriminierungsworkshop zu verdeutlichen, dass wir alle Vorurteile haben und das kaum bewusst verhindern können. Wichtiger als zu beschließen, keine Vorurteile zu haben, ist, sich die eigenen Vorurteile bewusst zu machen und durch persönlichen Kontakt mit Mitgliedern der entsprechenden Gruppe daran zu arbeiten.

2.f) Wissen vermitteln

Wie in den Kapiteln 1d. und 2.a bereits erwähnt, kann Wissen zu LSBT Einstellungen verbessern und zu solidarischerem Verhalten beitragen. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sollte also nicht nur permanent ganz selbstverständlich berücksichtigt werden, sondern auch als eigenständiges Thema expliziter behandelt werden. Neben Sexualkunde im Biologieunterricht bieten sich dafür auch eine Reihe Fächer und Themen an, die bisher in diesem Zusammenhang weniger beachtet wurden. So können im Geschichts- oder Sozialkundeunterricht das Thema Diskriminierung und Menschenrechte neben der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und der Frauenbewegung auch am Stonewall-Aufstand und dem Kampf gegen die Kriminalisierung und Pathologisierung von LSBTI verdeutlicht werden. Und im Ethikunterricht können bei den Themen Liebe, Partnerschaft und Familie auch gleichgeschlechtliche Liebe, Coming Out und Regenbogenfamilien thematisiert werden.

3.) Zusammenfassung und Fazit

Schulen, Jugendzentren und Sportvereine sind oft noch keine sicheren Räume für Kinder und Jugendliche, die dominierenden Geschlechternormen nicht entsprechen. Durch Schimpfworte, Witze oder Lustigmachen wird ihnen signalisiert, dass sie ihre Identität besser verheimlichen sollten. Lehrkräfte intervenieren gegen Diskriminierung jedoch nur

⁷ Einen Überblick über geeignete Unterrichtsmaterialien und anderer Medien finde Sie auf den Webseiten des Antidiskriminierungsprojekts Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie: www.schule-der-vielfalt.de/projekte_material.php und www.schule-der-vielfalt.de/projekte_medien.php

unregelmäßig und berücksichtigen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nur selten. Oft wissen sie nichts von LSBTI unter ihren Schüler_innen und von deren fünffach erhöhter Suizidgefahr. Dabei können Lehrkräfte, Erzieher_innen oder (Sozial-)Pädagog_innen dazu beitragen, die Akzeptanz für Vielfalt und damit die Situation dieser Kinder und Jugendlichen zu verbessern. So können sie bereits ab der Kita auch Verhalten jenseits von Geschlechternormen und die Vielfalt von Liebes- und Familienformen sichtbar machen. Sie können persönlichen Kontakt zu LSBTI ermöglichen, bei-

spielsweise durch Einladung eines Aufklärungsworkshops. Bei Diskriminierung sollten sie eingreifen, gruppenbezogene Beschimpfungen hinterfragen und dabei zur Perspektivübernahme anregen. Idealerweise berücksichtigen sie Vielfalt und Antidiskriminierung umfassend, beachten also alle Merkmale, die zu Benachteiligungen führen können, gleichermaßen. Damit verdeutlichen sie die Gemeinsamkeiten verschiedener Arten von Diskriminierungen und zeigen, dass wir alle davon betroffen sind und von mehr Akzeptanz von Vielfalt profitieren können.

Autor_in: Klocke, Ulrich

Hrsg.: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA) e. V.

IDA wurde 1990 auf Initiative von demokratischen Jugendverbänden in Deutschland gegründet, um ein Zeichen gegen Rassismus zu setzen. IDA fungiert als Dienstleistungszentrum, das in den Themenfeldern Rassismus(kritik), Rechtsextremismus, Antisemitismus, rassismuskritische oder interkulturelle Öffnung, Diversität, Diskriminierungskritik und Migrationsgesellschaft informiert, dokumentiert, berät und qualifiziert.



www.tinyurl.com/y63wgtyz

Projekt: Vielfalt-Mediathek

Das Projekt ist ein Informationsportal für Multiplikator_innen der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit sowie für engagierte Bürger_innen, die Informationen und Materialien suchen, die sich gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit richten. Die Publikationen beruhen, wie die Vielfalt-Mediathek selbst, auf der Förderung durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ oder dessen entsprechende Vorgängerprogramme.

Magazin Gegenpol:

Das Magazin Gegenpol nimmt sich Themen und Diskussionen an, die sich auf die von der Vielfalt-Mediathek bearbeiteten Sachgebiete beziehen. Zusammen mit Expert_innen wird über Hintergründe, neue Entwicklungen und Kontroversen in den besagten Themenfeldern berichtet und diskutiert.

Sexuelle Vielfalt

Titel: Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Autor_in: Debus, Katharina/Laumann, Vivien

Hrsg.: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.



www.tinyurl.com/y9b89r3x

Titel: Basisliteratur zur Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im (Lehramts-)Studium

Hrsg.: Forschungs- und Netzwerkstelle „Vielfalt lehren!“



www.tinyurl.com/y3o7uffr

Titel: # WE ARE PART OF CULTURE. Vor- und Nachbereitungsanregungen für den Unterricht

Hrsg.: Projekt 100% MENSCH



www.tinyurl.com/y2ba6pv4

Titel: Alles männlich?! Praxistipps für eine geschlechterreflektierende Fanarbeit

Hrsg.: KoFaS (Kompetenzgruppe Fankulturen und Sport bezogene Soziale Arbeit)



www.tinyurl.com/y356g2oy

Titel: Peggy war da! Gender und Social Media als Kitt rechtspopulistischer Bewegungen

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung



www.tinyurl.com/yyvzpzl7

GOTT IST DIE RELIGION EGAL

Ideen, um präventiv gegen religiösen Fundamentalismus zu wirken



Salafismus – Ideologie, Bewegung, Hintergründe

(Projekt Vielfalt-Mediathek des IDA e.V.)

Kurzbeschreibung:

Unter den ca. vier Millionen Muslim_innen in Deutschland, wird nur eine sehr kleine Minderheit dem salafistischen Spektrum zugeordnet. Diese ultrakonservative Interpretation des Islams wächst aber, gerade unter jungen Menschen, beständig. In der Expertise werden die Gründe für diese Faszination näher beleuchtet wie auch die Entstehungsgeschichte, die dahinterstehende Ideologie und Deradikalisierungsstrategien.

S. 1-6

Salafismus – Ideologie, Bewegung, Hintergründe

Seit 2004/5 ist auch in Deutschland eine salafistische Szene entstanden, die mit ihrer Ideologie und ihren Aktivitäten gerade auch unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Interesse stößt. Im Unterschied zu den 1990er Jahren, in denen sich bereits erste kleinere, oft konspirativ agierende salafistische Gruppierungen formierten, beschränkt sich deren Einfluss immer weniger auf das unmittelbare soziale Umfeld. In den vergangenen Jahren erreichten salafistische Prediger und Initiativen zunehmend weitere Kreise der Öffentlichkeit und beeinflussten innerislamische Diskurse.

Trotz der Bezüge zur islamischen Geschichte und der religiösen sowie politischen Einflüsse insbesondere aus dem Nahen Osten handelt es sich dabei zunächst um ein deutsches Phänomen, dessen Hintergründe, Strukturen und Dynamiken in der hiesigen Gesellschaft begründet sind (Vgl. Dantschke 2014, 171-186 und Wiedl/Becker 2014, 187-215). Mit 8.350 Personen, die dem salafistischem Spektrum Anfang 2016 bundesweit zugerechnet wurden (Vgl. Freier 2016), handelt es sich um eine sehr kleine Minderheit unter den etwa 4 Millionen Muslim_innen in Deutschland. Dennoch illustrieren der deutliche Anstieg der Zahl der Anhänger_innen in wenigen Jahren (2011: 3.800 Personen) und die Sichtbarkeit salafistischer Angebote im öffentlichen Raum den wachsenden Bedarf an präventiven Ansätzen in der schulischen und außerschulischen Bildungs- und Sozialarbeit, um entsprechenden Ansprachen vorzubeugen.

Ideologie und Szene

Charakteristisch für den Salafismus ist ein literalistisches Verständnis der religiösen Quellen, nach dem der Wortlaut des Korans und der Sunna, den Erzählungen aus dem Leben des Propheten Muhammeds, unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext verbindlich ist. Die Bezeichnung Salafismus leitet sich vom Begriff „salaf“ (arab. für „die Altvorderen“) ab, der den Propheten und die ersten drei Generationen seiner Anhänger_innen in der Frühzeit des Islams bezeichnet. In salafistischer Vorstellung gelten sie als Vorbilder, deren Lehren und Handlungen eindeutig und ohne Kontextualisierung verbindlich seien (Vgl. dazu Bauknecht 2015, 4-15).

Mit dieser Sichtweise unterscheiden sich Salafist_innen wesentlich von anderen islamischen Strömungen, die den Alltag und das Denken von Muslim_innen in Geschichte und Gegenwart maßgeblich prägen. So zeichnet sich die Geschichte der islamischen Theologie durch die Entstehung unterschiedlicher Rechtsschulen aus, die sich in ihren Zugängen und ihrem Umgang mit den religiösen Quellen zum Teil deutlich unterscheiden. Innerislamische Diskussionen über Auslegungen und Interpretationen sind aus der Geschichte des Islams – ähnlich wie im Christentum und im Judentum – nicht wegzudenken und galten lange als selbstverständlicher Ausdruck innerreligiöser Diversität (Vgl. Bauer 2011, 54-114).

Aus salafistischer Sicht stehen diese Zugänge zum Islam für die Gefahr einer Verfälschung der ursprünglichen Lehre. Der Anspruch auf alleinige Wahrheit verbindet sich hier mit der Abwehr alternativer Lesarten und Umgangsweisen, die als Abkehr vom vermeintlich wahren Islam verurteilt werden. Gleichwohl lassen sich auch in der salafistischen Szene Unterschiede ausmachen, die sich nicht zuletzt in unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Strategien und Verhaltensmustern äußern. So wird in der wissenschaftlichen Diskussion im Wesentlichen zwischen drei Strömungen unterschieden, deren Übergänge bisweilen fließend sind (Vgl. Bauknecht 2015, 4).

Als **(1) puristisch** wird eine Spielart des Salafismus bezeichnet, für die das Vorbild der „salaf“ im persönlichen Alltag verbindlich ist. Die vermeintlich authentische Lehre gilt den Anhängern dieser Strömung als Leitbild für die eigene Glaubenspraxis, ohne damit einen ausdrücklichen Anspruch an andere zu verbinden, nach diesem Vorbild zu leben. In der aktuellen Debatte um Ansätze der Präventionsarbeit gehen die Einschätzungen dieser Strömung auseinander. Für die Ämter des Verfassungsschutzes zählt dieser Personenkreis nicht zu den „Beobachtungsobjekten“, da eine solche Lebensweise von der grundgesetzlich geschützten Religions- und Meinungsfreiheit gedeckt ist und nicht aktiv gegen die Verfassung selbst gerichtet ist. Unabhängig von einer solchen rechtlichen Einschätzung wird von pädagogischen Akteur_innen auf die Problematik eines entsprechenden Religionsverständnisses hingewiesen, das zwar rechtlich unproblematisch, im Alltag und Zusammenleben aber durchaus zu Konflikten führen kann und dem pädagogischen Leitbild eines „mündigen Bürgers“ entgegensteht.

Im Unterschied dazu steht die **(2) politisch-missionarische** Strömung ausdrücklich für den Anspruch, die Gesellschaft in ihrem Sinne zu verändern. Die „Dawa“ (arab. für „Einladung zum Islam“) gilt diesen Vertreter_innen als Pflicht eines jeden Muslim und richtet sich nicht allein an Nichtmuslim_innen, sondern auch an Muslim_innen, die den Islam anders verstehen und praktizieren. Dieses Selbstverständnis spiegelt sich in den zahllosen Aktivitäten, die von Vertreter_innen dieses Spektrums mit dem Ziel einer Verbreitung des eigenen Religionsverständnisses unternommen werden. Islam-Seminare, die Verteilung des Korans in Fußgängerzonen, „Street-Dawa“ (Ansprachen in Cafés oder auf öffentlichen Plätzen) oder Benefiz-Veranstaltungen anlässlich des Krieges in Syrien sind nur einige der öffentlichen Aktionen, die von diesen Initiativen organisiert werden. Besondere Bedeutung kommt den zahllosen Online-Aktivitäten zu, mit denen die eigenen Botschaften verbreitet werden. Neben Videoaufzeichnungen von Vorträgen und Predigten zählen hierzu auch Diskussionsforen und Angebote in sozialen Netzwerken, in denen religiöse Fragen beantwortet werden. Trotz der expliziten Abgrenzung von Nichtmuslim_innen und der Abwertung von Andersgläubigen als „Ungläubige“ grenzen sich prominente Vertreter dieser Strömung von Gewalttaten ab und rufen dazu auf, schon aus Eigeninteresse und aus Sorge um mögliche Repressionen geltende Gesetze zu beachten.

Demgegenüber sehen Anhänger_innen **(3) der dschihadistischen** Strömung auch im Einsatz von Gewalt ein legitimes Mittel, um für die Interessen des Islams und der Muslim_innen zu kämpfen. Aus diesem Spektrum rekrutieren sich die mittlerweile über 800 Personen, die sich aus Deutschland den verschiedenen dschihadistischen Organisationen in Syrien und Irak angeschlossen haben (Vgl. Flade 2016), aber auch Anhänger_innen aus dem weiteren Umfeld von Gruppierungen wie „Millatu Ibrahim“ und „Tauhid Germany“, die in den vergangenen Jahren verboten wurden.

Nicht immer ist eine klare Abgrenzung der einzelnen Strömungen möglich. So enthält sich die Initiative „Die wahre Religion“, die durch die Koranverteilungsstände bundesweit bekannt wurde, expliziten Aufrufen zur Gewalt; gleichwohl bildet die hier verfochtene Ideologie nicht selten den Ausgangspunkt für eine Hinwendung zur Gewalt. So kam eine Untersuchung der Biographien von deutschen Dschihad-Kämpfer_innen in Syrien und Irak zu dem Ergebnis, dass jeder fünfte der Dschihadist_innen zuvor an einem der Koran-Verteilungsstände der Initiative beteiligt war (Vgl. BKA/BfV/HKE 2015, 20). Ideologie und Umfeld dieser Initiative bilden insofern einen möglichen Ausgangspunkt einer weiteren Radikalisierung.

Jugendkultur, Religion und Politik

Charakteristisch für die salafistische Szene in Deutschland ist ihre jugendkulturelle Prägung. Dies betrifft das durchschnittliche Alter ihrer Anhänger_innen ebenso wie die inhaltliche und stilistische Ausrichtung ihrer Aktivitäten und Angebote (Vgl. dazu Dantschke 2015, 135-141 und Nordbruch/Müller/Ünlü, 363-370).

Religiöse Inhalte nehmen in salafistischen Aktivitäten großen Raum ein. So bieten salafistische Prediger mit einfachen und vor allem eindeutigen Aussagen über Glaubensinhalte und -praktiken gerade jenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die auf der Suche nach religiösen Weltbildern und Orientierungen sind, leicht zugängliche Antworten auf religiöse Fragen, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind. Nicht zufällig lassen sich viele Anhänger_innen dieser Szenen als „religiöse Analphabeten“ beschreiben, die häufig auch trotz eines Aufwachsens in „muslimischen“ Familien kaum über ein gefestigtes Wissen über zentrale Glaubenslehren verfügen. Die Attraktivität dieser Antworten gründet damit nicht zuletzt in dem weitgehenden Fehlen alternativer Angebote (in der Familie, Gemeinde oder Schule), die Jugendliche mit der Vielfalt islamischer Traditionen und deren möglichen Umsetzung im gesellschaftlichen Alltag vertraut machen könnten.

Zugleich ist in den vergangenen Jahren eine zunehmend lebensweltliche Ausrichtung salafistischer Angebote zu beobachten. So greifen salafistische Ansprachen beispielsweise in sozialen Medien verstärkt persönliche („Was ist der Sinn des Lebens?“, Geschlechterrollen, Umgang mit familiären Konflikten, Drogen, Sexualität) und gesellschaftliche (soziale Ungleichheit, Finanzkrise, „Krise der Demokratie“) Themen auf und bieten damit ein Forum, um über eigene Sorgen und Erfahrungen zu sprechen. Im Zentrum stehen

hier nicht unmittelbar religiöse Interessen, sondern ein Unbehagen in der Gesellschaft mit ihren Widersprüchen und Unzulänglichkeiten. Darin liegt ein Grund, warum salafistische Ansprachen auch für Nichtmuslim_innen attraktiv sein können. Religiöse Inhalte – in Form der Behauptung, der Islam biete auf diese Fragen eine endgültige Antwort – werden oft erst in einem zweiten Schritt eingeführt.

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Erfahrungen mit rassistischen Diskriminierungen und Anfeindungen zu, denen gerade junge Muslim_innen vielfach begegnen. So spielen Berichte über antimuslimische Übergriffe in salafistischen Medien eine wichtige Rolle. Dabei dient die Auseinandersetzung mit entsprechenden Erfahrungen nicht der Stärkung der Betroffenen, eigene Rechte und Interessen durchzusetzen. Im Mittelpunkt steht vielmehr das Bemühen, Rassismus und Diskriminierung als Ausdruck eines religiösen Konfliktes zwischen Muslim_innen und Nichtmuslim_innen zu präsentieren, in dem nur der Rückzug auf die Gemeinschaft und den Islam einen Ausweg verspricht. Ziel dieser Opferideologie ist nicht Gleichberechtigung und Teilhabe, sondern der Rückzug aus der Gesellschaft in die „umma“, die Gemeinschaft der Muslim_innen. Anfeindungen und das Gefühl von Fremdheit sind aus dieser Sicht kein Makel, sondern ein Beleg für die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der „wahren Gläubigen“.

Ebenso wichtig ist die Thematisierung von Konflikten und Krisen u. a. im Nahen Osten. Auch hier sprechen salafistische Initiativen Emotionen und Interessen an, die in Schule und Freizeit ansonsten kaum zur Sprache kommen. Ohnmacht, Frustration und Wut sind Gefühle, die nicht nur muslimische Jugendliche angesichts der Kriege vor allem im Nahen Osten empfinden. Als Leitmotiv salafistischer Akteure dient dabei das Bild von Muslim_innen als Opfer westlicher Aggressionen. So finden sich in salafistischen Medien immer wieder Bilder und Videos ziviler Opfer der Konflikte in Syrien, Irak und Israel/Palästina. Die emotionale Wirkung dieser Bilder wird durch Mahnungen verstärkt, die „Brüder und Schwestern“ nicht im Stich zu lassen. Zugleich werden „Doppelstandards“ angeprangert, die die internationale Politik Europas und der USA aus dieser Sicht prägen: Zivile Opfer westlicher Interventionen, Waffenlieferungen an repressive Regime in Ägypten und Saudi-Arabien oder die Position der westlichen Staaten gegenüber Israel sind nur einige der Beispiele, die hier angeführt werden.

Mit dem Angebot einer Gemeinschaft, die sich allein über den Glauben definiert und sich von der westlichen Gesellschaft abgrenzt, bedienen salafistische Akteure ein weitverbreitetes Gefühl von Nichtzugehörigkeit und Entfremdung. So verweisen mehrere Studien auf mögliche negative Wirkungen der öffentlichen Debatten um den Status des Islams auf das Selbstverständnis und die Identifikation von Muslim_innen mit der Gesellschaft (vgl. Frindte/Boehnke/Kreikenborn/Wagner 2011, 574-592). Salafistische Initiativen bieten hier eine attraktive Alternative kollektiver Identität und Gemeinschaft, in der jeder Gläubige unabhängig von Herkunft und sozialem Status willkommen ist.

Die Attraktivität dieser Inhalte wird durch betont jugendkulturelle Ansprachen befördert. So zeichnen sich zahlreiche Videos aus dem salafistischen Spektrum durch ihre professionelle Gestaltung aus, die nicht selten Stilelemente aus Musikvideos und Computerspielen aufnimmt. Auch Aktivitäten wie Islamseminare oder „Bruderabende“, die von salafistischen Gemeinden organisiert werden, verbinden jugendliche

Interessen mit ideologischen Angeboten. „Spiel, Spaß und Islam“ lautete beispielsweise das Motto einer Freizeitveranstaltung einer salafistischen Initiative in Berlin, bei der neben Vorträgen zu religiösen Themen auch gemeinsames Kickern und Playstationspiele auf dem Programm standen. Mit Aktionen wie der „Sharia-Polizei“ in Wuppertal oder der „Street-Dawa“, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene auf öffentlichen Plätzen oder Cafés in einer Art „salafistischer Sozialarbeit“ angesprochen werden, erreichen diese Initiativen auch Personen, die sich bisher nicht in einem religiösen Umfeld bewegen.

Die öffentliche Aufmerksamkeit, die den Aktivitäten salafistischer Initiativen vielfach in Medien und Politik zuteil wird, ist für viele Anhänger_innen kein Hindernis. Sie bestärkt vielmehr das Gefühl von Selbstwirksamkeit, als Mitglied dieser Gemeinschaft Einfluss nehmen und die Gesellschaft herausfordern zu können.

Dies gilt umso mehr für die Szene des „Pop-Dschihad“, die den Aufruf zur Gewalt im Namen des Islams mit betont martialischem Auftreten verbindet. Vertreter_innen dieser Szene lehnen eine Beschränkung auf Missionsarbeit im Rahmen von Vorträgen und Ständen in den Fußgängerzonen ab und fordern, auch gewaltsam für die eigene Sache zu kämpfen.

Die Entstehung dieser gewaltbereiten Strömung innerhalb des salafistischen Spektrums fällt mit der verstärkten (auch deutschsprachigen) Propaganda dschihadistischer Organisationen in Syrien und Irak zusammen. Die fortwährenden Erfolge insbesondere des „Islamischen Staates“ sind dabei ein wichtiger Grund für die Attraktivität dieser Botschaften. Auffallend ist die Vielschichtigkeit der Ansprachen, die in sozialen Netzwerken und Online-Publikationen zu beobachten sind. Gewaltverherrlichungen in Hinrichtungsvideos und in martialischen Gesängen, wie sie vom ehemaligen Gangsta-Rapper und IS-Kämpfer Deso Dogg alias Abu Talha al-Almani verbreitet werden, sind nur eine Facette dieser Propaganda. Ebenso wichtig sind auch hier Darstellungen von zivilen Opfern der Konflikte und vom Leid „der“ Muslim_innen, die im Sinne einer Opferideologie instrumentalisiert werden. Hinzu kommen verklärende Darstellungen des Alltags im „Kalifat“ in Form von romantisierenden Landschaftsaufnahmen oder Bildern von Familien und spielenden Kindern, die den „utopischen“ Charakter dieser vermeintlich wahrhaft islamischen Gesellschaft betonen. Anders als in den Gewaltverherrlichungen geht es hier nicht um eine Mobilisierung für den Kampf, sondern um das Versprechen einer gesellschaftlichen Alternative, in denen Muslim_innen unbedrängt von den Konflikten in westlichen Gesellschaften leben könnten.

Prävention, Distanzierung und Deradikalisierung

Die Problematik des Salafismus beschränkt sich nicht auf Gewaltbereitschaft. Aus gesellschaftlicher Sicht liegt bereits in der freiheits- und demokratiefeindlichen Ausrichtung und der polarisierenden Wirkung der salafistischen Ideologie die Notwendigkeit präventiver Arbeit begründet, die alternative Zugänge zu religiösen, gesellschaftlichen und politischen Fragen eröffnet. Ähnlich wie in anderen Zusammenhängen (beispielsweise zum Problem des Rechtsextremismus) ist auch in der Auseinandersetzung mit salafistischen Einstellungen und Orientierungen zwischen unterschiedlichen Ebenen der Prävention zu unterscheiden (vgl. dazu Nordbruch 2015, El-Gayar/Strunk 2014, 103-179, Ceylan/Kiefer 2013, 109-126).

Primäre – oder universelle – Prävention bezieht sich allgemein auf Jugendliche und junge Erwachsene, die unabhängig von Religion und Herkunft durch jugendtypische Suchbewegungen oder persönliche oder familiäre Konflikte für salafistische Ansprachen empfänglich sind. Hierbei spielt religiöse Bildung im Sinne einer reflektierten Auseinandersetzung mit islamischen Traditionen ebenso eine Rolle wie politisch-bildnerische Ansätze, die die Urteils- und Handlungskompetenzen im Umgang mit Fragen von Identität, Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe fördern. Dabei spielt der Aspekt des Empowerments insbesondere von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle. Zugleich verweisen die zunehmend lebensweltlich ausgerichteten Ansprachen salafistischer Akteure auf die Bedeutung von sozialen Angeboten, die die Entwicklung von Perspektiven in Freizeit, Bildung und Beruf ermöglichen. Damit beschränkt sich präventive Arbeit nicht auf den schulischen Bereich, sondern umfasst auch Angebote der Jugend- und Sozialarbeit, der Jugend- und Familienhilfe, der psychosozialen Beratung, aber auch der muslimischen Gemeinden.

Im Unterschied zur primären Prävention zielen Ansätze der sekundären und der tertiären Prävention auf Zielgruppen, bei denen bereits eine Ideologisierung zu beobachten ist. Auch in der Arbeit mit „gefährdeten“ bzw. bereits radikalisierten Jugendlichen zeigt sich die Bedeutung einer Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure, über die eine Distanzierung von den jeweiligen Szenen und – im besten Falle – eine Deradikalisierung erreicht werden kann. Neben familientherapeutischen Angeboten geht es hier insbesondere um die Förderung einer sozialen Einbindung des Betroffenen und dessen Reintegration in gesellschaftliche Strukturen.

Gerade im präventiven Bereich wird die Notwendigkeit eines gesamtgesellschaftlichen Ansatzes deutlich, der nicht allein auf mögliche Adressaten salafistischer Ansprachen ausgerichtet ist. Angesichts der zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft im Zusammenhang mit Fragen von Migration und Islam beinhaltet Prävention auch ein öffentliches Bekenntnis zu gesellschaftlicher und religiöser Diversität, das sich in realen Möglichkeiten der Teilhabe und Partizipation auch für junge Muslim_innen niederschlägt.

Autor_in: Nordbruch, Götz

Hrsg.: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA) e. V.

IDA wurde 1990 auf Initiative von demokratischen Jugendverbänden in Deutschland gegründet, um ein Zeichen gegen Rassismus zu setzen. IDA fungiert als Dienstleistungszentrum, das in den Themenfeldern Rassismus(kritik), Rechtsextremismus, Antisemitismus, rassismuskritische oder interkulturelle Öffnung, Diversität, Diskriminierungskritik und Migrationsgesellschaft informiert, dokumentiert, berät und qualifiziert.

Projekt: Vielfalt-Mediathek

Das Projekt ist ein Informationsportal für Multiplikator_innen der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit sowie für engagierte Bürger_innen, die Informationen und Materialien suchen die sich gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit richten. Die Publikationen beruhen, wie die Vielfalt-Mediathek selbst, auf der Förderung durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ oder dessen entsprechende Vorgängerprogramme.

Magazin Gegenpol:

Das Magazin Gegenpol nimmt sich Themen und Diskussionen an, die sich auf die von der Vielfalt-Mediathek bearbeiteten Sachgebiete beziehen. Zusammen mit Expert_innen wird über Hintergründe, neue Entwicklungen und Kontroversen in den besagten Themenfeldern berichtet und diskutiert.



www.tinyurl.com/y6f37fya

„Extrem Demokratisch“ – Muslimische Jugendarbeit stärken

Das Projekt „Extrem Demokratisch – Muslimische Jugendarbeit stärken“ richtet sich an junge Multiplikator_innen der muslimischen Jugendarbeit. Diese werden in allen Bereichen ihrer Jugendarbeit unterstützt. Die Prävention von religiösem Extremismus steht jedoch im Fokus. Die Multiplikator_innen entwickeln und erproben Argumentations- und Handlungsansätze, die Jugendliche darin unterstützen sich gegen eine Vereinnahmung von extremistischen Ideologien zu wehren. Die Akteur_innen der muslimischen Jugendarbeit werden als wertvolle und kompetente Praktiker_innen gesehen, die einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag in der politischen Jugendarbeit leisten.

Bei regelmäßig stattfindenden Workshops werden die Multiplikator_innen durch externe Expert_innen unterstützt. Neben der Extremismusprävention wird auch zu allgemeinen jugendarbeiterischen Fähigkeiten gearbeitet. Eine Jugendkonferenz zur Mitte der Projektlaufzeit ermöglicht eine Evaluation der erarbeiteten Handlungsansätze der Präventionsarbeit und einen engen Austausch sowie Vernetzung. Die Resultate der Workshops, aber auch der Jugendkonferenz, werden von den Multiplikator_innen durch selbstorganisierte Workshops und Vorträge direkt in der Jugendarbeit umgesetzt.

Zukunft bilden!

Ziel des Modellprojektes ist es, zum einen das Engagement von muslimischen Student_innen gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung zu stärken und zum anderen etwas gegen Abschottungstendenzen in der eigenen Zielgruppe zu unternehmen.

Das Projekt will die Meinungsvielfalt stärken und den Diskurs unter den Studierenden fördern, um religiös begründeten Antipluralismus zu widersprechen und zu helfen Diskursbeiträge wie auch Ideen von muslimischen Akdaemiker_innen zu gesellschaftlichen Problemen und Diskussionen bekannt zu machen.

Erreicht werden soll das durch eigens auf muslimische Studierende und Akademiker_innen ausgerichteten Qualifizierungsprogramme, Schulungen, Praxisworkshops, Podiumsdiskussionen und Fachgespräche mit vereinszugehörigen und externen Expert_innen. Im Vordergrund der Schulungen stehen: sich mit verschiedenen islamistischen Ideologien kritisch auseinanderzusetzen, eine deutsch-muslimische Identität auszubilden und das Bewusstsein für freiheitlich-demokratische Werte zu stärken. Die Teilnehmer_innen wirken nach den Schulungen dadurch auch als Multiplikator_innen in die Gesellschaft hinein.

Ein weiterer Schwerpunkt des Projekts ist der interreligiöse Dialog. Dabei steht im Vordergrund der muslimisch-jüdische Dialog, um bestehende Vorurteile, besonders hinsichtlich eines religiös-begründeten Antisemitismus, zu dekonstruieren.

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Die Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA Berlin)

RAA Berlin engagiert sich in diskriminierungskritischen Partizipationsprojekten im Kontext von Schule und Kommune. Neben praktischen Bildungsangeboten bietet der Träger Materialien und Fortbildungen an, berät Fachkräfte sowie Eltern und begleitet Organisationsentwicklungsprozesse.



www.jugendarbeit-staerken.de

Trägerbeschreibung:

Projektträger: Rat muslimischer Studierender & Akademiker (RAMSA)

RAMSA ist eine Nichtregierungsorganisation muslimischer Studierender und Akademiker_innen und fördert ausgewählte muslimische Hochschulvereinigungen an deutschen Universitäten und Fachhochschulen. RAMSA strebt nach Fortschritten in Bildung und Forschung wie auch nach mehr und wirkungsvoller gesellschaftlicher Partizipation der Muslim_innen in Deutschland.



<https://tinyurl.com/yx8hf8go>



Kurzbeschreibung:
Ein sehr kleiner Teil der Geflüchteten ist für salafistische oder dschihadistische Propaganda empfänglich. Damit aber solche Gruppierungen erst gar nicht die Möglichkeit bekommen, Einfluss zu nehmen, bietet die Broschüre Haupt- und Ehrenamtlichen in der Flüchtlingshilfe Unterstützung in der Präventionsarbeit an.

Geflüchtete stärken! Anregungen für die Prävention von religiös-extremistischen Ansprüchen in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten
 S. 14-18
 (ufuq.de. Jugendkulturen, Islam & politische Bildung)

Vom Recht, religiös zu sein, und dem Problem, Radikalisierungsprozesse zu erkennen

Niemand wird von heute auf morgen radikal. Die Hinwendung zu extremistischen Ideologien und Gruppierungen ist ein Prozess, geschieht in Phasen und äußert sich oft in sichtbaren Veränderungen. Deshalb ist es wichtig, bestimmte Merkmale zu kennen, die auf eine Radikalisierung hinweisen können. **Können!** – denn nicht immer lassen sich Symbole, Verhaltensweisen und Aussagen eindeutig interpretieren.

Viele religiöse Symbole, die für Salafist_innen eine wichtige Rolle spielen, haben auch für andere Muslim_innen eine große Bedeutung. Und auch eine nach außen getragene und selbstbewusst gelebte Religiosität steht natürlich jedem und jeder frei. Sie ist durch die Religionsfreiheit gedeckt.

Das macht das Erkennen und den Umgang mit problematischen Veränderungen umso schwieriger. Mit den folgenden Hinweisen verbindet sich daher der Appell, nachzufragen statt zu dramatisieren, das Gespräch zu suchen statt zu verurteilen, Interesse zu zeigen statt zu skandalisieren. Nur so lassen sich die Motive der Jugendlichen verstehen und Umgangsweisen finden, die weder stigmatisieren noch auf Provokationen hereinfließen. Schließlich sind religiöse Symbole und Äußerlichkeiten immer auch ein Gesprächsangebot, das bewusst oder unbewusst vorgetragen wird. Wenn Sie im persönlichen Gespräch den Eindruck gewinnen, dass tatsächlich eine Hinwendung zum Salafismus zu befürchten ist, sollten Sie die Unterstützung einer Beratungsstelle hinzuziehen.

I. Äußerlichkeiten

Religiöse Symbole/religiöse Kleidung

In Deutschland tragen etwa 23 Prozent der Musliminnen zwischen 16 und 25 Jahren ein Kopftuch. Auch für viele Geflüchtete ist das Kopftuch ein wichtiger und selbstver-

ständlicher Aspekt ihres Glaubens – oder vor allem modisch und schick. Dennoch können Radikalisierungsprozesse auch in Äußerlichkeiten wie Kleidung und Symbolen zum Ausdruck kommen. Für viele Salafist_innen markieren sie die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der „wahren Gläubigen“ und verdeutlichen damit zugleich auch die Abgrenzung von der „ungläubigen“ Umwelt. Aber auch dies gilt nur mit Einschränkungen. So gab es in der Vergangenheit immer wieder Fälle, in denen gerade gewaltbereite Salafist_innen versuchten, die eigene Überzeugung durch ein möglichst unauffälliges Auftreten zu verschleiern.

Grundsätzlich gilt, dass äußerliche Veränderungen und Provokationen zum Jugendalter dazugehören und allein kein Hinweis auf eine mögliche Hinwendung zu extremistischen Szenen sind.

Äußerliche Veränderungen wie die Entscheidung für „traditionelle“ Kleidung können Anlass für ein Gespräch sein – allerdings nicht, weil sie für eine Radikalisierung stehen, sondern weil es in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer sinnvoll ist, Interesse für persönliche Veränderungen zu zeigen und nachzufragen, ohne sich dabei von eigenen Vorannahmen leiten zu lassen.

Überhöhung und rigides Festhalten an Ritualen

Rituale spielen in den meisten Religionen eine wichtige Rolle. Das gilt auch für den Islam. Gerade im Salafismus dienen Rituale – ähnlich wie religiöse Kleidung und Symbole – allerdings dazu, das Besondere herauszustellen und sich von anderen abzugrenzen. Rituale werden von ihnen überhöht und kompromisslos eingefordert, eine strikte Einhaltung gilt als Beleg dafür, dass man den „wahren Glauben“ tatsächlich lebt.

II. Einstellungen

Ablehnung von Pluralismus und Ablehnung von anderen

Die Ablehnung von religiöser, kultureller und politischer Vielfalt ist ein wichtiges Merkmal aller extremistischen Strömungen. Entsprechende Positionen werden auch von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus diesen Szenen vehement vertreten. Pluralismus und unterschiedliche Einstellungen und Lebensweisen gelten nicht als selbstverständliche Normalität, sondern als Ausdruck einer Abweichung vom wahren Glauben und eine Gefahr für die Einheit. Denn für islamistische Strömungen gibt es nur einen wahren Glauben – alle anderen sind nicht nur anders, sondern falsch. Das äußert sich in der kategorischen Ablehnung anderer Ansichten, die als unmoralisch und sündhaft abgewertet und denunziert werden.

Viele Menschen haben Vorbehalte gegenüber Pluralismus und Diversität. Die Begegnung mit unterschiedlichen Personen mit verschiedenen Lebensstilen, biographischen Erfahrungen, Religionsverständnissen und Rollenvorstellungen ist wichtig, um die Selbstverständlichkeit solcher Unterschiede zu erfahren und mit ihnen umgehen zu können. Dies betrifft auch das Team oder das Kollegium in einer Einrichtung: Vielfalt lässt sich vorleben, indem Unterschiede abgebildet und damit auch anerkannt werden. Die Erfahrung, als anders ernstgenommen und respektiert zu sein, macht es leichter, selbst mit Unterschieden umzugehen.

Alle Menschen folgen mehr oder weniger bewusst Ritualen. In der pädagogischen Arbeit geht es nicht darum, Rituale selbst zu kritisieren, sondern zu einem Nachdenken über Rituale und deren Hintergründe sowie über eine mögliche Wirkung auf andere anzuregen. Deshalb sollten Rituale nicht als „irrational“ oder unverständlich kritisiert werden. Es geht darum zu verstehen, warum jemand auf eine bestimmte Art handelt und was er oder sie damit zum Ausdruck bringen will. Erst im Gespräch wird deutlich, ob das Ritual der Person wichtig ist, weil es zur „Religion dazugehört“ und der Person etwas gibt (zum Beispiel Halt oder einen strukturierten Tagesablauf) oder ob es als Abgrenzung und Provokation gemeint ist.

Neuanfang/Rückkehr/Bekehrung

Jugendliche, die sich radikalisieren, beschreiben diese Entwicklung oft als Neuanfang oder als Bekehrung zum wahren Glauben. Ihr neues Weltbild und ihre neue Orientierung gilt ihnen als „Stunde Null“, die einen radikalen Bruch mit dem vorangegangenen Leben markiert. Damit geht eine entschiedene Abwertung von Ideen, Interessen und Orientierungen einher, die ihnen vorher wichtig waren.

Verschörungstheorien

Verschörungstheorien spielen auch im salafistischen Denken eine wichtige Rolle. Wie in anderen Ideologien, die die eigene Gemeinschaft überhöhen und andere abwerten, ist die Vorstellung einer zeitlosen Verschörung der Anderen gegen die eigene Gemeinschaft auch für islamistische Weltbilder typisch.

Denken in „Wir“ und „Sie“

Charakteristisch für islamistische Weltbilder ist das Denken in homogenen Gruppen – ein „Wir“ und „Sie“, die sich unvereinbar gegenüberstehen. Das äußert sich zum Beispiel in der Vorstellung, „der“ Westen sei materialistisch, individualistisch und gegen „die“ Muslim_innen, aber auch in der Behauptung, es gebe nur einen Islam, der von allen Muslim_innen gleich gelebt werden müsse.

Der Rückzug auf ein „Wir“ („wir Muslime“, „wir Afghanen“) ist oft auch eine Reaktion auf Erfahrungen von Ausgrenzung und Nichtzugehörigkeit („Ihr seid anders“, „Ihr seid fremd“). Umso wichtiger ist es, Gemeinsamkeiten herauszustellen und zu fördern und Bindungen und Identifikation mit dem sozialen Umfeld zu stärken.

Ablehnung der Demokratie und von Menschen gemachten Regeln und Gesetzen

Skepsis gegenüber der Demokratie und der politischen Ordnung ist unter Jugendlichen – muslimischen wie nichtmuslimischen – weit verbreitet. In islamistischen Strömungen geht es dabei nicht um eine Kritik von eventuellen Unzulänglichkeiten der politischen Strukturen, sondern um eine generelle Ablehnung der Vorstellung, dass „alle Macht vom Volk ausgeht“. Gott allein ist hier der Souverän. Diese Vorstellung verbindet sich mit dem Wunsch nach Klarheit und eindeutigen Regeln, die von eigener Verantwortung entbinden.

Die Erfahrung von Teilhabe und Mitwirkung stärkt die Attraktivität demokratischer Werte und Prinzipien. Dies gilt bereits im Kleinen, zum Beispiel bei der Mitbestimmung über

Regeln in der Einrichtung oder über die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Interessen in die Diskussion zu bringen. Dabei gehören auch Widersprüche und Konflikte auf den Tisch, denn der Alltag in einer pluralistischen Gesellschaft ist voller Konflikte, auf die es oft keine einfachen Antworten gibt. Dazu gehört auch, eigene Widersprüche zu benennen. Und auch das Eingeständnis von Fehlern oder Missständen in der Gesellschaft ist wichtig, um als Pädagog_in glaubwürdig für demokratische Werte und Überzeugungen werben zu können.

III. Verhaltensweisen

Rückzug von der Umwelt

Religiöse Überzeugungen können sich auch auf Umgangsformen auswirken. Zum Beispiel, wenn es um die Beziehungen zwischen den Geschlechtern geht. So ist das Händeschütteln von Männern und Frauen in einigen islamischen Kontexten unüblich, und auch in Deutschland gibt es manche Muslim_innen, die das ganz ähnlich sehen: Händeschütteln zwischen Männern und Frauen ist unschicklich. Das hat oft etwas mit traditionellen Geschlechterrollen zu tun, kann aber auch ein Zeichen für eine zunehmende Distanz zur nichtmuslimischen Umwelt sein. Eine solche Abwendung ist charakteristisch für den Salafismus. Der Kontakt zu Nichtmuslim_innen – aber auch zu Muslim_innen, die den Islam anders leben – gilt als potentiell gefährlich. Im äußersten Fall bedeutet dies den vollständigen Rückzug auf die „eigene“ Gemeinschaft.

Die Verweigerung eines Handschlags führt immer wieder zu Konflikten. Viele Nichtmuslim_innen sehen darin einen Ausdruck mangelnden Respekts. Für Muslim_innen, die sich gegen das Händeschütteln entscheiden, kann die verweigerte Geste einen ganz anderen Hintergrund haben: der Wunsch, einen direkten körperlichen Kontakt mit dem anderen Geschlecht zu vermeiden, ohne dass dies als Abwertung gemeint ist. Oft legen sie zur Begrüßung die Hand auf das Herz und verstehen dies als Ausdruck der Anerkennung. Klar ist, dass auch vermeintlich gängige Gesten nicht immer eindeutig sind. Erst durch Nachfragen lässt sich klären, wie eine Geste gemeint ist und welche Motive dahinterstehen. Wenn in einem solchen Gespräch eine gegenseitige Anerkennung bekräftigt wird, ist dies mehr wert als ein kräftiger Händedruck.

Sozialer Druck

Ein wichtiges Merkmal islamistischer Bewegungen ist der Anspruch, andere von der Richtigkeit des eigenen Glaubens zu überzeugen. Die Dawa, also die „Einladung zum Islam“, gilt gerade im Salafismus als Pflicht eines/r jeden Einzelnen. Das kann sich zum Beispiel in vehementen Versuchen äußern, andere zum Tragen eines Kopftuchs, zum Gebet oder zum Fasten zu drängen. Typisch für Anhänger_innen des Salafismus ist der soziale Druck und ein Mobbing gegenüber anderen, die sich dem vermeintlich richtigen Verhalten verweigern.

Religiös motivierter sozialer Druck hat viele Parallelen zu anderen Formen des Bedrängens und des Mobbing, die aus dem pädagogischen Alltag bekannt sind. Hilfreich ist es hier, das konkrete Problem klar zu benennen: Problematisch ist zunächst der soziale Druck selbst, nicht die religiöse Be-

gründung, die dafür vielleicht angeführt wird. Hier können rote Linien klargestellt werden, ohne dass die Religiosität zum Problem gemacht wird. Dadurch fällt es dem Angesprochenen leichter, Kritik zu akzeptieren, ohne sich auf eine Verteidigung „des“ Islams zurückzuziehen.

FALLBEISPIEL: ALLES IS?

Ein Bild von Kämpfern mit Kalaschnikow auf einem Facebook-Profil verheißt selten etwas Gutes – und trotzdem ist es wichtig, genauer hinzuschauen, wie ein Beispiel aus unserer Arbeit zeigt. So bat uns eine Schule um Unterstützung, weil einer ihrer Schüler ein Bild mit bewaffneten Kämpfern auf seiner Facebook-Seite gepostet hatte. Die Lehrerin befürchtete, dass der Schüler damit Sympathien für den Islamischen Staat zum Ausdruck brachte. Erst im Gespräch stellte sich schließlich heraus, dass es sich bei den Kämpfern um Anhänger der libanesischen Hizbullah handelte, die im syrischen Bürgerkrieg auf der Seite des Regimes und des Irans gegen sunnitische Dschihadisten kämpften. Auch Sympathiebekundungen für die Hizbullah sind ein Problem, erfolgen aber aus anderen Motiven als Sympathiebekundungen für den Islamischen Staat. Das Gleiche gilt für Unterstützungserklärungen für das syrische Regime, die keineswegs selten sind. Ähnlich wie die Hizbullah gilt auch das syrische Regime für viele Syrer_innen und Libanes_innen als Schutzmacht der schiitischen, alevitischen oder christlichen Minderheiten in Syrien und Libanon. Die Erfahrung als Minderheit und die Sorge vor dschihadistischer Gewalt sind hier mögliche Motive, die in der pädagogischen Arbeit mitgedacht werden müssen.

WAS IST EIGENTLICH VERBOTEN?

In den vergangenen Jahren wurden mehrere salafistische Organisationen in Deutschland vom Bundesministerium des Innern verboten. Mit dem Verbot wird auch die Verwendung

und Verbreitung von entsprechenden Symbolen unter Strafe gestellt. In der Praxis stellt dies viele Pädagog_innen vor die Schwierigkeit, einschätzen zu müssen, um welche Symbole es sich dabei handelt. Dies ist gerade beim Symbol des Islamischen Staates ein Problem, da es eine Passage aus dem islamischen Glaubensbekenntnis aufgreift.

Wichtig ist:

Das Glaubensbekenntnis selbst ist selbstverständlich nicht verboten, allein in der besonderen graphischen Form, wie sie vom Islamischen Staat oder zum Beispiel auch von Millatu Ibrahim, einer anderen verbotenen Organisation, verwendet wird, darf es nicht genutzt und verbreitet werden.

Einen Überblick über Symbole, deren Nutzung mit dem Verbot des „Islamischen Staates“ untersagt wurde, finden Sie in der Verfügung des Bundesministerium des Innern vom 12. September 2014 (→ www.bit.ly/2rqMJHC)

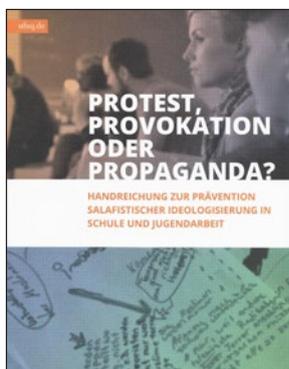
Hrsg.: ufuq.de. Jugendkulturen, Islam & politische Bildung.

ufuq.de bemüht sich um Alternativen zu den aufgelegten Debatten um „Parallelgesellschaften“, religiös begründete Radikalisierungen und eine vermeintliche Islamisierung Deutschlands. Sie arbeiten an der



Schnittstelle von politischer Bildung, Pädagogik, Wissenschaft und politischer Debatte und informieren, beraten und unterstützen in den Herausforderungen, die sich in der pädagogischen Arbeit in der Migrationsgesellschaft ergeben können.

www.tinyurl.com/y2k6oohs



Kurzbeschreibung:

Viele Multiplikator_innen in der schulischen und außerschulischen Pädagogik fühlen sich hinsichtlich der Prävention von salafistischen Positionen überfordert und schlecht informiert. Die Handreichung fasst diese Erfahrungen zusammen, gibt Hinweise und vermittelt konkrete Vorschläge für die Praxis in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit.

Protest, Provokation oder Propaganda?

(S. 44-51)

(ufuq.de. Jugendkulturen, Islam & politische Bildung)

Übersicht: Themen, Ziele und Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Im Folgenden stellen wir ausgewählte Themen und Ziele vor, die in der (präventiven) pädagogischen Arbeit behandelt und verfolgt werden können. Wir geben dazu an dieser Stelle lediglich Handlungsempfehlungen.

Konkrete Methoden zur Umsetzung wie etwa Aufstellungen, Gallery Walks, Rollenspiele, Fragestellungen für Gespräch und Diskussion, Dilemmaübungen oder Text- und Gruppenarbeit müssen jeweils der Gruppe/Klasse und dem Anliegen entsprechend gestaltet werden.

Ziel

Empowerment: Anerkennung des Selbstverständnisses als deutsche Muslim_innen; bzw. von Islam und Muslim_innen als Teil von Deutschland

Handlungsempfehlung

- Aufzeigen der Normalität des Islam und muslimischer Lebenswelten
- positives Aufgreifen religiöser Fragen und Positionen: Anerkennung von Religiosität als Ressource
- Herkunft/Biografien/Leistungen der Eltern thematisieren und würdigen

Ziel

Reflexion über Werte und Glaubensvorstellungen

Handlungsempfehlung

- Geben Sie Raum für Religion und religiöse Vorstellungen (auch im „säkularen“ Kontext)
- Religion bleibt Glaubenssache: Kritisieren Sie religiöse Haltungen nicht als solche, zielen Sie nicht auf Veränderung, regen Sie zum Nachdenken an
- Förderung von Werteorientierung, um Gemeinsamkeiten statt Unterschiede zu betonen: religiös wie nichtreligiös begründete Orientierungen folgen oft gleichen Werten und Normen, die „übersetzt“ und lebensweltnah veranschaulicht werden können
- Die Jugendlichen diskutieren, welche Werte ihnen wichtig sind, welche im Islam wichtig sind und welche grundlegend für die Demokratie sind? Wo liegen die Gemeinsamkeiten?

Ziel

Diskriminierungserfahrungen Raum geben und begegnen

Handlungsempfehlung

- Anerkennen von Diskriminierungs- und Entfremdungserfahrungen sowie von Islamfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus in der Gesellschaft: Ansprechen, Raum geben
- Handlungsoptionen aufzeigen (z.B. Thematisieren in der Schule, Beratungsangebote, rechtliche Möglichkeiten, Herstellen von (Medien-)Öffentlichkeit)
- Sensibilisierung für die Gefahr, dass eine Opferrolle zur Ideologie wird und ein Feindbild („der Westen“ oder „die NichtMuslim_innen“) entstehen kann
- Frage (am Beispiel zu erörtern): Wo kippt legitime Kritik in Ideologie und Feindbilder?

Ziel

Sensibilisierung für demokratie- und freiheitsfeindliche Positionen sowie für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)

Handlungsempfehlung

- Arbeiten Sie lebensweltnah zu verschiedenen Formen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Islamfeindlichkeit und Salafismus sind zwei unter vielen Erscheinungsformen.
- Frage: Welche Folgen haben daraus abgeleitete Verhaltensformen für das Zusammenleben (in Klasse, Schule, Einrichtung, Kiez oder Gesellschaft)?
- Leitfragen: „Wie wollen wir leben?“ „Was können wir tun, damit alle sich sicher und wohl fühlen?“

Ziel

Medienkompetenz fördern

Handlungsempfehlung

- Spektrum ausgewählter Medien analysieren: Sind alle gleich? Wer berichtet wie? Welche Gründe könnte es dafür geben?
- Umgang mit Quellen üben (v.a. Internet): Wie entstehen Meinungen? Was glauben wir? Woher kommen Informationen? Gibt es eine Wahrheit oder unterschiedliche Perspektiven?
- Journalist_innen einladen: Wie funktionieren Medien?

Ziel

Reflexion über Regeln, Normen, Gebote und Verbote

Handlungsempfehlung

- Fragen: Was sind Regeln, Normen und Gebote? Wie geht Ihr in Eurem Leben damit um? Welche sind Euch wichtiger als andere? Warum?
- Wer bestimmt darüber, welche Regeln gelten? Wer sorgt dafür, dass sie eingehalten werden? Ist das gerecht?

Ziel

Förderung von Ambiguitätstoleranz

Handlungsempfehlung

- Gerechtigkeit ist ein wichtiges Thema für Jugendliche. Was aber gerecht ist – darüber kann es unterschiedliche Vorstellungen geben: Die Jugendlichen erörtern anhand möglichst lebensweltnaher Beispiele (z.B. Handydiebstahl in der Klasse), was gerecht ist.
- Was sehen religiöse wie nichtreligiöse Regeln vor? Wie geht Rechtsprechung vor?

Ziel

Reflexion über Geschlechterrollen

Handlungsempfehlung

- Vertiefung zu Regeln und Normen: Ist es Euch wichtig, besonders männlich oder weiblich zu sein? Wer entscheidet, was überhaupt „männlich“ oder „weiblich“ ist?
- Zukunftsfrage zu Rollenbildern: „Wie würdet ihr eure Kinder erziehen?“
- Sprechen Sie über unterschiedliche Vorstellungen von „Ehre“, „Stolz“ und „Respekt“ ... Spielen Angst und Gewalt dabei eine Rolle?

Ziel

Reflexion über Politik, Gesellschaft und internationale Entwicklungen

Handlungsempfehlung

- Aufgreifen tagesaktueller Nachrichten, die die Jugendlichen beschäftigen, in einer „Aktuellen Stunde“
- Differenzierende Darstellung komplexer Zusammenhänge (Perspektivwechsel), ohne die Frage von „Schuld“ klären zu wollen (z.B. Nahostkonflikt)
- Frage: Welche Möglichkeiten gibt es (für uns), Einfluss zu nehmen?

Ziel

Reflexion über Krieg und Gewalt

Handlungsempfehlung

- Fragen und Themen: Welche Kriege werden gegenwärtig geführt auf der Welt? Worum geht es in diesen Kriegen? Welche Rolle spielt Religion? Wie werden Kriege von den Kriegsparteien dargestellt?

Ziel

Sensibilisierung für Hintergründe und Motive islamistischer Akteure

Handlungsempfehlung

- Hintergrundinformationen geben: Wer sind die Gruppen? Welche und wessen Interessen verfolgen sie?
- Gespräch initiieren: Was sind die Folgen?

Ziel

Alternativen zu islamistischer Ideologie ins Gespräch bringen, Sinnangebote und Partizipationsmöglichkeiten sichtbar machen

Handlungsempfehlung

- Vielfalt muslimischen Lebens ins Gespräch bringen
- lebensweltnahe „Vorbilder“
- Religiöse und nichtreligiöse Initiativen ins Gespräch bringen, die Teilhabe, Gemeinschaft und Engagement ermöglichen (lokal, regional, global)

Ein „Rezept für alle Fälle“

Die folgenden sechs Schritte geben Ihnen eine Handlungsorientierung im Fall von Positionen und Verhaltensweisen „Ihrer“ Jugendlichen, bei denen sie nicht wissen, ob dahinter legitimer Protest, gezielte Provokation oder ideologisierte Propaganda steht:

Schritt eins:

Beziehen Sie Positionen und Konflikte nicht auf Kultur, Islam oder Islamismus! Oder anders: Fragen Sie sich nicht, was „problematische“ und provozierende Positionen oder Verhaltensformen von Jugendlichen mit Islam, Kultur oder Islamismus zu tun haben könnten.

Schritt zwei:

Fragen Sie vielmehr:

a) Worum geht es hier eigentlich? Was ist das Thema hinter dem Thema?

b) Wie habe möglicherweise ich selbst (oder die Schule/ Einrichtung/Gesellschaft) zu solchen Verhaltensformen beigetragen?

Schritt drei:

Sagen Sie „Ja“, seien Sie offen und interessiert für das Anliegen (auch wenn es in Form einer Provokation zum Ausdruck kommt) und geben Sie den Jugendlichen ausreichend Raum und Zeit, ihre Ansichten und Perspektiven darzulegen und auszutauschen.

Schritt vier:

Sagen Sie nur „Aber ...“, d.h. intervenieren Sie nur, wenn es dabei zu Abwertungen, Absoluten Wahrheitsansprüchen und Antipluralistischen Positionen (AAA) kommt und diese in der Gruppe unwidersprochen bleiben.

Schritt fünf:

Fragen Sie die Jugendlichen nach ihren Wünschen und Vorstellungen zum jeweiligen Thema („Wie wollen wir leben?“) und regen Gespräch und Diskussion an.

Schritt sechs:

Wenn ein Gespräch oder eine Diskussion in der Gruppe zu diesem Thema gelingt, haben wir unsere pädagogische Aufgabe erfüllt und können zufrieden nach Hause gehen.

Checkliste: Umgang mit Fällen von Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit

Der Schwerpunkt dieser Broschüre liegt in der Vorbeugung von salafistischer Ideologisierung. In der Regel werden Sie es nämlich in der pädagogischen Arbeit „nur“ mit „problematischen“ Positionen und Provokationen oder mit ideologischen Fragmenten zu tun haben. Hier können Sie mit den genannten Inhalten, Haltungen und Methoden arbeiten. Die Übergänge zu tatsächlicher salafistischer Ideologisierung können allerdings fließend sein: Was, wenn ich feststelle, dass ein Jugendlicher regelmäßig auf salafistischen Seiten surft? Was, wenn ich bemerke, wie sich Jugendliche aus meiner Klasse zunehmend an salafistischen Positionen ori-

entieren? Hier stellen sich Fragen: Wie fortgeschritten ist die Ideologisierung einer/s Jugendlichen bereits? Was können wir dagegen tun? Wir stellen Ihnen im Folgenden für solche Fälle eine „Checkliste“ vor, an der Sie sich orientieren können. Wesentlich erscheint uns dabei der Austausch und das gemeinsame Vorgehen von Kolleg_innen. Auch hier handelt es sich noch nicht um Arbeit zur „Deradikalisierung“. Im Verlauf der internen Auseinandersetzung mit dem „Fall“ wäre aber zu prüfen, ob nicht externe Einrichtungen und Stellen eingeschaltet werden sollten, die gefährdete Jugendliche und junge Erwachsene ansprechen und ggf. Ausstiegsprozesse initiieren können.

1. Haltung einnehmen

Aufsetzen einer „pädagogischen Brille“: Wir sehen „Jungs“ (und Mädchen) in Not, die auf Abwege geraten sind (nicht etwa: gefährliche Terroristen). Halten Sie Kontakt zu dem/der Jugendlichen und signalisieren Sie, dass er/sie als Person weiterhin akzeptiert wird, auch wenn Sie Positionen und Meinungen nicht teilen. Fragen Sie nach Idealen und Motiven hinter Positionen und Weltbildern, ohne diese zu verurteilen. Teilen Sie ggf. Empörung über Leid und Ungerechtigkeit, zunächst ohne die daraus abgeleiteten Positionen/Ideologien zu thematisieren.

2. Inhalte prüfen („Was liegt vor?“)

In einem „Verhaltens- und Positionscheck“ tauschen die beteiligten Akteure (z.B. im Kollegium) ihre Erfahrungen bzgl. des „Falls“ aus:

- Welches „problematische“ Verhalten, welche Positionen sind aufgetreten?
- Welche Erfahrungen gibt es mit bereits erfolgten Reaktionen auf dieses Verhalten (gelungene und gescheiterte Interventionen)?
- Analyse: Welche (individuellen) Motive stehen hinter dem „problematischen“ Verhalten? (z.B. Provokation oder Ideologie; Familie; Protest ...).

3. Erste Handlungsphase

Ansprache und Maßnahmen, die auch dem Schutz der Gruppe (Klasse, Peers ...) dienen sollen:

- Je nach Analyse können Maßnahmen (z.B. individuelle Ansprache oder Arbeit mit der jeweiligen Gruppe zu spezifischen Themen) verabredet und durch einzelne beteiligte Akteure umgesetzt werden. Dazu sollten realistische und überprüfbare Ziele verabredet und definiert werden.
- Im Zuge der Maßnahmen/Ansprachen sollte eine dialogische Haltung eingenommen werden, um die Gesprächsbereitschaft (Offenheit) des/der betreffenden Jugendlichen zu erproben (s.o.). Die Arbeit sollte sachorientiert (= verhaltens- und positionsbezogen) sein. Auf ideologischer Ebene können evtl. Irritationen (Verunsicherungen) das Ziel sein.

4. Prüfungsphase

Analyse der Ergebnisse von Ansprachen und Maßnahmen: Welche Resultate sind erkennbar?

- Ist eine Fortführung der Maßnahmen zielführend?
- Können die Maßnahmen ergänzt werden – z.B. durch Hinzuziehen von „Expert_innen“ aus dem Netzwerk vor Ort: wie Islamismusfachleuten, Psychologen, Imamen oder anderen Autoritäten oder durch Vertrauenspersonen (Familie, Sportvereine etc.)?

5. Zweite Handlungsphase

In dieser zweiten Phase können ergänzende Maßnahmen mit ggf. „von außen“ hinzugezogenen Expert_innen oder entsprechenden Einrichtungen eingeleitet, durchgeführt und ausgewertet werden.

Achtung: Zu jeder Zeit sollte im begründeten Fall auch der Schritt zu fachspezifischen Beratungsstellen, Polizei oder lokalen Moscheegemeinden erwogen werden, wenn diese nicht ohnehin schon Akteure im Netzwerk sind. Sie können ggf. besser einschätzen, wie weit eine Ideologisierung fortgeschritten ist; oder beurteilen, in welchen Kreisen (Umfeld, Vereine, Internet) ein/e Jugendliche/r sich bewegt. Dieser Schritt sollte z.B. erfolgen, wenn Jugendliche sich explizit von ihrer als „ungläubig“ denunzierten Familie abwenden, extrem abwertend über andere Muslim_innen, Moscheen oder Prediger sprechen und Gewaltbereitschaft oder ernst zu nehmende (nicht provokative) Sympathie für gewalttätige Gruppen zeigen ... (s.o.). Der Schritt „nach draußen“ ist auch erforderlich, um sich selbst (bzw. die Einrichtung) zu schützen – sich also nicht zu überschätzen oder zu überfordern. Wichtig für das Gelingen des Zusammenwirkens mit externen Unterstützungsangeboten ist der Kontakt und ein Vertrauensverhältnis zu den jeweiligen Akteuren und Stellen in einem Netzwerk, das idealerweise schon besteht, bevor es zu Problemen und Konflikten kommt.

Fallbeispiele: Übung zu Prävention und Begegnung

I. Gemeinsames Beten im Ramadan

Kurz vor dem Monat Ramadan wendet sich in einem Jugendzentrum, das etwa zur Hälfte von arabisch- und türkischstämmigen und zur anderen Hälfte von herkunftsdeutschen Jugendlichen besucht wird, eine Gruppe von fünf Jugendlichen an die Pädagog_innen und bittet, während des Ramadan abends auf dem Bolzplatz der Einrichtung gemeinsam beten zu können. Einige der Jugendlichen, die den Wunsch äußern, besuchen das Jugendzentrum seit Jahren. Ein Jugendlicher, der die Idee aufgebracht hat, kommt erst seit Kurzem. Die Betreuer_innen kennen ihn kaum.

Machen Sie sich Gedanken zu folgenden Punkten:

- Was spricht dafür, auf den Wunsch einzugehen?
- Was spricht dagegen?
- Entwerfen Sie ein Szenario für eine Lösung.
- Worin bestehen Chancen, Schwierigkeiten und Risiken bei der Umsetzung?

II. Phasen der Veränderung,

Quelle: LI-Hamburg/bearb.

Ein volljähriger Auszubildender fällt an seiner beruflichen Schule dadurch auf, dass er sein Äußeres verändert (Bartwuchs, langes Gewand) und seine Mitschüler_innen für den Islam zu gewinnen versucht. Im Unterricht bringt er das Gespräch oft auf religiöse Fragen und verbindet diese mit weltpolitischen Ereignissen. Dem Klassenlehrer kommt über einen Mitschüler zu Ohren, dass der Auszubildende in seiner Freizeit mit Gleichaltrigen nicht nur Kampfsport betreibt, sondern auch an paramilitärischen Trainings teilnimmt.

Monate nach seinem Schulabschluss sieht sein Klassenlehrer ein Foto seines Schülers in der Zeitung. Er liest, dass der junge Mann nach Syrien gegangen und dort als Mitglied einer islamistischen Kampfgruppe ums Leben gekommen ist.

Aufgabe: Welche Möglichkeiten haben Lehrkräfte und Schulen, eine solche Entwicklung zu verhindern? Denken Sie dabei insbesondere auch an Maßnahmen, die an verschiedenen Phasen einer Entwicklung ansetzen können.

Hrsg.: ufuq.de. Jugendkulturen, Islam & politische Bildung.

ufuq.de bemüht sich um Alternativen zu den aufgelegten Debatten um „Parallelgesellschaften“, religiös begründete Radikalisierungen und eine vermeintliche Islamisierung Deutschlands. Sie arbeiten an der



Schnittstelle von politischer Bildung, Pädagogik, Wissenschaft und politischer Debatte und informieren, beraten und unterstützen in den Herausforderungen, die sich in der pädagogischen Arbeit in der Migrationsgesellschaft ergeben können.

www.tinyurl.com/yykny6pd

Religiöser Fundamentalismus

Titel: Von Abraham bis Zuckerfest. Die wichtigsten Begriffe für den interreligiösen Dialog

Hrsg.: Multikulturelles Forum e.V.



www.tinyurl.com/y3yp4lt6

Titel: Salafismus Online. Propagandastategien erkennen – Manipulation entgehen. Materialien für Schule und außerschulische Jugendarbeit

Autor_in: Kimmel, Birgit [u.a.]

Hrsg.: klicksafe/jugendschutz.net



www.tinyurl.com/y449qfb4

Titel: „Die Freiheit, die ich meine“ – Das Islamismuspräventionsprojekt von „Gesicht zeigen!“ – Konzepte – Methoden – Handlungsempfehlungen

Hrsg.: Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.



www.tinyurl.com/y45cnj2o

Titel: BAHIRA Beratungsstelle. Beratung, Aufklärung, Prävention

Hrsg.: Violence Prevention Network e.V.



www.tinyurl.com/y5wtspke

Titel: Gender & Islam in Deutschland. Baustein 2

Auto_rinnen: Kleff, Sanem/Seidel, Eberhard/Toprak, Ahmet

Hrsg.: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage



www.tinyurl.com/y3o6aeze

Titel: Hassliebe: Muslimfeindlichkeit, Islamismus und die Spirale gesellschaftlicher Polarisierung

Auto_rinnen: Fielitz, Maik et. Al.

Hrsg.: IDZ. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft



www.tinyurl.com/yydg3me4

DIGITALER HASS

Maßnahmen und Prävention zu Hate Speech



Hetzen und Täuschen. Rechte Strukturen in sozialen Medien. Broschüre zur Tagung am 23./24. Juni 2017

(Mach' meinen Kumpel nicht an! – für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e. V.)

Kurzbeschreibung:

Die Extreme Rechte legt ihren Fokus vermehrt auf das Internet, um zu rekrutieren und zu propagieren. Diese Entwicklung, ihre Auswirkungen und Interventionsmöglichkeiten waren Thema der Netzwerk-Tagung. In der Broschüre wurden die Inhalte in Form von Fachaufsätzen festgehalten.

S. 18-23

Vortrag

Faken, manipulieren, simulieren: Wie Rechtsradikale über das Netz Aufmerksamkeit erlangen

Fabian Jellonek, achtsegel.org – Büro für politische Kommunikation und Bildung im Netz

Rechtsradikalen Gruppen gelingt es, im Internet Aufmerksamkeit für sich und ihr Weltbild zu erzeugen. Über gezielte Falschmeldungen (Fake News) wollen sie Gruppen, die nicht in ihr Weltbild passen, oder politische Gegner diskreditieren. Über manipulierende Nachrichtenseiten soll bei ihren Nutzern ein Gefühl der ständigen Bedrohung geschaffen werden, das Zustimmung zu radikalen Lösungsansätzen erzeugen soll. Rechtsradikale Gruppen wie die Identitäre Bewegung versuchen, durch mediale Inszenierung einen Bewegungskarakter zu simulieren, um ihre Inhalte in die Öffentlichkeit zu tragen. Durch die intensive Nutzung dieser Methoden versuchen Rechtsradikale, in den sozialen Medien eine Nebenöffentlichkeit zu schaffen, die ihre menschenverachtenden Forderungen legitimieren soll. Sie ist Nährboden, auf dem Hass im Netz und in der Gesellschaft gedeiht. Der folgende Text stellt drei Methoden von rechtsradikalen Gruppen exemplarisch vor.

Methode „Fake News“

Spätestens seit der Wahl Donald Trumps zum Präsidenten der USA sind Fake News in aller Munde. Der Begriff ist derzeit stark umkämpft. Auch das rechte Lager spricht von

Fake News, um damit klassische Medienangebote zu diskreditieren. Was genau verbirgt sich hinter diesem Begriff und inwiefern ist die Aufregung um Fake News berechtigt? Um die Debatte einzuordnen, hilft ein Blick in die Geschichte: Fake News sind keinesfalls eine Erscheinung, die im Internet entstanden ist. Falsche Nachrichten, Behauptungen und Verleumdungen gibt es seit jeher.

Ein gut dokumentiertes Beispiel notierte Peter Segl in seinem Aufsatz „Angst in Pamiers im Sommer 1321“. Er erzählt darin, wie in einem französischen Ort ein Gerücht über eine geplante Brunnenvergiftung zu einem Pogrom gegen Lepra-Erkrankte führte. Beklemmend macht, dass Segl am Ende seines Textes eine Karte angehängt hat, die zeigt, wie sich das Gerücht in anderen Orten Frankreichs verbreitete und dort ebenfalls zu Pogromen führte. Die Karte zeigt auch, dass die Beschuldigten im Laufe der Zeit ausgetauscht wurden: Anstelle der Lepra-Erkrankten wurden nun Juden verdächtigt, Brunnen zu vergiften – ein Gerücht, an das Jahrhunderte später die Propaganda der NSDAP anknüpfen konnte. Das Beispiel zeigt zweierlei: erstens, dass Fake News kein neues Phänomen sind, und zweitens, wie hochgradig gefährlich die falschen Gerüchte wirken können.

Damals wie heute zielen Fake News darauf ab, bestimmte Gruppen oder Personen in ein schlechtes Licht zu rücken. Oft steckt dahinter eine politische oder persönliche Absicht der Gerüchte-Erfinder. Das Gerücht in Pamiers erfand ein ehrgeiziger Kirchenmitarbeiter, der seine Karriere ankurbeln wollte. Die vielen Fake News im Zusammenhang mit den US-Präsidentenwahlen wurden unter anderem von Unterstützern Donald Trumps gestreut, um die Stimmung im Wahlkampf zu beeinflussen. Gleichzeitig gab es auch Plattformen, die aus einer reinen Profitlogik heraus möglichst spektakuläre Falschmeldungen in die Welt gesetzt haben.

Öffentliche Erregung und Aufruhr erzeugen – diese Absicht vermutet man auch hinter dem in Deutschland als „Fall Lisa“ bekannt gewordenen Gerücht über die Vergewaltigung einer minderjährigen Russlanddeutschen. Das Gerücht wurde über eine russische Social-Web-Plattform gestreut und führte in mehreren deutschen Städten zu Demonstrationen gegen die Flüchtlingspolitik mit einigen tausend TeilnehmerInnen.

Über geflüchtete Menschen kursieren derzeit besonders viele Fake News. Die Masse an Gerüchten über Flüchtlinge und ihre weite Verbreitung kann nur damit erklärt werden, dass es aktuell besonders leicht ist, diese Gruppe zu diskreditieren. Schlechte Nachrichten, in denen Geflüchtete als Täter präsentiert werden, werden von vielen Internet-Usern geteilt und verbreitet, ohne vorher hinterfragt zu werden. Sie werden für glaubwürdig gehalten, obwohl sie häufig schnell als Fakes enttarnt werden könnten.

Grundsätzlich lassen sich Fake News in zwei Kategorien aufteilen: solche, die versuchen glaubwürdig zu sein und solche, die auf den größtmöglichen Schockeffekt setzen und dafür offensichtliche Unstimmigkeiten in Kauf nehmen. Bei Letzteren werden Personen oder Organisationen häufig Handlungen nachgesagt, die überhaupt nicht von diesen Organisationen getätigt werden können, zum Beispiel wenn behauptet wird, die Bundesregierung diktiere Redaktionen, über welche Themen diese zu berichten hätten.

Anders versuchte es die Alternative für Deutschland, als sie ein Meme verbreitete, in dem behauptet wurde, das Auswärtige Amt habe eine Reisewarnung für Schweden erlassen. Hier stimmen nachgesagte Handlung und Befugnisse des vermeintlichen Akteurs überein. Tatsächlich veröffentlicht das Auswärtige Amt Reisewarnungen, freilich nicht für Schweden. Trotzdem finden sich zu Ländern wie Schweden Informationen auf der Webseite des Auswärtigen Amtes. Allerdings handelt es sich dabei um bloße Reiseinformationen und keineswegs um Warnungen. Dennoch können in einer solchen Reiseinformation auch warnende Passagen enthalten sein, beispielsweise vor Plätzen, an denen besondere Vorsicht vor Taschendieben geboten ist. Man sieht: Die Falschinformation der Rechtspopulisten ist nicht ungeschickt gestrickt. Jemand, der versucht, der erfundenen Nachricht nachzugehen, kann tatsächlich den Eindruck gewinnen, sie entspreche der Wahrheit. Gut war daher die schnelle Reaktion des Auswärtigen Amtes in den sozialen Netzwerken. Dort wurde offiziell klargestellt, dass es für Schweden keinerlei Reisewarnung gibt.

Eine der bekanntesten offensichtlichen Falschmeldungen der jüngsten Vergangenheit war die „Pizza-Gate“-Affäre. Die erfundene Story behauptete während des US-Wahlkampfes, dass enge Mitarbeiter der demokratischen Kandidatin Hillary Clinton in einen geheimen Washingtoner Pädophilen-Ring verwickelt seien. „Pizza-Gate“ heißt die Falschmeldung, weil der ausgedachte Pädophilen-Ring angeblich aus einer Washingtoner Pizzeria operierte. Das ganze Schauermärchen wurde lediglich auf wilde Spekulationen über vermeintliche Codewörter in geleakten E-Mails von Clintons Mitarbeiterstab gestützt. Interessant ist das Zustandekommen dieser Art von Fake News: Nicht eine einzelne Person dachte sich die abseitige Story aus, sondern ein ganzes Netzwerk der sogenannten Alt-Right-Bewegung (alternative Rechte; politische Strömung, die Donald Trump unterstützte) beteiligte sich an den Phantastereien auf verschiedenen Internet-Plattformen. Immer neue absurde „Beweise“ wurden zusammengetragen. Wild wurden Logos von Pizzerien mit Logos von vermeintlichen, geheimen Zirkeln verglichen und als untrügliche Beweise dargestellt. Obwohl diese „Beweise“ offensichtlich nichts als unsinnige Spukgeschichten waren, verbreiteten sich die Fake News in den USA rasant. Sie beeinflussten nicht nur die Stimmung im Wahlkampf, sondern stachelten einen Amerikaner sogar dazu an, eine der beschuldigten Pizzerien mit einer Waffe zu stürmen, um Beweise für die Verschwörungstheorie zu sammeln.

Auch jenseits des Atlantiks schlug sich „Pizza-Gate“ nieder. Zahlreiche deutschsprachige Blogs übersetzten das Schauermärchen der amerikanischen Rechten. Der deutsche Popsänger Xavier Naidoo zitierte „Pizza-Gate“ in seinem umstrittenen Song „Marionetten“ als Beleg für die Niederträchtigkeit von PolitikerInnen. So zeigt „Pizza-Gate“: Selbst absurdeste Behauptungen können sich im Netz viral verbreiten, wenn sie hasserfüllten Gruppen nutzen und deren GegnerInnen diskreditieren. Vermutlich werden viele User, die „Pizza-Gate“ teilten, wissen, dass sie aktiv eine Lügengeschichte verbreiten. Bei offensichtlichen Falschmeldungen geht es nicht darum, Seriosität vorzugaukeln, sondern darum, politischen Gegnern einen besonders schädlichen Makel anzudichten. Man nimmt dabei in Kauf, dass jeder, der sich mit den Fake News auseinandersetzt, an der Story zweifeln wird. Ziel ist es, dass der erfundene, gravierende Vorwurf von möglichst vielen Menschen mit der beschuldigten Person in Zusammenhang gebracht wird, man also bei den Namen von Clintons Mitarbeitern im Hinterkopf hat „...da war doch irgendwas mit...“.

Auch offensichtliche Falschmeldungen mit deutschen Bezügen halten sich hartnäckig in sozialen Netzwerken. AnhängerInnen rechtspopulistischer Parteien behaupten dort zum Beispiel immer wieder, „die Antifa“ würde aus staatlichen Mitteln finanziert. Zwar gibt es die eine Antifa überhaupt nicht und vermeintliches „Demogeld“ klingt bereits auf den ersten Blick albern, trotzdem sorgt die Falschmeldung dafür, dass viele Menschen in Deutschland glauben, Mittel gegen Rechts, ob nun staatlich oder von Gewerkschaften bereitgestellt, würden zweckentfremdet, um linke Organisationen zu finanzieren.

Methode „manipulierende Nachrichtenseiten“

Fake News findet man immer wieder auch auf sogenannten „manipulierenden Nachrichtenseiten“. Damit sind Social-Web-Angebote gemeint, die den Anschein erwecken wollen, sie würden ihre User mit Nachrichten versorgen. Tatsächlich werden dort, neben Fake News auch überwiegend Nachrichten aus seriösen Quellen verlinkt. Das perfide dabei: Die Nachrichten werden nicht danach ausgewählt, den Usern einen Überblick über das zu geben, was gerade im Weltgeschehen wichtig ist. Ebenso geht es bei der Auswahl nicht darum, ein ausgewogenes Bild der Realität zu vermitteln. Im Gegenteil: die Auswahl beabsichtigt, die Realität stark zu verzerren. Auf „manipulierenden Nachrichtenseiten“ werden deshalb solche Nachrichten verlinkt, bei denen geflüchtete Menschen oder als Fremde wahrgenommene Menschen als Täter auftreten und Deutsche als Opfer. So soll beim Betrachter der Eindruck erweckt werden, Deutsche würden permanent durch Nicht-Deutsche bedroht.

Um diesen Eindruck zusätzlich zu verstärken, werden die verlinkten Nachrichten von den Administratoren solcher Seiten aufgebaut, indem Überschriften verändert oder besonders drastische Bilder zur Nachricht dazugestellt werden, die meist in einem ganz anderen Kontext entstanden sind. Viele der „manipulierenden Nachrichtenseiten“, vor allem solche mit großer Reichweite, werden mehrfach am Tag aktualisiert. Den Administratoren ist dabei vollkommen egal, ob der Tankstellenüberfall in der niedersächsischen Provinz für den Seitenbesucher aus Bayern von Bedeutung ist: Wenn der geschilderte Vorfall ein schlechtes Licht auf die missliebige Gruppe wirft, wird der Beitrag veröffentlicht und dann auch geteilt.

Diese Form der Stimmungsmache geht leider auf: Unter den verlinkten Nachrichten toben sich viele User aus. In ihren Kommentaren fordern sie drastische Maßnahmen gegen Geflüchtete und rufen sogar zu Straftaten und Mord auf. „Manipulierende Nachrichtenseiten“ sind damit so etwas wie ein „Katalysator“ für Hatespeech. Da sich die User „manipulierender Nachrichtenseiten“ in ihrer Ablehnung von Migration einig sind, erhalten besonders drastische Kommentare häufig besonders viele Likes und werden als erstes unter einem Beitrag angezeigt. So verstärkt sich der Eindruck, dass Hass und Gewalt gegen Geflüchtete gesellschaftlich akzeptiert und anerkannt seien. Die Auswahl der Nachrichten sorgt darüber hinaus für Angst und Schrecken und dürfte bei so manchen Nutzern diffuse Bedrohungsgefühle wie „nirgendwo ist man mehr sicher“ oder „ich traue mich gar nicht mehr auf die Straße“ auslösen. Besonders populäre „manipulierende Nachrichtenseiten“ haben über hunderttausend Abonnenten.

Methode „Simulationen“ am Beispiel der *Identitären Bewegung*

Ebenfalls auf hunderttausende Likes kommen mitunter Videos aus der *Identitären Bewegung*. Dabei ist die Gruppierung eigentlich recht klein. Experten schätzen sie auf 300 bis 400 Mitglieder.

Trotzdem schaffte es die rechtsradikale Gruppe in den vergangenen Monaten immer wieder, in die Schlagzeilen zu kommen. Eine ihrer bekanntesten Aktionen war die Besetzung des Brandenburger Tors im August 2016. Aktionen wie diese sind typisch für die Identitären: Sie versuchen durch eine mediengerechte Gestaltung maximale Aufmerksamkeit für ihre Aktionen zu erreichen.

Begleitet wird dies von gezielter propagandistischer Nutzung der sozialen Medien. Hier werden professionell gefilmte Youtube Clips genutzt, um die Reichweite ihrer Aktionen zu erhöhen. Die Außenwirkung ist bei den Identitären durchkalkuliert. Als Kern der Corporate Identity der Identitären kann das Lambda-Zeichen gelten, das als Logo fungiert. Das Zeichen kann als popkulturelle Referenz an die Comic-Verfilmung „300“ gesehen werden und bezieht sich auf das Wappen des antiken Sparta.

Die Inszenierungen sollen Größe und Relevanz simulieren. Dies beginnt allein schon bei der Selbstbezeichnung als „Bewegung“. Denn der Kern dieser „Bewegung“ wird vor allem aus einer zweistelligen Anzahl von Reisekadern gebildet, die sich an den Aktionen beteiligen. Viele von diesen Kadern entstammen Burschenschaften oder anderen rechtsradikalen Gruppierungen. Die Herkunft ihrer Kader versucht die *Identitäre Bewegung* im Social Web zu kaschieren. Sie baut dabei auf ein simples Stilmittel: Gesicht zeigen. Im Gegensatz zu anderen rechtsradikalen Gruppierungen tragen die Aktivisten der Identitären in ihren Videos keinerlei Vermummung. So kann die *Identitäre Bewegung* eine Form der Offenheit simulieren, die sie in Wahrheit nicht hat. Zudem vermeidet sie so Bilder, die Betrachter abschrecken könnten.

Viele der provokativen Aktionen sind lediglich in der fertig produzierten Online-Version tatsächlich provokant und rebellisch. Vor Ort dauern die Aktivitäten oft nur wenige Minuten und lassen Augenzeugen meist rätselnd zurück. Ein besonders bekanntes Beispiel für diese Simulation eines rebellischen Gestus stellte die „Blockade“ des Konrad-Adenauer-Hauses in Berlin durch Identitäre im Dezember 2016 dar: Die Aktivisten blockierten die CDU-Zentrale außerhalb der Öffnungszeiten, setzten sich also vor eine Tür, durch die zu diesem Zeitpunkt niemand durch wollte.

Obwohl die *Identitäre Bewegung* letztendlich zu einem Großteil mit Simulationen arbeitet, geht ihre Strategie derzeit noch zu oft auf: Zahlreiche Medien springen auf die inszenierten Bilder an und reproduzieren das Selbstbild der neurechten Marketing-Gruppe.

Auch die Strategie, auf sämtlichen Internet-Plattformen präsent zu sein, zielt in eine ähnliche Richtung. Die Identitäre Bewegung will dadurch als Mitmachbewegung wahrgenommen werden, obwohl sie tatsächlich eine stark abgegrenzte kleine Gruppe mit ausgeprägten Hierarchien ist. Als die *Identitäre Bewegung* nach dem französischen Vorbild der *Génération Identitaire* 2012 in Deutschland gegründet wurde, war sie zunächst vor allem auf Facebook zu finden. Für fast jede deutsche Großstadt gab es einen Account der *Identitären Bewegungen*. Beobachtete man diese Accounts über längere Zeit, fiel vor allem auf, dass dieselben Inhal-

te auf den verschiedenen Accounts gepostet wurden. Der Verdacht liegt nahe, dass die Accounts zentral gesteuert wurden.

Das Ziel der Identitären ist dabei nicht unbedingt der Aufbau einer Bewegung. Vor allem die Erzeugung von medialer Aufmerksamkeit für die Themen der Neuen Rechten scheint Vorrang zu genießen. Das ist kaum verwunderlich: Der neurechte Publizist Götz Kubitschek und sein Think-tank *Institut für Staatspolitik* spielten eine zentrale Rolle bei der Entstehung der *Identitären Bewegung* und Kubitschek gilt bis heute als eine der maßgeblichen Figuren. Die Neue Rechte versucht Einfluss auf den gesellschaftlichen Diskurs zu gewinnen – die Identitäre Bewegung und ihre Aktionen dienen dabei als Vehikel. Zentrale Begrifflichkeiten und Thesen, wie etwa die des „großen Austausches“, werden durch die Identitären bei ihren Aktionen verwendet. Mit den abgefilmten Aktionen und der popkulturell gestalteten Corporate Identity der *Identitären Bewegung* soll so eine neurechte Bilderwelt geschaffen werden, um die rassistischen und autoritären Thesen der Neuen Rechten in der Gesellschaft zu verbreiten.

Wie können Fake News eingedämmt werden?

Das Internet hat die Art der Mediennutzung grundlegend verändert. Was Berthold Brecht, damals mit der neuen Technologie des Rundfunks konfrontiert, in seiner Radiotheorie noch als Utopie ansah, ist Realität geworden: „Um nun positiv zu werden: das heißt, um das Positive am Rundfunk aufzustößern; ein Vorschlag zur Umfunktionierung des Rundfunks: Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn auch in Beziehung zu setzen.“ Das Internet, insbesondere die sozialen Medien, haben die Verbreitung von Nachrichten von einem massenmedialen System, in dem wenige Sender viele EmpfängerInnen haben, zu einem Netzwerksystem verwandelt, in dem alle Teilhabenden Sender und EmpfängerInnen zugleich sein können.

Dies hat massive Auswirkungen auf die Art, wie uns Informationen erreichen. Auf der einen Seite demokratisiert das Internet die Öffentlichkeit dadurch, dass es Menschen hilft, die bisher keine Möglichkeiten hatten, ihre Stimme hörbar zu machen. Zugleich hat es auf der anderen Seite negative Konsequenzen für die Aufbereitung und Qualität von Informationen. Dies verdeutlicht sich insbesondere in der Zeitungskrise. Das Internet bedroht die finanziellen Grundlagen der Tageszeitungen, deren Auflagen bereits sinken.

Parallel zum Rückgang der Tageszeitung gab es eine Zunahme von unabhängigen Online-Medien. Während viele von diesen guten und seriösen Arbeit leisten, gibt es auch eine hohe Anzahl von dubiosen Nachrichtenportalen, die gegenwärtig unter dem Namen Fake News zusammengefasst werden. Bei den Nutzern von Medien hat sich durch die neuen Möglichkeiten im Internet die Gewohnheit und Erwartung eingestellt, dass der Zugang zu Informationen umsonst ist und sie diese auch anderen umsonst zur Verfügung stellen können. Die Produktion von verlässlichen und qualitativ hochwertigen Medienangeboten braucht allerdings eine Finanzierungsquelle. In den sozialen Medien stehen diese allerdings in Konkurrenz zu den viel billiger herstellbaren Fake-News-Angeboten, die zudem noch durch ihre reißerische Form oft eine höhere Aufmerksamkeit erzielen können. Die Auswirkungen davon sind nur zu bekannt. Durch reißerische Artikel werden rassistische Vorurteile angeheizt. In der Folge gibt es nicht nur Hasskommentare im Internet, sondern auch einen Anstieg rechtsradikaler Angriffe auf Migranten und andere Minderheiten.

Eine gesellschaftliche Anpassung an die neue Gegebenheit passiert nicht von sich aus. Es wird neue Wege brauchen, seriöse und differenzierte Inhalte im Internet zu fördern. Das Wissen um Fake News und darum, wie man sie identifiziert und überprüft, muss breite Bevölkerungsschichten erreichen. Das Internet wird in Zukunft immer mehr der Ort sein, an dem die Öffentlichkeit ihre gesellschaftlichen Konflikte austragen wird. Deshalb ist es zentral, auf die Debattenkultur im Netz zu achten.

Hrsg.: Mach' meinen Kumpel nicht an! – für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e.V.

Der Verein, bekannt auch als Kumpelverein oder Gelbe Hand, ist Teil des gewerkschaftlichen Engagements gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Sie setzen sich für Gleichberechtigung und Chancengleichheit insbesondere in der Arbeitswelt ein. Das Ziel ist es, die Bevölkerung aufzuklären und durch eigene Maßnahmen zur Gleichbehandlung in der Arbeitswelt beizutragen.



www.tinyurl.com/y8d7bvwh



Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung

(Europarat/Neue Deutsche Medienmacher e. V.)

Kurzbeschreibung:

Das Handbuch unterstützt Pädagog_innen, das Problem „Hate Speech“ im Internet adäquat mit Jugendlichen zu behandeln. Es erhebt dabei nicht den Anspruch, einen für alle Formen gültigen Lösungsansatz zu präsentieren, sondern „Hate Speech“ als Symptom für ein tieferliegendes gesellschaftliches Problem zu betrachten und darauf aufbauend, entsprechende Handlungsoptionen aufzuzeigen.

S. 160-166

5.1 HATE SPEECH IM INTERNET

(...) der Begriff „Hate Speech“ umfasst nach diesem Verständnis jegliche Ausdrucksformen, welche Rassenhass, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder andere Formen von Hass, die auf Intoleranz gründen, propagieren, dazu anstiften, sie fördern oder rechtfertigen, unter anderem Intoleranz, die sich in Form eines aggressiven Nationalismus und Ethnozentrismus, einer Diskriminierung und Feindseligkeit gegenüber Minderheiten und Menschen mit Migrationshintergrund ausdrückt.

Europarat, Ministerkomitee, Empfehlung Nr. (97) 20

DEFINITION VON HATE SPEECH

Hate Speech (dt.: Hassrede) ist ein vergleichsweise neuer Begriff und international noch nicht einheitlich definiert, weil in Deutschland andere Grenzen dafür gelten, was im Netz gerade noch sagbar ist, als beispielsweise in Amerika, im Iran oder in China. Hate Speech ist also ein Sammelbegriff, der sowohl strafbare als auch nicht strafbare Ausdrucksweisen einschließt.

Die deutsche No-Hate-Speech-Kampagne definiert Hate Speech als bewusste Herabsetzung und Bedrohung bestimmter Menschen und Menschengruppen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheit (oder ihrer wahrgenommenen Zugehörigkeit zu einer Minderheit). In Deutschland verwendet man häufig auch den Begriff der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.

Kurzum: Hate Speech umfasst Ausdrucksformen in Wort, Bild und Ton, die Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz fördern und Diskriminierung und Feindseligkeit gegenüber Minderheiten ausdrücken.

Dieses Handbuch basiert auf der oben genannten, etwas breiter gefassten Definition des Europarats. Der Ansatz dieser Seiten stimmt auch mit dem Konzept überein, dass gegen alles, was unter diese Definition fällt, etwas unter-

nommen werden muss. Es ist jedoch wichtig, sich bewusst zu machen, dass „etwas unternehmen“ nicht heißen muss, die freie Rede einzuschränken oder zu verbieten: Es gibt viele andere Reaktionsmöglichkeiten! Die Hintergrundinformationen zu Kampagnenstrategien beschäftigen sich ausführlicher mit dieser Frage.

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels untersucht verschiedene Arten, Fälle von Hate Speech zu klassifizieren und einzuschätzen.

Die Definition des Europarats umfasst alle Ausdrucksformen, also nicht nur Sprache, sondern auch Bilder, Videos oder jegliche andere Form von Online-Aktivität. Cyberhass ist also auch Hate Speech.

WARUM MUSS GEGEN HATE SPEECH IM INTERNET ANGEANGEN WERDEN?

HATE SPEECH IST VERLETZEND!

Wörter verletzen, Hass verletzt! Hate Speech ist ein ernstes Problem und kann eine Verletzung der Menschenrechte darstellen. Hate Speech im Internet ist nicht weniger ernst als ihre Offline-Ausprägung, ist jedoch oft schwieriger zu identifizieren und infrage zu stellen.

EINSTELLUNGEN INSPIRIEREN HANDLUNGEN

Hate Speech ist nicht nur gefährlich, weil sie in sich schädlich ist, sondern auch, weil sie zu gravierenden Menschenrechtsverletzungen, führen kann. Wenn sie nicht eingedämmt wird, hat Hate Speech im Internet Rückwirkungen auf die Offline-Welt und verstärkt ethnische Spannungen und andere Formen von Diskriminierung und Missbrauch. Die Möglichkeit der raschen Verbreitung von Hass in der virtuellen Welt vergrößert den potentiellen Schaden.

HATE SPEECH IM INTERNET BESTEHT AUS MEHR ALS NUR WORTEN

Das Internet ermöglicht uns schnelle und vielfältige Kommunikation, die sehr häufig anonym verläuft, unter anderem etwa über Social Media und Online Games. Online-Hass kann durch Videos und Fotos ebenso wie in der vertrauenswürdigeren Text-Form ausgedrückt werden. Die visuellen oder multimedialen Ausprägungen wirken sich oft stärker auf bewusste und unbewusste Einstellungen aus.

Auf wie viele Arten können Menschen online „hassen“? Songs, Videos, Tweets, Cartoons, manipulierte Bilder ...

HASS RICHTET SICH SOWOHL GEGEN INDIVIDUEN ALS AUCH GEGEN GRUPPEN

Online-Hass richtet sich häufig gegen Menschen und Menschengruppen, die einer Minderheit angehören (oder denen unterstellt wird, einer Minderheit anzugehören). In Deutschland verwendet man hierfür den Begriff der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Beim Cybermobbing hingegen werden Individuen zur Zielscheibe. Cybermobbing hat in mehreren belegten Fällen zu Selbstmord geführt. Hass im Netz ist eine Gefahr für das Selbstvertrauen und die persönliche Sicherheit.

Haben Sie Dinge online gesagt, die Sie persönlich nicht sagen würden?

Würden Sie das tun, wenn Sie glauben, dass Sie unerkannt bleiben?

DAS INTERNET IST NICHT LEICHT ZU KONTROLLIEREN

Hate Speech im Internet wird eher toleriert und weniger kontrolliert als Hate Speech offline. Es ist für „Hassende“ auch leichter (und weniger riskant), online Beleidigungen zu äußern als offline, nicht zuletzt, weil sie sich häufig hinter der Maske der Anonymität verstecken können.

DIE WURZELN VON HATE SPEECH IM INTERNET REICHEN TIEF

Die Einstellungen und sozialen Spannungen, die zu Hate Speech im Internet führen, liegen tief in der Gesellschaft und sind im Allgemeinen dieselben wie jene, die offline zu Hate Speech führen. Indem gegen Hate Speech im Internet aufgetreten wird, wird auch daran gearbeitet, das Auftreten von Offline-Hass zu verringern.

DAS INTERNET IST KEINE INSEL

Online-Aktivitäten sind ein riesiger und wachsender Bereich der modernen Gesellschaft, sollten jedoch nicht als Feld gesehen werden, in dem die normalen Regeln für menschliches Verhalten nicht gelten müssen. Die virtuelle Existenz von Menschen ist stark mit ihrer realen Existenz verbunden. Die beiden Lebensbereiche sind nicht voneinander zu trennen: Die virtuelle Welt ist schlicht zu einem wichtigen Teil der rea-

len Welt geworden. Hate Speech im Internet hat häufig Konsequenzen im Alltag: Menschen, Gefühle, Erfahrungen und Dynamik sind online und offline gleich.

DAS INTERNET IST NOCH JUNG!

Unser Verständnis der virtuellen Welt ist in vielerlei Hinsicht weniger entwickelt als das der nicht-virtuellen Welt; dasselbe gilt im Wesentlichen auch für Gesetze und Vorschriften hinsichtlich dessen, was allgemein als akzeptabel oder inakzeptabel betrachtet wird. Online-Aktivitäten müssen ebenfalls durch die Linse der allgemeinen Werte betrachtet werden, die uns in unseren Offline-Aktivitäten leiten. Sie müssen auch denselben Gesetzen unterworfen sein: Sie müssen insbesondere durch die bestehenden Menschenrechtsnormen reguliert werden.

DAS INTERNET KANN BESSER WERDEN!

Das Internet ist nicht mehr und nicht weniger als das, wozu es Menschen machen. Ebenso wie in der realen Gesellschaft werden bestimmte Verhaltensweisen sich wahrscheinlich durchsetzen, wenn sie „akzeptabel“, also zur Norm werden. Wir brauchen eine Vision davon, was wir gerne als akzeptierte Online-Verhaltensweisen sehen würden. Mehr noch: Wir müssen daran arbeiten, dass diese Verhaltensweisen akzeptiert werden und nicht andere. Das bedeutet, dass wir, als Jugendliche und BürgerInnen jeden Alters uns auch dafür interessieren müssen, wie das Internet kontrolliert wird, und warum manche Dinge erlaubt sind und andere nicht.

Manche Foren oder Websites haben ihre eigene „Kultur“. Wie können Jugendliche zur Gestaltung ihrer bevorzugten „Internetkultur“ beitragen?

DIE MYTHEN VON ANONYMITÄT UND STRAFFREIHEIT

Hate Speech im Internet wird dadurch propagiert und verstärkt, dass ihre katastrophalen Auswirkungen auf Menschen unterschätzt werden, ebenso wie durch zwei Mythen bezüglich der sozialen Interaktion im Internet: Straffreiheit und Anonymität. Alles, was online geschieht, kann letztlich zu seinem Autor oder seiner Urheberin zurückverfolgt werden; das hängt davon ab, wie weit die Strafverfolgung bereit ist zu gehen. Der Eindruck jedoch, dass man Hate Speech-Inhalte posten oder weiterleiten kann, ohne eine Spur zu hinterlassen, macht es leichter, Hate Speech zu verwenden, als wenn der/die TäterIn weiß, dass sein oder ihr Name allen zugänglich sein wird.

Mit der Anonymität geht das Gefühl der Straffreiheit einher: Die UrheberInnen von Hate Speech mögen sich bewusst sein, dass ihre Handlungen verboten, unanständig oder unmoralisch sind. Sie sind aber überzeugt, dass ihnen nichts geschehen wird. Straffreiheit ist ebenfalls ein Mythos, weil Hate Speech in vielen Mitgliedsstaaten durchaus Gründe für eine strafrechtliche Verfolgung liefern kann. Beide Mythen, Anonymität und Straffreiheit, müssen angesprochen und auch entzaubert werden.

KLASSIFIZIERUNG VON HATE SPEECH:

SCHLIMMER HASS, SCHLIMMERER HASS

Jede Reaktion auf Hate Speech muss anerkennen, dass „Hass“ entlang einer Bandbreite verläuft: Ein Ausdruck von Hass kann schlimmer sein als ein anderer, in dem Sinne, dass er beleidigender ist, eine größere Anzahl von Menschen angreift, zu Gewalt aufruft etc.

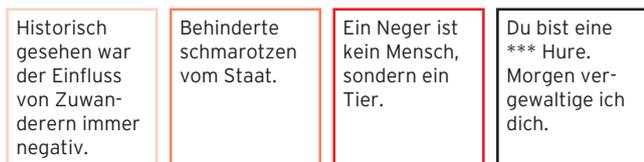
Jeder Versuch einer Reaktion auf Hate Speech muss dieser Tatsache Rechnung tragen, weil Unterschiede im Grad des geäußerten Hasses unterschiedliche Reaktionen erforderlich machen. Eine angemessene Reaktion auf Hate Speech wird die freie Meinungsäußerung nicht einschränken, den Schaden, den sie verursacht (oder verursachen kann), jedoch anerkennen und versuchen, diesen zu begrenzen. Die folgenden Ausführungen bieten einige nützliche Überlegungen für die Einschätzung einzelner Fälle.

INHALT UND TON DER ÄUSSERUNG

[Hinweis: Die folgenden Absätze enthalten Beispiele mit explizit beleidigender und herabwürdigender Sprache]

Manche Hassäußerungen sind extremer, benutzen beleidigendere Wörter und rufen möglicherweise andere zu Gewalttaten auf. Am anderen Ende der Bandbreite finden sich Vorstufen strafbarer Beleidigungen oder Verallgemeinerungen, die bestimmte Gruppen oder Einzelpersonen in einem schlechten Licht erscheinen lassen (und falsch sein können).

Eine vorläufige Klassifizierung, die nur auf Inhalt und Ton basiert, könnte die folgenden Äußerungen von schlimm bis schlimmer reihen:



INTENTION DER FÜR DIE ÄUSSERUNG VERANTWORTLICHEN PERSON

Besonders im Internet sagen Menschen Dinge, ohne sie richtig abzuwägen. Wir erregen oft Anstoß, ohne das zu wollen, bedauern es später und ziehen unsere Worte vielleicht sogar zurück. In den folgenden beiden Beispielen sind beide Aussagen intolerant, eine jedoch wird mit der Intention ausgesprochen zu verletzen. Die beiden Fälle würden je nach Kontext eine unterschiedliche Reaktion erfordern.

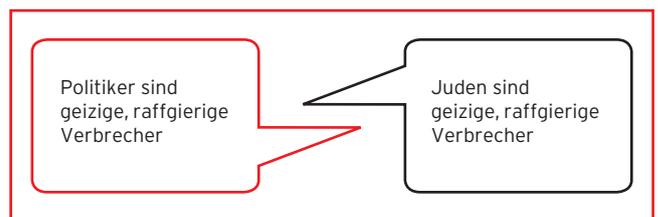


ZIELSCHEIBEN ODER POTENTIELLE ZIELSCHEIBEN

Einige Gruppen oder Einzelpersonen können bezüglich bestimmter Kritik empfindlicher reagieren als andere. Das kann darauf beruhen, wie sie im Allgemeinen von der Gesellschaft gesehen oder wie sie in den Medien dargestellt werden, oder weil ihre Verhältnisse es ihnen schwerer machen, sich selbst zu verteidigen. Eine Verunglimpfung von MuslimInnen zum Beispiel kann in einem Land, in dem die überwiegende Mehrheit nicht muslimischen Glaubens ist, sehr viel schädlicher sein; ChristInnen fühlen sich bedrohter, wenn sie in der Minderheit sind. Kindern wird in fast jeder Gesellschaft ein besonderes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Schutz zugesprochen.

Die Gruppen, die am häufigsten zur Zielscheibe von Hate Speech werden, sind in der Definition am Anfang dieses Abschnitts genannt; es kann jedoch jeder und jede zur Zielscheibe von Hate Speech werden, selbst wenn keine der aufgelisteten Formen von Intoleranz zutrifft.

Das folgende Beispiel zeigt, wie dieselbe Aussage bezüglich unterschiedlicher Gruppen völlig unterschiedlich wirken kann. Die zweite ist vermutlich wesentlich schädlicher.



KONTEXT

Der Kontext einer bestimmten Äußerung umfasst die historischen und kulturellen Bedingungen, die eine Hassäußerung begleiten. Auch andere Faktoren wie Medium und wahrscheinliches Zielpublikum, bestehende Spannungen und Vorurteile, die „Autorität“ des Urheber/der Urheberin der Äußerung usw. können dazuzählen.



FOLGEN ODER POTENTIELLE FOLGEN

Die tatsächlichen oder potentiellen Folgen für Einzelne, Gruppen oder die gesamte Gesellschaft sind zentral für die Einschätzung einer Hassäußerung. Die tatsächliche Betroffenheit einer Person oder Gruppe ist meist wichtiger als die Meinung Außenstehender, wie Betroffene sich fühlen könnten oder sollten. Wenn etwa ein rechtskonservativer Bürger oder eine rechtskonservative Bürgerin findet, dass am Wort „Neger“ nichts Schlimmes sei, sagt das nichts über die tatsächliche Betroffenheit aus, die eine People of Colour empfindet, wenn sie mit einer rassistischen Bezeichnung konfrontiert wird.

HASS, CYBERHASS UND INTERNATIONALES RECHT

Obwohl der Schwerpunkt dieses Handbuchs nicht unbedingt darauf liegt, sich rechtlicher Mittel zu bedienen, ist es sinnvoll, einige der gesetzlichen Verbote von Hate Speech zu erwähnen, die auch im virtuellen Raum gelten

- Artikel 20 des **Internationalen Pakts über bürgerliche und politische Rechte** stellt fest: „Jedes Eintreten für nationalen, rassistischen oder religiösen Hass, durch das zu Diskriminierung, Feindseligkeit oder Gewalt aufgestachelt wird, wird durch Gesetz verboten.“
- Artikel 4 des **Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung** erklärt jegliche Propagandatätigkeit, die Rassendiskriminierung fördert und dazu aufstachelt, für gesetzwidrig. Artikel 10 der **Europäischen Menschenrechtskonvention** schützt die Freiheit der Meinungsäußerung, erlaubt allerdings neben einigen anderen Zwecken ihre Einschränkung „zum Schutz des guten Rufes oder der Rechte anderer“. Dieser Artikel ermöglicht es den Mitgliedsstaaten, bestimmte Fälle von Hate Speech in ihrem Hoheitsgebiet zu verbieten.
- Artikel 17 der Konvention verbietet jede Handlung, „die darauf abzielt, die in der Konvention festgelegten Rechte und Freiheiten abzuschaffen“. Dieser Artikel wurde ebenfalls von Regierungen zur Einschränkung einiger Formen von Hate Speech herangezogen.

Ein weiteres relevantes internationales Rechtsinstrument des Europarats ist das Übereinkommen über Computerkriminalität (auch Budapester Konvention, 2001). Das Übereinkommen über Computerkriminalität ist das einzige bindende internationale Instrument zu diesem Thema. Es dient allen Staaten als Richtlinie zur Entwicklung umfassender nationaler Gesetze gegen Computerkriminalität und als Rahmen für die internationale Kooperation zwischen Staaten, die Vertragsparteien dieses Übereinkommens sind. Das Zusatzprotokoll zum Übereinkommen über Computerkriminalität betreffend die Kriminalisierung rassistischer und fremdenfeindlicher Handlungen mittels Computersystemen (2003) ist ein optionales Protokoll, das staatliche Vertragspartner des Übereinkommens unterzeichnen können. Es definiert „rassistisches und fremdenfeindliches Material“ als „jedes schriftliche Material, jedes Bild oder jede andere Darstellung von Ideen oder Theorien, das Hass, Diskriminierung oder Ge-

walt aufgrund der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, der nationalen oder ethnischen Herkunft oder der Religion, wenn Letztere für eines dieser Merkmale vorgeschoben wird, gegen eine Person oder eine Personengruppe befürwortet oder fördert oder dazu aufstachelt.“ Das Protokoll verlangt von den Mitgliedsstaaten, bestimmte Maßnahmen zu ergreifen, um rassistische und fremdenfeindliche Handlungen zu verbieten und zu kriminalisieren. Das Komitee zur Computerkriminalität besteht aus VertreterInnen der Vertragsparteien des Übereinkommens, bietet Hilfestellung zur die Implementierung des Übereinkommens in Mitgliedsstaaten und unterstützt die betreffenden Maßnahmen.

Im Jahr 2014 nahm das Ministerkomitee des Europarats den Leitfaden Menschenrechte für InternetnutzerInnen an (CM/Rec(2014)6). Der Leitfaden bietet Informationen dazu, was Rechte und Freiheiten im Kontext des Internets in der Praxis bedeuten, wie man sich auf sie berufen und ihnen gemäß handeln und wie man auf Rechtsmittel zurückgreifen kann. Der Leitfaden bietet zum Beispiel einen Überblick darüber, wie Nichtdiskriminierung und freie Meinungsäußerung im Internet gelten. Der Link zum Leitfaden: <https://rm.coe.int/16800cc24e>

Hrsg.: Europarat/Neue deutsche Medienmacher e.V. (NDM) koordinieren das No Hate Speech Movement in Deutschland, das für die Übersetzung auf Deutsch verantwortlich ist.

Dem Europarat gehören 47 europäische Staaten an. In seinem Rahmen werden völkerrechtlich verbindliche Abkommen abgeschlossen, die der Wahrung der demokratischen Sicherheit dienen, zum Beispiel der Einsatz für die Menschenrechte, die Sicherung demokratischer Grundsätze, die Förderung des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts etc.

Die NDM sind ein bundesweiter unabhängiger Zusammenschluss von Journalist*innen mit und ohne Migrationsgeschichte. Das Netzwerk versteht sich als Interessenvertretung für Medienschaffende mit Migrationsgeschichte und tritt für eine ausgewogene Berichterstattung ein, die das Einwanderungsland Deutschland adäquat wiedergibt.

Projekt: No Hate Speech Movement

Das Projekt wurde 2013 durch den Europarat initiiert und ist eine internationale Kampagne gegen Hate Speech im Netz mit besonderen Fokus auf die sozialen

Netzwerke. Das Hauptziel ist es, die Auswirkungen von Hate Speech aufzuzeigen, Betroffene zu empowern und ihnen Solidarität und Hilfe zukommen zu lassen.



www.tinyurl.com/y5pdg4yh

WERTE LEBEN – ONLINE

Hassrede und Verleumdungen kommen in den Sozialen Medien immer wieder vor. Das verunsichert gerade junge Menschen und weckt bei ihnen ein starkes Bedürfnis nach Schutz und Aufklärung.

Das Peer-to-Peer Projekt „WERTE LEBEN – ONLINE“ will durch Vermittlung von Werten und Normen Jugendliche für einen respektvollen Umgang in der Onlinekommunikation gewinnen. Im Mittelpunkt stehen dabei präventive Maßnahmen, die aufklären und sensibilisieren. Wichtigstes Ziel dabei ist ein Bewusstsein für eigenverantwortliches Onlineverhalten zu schaffen sowie die Eigeninitiative für Respekt und Toleranz im Netz zu fördern.

Um das auch glaubhaft umsetzen zu können, erfolgt die Vermittlung auf Basis des Peer-Education-Ansatzes. Jugendliche und junge Erwachsene (16 bis 23 Jahre), im Projekt Scouts genannt, werden in Workshops zu Themen wie Hass, Intoleranz und Cybermobbing geschult. Diese Projekthalte sollen sie dann als Multiplikator_innen an Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren weitergeben.

Die Zielgruppe wird durch selbst entwickelte Social-Media-Kampagnen der Scouts, die die Wertevermittlung zum Thema haben und die auf populären Onlineplattformen gepostet werden, erreicht. Neben der Vermittlung werden die Jugendlichen auch zu Mitmachaktionen animiert.

Zusätzlich werden noch Webinare und themengebundene Chat-Aktionen für Schulklassen und für die außerschulische Jugendarbeit angeboten.

Trägerbeschreibung:

Projekträger: JUUUPORT e.V.

Ist ein gemeinnütziger Verein, der junge Menschen bei Problemen im Web unterstützt und sich für einen respektvollen Umgang in der Onlinekommunikation einsetzt. Jugendliche aus ganz Deutschland engagieren sich ehrenamtlich in ihren Projekten.



www.werteleben.online

DAS NETTZ

Hate Speech im Netz ist zu einem gesellschaftlich breiten und dringlichen Thema avanciert. Beleidigungen und Drohungen werden im Netz sehr konkret geäußert, mit dem Ziel die Adressat_innen einzuschüchtern.

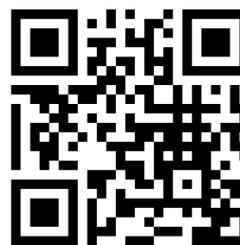
Damit dieser Entwicklung etwas entgegengesetzt wird, wurde „DAS NETTZ“ ins Leben gerufen, das als eine Art Vernetzungs- und Verbreitungsstelle gegen Hate Speech fungieren soll. „DAS NETTZ“ hat das Ziel Akteur_innen zu vernetzen, zu unterstützen und aufzubauen, um eine positive Debatte- und Meinungskultur im Netz zu etablieren. Es verfolgt dabei einen partizipativen Ansatz und bildet den organisatorischen Rahmen, in dem die inhaltlichen Impulse und Förderbedürfnisse der Zielgruppe aufgegriffen und bearbeitet werden können.

„DAS NETTZ“ macht Wissen zum Thema transparent und leicht auffindbar, ermöglicht Erfahrungsaustausch und stellt Ressourcen für die operative Arbeit der Aktivist_innen und Organisationen der Community bereit. Dabei fördert das NETTZ auch innovative Arbeit durch z. B. einen Förderwettbewerb, der den Akteur_innen den ersten Baustein für eine Verbesserung ihrer Ressourcen im Engagementfeld liefert und es richtet eine jährlich stattfindende Community-Veranstaltung aus, die das Gemeinschaftsgefühl stärken und dazu beitragen soll, gemeinsam neue Ideen zu entwickeln.

Trägerbeschreibung:

Projekträger: gut.org gAG

Die gut.org gAG ist ein Sozialunternehmen. Es betreibt unter anderem die Spendenplattform betterplace.org. Das Unternehmen veranstaltet Workshops und Tutorials in denen sie ihr Wissen zum Thema Online-Fundraising an Organisationen weitergibt. Zudem gehört zur gut.org auch das betterplace lab, das an der Schnittstelle von sozial und digital forscht. Hier wird überlegt, wie man mit dem Internet noch mehr und noch effektiver Gutes tun kann.



www.das-nettz.de



Kurzbeschreibung:
 Das Handbuch unterstützt Pädagog_innen, das Problem „Hate Speech“ im Internet adäquat mit Jugendlichen zu behandeln. Es erhebt dabei nicht den Anspruch, einen für alle Formen gültigen Lösungsansatz zu präsentieren, sondern „Hate Speech“ als Symptom für ein tieferliegendes gesellschaftliches Problem zu betrachten und darauf aufbauend, entsprechende Handlungsoptionen aufzuzeigen.

Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung

(S. 129-138)

(Europarat/Neue Deutsche Medienmacher e. V.)

GESCHICHTEN, DIE SIE ERZÄHLEN

Die TeilnehmerInnen arbeiten in Kleingruppen, um eine Nachrichtenpublikation zu analysieren, wobei sie sich auf die Darstellung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migration konzentrieren. Die Ergebnisse werden als Collage präsentiert.

THEMEN

Rassismus und Diskriminierung, Menschenrechte, freie Meinungsäußerung

SCHWIERIGKEITSGRAD Stufe 2

GRUPPENGROSSE 20 bis 25 Personen

DAUER 60 Minuten

ZIELE

- Berichterstattung über Menschen mit Migrationshintergrund in Printmedien analysieren und ihren Einfluss auf die Gesellschaft diskutieren
- Weniger offensichtliche Formen von Rassismus identifizieren, etwa „versteckte“ Botschaften, selektive Berichte oder die Verwendung von Bildern, und Auseinandersetzung damit, wie sie Hate Speech fördern
- „Positive“ Geschichten über Menschen mit Migrationshintergrund und Zuwanderung diskutieren und recherchieren

MATERIAL

- Jeweils ca. drei Exemplare von fünf verschiedenen Zeitungen/Zeitschriften (je nach Gruppengröße)
- Mehrere Bögen Flipchart
- Filzstifte, Klebstoff, Scheren
- Reichlich Platz für vier bis fünf Gruppen für die Arbeit an einer großen Collage
- Internetzugang (optional)

VORBEREITUNG

- Für jede Arbeitsgruppe werden 4 Bögen Flipchart-Papier zusammengeklebt.
- Jede Gruppe erhält Filzstifte, Klebstoff, Scheren und die Exemplare einer der ausgewählten Nachrichtenpublikationen.
- Jede Gruppe erhält eine Kopie der Checkliste auf Seite 145.

ANLEITUNG

1. Fragen Sie die Gruppe, was sie unter den folgenden Begriffen versteht: **Stereotyp, Rassismus, Diskriminierung**
2. Erklären Sie die Begriffe kurz und betonen Sie folgende Punkte:
 - Pauschalurteile über Gruppen von Menschen (Stereotype) treffen nur äußerst selten auf alle zu!
 - Wenn solche Pauschalurteile allgemein anerkannt werden, dienen sie häufig der Rechtfertigung von Diskriminierung, Viktimisierung, Beleidigung und Schlimmerem.
3. Bitten Sie die TeilnehmerInnen, bestimmte Gruppen zu nennen, die ungerechten Stereotypen ausgeliefert oder oft die Zielscheibe von diskriminierenden Handlungen, Drohungen oder Hate Speech sind. Erklären Sie, dass die Aktivität sich damit beschäftigen wird, wie die Medien Menschen mit Migrationshintergrund darstellen.
4. Zeigen Sie den TeilnehmerInnen die ausgewählten Publikationen, die sie in Kleingruppen analysieren sollen. Sie sollen darüber nachdenken, ob die unterschiedlichen Medien Menschen mit Migrationshintergrund ...
 - in einem allgemein eher positiven Licht,
 - in einem allgemein eher negativen Licht oder
 - neutral darstellen.
5. Gehen Sie die Checkliste (Seite 145) durch und stellen Sie sicher, dass die TeilnehmerInnen verstanden haben, worauf sie bei der Analyse achten sollen. Ermutigen Sie sie dazu, auch andere relevante Informationen einzubeziehen!
6. Die Gruppe wird in Kleingruppen zu 5 bis 6 Personen eingeteilt, jede Gruppe erhält 2 bis 3 Exemplare derselben Zeitung, den großen Bogen Flipchart-Papier und Stifte, Klebstoff, Scheren usw. Erklären Sie, dass sie die Checkliste zur Identifikation von möglicher Voreingenommenheit verwenden und die Ergebnisse ihrer Analyse als Collage präsentieren sollen. Sie sollen die Zeitungen zerschneiden, kommentieren und mit eigenen Bildern oder Texten ergänzen. Erklären Sie, dass die Collagen am Ende der Übung ausgestellt werden.
7. Wenn die Gruppen fertig sind, werden die Poster aufgehängt und jede Gruppe hat Zeit, sich die Ergebnisse der anderen Gruppen anzusehen. Danach beginnt die gemeinsame Nachbereitung.

NACHBEREITUNG

- Fragen Sie die TeilnehmerInnen nach ihren allgemeinen Eindrücken: Fanden sie die Aktivität sinnvoll/überraschend? Was ist ihr allgemeiner Eindruck zur Berichterstattung über Menschen mit Migrationshintergrund in den Medien? Finden sie diese Darstellung fair?
- Wenn die Gruppen das in ihren Collagen nicht angesprochen haben, fragen Sie, welche Art von „guten Nachrichten“ man verwenden könnte, um einen anderen Blickwinkel zu bieten. Gab es zum Beispiel positive Nachrichten über Menschen ohne Migrationshintergrund?
- Warum sind Menschen mit Migrationshintergrund nach Meinung der TeilnehmerInnen in Ländern auf der ganzen Welt das Ziel von Diskriminierung, Beschimpfung und Hate Speech?
- Wie stark ist die Rolle der Medien bei der Verstärkung von negativen Stereotypen?
- Sind die TeilnehmerInnen im Internet auf ähnliche Vorurteile oder intolerante Einstellungen gestoßen? Bitten Sie um Beispiele.
- Wie wirkt sich eine Kultur, in der sie für viele gesellschaftliche Probleme „verantwortlich“ gemacht werden, wohl auf die ZuwanderInnen selbst, ihre Familien und Kinder aus? Was bedeutet das umgekehrt für Hate Speech gegenüber ZuwanderInnen?
- Gibt es etwas, das Jugendliche tun können, um eine positivere Sicht auf ZuwanderInnen zu fördern? Kennen sie Websites und Seiten mit positiven Nachrichten über ZuwanderInnen?

MODERATIONSTIPPS

- Versuchen Sie, Zeitungen und Zeitschriften zu wählen, die eine gute Auswahl an politischen/kulturellen Ansichten repräsentieren. Es ist wahrscheinlich, dass sogar diejenigen, die ZuwanderInnen am positivsten gegenüberstehen, nicht versuchen, starke negative Emotionen in der Gesellschaft zu hinterfragen oder ein Gegengewicht dazu zu bilden, etwa durch Berichte mit „guten Nachrichten“ über ZuwanderInnengruppen oder einzelne ZuwanderInnen.
- Es ist wahrscheinlich, dass viele in der Gruppe die negativen Haltungen teilen, die in den Publikationen zum Tragen kommen, und das Gefühl haben, diese Haltungen seien berechtigt. Ermutigen sie die TeilnehmerInnen, ihre eigenen Meinungen zu äußern, damit sie in der Gruppe besprochen werden können. Sie könnten es hilfreich finden, im Vorhinein einige „gute Nachrichten“ zu recherchieren, die in den Publikationen vorkommen hätten können, oder sich die Bedingungen näher anzusehen, die in den Ländern herrschen, aus denen die ZuwanderInnen kommen. Fordern Sie die Gruppe zum Beispiel auf sich vorzustellen, sie wären Jugendliche im Irak oder in Syrien, wo der Krieg den Großteil des Landes verwüstet hat.

VARIANTEN

Statt Printmedien könnten die TeilnehmerInnen auch eine Untersuchung von Online-Newsportalen durchführen. Es könnte notwendig sein, bestimmte Seiten vorzuschlagen, zum Beispiel die Analyse der Startseite über einen Zeit-

raum von 5 Tagen, um die Menge an möglichem Material zu beschränken. Ein ähnlicher Ansatz könnte auch für Fernsehnachrichten verwendet werden.

WEITERE AKTIVITÄTEN

Unterstützen Sie die TeilnehmerInnen dabei, eine Website oder ein Social-Media-Profil mit positiven Geschichten über ZuwanderInnen einzurichten. Sie könnten über einige ZuwanderInnen-Communitys in ihrem Ort recherchieren, sich die Zustände in den Herkunftsländern oder -regionen, einige der Gründe für Migration und Alltagsgeschichten über ZuwanderInnen ansehen, die in einem neuen Land leben. Schicken Sie den Link der Website an JournalistInnen von Zeitungen, die bearbeitet wurden, und teilen Sie ihnen mit, dass die Website von dem negativen Bild inspiriert wurde, das in ihrer Publikation verbreitet wird!

Wenn Internetzugang vorhanden ist, könnten Sie sich überlegen, die größten Nachrichten-Websites anzusehen und die Übung direkt online durchzuführen. In diesem Fall können Sie auch die Frage von Online-Foren zu Online-Artikeln aufwerfen, in denen UserInnen Kommentare abgeben können. Diese Kommentare sind manchmal rassistisch. In diesem Fall können Sie mit der Gruppe diskutieren, ob und unter welchen Bedingungen solche Foren akzeptabel sind.

Sie können die Übung auch variieren, indem Sie die Gruppe, auf die sie sich bezieht, ihrem Arbeitskontext anpassen.

Handouts

CHECKLISTE FÜR GRUPPEN

Gibt es Fotos/Bilder, die Menschen mit Migrationshintergrund darstellen?

- Sind darunter „positive“?
- Gibt es „negative“?

Wie viele Geschichten über Menschen mit Migrationshintergrund enthält die Zeitung?

- Gibt es irgendwelche „gute Nachrichten“, in denen Menschen mit Migrationshintergrund in einem positiven Licht gezeigt werden?
- Gibt es negative Geschichten?

Welche Wörter benutzt eure Zeitung, um (egal welche) Menschen mit Migrationshintergrund zu beschreiben?

- Sind sie hauptsächlich positiv, hauptsächlich negativ oder hauptsächlich neutral?

Gibt es offen rassistische Aussagen?

- Wenn ja, werden sie von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens getätigt oder sind sie die „Meinung“ des Journalisten/der Journalistin?

Wie würdest du dich fühlen, wenn du ein Mensch mit Migrationshintergrund wärest und diese Zeitung liest? Würdest du die Berichte kommentieren oder verändern wollen?

HATE SPEECH VERSTEHEN

Die TeilnehmerInnen beschäftigen sich mit Beispielen von Hate Speech und diskutieren mögliche Folgen für Einzelne und die Gesellschaft

THEMEN

Menschenrechte, Rassismus und Diskriminierung

SCHWIERIGKEITSGRAD Stufe 2

GRUPPENGROSSE 10 bis 25 Personen

DAUER 60 Minuten

ZIELE

- Unterschiedliche Formen von Hate Speech im Internet und ihre Folgen für ihre Opfer und die Gesellschaft verstehen
- Mögliche Reaktionen auf Hate Speech im Internet analysieren

MATERIAL

- Kopien der Beispiele von Hate Speech
- Papier und Stifte
- Flipchart

VORBEREITUNG

- Kopieren der Beispiele von Hate Speech
- Vorbereitung von zwei Flipchart-Bögen mit den Überschriften „Folgen für Opfer“ und „Folgen für die Gesellschaft“

ANLEITUNG

1. Fragen Sie die TeilnehmerInnen, was sie unter Hate Speech im Internet verstehen. Fragen Sie, ob jemand im Internet bereits auf Hate Speech gestoßen ist, sei es gegenüber einer Einzelperson oder gegenüber Angehörigen bestimmter Gruppen (zum Beispiel Homosexuelle, Schwarze, MuslimInnen, Jüdinnen und Juden, Frauen etc.). Was empfinden die TeilnehmerInnen, wenn sie darauf stoßen? Wie müssen sich die Opfer ihrer Meinung nach fühlen?

Erklären Sie, dass der Begriff „Hate Speech“ für ein breites Spektrum an Inhalten gebraucht wird:

- Zunächst deckt er sehr viel mehr ab als „Rede“ im herkömmlichen Sinne und kann in Bezug auf andere Kommunikationsformen wie Videos, Bilder, Musik usw. gebraucht werden.
 - Zweitens kann der Begriff gebraucht werden, um extrem ausfälliges und sogar bedrohliches Verhalten zu beschreiben, ebenso wie Kommentare, die „nur“ beleidigend sind.
2. Erklären Sie den TeilnehmerInnen, dass sie einige echte Beispiele von Hate Speech im Internet analysieren werden, wobei besonderes Augenmerk auf ihre Auswirkungen auf die Opfer selbst und auf die Gesellschaft gelegt wird.
 3. Die Gruppe wird in Kleingruppen eingeteilt. Jede Kleingruppe erhält ein Beispiel von Hate Speech im Internet aus den Fallstudien (Seite 147 und 148).
 4. Die Kleingruppen sollen den jeweiligen Fall diskutieren und die Fragen beantworten. **Dafür stehen 15 Minuten zur Verfügung.**

NACHBEREITUNG

Gehen Sie die Beispiele nacheinander durch und bitten Sie um die Antworten der Kleingruppen. Notieren Sie die Antworten auf die Fragen auf einem Flipchart. Wenn die Kleingruppen ähnliche Antworten geben, wird das markiert, indem die erste Antwort unterstrichen oder mit einer Zahl versehen wird, um deutlich zu machen, dass mehr als eine Gruppe zum gleichen Schluss gelangt ist. Nachdem alle Gruppen ihre Ergebnisse präsentiert haben, werden die beiden Flipchart-Bögen besprochen. Die folgenden Fragen dienen der Reflexion der Aktivität mit der ganzen Gruppe:

- Was haltet ihr von der Aktivität? Was waren eure Gefühle bezüglich des analysierten Beispiels?
- Was waren die am häufigsten von den Gruppen genannten Folgen von Hate Speech?
- Hatten die Zielgruppen von Hate Speech in den Beispielen irgendetwas gemeinsam?
- Gab es unabhängig von der Zielgruppe der Hate Speech Ähnlichkeiten bezüglich der Folgen?
- Was könnten die Folgen sein, wenn sich solche Verhaltensweisen im Internet verbreiten und niemand etwas gegen dieses Problem unternimmt?
- Welche Werkzeuge oder Methoden fallen euch ein, um gegen Hate Speech im Internet vorzugehen?
- Was können wir tun, wenn wir im Internet auf solche Beispiele stoßen?

MODERATIONSTIPPS

- Weitere Informationen über die Kampagne gegen Hate Speech im Internet finden sich auf der Kampagnenwebsite (www.coe.int/en/web/no-hate-campaign oder <https://no-hate-speech.de/>).
- Weitere Informationen über Menschenrechte im Internet entnehmen die TeilnehmerInnen auch dem Leitfaden Menschenrechte für InternetnutzerInnen.

VARIANTEN

Wenn es die Zeit erlaubt, können die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, Solidaritätsbotschaften an die von Hate Speech betroffenen Opfer zu entwickeln.

Sie können die Fallstudien benutzen, um auch die Verbindungen zwischen Hate Speech und freier Meinungsäußerung zu betrachten. In diesem Fall könnten Sie mit den TeilnehmerInnen die Einschränkungen (oder ihr Fehlen) diskutieren, die in den einzelnen Fällen angewandt werden könnten.

WEITERE AKTIVITÄTEN

Fordern Sie die TeilnehmerInnen auf, sich die No-Hate-Speech-Bewegung anzusehen und ihr beizutreten, um zu zeigen, dass sie gegen Hate Speech im Internet sind. Sie können die Website der Kampagne nutzen, um Stellungnahmen über die Folgen von Hate Speech und die Notwendigkeit zu teilen, solidarisch mit den Opfern dagegen aufzutreten.

Sollten die TeilnehmerInnen im Internet auf Beispiele von Hate Speech gestoßen sein, melden Sie diese an Hate Speech Watch auf der Kampagnenseite und diskutieren Sie diese Beispiele mit anderen UserInnen. Sie können auch gemeinsam mit den TeilnehmerInnen auf Hate Speech Watch browsen und die von anderen UserInnen geposteten Beispiele diskutieren. Die TeilnehmerInnen könnten für ihre Schule oder ihr Jugendzentrum eine „Charta“ gegen Hate Speech im Internet entwickeln. An ihrer Schule könnten sie auch einen Tag gegen Hate Speech organisieren und an die Feierlichkeiten anlässlich der Erklärung der Menschenrechte ankoppeln, um Bewusstsein für dieses Problem zu schaffen. Sie könnten am 21. März, dem Internationalen Tag gegen Rassismus und Diskriminierung, Veranstaltungen gegen Hate Speech im Internet organisieren.

Handouts

Beispiel 1:

Ein junger Mann stellt eine riesige Fahne einer nationalistischen Partei auf sein Profil in einem Sozialen Netzwerk und postet Kommentare wie „Islam raus aus meinem Land – Schützt unser Volk“. Er postet Fotos mit Halbmond und Stern in einem Verbotsschild. Er verbreitet diese Informationen über Soziale Netzwerke und seine private Website.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 2:

A. schreibt eine Publikation, in der er nicht nur zeigt, dass der Holocaust „nie stattgefunden hat“, sondern auch beleidigende und rassistische Bemerkungen über Jüdinnen und Juden macht. A. teilt die Publikation in seinem persönlichen Blog und auf mehreren judenfeindlichen Websites. A. stellt die Inhalte auch auf Online-Wikis und stellt sie als „wissenschaftliche Information“ über den Holocaust dar.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 3:

Ein Artikel eines führenden Journalisten einer Zeitung, die der größten politischen Partei nahesteht, nennt Angehörige der Rom(nj)a-Minderheit „Tiere“ und ruft zu ihrer Beseitigung mit allen Mitteln auf. Im Forum der Online-Version der Zeitung werden viele Kommentare abgegeben, die den Äußerungen des Journalisten zustimmen.

Die Zeitung gibt bezüglich dieser Äußerungen weder eine Erklärung noch eine Entschuldigung ab. Andere Artikel erscheinen im Internet, die dieselbe Position vertreten und einen ähnlichen Ton anschlagen, und immer mehr Menschen geben dazu im Forum Kommentare ab.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 4:

Im Internet wird eine Kampagne organisiert, die unterstellt, dass die Wirtschaftskrise im Land die Schuld von ZuwanderInnen und Geflüchteten ist. Posts beginnen in den sozialen Netzwerken zu zirkulieren: Fotos, die Geflüchtete als aggressiv darstellen, Bilder mit Geflüchteten in erniedrigenden Situationen und Kommentare darüber, dass sie der lokalen Bevölkerung die Jobs wegnehmen. Fehlinformationen verbreiten sich über Social Media-Seiten, darunter auch falsche Statistiken, die zeigen sollen, dass Menschen mit Migrationshintergrund gewalttätig sind und Probleme verursachen.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 5:

Beleidigende Kommentare werden auf verschiedenen Nachrichtenseiten gepostet, die behaupten, dass AusländerInnen kein Recht haben, im Land zu leben. Einige Kommentare rufen zu Gewalt gegen nicht-weiße AusländerInnen auf.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 6:

Videos tauchen im Internet auf, die nahelegen, dass LGBT-Menschen „abartig“ und „krank“ sind und von der Gesellschaft ferngehalten werden sollten, weil sie Traditionen zerstören und den Fortbestand der Nation gefährden. Die Videos berufen sich auf „wissenschaftliche Forschungen“, die Literatur wird jedoch oft falsch oder selektiv zitiert. Einige der Videos zeigen Bilder von LGBT-Familien mit ihren Kindern.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 7:

Ein Fußballspiel wird wegen Beleidigungen und Sprechchören von Fans gegen einen der Spieler unterbrochen, der als „schwarz“ betrachtet wird. Ein Video der Sprechchöre und der Spielunterbrechung geht online und wird vielfach ge-

teilt. Rassistische Kommentare werden auf mehreren Websites wiederholt. Als Beschwerde erhoben wird, behaupten mehrere Personen, die diesen Kommentaren zustimmen, sie seien Zensuropfer.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 8:

Im Internet zirkuliert seit einiger Zeit eine Jeans-Werbung. Sie zeigt eine Szene, in der eine Frau von Männern umringt ist. Die Szene hat sexuelle Implikationen, der allgemeine Eindruck ist jedoch der von sexueller Gewalt und Vergewaltigung. In einem Land beschwerten sich mehrere Organisationen. Die Internetberichterstattung über den Fall zieht eine Menge Kommentare auf sich, von denen viele die Vorstellung bekräftigen, dass Frauen Spielzeuge für Männer sind, denen gegenüber Gewalt erlaubt ist.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 9:

Ein Politiker beschuldigt MuslimInnen, sie seien die Hauptursache von Verbrechen gegen weiße Mädchen. Er beruft sich darauf, dass das „allgemein bekannt“ sei und liefert einige „anschauliche Beispiele“. Das Video, das im Artikel verlinkt ist, zieht viele Kommentare auf sich, von denen einige rassistisch und aggressiv sind. Die Rede wird von anderen zitiert, die diese Ansichten teilen, und als seriöse und fundierte Meinung präsentiert.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 10:

Videos über den vergangenen gewalttätigen Konflikt zwischen zwei Ländern bleiben auf einem Videokanal online. Viele rassistische Kommentare gegen Menschen in einem der Länder werden gepostet. Rassismus und Beleidigungen zwischen den VertreterInnen der beiden Gemeinschaften ziehen sich über lange Zeit hin.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Beispiel 11:

Musik mit nationalistischem Inhalt wird über eine Online-Musikplattform verbreitet. Einige Songs werden von Mitgliedern zweier ethnischer Gemeinschaften gepostet, die in der Vergangenheit einen gewalttätigen Konflikt ausgetragen haben. Die Songs befürworten häufig Gewalt gegenüber Menschen der jeweils anderen ethnischen Gruppe.

- Wer sind in diesem Beispiel die Opfer von Hate Speech? Welche Folgen hat Hate Speech für sie?
- Welche Folgen kann dieses Beispiel von Hate Speech für die Menschen haben, die sich mit den betroffenen Gruppen identifizieren? Und wie sieht es mit den Folgen für die Gesellschaft im Allgemeinen aus?

Hrsg.: Europarat/Neue deutsche Medienmacher e.V. (NDM) koordinieren das No Hate Speech Movement in Deutschland, das für die Übersetzung auf Deutsch verantwortlich ist.

Dem Europarat gehören 47 europäische Staaten an. In seinem Rahmen werden völkerrechtlich verbindliche Abkommen abgeschlossen, die der Wahrung der demokratischen Sicherheit dienen, zum Beispiel der Einsatz für die Menschenrechte, die Sicherung demokratischer Grundsätze, die Förderung des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts etc.

Die NDM sind ein bundesweiter unabhängiger Zusammenschluss von Journalist*innen mit und ohne Migrationsgeschichte. Das Netzwerk versteht sich als Interessenvertretung für Medienschaffende mit Migrationsgeschichte und tritt für eine ausgewogene Berichterstattung ein, die das Einwanderungsland Deutschland adäquat wiedergibt.

Projekt: No Hate Speech Movement

Das Projekt wurde 2013 durch den Europarat initiiert und ist eine internationale Kampagne gegen Hate Speech im Netz mit besonderem Fokus auf die sozialen Netzwerke. Das Hauptziel ist es, die Auswirkungen von Hate Speech aufzuzeigen, Betroffene zu empowern und ihnen Solidarität und Hilfe zukommen zu lassen.



www.tinyurl.com/y5pdg4yh

Digitaler Hass

Titel: Vernetzter Hass – Wie Rechtsextreme im Social Web Jugendliche umwerben

Autor_innen: Beyersdörfer, Alexandre u. a.

Hrsg.: jugendschutz.net



www.tinyurl.com/yxk5prko

Titel: Hate Speech und Fake News. Fragen und Antworten

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung



www.tinyurl.com/y4h8bmk7

Titel: Leitfaden für Journalist*innen im Umgang mit Hate Speech im Netz

Hrsg.: Neue deutsche Medienmacher*innen/
Koordination des No Hate Speech
Movement Deutschland



www.tinyurl.com/y6gbnb3

Titel: bildmachen. Jugendliche gegen islamistische Inhalte in Sozialen Medien stärken. Workshops für Jugendliche und Fortbildungen für Fachkräfte mit Ansätzen aus Medienpädagogik, politischer Bildung und Prävention

Hrsg.: ufuq.de



www.tinyurl.com/y4qedgks

Titel: Digital Streetwork. Pädagogische Interventionen im Web 2.0

Hrsg.: Amadeu Antonio Stiftung



www.tinyurl.com/y8q8dbkt

Titel: Digitale Medien und politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis

Hrsg.: Hering, Maruta/Hohenstein, Sally/
Deutsches Jugendinstitut (DJI)



www.tinyurl.com/yy7ogo5c

