

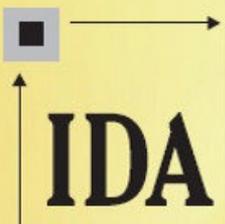


Von **A**ction bis **Z**ivilcourage

Bildungsmaterialien aus der Vielfalt-Mediathek



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



Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismusbearbeitung e. V.

Impressum

Düsseldorf
3. Aufl. 2013

Herausgeber: Stephan Bundschuh, Milena Detzner, Hanna Mai

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

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

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



ISSN 1616-6027

Gestaltung: Guido Prenger
Druck: Düssel-Druck & Verlag GmbH, Düsseldorf

Vorwort



Liebe Leserinnen und Leser,

Demokratie, Vielfalt, und Toleranz sind unverzichtbare Bestandteile unserer offenen Gesellschaft. Sie müssen immer wieder gegen rechtsextreme Bestrebungen, gegen Rassismus und Antisemitismus verteidigt werden. Dazu ist das Engagement aller gefragt. Es liegt in der Verantwortung von Zivilgesellschaft und Politik, Kommunen und Verwaltung, sich für eine demokratische Kultur vor Ort einzusetzen, Demokratie aktiv zu gestalten und so zu einem respektvollen und toleranten Zusammenleben beizutragen.

Die Bundesregierung hat dieses Engagement in den vergangenen Jahren mit den Bundesprogrammen „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“, „kompetent. für Demokratie - Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ und im Bereich

des Arbeits- und Ausbildungsmarktes mit dem Programm „XENOS - Integration und Vielfalt“ gefördert. Im Rahmen dieser Aktivitäten sind zahlreiche Publikationen entstanden: Bücher und Broschüren informieren über Rechtsextremismus und Antisemitismus, es werden Trainings gegen Rassismus und für Demokratie vorgestellt, es gibt Arbeitshilfen, DVDs, Musik-CDs, Projektdokumentationen, Internetportale und vieles mehr.

Seit 2011 werden die bewährten Ansätze der Programme „VIELFALT TUT GUT“ und „kompetent. für Demokratie“ unter einem Dach in dem Programm „TOLERANZ FÖRDERN - KOMPETENZ STÄRKEN“ fortgesetzt.

Um diese Ergebnisse langfristig nutzen zu können, werden sie in der Vielfalt-Mediathek gesammelt, die das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. (IDA) betreibt. Die über 1.000 Materialien werden zudem über die Website www.vielfalt-mediathek.de zum Verleih zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise wird die Nachhaltigkeit der Projekte

gefördert; Erfahrungen und das Wissen aus der konkreten Projektarbeit vor Ort gehen meist nicht verloren.

Die vorliegende Broschüre gibt einen eindrucklichen Einblick in das Angebot der Vielfalt-Mediathek. Sie enthält ausgewählte Texte und zeigt die verschiedenen Ansätze und Strategien, die in den unterschiedlichen Projekten zum Tragen kamen.

Ich hoffe, dass Sie bei der Lektüre neue Ideen und Anregungen für ihre Arbeit für eine demokratische, tolerante und pluralistische Gesellschaft finden.

Dr. Hermann Kues

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

Einleitung

Milena Detzner, Hanna Mai

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat in den letzten vier Jahren die Programme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ durchgeführt. Diese Programme förderten das Engagement für Demokratie und Vielfalt auf drei verschiedenen Wegen: Über das Programm „VIELFALT TUT GUT“ wurden Lokale Aktionspläne (LAPs) entwickelt, die auf kommunaler Ebene ansetzten, hier demokratische Strukturen und die Vernetzung von Zivilgesellschaft, Verwaltung und Politik stärkten und so das gesellschaftliche Engagement gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus förderten. Insgesamt wurden 90 LAPs aufgebaut. Des Weiteren wurden bundesweit 89 Modellprojekte gefördert, in denen innovative Ansätze entwickelt und erprobt wurden, die sich mit historischen und aktuellen Formen von Antisemitismus, mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen, mit dem Thema Prävention und Bildung in der Einwanderungsgesellschaft sowie Konzepten früh ansetzender Prävention auseinandersetzen.

Im Programm „kompetent. für Demokratie“ lag der Fokus auf der Entwicklung und Etablierung lokaler Beratungsnetzwerke, die bei Problemen mit rassistischen, rechtsextremen oder antisemitischen Entwicklungen und Aktivitäten vor Ort kompetente Unterstützung bieten. In diesem Rahmen wurden in allen Bundesländern Koordinierungsstellen aufgebaut, die die Arbeit von mobilen Beratungsteams vernetzen und koordinieren.

Auf die Förderung von Aktivitäten gegen Rassismus und Diskriminierung im Bereich Arbeitsmarkt und (Aus-)Bildung konzentriert sich das Bundesprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“ sowie seine beiden Sonderprogramme

„Arbeitsmarktliche Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge“ und „Ausstieg zum Einstieg“, welche vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales gefördert werden. Hier wird an der Schnittstelle zwischen Schule, Ausbildung und Beruf angesetzt, um Demokratiebewusstsein und Toleranz zu stärken, Menschen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt zu integrieren und so die Grundlagen für eine gerechtere und diskriminierungsfreiere Gesellschaft zu schaffen.

All diese Projekte erstellten zahlreiche Materialien: Arbeitshilfen für Erzieherinnen und Erzieher, die sich mit Vorurteilen und Diskriminierung befassen, Anleitungen zur Durchführung von antirassistischen Trainings oder zum Aufbau eines Beratungsnetzwerkes, Dokumentationen von Projekten und LAPs, Hintergrundinformationen über rechtsextreme Organisationen, Musik-CDs aus Jugendprojekten, pädagogische Materialien gegen Antisemitismus, Kurz- und Spielfilme, Webportale und vieles mehr.

Um diese Materialien möglichst vielen zur Verfügung zu stellen, sammelt und archiviert das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) sie in der Vielfalt-Mediathek. Unter www.vielfalt-mediathek.de kann sich jede und jeder Informationen, Anregungen und Ideen für Projekte holen, Projektpartner recherchieren und vieles mehr. Alle Materialien können online kostenlos ausgeliehen werden, den Verleih stellt das DGB Bildungswerk Bund – Bereich Migration & Qualifizierung sicher.

In diesem Reader stellen wir einige der in der Vielfalt-Mediathek versammelten Materialien ausführlicher vor. Die einzelnen Kapitel sind unterteilt in Beiträge mit Hintergrundinformationen zu verschiedenen Themen, Projektdokumentationen und Übungen, die im

Rahmen von Projekten entwickelt und erprobt wurden.

Respekt für Vielfalt

Respekt für Vielfalt kann eigentlich als Motto der gesamten Broschüre gesehen werden, denn darum geht es im weitesten Sinne in fast allen Projekten: die Förderung einer Gesellschaft, in der Vielfalt als ein positiver Wert angesehen wird und Unterschiede zwischen Menschen, Lebensweisen und Einstellungen respektiert werden.

Um dies zu erreichen, muss möglichst früh angesetzt werden. Der erste Beitrag stellt daher ein Projekt vor, welches sich explizit an Erzieherinnen und Erzieher in Kitas und Grundschulen richtet und diese bei der Etablierung einer diskriminierungsfreieren Kultur und der Stärkung partizipativer Elemente unterstützt.

Diskriminierung muss dabei als komplexes Feld wahrgenommen werden, welches nicht nur eindimensional zu begreifen ist, sondern durch vielfältige Verschränkungen gekennzeichnet ist. Hier relevante Begrifflichkeiten zu klären, ist das Anliegen des Textes „Intersektionalität und Antidiskriminierungsrecht“.

Grundlage von Antidiskriminierungsarbeit ist, Menschen als Individuen wahrzunehmen und jedes Individuum bedingungslos als Träger von Menschenrechten anzuerkennen. Um Jugendlichen die konkrete Bedeutung von Menschenrechten deutlich zu machen und sie nicht nur als abstrakte Werte stehen zu lassen, können verschiedene Wege genutzt werden, wie das Projekt „Menschenrechte – Deine Rechte: Vielfalt tut gut“ zeigt.

Der nachfolgende Beitrag widmet sich stärker der strukturellen Ebene. Verwaltungen und soziale Einrichtungen

sind oftmals durch die Mehrheitsgesellschaft geprägt; um hier gleiche Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten zu etablieren, ist eine interkulturelle Öffnung notwendig.

Das Kapitel schließt mit einer Übung ab, die bewusst macht, welche verschiedenen Werte und Gesellschaftsverständnisse es gibt und wie mit Konflikten verschiedener Werte umgegangen werden kann.

(Anti-)Rassismus

Rassistische Strukturen und Vorurteile wirken schon früh auf Kinder ein. Aus diesem Grund setzt das Projekt „Fair in der Kita“ im Bereich der frühkindlichen Erziehung an. Der erste Beitrag dieses Kapitels erläutert, was unter Rassismus zu verstehen ist und wie eine rassismuskritische Erziehung in Kitas aussehen kann.

Mit einem völlig anderen Bereich der Antirassismuserbeit befasst sich der zweite Text des „Registers Treptow-Köpenick“: Rassistische (gewalttätige) Vorfälle verbreiten Angst, üben machtvollen Einfluss auf potentielle Opfer aus und beeinträchtigen massiv deren Lebensqualität. Um vor allen Dingen potentielle Opfer wirksam zu unterstützen, ist ein fundiertes Hintergrundwissen u. a. über rassistische, rechtsextreme und antisemitische Aktivitäten und entsprechende Gefahrenzonen notwendig. Durch die Sammlung solcher Informationen in Registern und Chroniken findet außerdem eine Sensibilisierung statt, die von Gewalt Betroffenen signalisiert, dass sie Unterstützung bekommen und nicht alleine dastehen.

Sensibilisierung ist auch im Bereich der Medien relevant. Wie werden Schwarze und Weiße Personen in den Medien dargestellt und wie wird beispielsweise über Kriminalität von Weißen bzw. Schwarzen Menschen berichtet? Diese Fragen werden in der dargestellten Übung aufgegriffen, die für Schülerinnen und Schüler konzipiert ist.

(Gegen) Rechtsextremismus

Erfolgreiche Interventionen gegen Rechtsextremismus setzen voraus,

seine aktuellen Erscheinungsformen und Strategien zu kennen. So besteht die rechtsextreme Szene nicht nur aus Organisationen und Parteien, sondern bietet ihren Anhängerinnen und Anhängern ein rechtsextremes Umfeld und eine Infrastruktur aus Läden, Kneipen oder Veranstaltungen, in der ein rechtsextremer Alltag möglich ist. Diese Verankerung im Sozialraum ermöglicht rechtsextreme Erlebniswelten, wie der erste Beitrag deutlich zeigt.

Der folgende Text informiert über die so genannte Wortergreifung, eine Strategie von Rechtsextremen und ihren Organisationen. Dabei suchen Rechtsextreme gezielt Veranstaltungen auf, um dort die Diskussion mitzubestimmen.

Ausstiege aus der rechtsextremen Szene haben unterschiedliche Ursachen und Phasen. Freundschaften und Partnerschaften spielen dabei eine wichtige Rolle. Diese Einflussfaktoren zu kennen und zu analysieren kann helfen, Ausstiege zu unterstützen, wie im Beitrag von Kurt Möller nachgezeichnet wird.

Was kann nun aber konkret getan werden, wenn Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter mit rechtsextremen Einstellungen ‚ihrer‘ Jugendlichen konfrontiert werden? Der Text „Jugendfeuerwehren strukturfit für Demokratie – Was tun wenn’s brennt?“ stellt exemplarische Fälle vor und gibt Anregungen, wie mit der Situation umgegangen werden kann.

Die Unterrichtseinheit „Rechtsextremes Denken – eine Gefahr für die Demokratie in Deutschland?“ kann im präventiven Bereich zur Vermittlung von Informationen und zur Auseinandersetzung mit den Aussagen rechtsextremer Parteien eingesetzt werden.

(Gegen) Antisemitismus

Antisemitismus wird im Rahmen der Bundesprogramme in seinen historischen und aktuellen Formen behandelt. Für die Erinnerung an den Nationalsozialismus ergeben sich in der Migrationsgesellschaft neue Perspektiven. Der Beitrag „Geschichtsbeziehungen – Erinnerungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft“ setzt

sich kritisch mit der Frage nach einer zeitgemäßen Erinnerungsarbeit in Deutschland und oft formulierten (An-)Forderungen an Menschen mit Migrationshintergrund auseinander.

Ein weiterer Text stellt die Ergebnisse einer Befragung in Jugendclubs und Migrant/innen-Organisationen zu aktuellem Antisemitismus unter dem Titel „Antisemitismus – Ein Problem unter vielen“ vor. Aktueller Antisemitismus unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist demnach u. a. in Zusammenhang mit deren Migrationsgeschichten und Diskriminierungserfahrungen zu sehen.

Des Weiteren wird ein Projekt vorgestellt, in dem die Entwicklung von Demokratiekompetenz u. a. durch eine Ausbildung zu Ausstellungsbegleiterinnen und -begleitern von Jugendlichen für eine Wanderausstellung über Anne Frank im Zentrum steht.

Der Text „Lokale Geschichte in Ost und West“ setzt sich mit den Geschichten in Ost- und Westdeutschland in Zusammenhang mit Antisemitismus und Antiziganismus auseinander.

Um Jugendlichen historischen Antisemitismus zur Zeit des Nationalsozialismus zu vermitteln, greift das abschließend vorgestellte Medienpaket die Biographie, Gedichte und Lieder der jüdischen Jugendlichen Selma Meerbaum-Eisinger auf, die 1942 in einem Arbeitslager starb.

Migrationsgesellschaft

Im letzten Kapitel geht es um pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft, in der der Erwerb interkultureller Kompetenz zunehmend als notwendige Fähigkeit anerkannt wird. In der Reflexion bisheriger Ansätze und Praxis geht der erste Beitrag der Frage nach den Gelingensbedingungen der Vermittlung interkultureller Kompetenz in Form von Qualifizierungen oder als Querschnittsaufgabe nach.

Der Text „Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft“ thematisiert die sich in einer durch Migration geprägten Gesellschaft vervielfältigenden Geschichtsbilder und

Geschichtsbezüge. So entwickeln Jugendliche aus Migrantenfamilien unterschiedliche Zugänge zur deutschen Geschichte, die die Geschichtspädagogik anerkennen muss.

Das im folgenden Text dargestellte Modellprojekt „Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen“ hatte das Ziel, die unterschiedlichen Geschichts- und Meinungsbilder der Jugendlichen transparent zu machen und diese in die Bearbeitung geschichtlicher Themen einfließen zu lassen.

Daran anknüpfend wird über ein Projekt informiert, welches interkulturelle Kompetenz in die Berufsausbildung im Altenpflegebereich integrieren will. Im Mittelpunkt stand dabei die Vermittlung von Kulturkompetenz in einem Fachseminar für Altenhilfe und die Auseinan-

dersetzung mit den Bedingungen für ein gelungenes Einbinden kulturkompetenter Pflege in die Ausbildung.

Der letzte Beitrag der Broschüre vermittelt rechtliche Informationen über den Zugang zum Arbeitsmarkt für Menschen ohne deutschen Pass, da die Möglichkeiten, die Menschen in der Migrationsgesellschaft haben, nicht zuletzt von ihrem rechtlichen Status abhängen.

Alle im Reader genannten Publikationen sind über die Vielfalt-Mediathek beim DGB Bildungswerk Bund – Bereich Migration & Qualifizierung ausleihbar.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren sowie den herausgebenden Projektträgern für die gute Zusammenarbeit und die freundliche Genehmigung,

die ausgewählten Texte in diesem Reader abzdrukken. Unser Dank gilt auch dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales für die Förderung des Readers und Herrn Dr. Kues (Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) für das Vorwort.

Die namentlich genannten Autorinnen und Autoren bzw. Herausgeberinnen und Herausgeber sind für die Inhalte ihrer Beiträge selbst verantwortlich.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Düsseldorf, Dezember 2010

Inhalt

4

Einleitung



Respekt für Vielfalt

Hintergrundinfos

7 Wie können wir es denn nun machen? – Vorurteilsbewusste Erziehung als praktischer Ansatz der Demokratieerziehung in der Kita

10 Intersektionalität und das Antidiskriminierungsrecht

Projekte

12 Menschenrechte – Deine Rechte: Vielfalt tut gut

14 Das Projekt „Interkulturelle Öffnung“ – Grundlagen und Selbstverständnis

Übung

16 Insel-Spiel „Inseln in Europa“



(Anti-) Rassismus

Hintergrundinfos

18 Sichtbar anders? Rassismus und Antirassismus in der Kita

Projekt

21 Register zur Erfassung rassistischer, antisemitischer und rechtsextrem motivierter Vorfälle in Treptow-Köpenick

Übung

23 Rassismus



(Gegen) Rechtsextremismus

Hintergrundinfos

25 Rechtsextreme Erlebnisswelten und Infrastruktur: Definitionen, Funktionen und Wirkungen

- 28 Wortergreifung
- 31 Wie kann Ausstiegsarbeit gelingen? Ausstiegsprozesse aus der rechten Szene
- Übungen**
- 34 Jugendfeuerwehren strukturfit für Demokratie – Was tun, wenn's brennt?
- 36 Unterrichtseinheit „Rechtsextremes Denken – Eine Gefahr für die Demokratie in Deutschland?“



(Gegen) Antisemitismus

- Hintergrundinfos**
- 38 Geschichtsbeziehungen – Erinnerungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft
- 41 „Antisemitismus – Ein Problem unter vielen“
Ergebnisse einer Befragung in Jugendclubs und Migrant/innen-Organisationen
- Projekte**
- 44 Anne Frank – eine Geschichte für heute. Demokratiekompetenz vor Ort
- 46 Lokale Geschichte sichtbar machen: Ein Projekt in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt
- Übung**
- 48 Chazak – Sei stark. Selma



Migrationsgesellschaft

- Hintergrundinfos**
- 50 Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis
- 53 Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft
- Projekte**
- 56 Das Modellprojekt „Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen“
- 59 Altenhilfe und Kulturkompetenz
- 62 Rechtliche Informationen zum Arbeitsmarktzugang
- 64 Bundesprogramme und Projektträger
- 66 Schon angeklickt? Die Vielfalt-Mediathek

Wie können wir es denn nun machen? – Vorurteilsbewusste Erziehung als praktischer Ansatz der Demokratieerziehung in der Kita

Manuela Leideritz

[...] Natürlich wollen wir alle, dass unsere Kinder schon frühzeitig Demokratie erleben und auch lernen, demokratisch zu handeln. Und jeder hat eine Alltagsvorstellung davon, was das ungefähr heißen kann. Aber in der Praxis der Kita gibt es neben unseren Idealen, die wir alle mitbringen, einen Tagesablauf mit Alltagsroutinen und Traditionen sowie institutionelle Rahmenbedingungen; es gibt KollegInnen und Eltern mit ganz eigenen möglicherweise von unseren abweichenden Idealvorstellungen zum Umgang miteinander; es gibt viele Kinder mit zum Teil sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und, nicht zuletzt, Personalengpässe und täglich wechselnde, nicht planbare, Herausforderungen, die auch bewältigt werden wollen. Wie kann es gelingen, innerhalb dieser Realitäten Demokratieerziehung in den Alltag der Kita zu integrieren?

[...]

Was ist Antidiskriminierungspädagogik?

Die Antidiskriminierungspädagogik fußt sehr stark auf dem Anti-Bias-Ansatz. Das englische Wort „bias“ bedeutet Voreingenommenheit, Schiefelage oder Vorurteil. Der Anti-Bias-Ansatz zielt dem entsprechend darauf ab, eine durch Einseitigkeit und Voreingenommenheit entstandene Schiefelage ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierung abzubauen. Dabei richtet der Anti-Bias-Ansatz seinen Fokus auf jegliche Formen von Diskriminierung. Die Ausgrenzung und Herabsetzung von Menschen wird nicht nur in Bezug auf ethnisierende oder rassistische Kategorisierungen thematisiert, sondern genauso bezüglich des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, körperlicher und geistiger Gesundheit oder der sozialen Schicht usw. Dabei sind besonders die vielschichtigen Verstrickungen und gegenseitigen Abhängigkeiten dieser

verschiedenen Dimensionen untereinander von Bedeutung.

[...]

Die vier Ziele der vorurteilsbewussten Erziehung beziehungsweise der Anti-Bias-Arbeit mit Kindern sind folgende:

1. Kinder sollen ein starkes Selbstbewusstsein entwickeln können. Dafür ist eine stabile Ich-Identität aber auch eine stabile Gruppenzugehörigkeit erforderlich.
2. Kinder sollen sich angesichts von Unterschieden wohl fühlen können, statt durch sie verunsichert oder verängstigt zu werden. Sie sollen verstehen lernen, dass Menschen gleichzeitig gleich und verschieden sein können².
3. Kinder sollen darin unterstützt werden, kritisch gegen unfaires Verhalten, Ungerechtigkeiten und Vorurteile zu sein.
4. Kinder sollen darin unterstützt werden, sich gegen unfaires Verhalten und Ungerechtigkeiten wehren zu können.

[...]

1. Bei sich selbst anfangen

Demokratieerziehung im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes beziehungsweise der vorurteilsbewussten Erziehung ist nichts, was zusätzlich zu allem anderen in der Kita angeboten werden kann oder soll. [...] Demokratieerziehung meint hier einen Weg der ganz kleinen Schritte, der im Kita-Alltag mit winzigen Veränderungen anfangen kann, immer verwoben mit Handlungen, die sowieso Bestandteil des Kita-Alltages sind. [...] Er beginnt, und das ist eine große persönliche Herausforderung, bei einem selbst und bei der Einsicht, dass jeder neben seinen Idealen für den Umgang miteinander und damit auch bzgl. Demokra-

tie Vorurteile hat. Im Umkehrschluss heißt das: kein Mensch ist frei von Vorurteilen. Und diese drücken sich auch im eigenen Handeln aus – selbst wenn wir uns grundsätzlich vornehmen, tolerant zu sein, nicht die eigene Meinung oder die eigene Lebensauffassung in den Mittelpunkt zu stellen und diskriminierendes Verhalten generell (und aus guten Gründen) ablehnen.

[...]

Für das professionelle Handeln in der Kita bedeutet das, sich als erstes einzugestehen, dass auch das eigene Denken von Vorurteilen beeinflusst wird. Im Folgenden sollen ein paar Beispiele aus der Perspektive einer Erzieherin verdeutlichen, wie alltäglich das sein kann:

[...]

2) „In der Anmeldeliste für meine Gruppe steht ein Junge aus dem Irak. Noch so ein kleiner Pascha mit einer Mutter, die nur Hausfrau ist und kein Deutsch spricht und einem Vater, der keine Kritik an seinem Sohn verträgt! Wie soll ich denn da Elternarbeit machen?“

3) „Wenn die Eltern von H. nachmittags kommen, überlasse ich die Begrüßung lieber meiner Kollegin. Die riechen immer so streng und kriegen kaum einen ordentlichen Satz raus! Bei DEN Eltern wird aus H. bestimmt auch nicht viel mehr werden als HartzIV-Empfänger.“

4) „In dem kleinen Theaterstück über das typische Leben in Afrika sollten F. und B. die Tanzrollen übernehmen. Die kommen doch aus Ghana.“

Diese beispielhaft konstruierten Gedanken werden teilweise von starken Gefühlen begleitet – in den meisten Fällen negativen wie Unsicherheit,

Überforderung, Fremdheit oder sogar, wie in Beispiel 3, Ekel. Im Kita-Alltag bleiben solche Gefühle meist unbewusst, unreflektiert und unausgesprochen. Deutlich wird in allen Beispielen, dass die Gedanken etwas Gemeinsames haben: Dem jeweiligen Individuum, um das es geht, werden über seine Lebensumstände (Zugehörigkeit zu einer Familie/Religionsgemeinschaft/kulturellen Gemeinschaft/sozialen Schicht beziehungsweise Beruf oder Herkunft) bestimmte Eigenschaften zugeschrieben – unabhängig davon, ob es sie tatsächlich hat oder nicht. Aber was ist, wenn diesen Gefühlen Handlungen folgen? [...]

Wird die Mitarbeiterin in Beispiel 2 die Eltern durch Blicke spüren lassen, dass sie und ihr Sohn nicht so willkommen sind wie andere?

Registrieren die Eltern aus Beispiel 3, dass ihnen die Mitarbeiterin ausweicht? [...] Wie fühlen sich die in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder aus Beispiel 4, wenn sie wegen ihrer Herkunft und Hautfarbe ausgewählt werden, in einem ‚typisch afri-

kanischen‘ Kostüm auf der Bühne zu tanzen? [...]

2. Handlungsorientierung für die Praxis: Prinzipien für das Erfahren und Wertschätzen von Vielfalt³

Wenn wir davon ausgehen, dass jeder Mensch Vorurteile hat – und dies gilt bereits auch für relativ kleine Kinder – dann wäre es vermessen zu glauben, wir könnten dies von Grund auf ändern. Aber auch hier gilt: es geht darum, vereinfachte und vereinfachende Sichtweisen bewusst zu machen, um diskriminierenden Handlungen vorzubeugen.

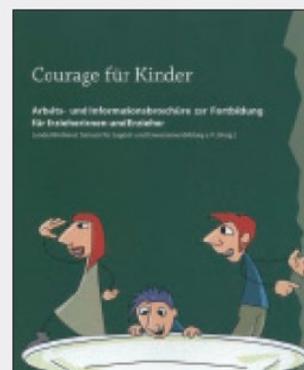
Damit kommen wir zurück zu den Zielen des Anti-Bias-Ansatzes, die sich in den folgenden Prinzipien der vorurteilsbewussten Erziehung in der Kita widerspiegeln. [...]

- Verknüpfe Aktivitäten über kulturelle Besonderheiten immer mit den einzelnen Kindern und ihren Familien. [...]
- Unterscheide, dass es zwar kulturelle Muster gibt, die gültig und wirksam für die Mitglieder einer bestimmten Gruppe sind, dass jedoch jede einzelne Familie ihre spezifische Familienkultur lebt. [...]
- Erforsche kulturelle Vielfalt unter der Annahme, dass jeder Mensch (jede Familie) seine (ihre) Kultur hat – auch, wenn manche ihre Herkunftskultur nicht bewusst pflegen. [...]
- Vermeide in Gesprächen mit Kindern das verallgemeinernde „wir“ (oder „man“). [...]
- Verbinde Aktivitäten über kulturelle Besonderheiten immer mit dem konkreten Alltag in der Kindertageseinrichtung. [...]
- Beginne mit der kulturellen Vielfalt unter den Kindern und ErzieherInnen deiner Gruppe und erweitere dann das Bewusstsein der Kinder in Bezug auf kulturelle Vielfalt, indem du Vielfalt von „außerhalb“ einführst. [...]
- Finde bei allen Unterschieden, die sich feststellen lassen, die Ähnlichkeiten der Menschen heraus. [...]
- Sorge dafür, dass kulturelle Vielfalt den Alltag in der Kindertageseinrichtung durch wiederholte praktische und sinnliche Erfahrungen, die das Interesse der Kinder berücksichtigen, durchdringt. [...]

Zusammenfassung und Abschlussbemerkung

[...] Trotz der Kürze des Artikels konnte hoffentlich gezeigt werden, dass Demokratieverziehung im Sinne der vorurteilsbewussten Erziehung kein zusätzliches und anstrengend zu organisierendes Angebot zu sein braucht. Für diejeni-

Aus: LandesfilmDienst Sachsen für Jugend- und Erwachsenenbildung e. V. (Hg.): *Courage für Kinder. Arbeits- und Informationsbroschüre zur Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher*, S. 33-40



Im Rahmen des Projektes „Courage für Kinder“ wurde ein Fortbildungskonzept für Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Vorschulbereich entwickelt, welches für bewusste und unbewusste Diskriminierungen, Vorurteile und Rassismus sensibilisieren will und Selbstreflexion sowie eine vorurteilsbewusste und interkulturelle Erziehung fördern will. Die Broschüre informiert zunächst darüber, was unter Rassismus und rassistischem Alltagswissen zu verstehen ist. Anschließend wird auf Vorurteile, das Erlernen von Vorurteilen und auf Diskriminierung eingegangen, es werden mögliche Gegenmaßnahmen erläutert und konkrete, handlungsorientierte Tipps gegeben, wie vorurteilsbewusste Erziehung in Kitas umgesetzt werden kann.

Zwischenfazit:

- Demokratieerziehung beginnt bei uns selbst.
- Vorurteile können bewirken, dass wir die Personen vor uns nicht als Individuen wahrnehmen, sondern als Repräsentanten einer Familie/Ethnie/Kultur/eines Geschlechts/einer sozialen Schicht usw.
- Wir alle haben Vorurteile – dies ist eine Feststellung, kein Vorwurf. Unsere Verantwortung ist aber, unsere Einstellungen zu reflektieren und dafür Sorge zu tragen, dass aus ihnen keine diskriminierenden Handlungen entstehen.
- Negative Vorurteile werden häufig begleitet durch starke Gefühle der Befremdung, Unsicherheit und Ablehnung. Diese können ein Signal sein, genauer hinzuschauen. Ein erster wichtiger Schritt ist deshalb, die eigenen Gefühle ernst zu nehmen und sie nicht zu ‚decken‘.
- Dies kann am ehesten dann gelingen, wenn die Atmosphäre im Team vertrauensvoll ist und regelmäßig Zeit zur Verfügung steht, gemeinsam ins Gespräch zu kommen.

gen, die diesen Weg der kleinen Schritte gehen, werden sich möglicherweise sogar ‚Entlastungen‘ zeigen, denn die Erwachsenen stehen hier nicht unter dem Druck, ein Ergebnis (bspw. ein Programm, einen bestimmten Lernerfolg, ein bestimmtes Verhalten der Kinder) zu produzieren. Indem sie eine fragende Grundhaltung einnehmen, den Kindern den Raum geben, sich und die eigenen individuellen und kulturellen Besonderheiten zu zeigen, entdecken sie mit ihnen zusammen die Welt. Das kann ein sehr spannender Prozess sein, in den sich jedes Kind nach seinen Interessen und Möglichkeiten einbringen kann und der auch aus Sicht der Erwachsenen ganz positiv überraschende Dynamiken und Formen annehmen kann.

Das Konzept der vorurteilsbewussten Erziehung basiert darauf, Differenzen erfahrbar zu machen und diese nicht, wozu wir alle neigen, vorschnell nach Kategorien wie „richtig“ und „falsch“ zu bewerten. Damit soll aber nicht der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet werden! Mit dem Konzept zur vorurteilsbewussten Erziehung verbindet sich

ausdrücklich keine Relativierung aller Werte! Um es deutlich zu sagen: Für unser Zusammenleben muss es nach wie vor „richtig“ und „falsch“ geben; Freiheit und Toleranz brauchen schützende Grenzen. Wir sind aber aufgefordert, genau zu überlegen, nach welchen Kriterien ein bestimmtes Verhalten zu welcher Kategorie zugeordnet werden kann: Falsch ist es zum Beispiel, wenn jemand körperliche Gewalt zur Durchsetzung seiner Interessen einsetzt – egal, welches Geschlecht, welches Alter oder welche kulturelle Zugehörigkeit er oder sie hat. Begründung: Dies ist in Deutschland ein gesellschaftlicher Konsens, der in Gesetze Eingang gefunden hat und der die Handlungsspielräume der Menschen einengt.

Dagegen existieren in Deutschland keine Gesetze für Kleidernormen. Diese sind im Gegenteil stark kontextabhängig – viel Spielraum, um sich zu überlegen: Wie genau begründe ich denn jetzt meine Forderung nach einer bestimmten Art und Weise der Bekleidung beziehungsweise mein Plädoyer dagegen? Aus diesem Blickwinkel sind

die Menschenrechte nicht einfach nur ‚Papiertiger‘, sondern bekommen eine besondere Bedeutung für die Praxis.

- 1) Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA, S. 11 f.; http://www.kinderwelten.net/pdf/_Anti_Bias_Arbeit.pdf am 30.11.2009
- 2) [...] vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hg.) (2005): Sächsischer Bildungsplan. Ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege, S. 6, Verlag Das Netz
- 3) vgl. Liedtke, Hannah-Maria: Erfahrungen mit Vielfalt. Wertschätzen von Vielfalt, unveröffentlichtes Arbeitsmaterial nach Louise Derman-Sparks

Film

KOMED e. V./Radio F.R.E.I. (Hg.): Erfurter Interreligiöser Dialog

Im Rahmen des Projektes „Erfurter Interreligiöser Dialog“ wurde eine Sende- und Veranstaltungsreihe durchgeführt, die religionsbezogenes Wissen vermitteln wollte und eine Plattform für interreligiöse Zusammenarbeit angeboten hat. Dazu wurden unter anderem Bildungs- und Begegnungsprojekte durchgeführt, Jugendliche machten sich auf eine Spurensuche nach religiösem Leben in der Stadt oder erstellten Radiosendungen zu religiösen Feiertagen und vielem mehr. Die Materialien, die während der Veranstaltungen entstanden sind, wurden gebündelt und zu schulischen und außerschulischen Lernmaterialien zusammengestellt. Auf dieser DVD findet sich eine ausführliche Dokumentation des gesamten Projektes. Es werden Informationen zu dem Projekt, dem Träger sowie den Kooperationspartnern bereitgestellt. Zudem wird über die durchgeführten Veranstaltungen berichtet, es finden sich Videos von den Aktivitäten der Jugendlichen, von Seminaren etc. Zusätzlich gibt es 21 Sendungen aus der Sendereihe des Projektes. Weitere Informationen finden sich auf der Projekthomepage www.dialog.radio-frei.de

Erfurt: 2008
Dokumentarfilm
DVD



Intersektionalität und das Antidiskriminierungsrecht

Cengiz Barskanmaz

1. Begriffliche Kontextualisierung

Unter „Intersektionalität“ wird im weiten Sinne die Gleichzeitigkeit, Mehrdimensionalität, Verwobenheit und/oder Verschränktheit unterschiedlicher Ungleichheitsstrukturen, Diskriminierungen, Identitäten und Repräsentationspolitiken verstanden. Der Begriff geht auf die US-amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé W. Crenshaw zurück. Sie entwickelte den Begriff Ende 1980er Jahren, um damit die spezifische Diskriminierungserfahrung von Schwarzen Frauen, und damit zusammenhängend, ihre Marginalisierungen in feministischen und antirassistischen Diskursen sichtbar zu machen. Auch wenn bei der Verwendung des Begriffs immer wieder auf den US-amerikanischen Kontext verwiesen wird, hat sich im deutschen Kontext relativ früh eine intersektionale Kritik an Rassismus, Sexismus, Heteronormativität, Staatsangehörigkeit etc. entwickelt. Dabei waren die Arbeiten von afrodeutschen Feministinnen, migrantischen queeren Selbstorganisationen und anderen postkolonialen Kritiker_innen wegweisend. Mittlerweile genießt Intersektionalität auch in den deutschsprachigen Gender- und Queer-Studies besonderen Stellenwert und steht im Zentrum vieler Studien und Fragestellungen. Dabei werden auch abwechselnd Begriffe wie „Interdependenz“, „Mehrdimensionalität“, „Mehrfachdiskriminierung“, „Achsen der Ungleichheiten“ bzw. „der Differenzen“ etc. verwendet. In neueren Studien werden auch die Ähnlichkeiten, Unterschiede, Kopplungen und Verflechtungen unterschiedlicher Formen gesellschaftlicher Unterdrückung untersucht.

2. Die rechtliche Perspektive

Mit Bezug zum Antidiskriminierungsrecht richtet sich die intersektionale Kritik auf die einseitige und verkürzte Wahrnehmung von Diskriminierung und Benachteiligung. Sie kritisiert, dass das Antidiskrimi-

nierungsrecht einen Diskriminierungsfall auf ein Diskriminierungsmerkmal reduziert, z. B. auf die Diskriminierung als Frau (Geschlecht), Schwarze_r („Rasse“¹) oder ethnische Herkunft), als Schwuler, Lesbe, Bisexuelle_r oder Trans*-Person² (geschlechtliche oder sexuelle Identität) etc. Ohne die Berücksichtigung der Mehrdimensionalität oder Komplexität der Ungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen kann aber das Antidiskriminierungsrecht die Anforderungen eines effektiven Gleichheitsgrundsatzes nicht erfüllen. Dies soll im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Fallbeispiel 1

Das erste Beispiel wird von Crenshaw selbst anhand des US-Rechts sehr gut illustriert. Sie zeichnet im Fall DeGraffenreid vs. General Motors nach, wie und warum die Klage einer Gruppe Schwarzer Frauen auf Diskriminierung vor Gericht erfolglos blieb. In diesem Fall handelte es sich um die systematische Verweigerung von Aufstieg Schwarzer Frauen im Betrieb. Der Beweis der Diskriminierung wurde den Klägerinnen durch den Umstand erschwert, dass in der von ihnen angestrebten Beschäftigungsebene sowohl Frauen als auch Schwarze beschäftigt waren – weiße Frauen und Schwarze Männer. Die Klägerinnen waren weder ausschließlich als Frau diskriminiert worden, noch als Schwarze, sondern als Schwarze Frau. Das Gericht verweigerte den Klägerinnen den Status als spezifische Gruppe, die besonders von Diskriminierung betroffen sein kann. Hier wird deutlich, dass die Einbeziehung mehrerer Diskriminierungsmerkmale – in diesem Fall Geschlecht und „Rasse“ – die Diskriminierung erst sichtbar macht. Leider wurde diese defizitäre Herangehensweise im US-amerikanischen Rechtssystem bewahrt. Nach wie vor sind Kläger_innen gezwungen, ihre Klage entweder mit Geschlechterdiskriminierung oder mit rassistischer Diskriminierung zu begründen.

Fallbeispiel 2

Die „Kopftuchentscheidungen“ deutscher Gerichte, einschließlich des Bundesverfassungsgerichts, können als sehr gute Beispiele fungieren, die deutlich machen, dass Intersektionalität auch in der deutschen Rechtspraxis nicht angekommen ist. Bei den meisten Kopftuchfällen ging es immer wieder um die Zulässigkeit eines religiösen Symbols an staatlichen Schulen. Jedoch wird schon aus soziologischer Sicht deutlich, wie mehrdimensional das Symbol Kopftuch aufgeladen ist – und demnach mehrere soziale Ungleichheitsstrukturen in sich birgt. So steht nicht die Putzfrau mit Kopftuch im Mittelpunkt, sondern es ist die Amtsanwärtin mit Kopftuch, die die Öffentlichkeit oder die Schulbehörden „irritiert“. Dabei wird ersichtlich, dass die Wirkung des Kopftuchs auch von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht abhängt. Vor Gericht wurde jedoch die Verweigerung des Kopftuchs an staatlichen Schulen nahezu ausschließlich mit einer Diskriminierung aufgrund der Religion begründet. Den Fällen, bei denen neben der Diskriminierung aufgrund der Religion eine indirekte³ Diskriminierung aufgrund des Geschlechts beanstandet wurde, schenken die Gerichte jedoch kein Gehör. Aber auch ethnische Herkunft spielt im Kopftuchdiskurs eine wichtige Rolle. So gab es einige Fälle von Konvertitinnen, in denen ihr Weiß-Sein sich als vorteilhaft erwies. Zum Argument, das Kopftuch sei ein Symbol fundamentalistischer Grundeinstellung, erwiderte ein Gericht, dass es auf das Selbstverständnis der Trägerin ankomme. In diesem Fall sei aber die fundamentalistische Bedeutung ohnehin auszuschließen, da eine fundamentalistische Grundeinstellung „bei der Klägerin als Deutscher mit evangelisch-lutherischer Erziehung fern liegen dürfte.“ Obwohl das Kopftuch eindeutig als „Ausdruck einer fremden Kultur, Religiosität oder Geisteshaltung“ verortet werde, schien es immerhin einen Unterschied zu machen, ob die Trägerin des Kopftuches eine „gebürtige Deutsche“ ist oder nicht.

Es wird deutlich, dass das Kopftuch einer Lehramtsanwärterin ein höchst vergeschlechtlichtes, ethnisiertes Religionssymbol darstellt, dessen Verbot in staatlichen Schulen, wenn nicht als eine unmittelbare, dann schon als eine mittelbare Diskriminierung wegen ethnischer Herkunft, Geschlecht und Religion im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) zu betrachten ist. So wie Diskriminierung der Schwarzen Frauen eine spezifische Erfahrung mit sich bringt, so stellen auch muslimische Frauen mit – und ohne – Kopftuch eine spezifische soziale Gruppe dar, die sozialen und institutionellen Ausgrenzungen besonders ausgesetzt ist.

Fallbeispiel 3

Ein letztes Beispiel intersektionaler Diskriminierung ist in der so genannten diskriminierenden Türpolitik wiederzufinden. Ein Beispiel: Ein Oldenburger Gericht (Urt. v. 23. Juli 2007, Az. E2 C2126/07) hat 2007 entschieden, dass die Nicht-Zulassung einer Person nicht-deutscher Herkunft zu einem Klub eine Diskriminierung wegen der ethnischen Herkunft darstellt. Auffällig an Türpolitiken ist jedoch die Tatsache, dass nahezu immer Männer of Color betroffen sind. Daher ist die Frage zu stellen, wo die Geschlechterdimension solcher diskriminierenden Praxen liegen. In Analogie zu unserem ersten Beispiel könnte der Inhaber oder die Inhaberin eines Klubs hier argumentieren, dass keine rassistische Türpolitik betrieben wird, da nicht-weiße Frauen zugelassen werden und auch keine Diskriminierung von Männern stattfindet, da weiße Männer oder einige Männer of Color ausnahmsweise zugelassen werden. Denn in einer solchen Argumentation fehlt die Geschlechterzuschreibung im Hinblick auf nicht-weiße Männer. Erst die Zuschreibung einer aggressiven Männlichkeit begründet die Verweigerung des Zutritts. Das heißt aber nicht, dass Frauen of Color innerhalb einer solchen Praxis keine rassistischen Zuschreibungen erfahren. Im Gegenteil, diese sind oft vor dem Hintergrund einer sexualisierten Geschlechterzuschreibung, in der sie als exotische bzw. hypersexualisierte Objekte konstruiert werden, oft explizit erwünscht. Zusammengefasst: Männer und Frauen of Color werden sexualisiert und ethnisiert, der Unterschied liegt darin, dass Männer aus diesem Grund nicht erwünscht sind, während Frauen explizit erwünscht sind. Das Beispiel könnte noch komplexer ge-

macht werden, z. B. wenn ein als schwul wahrgenommener Mann of Color vor der Tür steht, dem wiederum eine andere Geschlechterzuschreibung zukommen dürfte, oder eine als androgyn wahrgenommene Lesbe, die einem hegemonialen sexistischen weiblichen Schönheitsideal nicht entspricht. Daher ist festzuhalten, dass das Gericht die diskriminierende Türpolitik als Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft und des Geschlechts zu betrachten hätte.

Die Beispiele zeigen, dass ein Diskriminierungsfall viel komplexer ist, als auf den ersten Blick zu vermuten wäre. Dass das so ist, ist nichts anderes als logisch, da wir alle komplexe, mehrschichtige Identitäten in uns vereinen. Nur haben das Recht und andere institutionelle Bereiche dies nicht immer zur Kenntnis genommen oder nicht adäquat darauf reagiert. Deshalb muss ein Antidiskriminierungsrecht, das effektiven Schutz vor Diskriminierungen gewährleisten möchte, diese Dimensionen bzw. komplexen Sachverhalte auf analytischer Ebene mit viel Sorgfalt berücksichtigen. Der Mehrwert einer intersektionalen Herangehensweise liegt u. a. darin, dass, z. B. im Kopftuchfall, die unterschiedlichen Diskriminierungsdimensionen eine höhere Rechtfertigungsebene mit sich bringen würden. Anders gesagt: Es wird dadurch schwieriger, Diskriminierung zu rechtfertigen. Besonders im deutschen Kontext setzt ein intersektionaler Ansatz allerdings eine Antidiskriminierungskultur voraus, die bislang fehlt. Dies gilt sowohl für die Politik, die Verwaltung, das Recht, die Wirtschaft als auch für andere Gesellschaftsbereiche. Konkret heißt das, dass wir gegenüber Geschlechterverhältnissen, Rassifizierungen bzw. Ethnisierungen, Sexualisierungen etc. sensibilisierter auftreten müssen – und Wege finden, die Ausgrenzungen bestimmter Bevölkerungsgruppen politisch und rechtlich zu bekämpfen. Politische Akteur_innen, Verantwortliche auf unterschiedlichen Ebenen der Verwaltung, Jurist_innen, Pädagog_innen, aber auch die Akteur_innen aus unterschiedlichen sozialen Bewegungen sind gefordert, sich mit der Bedeutung von Geschlecht/Geschlechtsidentität, „Rasse“/ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung, Religion etc. für strukturell unterprivilegierte Personen, aber auch hinsichtlich der eigenen Privilegien, ehrlich und selbstkritisch auseinanderzusetzen. Für eine solche Antidiskriminierungskultur bietet das AGG ei-

nen hoffnungsvollen Anknüpfungspunkt, denn auch Mehrfachdiskriminierung ist ein Bestandteil des Gesetzes. Nun liegt es an den Gerichten und Anwält_innen, diesen wichtigen Ansatz umzusetzen.

- 1) „Rasse“ wird hier – wie Geschlecht – als soziale Konstruktion verstanden.
- 2) Trans* ist eine verkürzende Schreibweise, welche die verschiedene Hauptwörter beinhaltet, u. a. Transgender, Transmann/Transfrau etc.
- 3) Eine indirekte oder mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren (in diesem Fall Verbot religiöser Symbole an staatlichen Institutionen) eine Benachteiligung mit sich bringen. So trifft z. B. das Verbot religiöser Symbole überproportional oft MuslimInnen mit Kopftuch.

Aus: Gladt e. V. (Hg.) (2009): „Mehrfachzugehörigkeit & Mehrfachdiskriminierung“. Dokumentation der Veranstaltung im Rahmen der Reihe CrossKultur zwischen dem Internationalen Tag der Toleranz (16. November) und dem Internationalen Tag der Migrant_innen (18. Dezember), Berlin, S. 4-6



Im Rahmen der Veranstaltungsreihe CrossKultur wurde die Veranstaltung „Mehrfachzugehörigkeit & Mehrfachdiskriminierung“ durchgeführt, die in der Broschüre dokumentiert wird. Darin findet sich u. a. eine Klärung zentraler Begriffe, da viele in dem Bereich Antidiskriminierungsarbeit mit Formen von Mehrfachdiskriminierung konfrontiert sind, aber gemeinsame Begriffe fehlen bzw. diese primär im akademischen Bereich verwendet werden.

Menschenrechte – Deine Rechte: Vielfalt tut gut

Das Jugendportal www.menschenrechte.jugendnetz.de bereitet die Menschenrechtsthematik jugendgerecht auf, ohne dabei zu verallgemeinern. Es geht nicht nur um Informationen, sondern immer auch um den persönlichen Bezug der Menschenrechte zur eigenen Lebenswirklichkeit. Deutlich wird dies in Bildern, Zeitzeugenvideos, alltäglichen Situationen und vielen Projektergebnissen Jugendlicher, die direkt in die Internetplattform eingeflossen sind. Die Breite der Thematik zeigt sich in den Arbeitsmaterialien und spiegelt sich im Umfang des Internetangebots wider. An allen Themen haben Jugendliche maßgeblich mitgewirkt und diese selbst mit erstellt. Das Medienset aus Menschenrechtsportal, Wanderausstellung „Menschenrechte hautnah“ und Handbuch „Toleranz spielend lernen“ hat die Comenius EduMedia Auszeichnung 2009 erhalten und wurde mit der Country Medal for Germany des Erasmus Euro MedioAwards 2009 ausgezeichnet.

Meine Rechte

Jede Gesellschaft braucht Spielregeln. Macht jeder, was er will, geht das schnell auf Kosten anderer. Regeln oder Gesetze schränken also nicht in erster Linie ein, sondern geben jedem Einzelnen von uns Sicherheit und stecken ab, was geht. Und sie übersetzen die Menschenrechte in bindendes nationales Recht.

[...]

>Deine Rechte

Was ist unser Recht, auf das wir pochen können? Zuerst einmal wird deutlich, dass es einige Rechte und auch Pflichten gibt, die mit den Jugendlichen „mitwachsen“. Die wichtigsten Änderungen mit 14, 16 und 18 Jahren werden vorgestellt. Weiter geht es um Bundeswehr und Zivildienst, das Wahlrecht, Fragen des Datenschutzes, Verbraucherrechte sowie Regelungen zu Staatsangehörigkeit und Einbürgerung. Wichtig ist der Alltagsbezug, der in vielen praktischen

Beispielen hergestellt wird. Etwa beim Verbraucherrecht. Kann ich die neue Hose umtauschen? Welche Rechte habe ich bei Ebay? Was ist der Unterschied zwischen Garantie und Gewährleistung?

Am Ende dieses Kapitels kann man sein Wissen beim Rechte-Quiz auf die Probe stellen.

[...]

>Was tun bei Gewalt?

Es gibt viele Formen von Gewalt. Körperliche Gewalt, Gewalt gegen Sachen, verbale Gewalt, sexuelle Gewalt und psychische Gewalt. Oft richtet sich Gewalt dabei gegen diejenigen, denen man sich überlegen fühlt. Gegen Kinder, gegen jüngere Mitschüler, gegen Minderheiten wie Behinderte, Homosexuelle und Ausländer oder gegen Schwächere. Und Gewalt braucht immer Absicht. Gewalt begegnet uns leider fast täglich. Umso wichtiger ist es zu wissen, wie man sich gegen Gewalt wehren oder anderen zu Hilfe kommen kann. Darum geht es bei „Was tun gegen Gewalt?“

[...]

>Links/Buchtipps

Zur thematischen Vertiefung werden Linktipps und kostenlose Broschüren für Jugendliche vorgestellt.

Menschenrechte

Menschenrechte hat man allein deswegen, weil man ein Mensch ist. Sie gelten also unabhängig vom Ort, an dem ich mich aufhalte, und unabhängig von meiner eigenen Nationalität.

Die Idee der Menschenrechte ist schon alt. Bereits im antiken Athen wurde die willkürliche Rechtsprechung eingeschränkt. Allerdings profitierten davon nicht alle Menschen. Ausgenommen waren etwa Sklaven, Frauen und Besitzlose. Wichtige Wegbereiter für die Idee der Menschenrechte waren im 17. und 18. Jahrhundert die Philosophen der Auf-

klärung, Thomas Hobbes, John Locke und Jean-Jacques Rousseau. Ein weiterer wichtiger Meilenstein ist die „Virginia Bill of Rights“, die Grundrechteerklärung von Virginia vom 12.6.1776. Sie hatte großen Einfluss auf die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika im gleichen Jahr sowie auf die US-amerikanischen „Bill of Rights“ und die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ von 1789.

Umfassend festgehalten wurden die Menschenrechte aber erst 1948 in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“. Sie sind genauso wie die Gründung der Vereinten Nationen 1945 eine Reaktion auf den Ersten und Zweiten Weltkrieg. Diese beiden schrecklichen Kriege – vor allem der Zweite Weltkrieg – hatten gezeigt, dass die einzelnen Staaten und ihre Gesetze nicht ausreichen, um Menschen zu schützen. Diese Aufgabe sollte fortan die Staatengemeinschaft der Vereinten Nationen gemeinsam leisten.

>Art. 1-30

In Bild und Text werden alle 30 Artikel der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ vom 10.12.1948 vorgestellt. Gleichzeitig wird aufgezeigt, wo und wie uns die Menschenrechte im Alltag begegnen.

[...]

>Menschenrechtskalender

Der Kalender gibt täglich neue Denkanstöße. Die Kalenderblätter thematisieren nicht nur Menschenrechtsverletzungen, sondern auch berühmte und weniger bekannte Persönlichkeiten und Aktionen, die sich für die Menschenrechte einsetzen. Darunter ist beispielsweise auch die jährliche Ehrung von allen Streitschlichtern von Nürnberger Schulen.

>Handy-Clips

Handys sind immer wieder im Zusammenhang mit Gewaltvideos im Gerede. In verschiedenen Projekten Jugend-

licher wurden dagegen Handy-Clips zu Menschenrechtsthemen gedreht. Wenn Sie diese Projektidee aufgreifen wollen, können auch die Handy-Clips Ihrer Jugendlichen später in das Portal eingestellt werden!

>Stichworte

17 wichtige Begriffe von Antisemitismus über interkulturelle Kompetenz und Globalisierung bis zu Zivilcourage werden erläutert.

[...]

Projekte

Mit Menschenrechten beschäftigt man sich am besten praktisch. Projekte müssen nicht immer aufwendig sein und viel Zeit in Anspruch nehmen. Wichtig ist vor allem, dass sie die Jugendlichen in ihrer Lebenswirklichkeit ansprechen.

>Zum Nachmachen

Hier werden überwiegend leicht zu wiederholende Projekte und Ideen vorgestellt, die alle den erfolgreichen

Praxistest hinter sich haben. Dazu gehört der Wertekalender einer Schule, die künstlerische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswelten, der International Cooking Club einer Hauptschule oder das Konzept „Straßenfußball für Toleranz“, das in Südamerika für Straßenkinder entwickelt wurde, aber auch bestens in unsere Welt passt.

>Projektdatenbank

Über die Suche sind nach Themen und Regionen geordnete Projekte aus Baden-Württemberg leicht zugänglich. Neben einer kurzen Projektbeschreibung gibt es immer eine Adresse für weitere Nachfragen. Falls Sie selbst ein interessantes Projekt durchgeführt haben oder derzeit daran arbeiten, können Sie es selbstverständlich auch in die Datenbank einstellen.

[...]

Medien

Arbeitsblätter, Materialien und viele

Tipps zur weiteren Recherche und Medienarbeit.

[...]

>Ausstellung

Jugendliche der Jugendgruppe „HISTORIES“ des Vereins KZ-Gedenkstätte Vaihingen/Enz haben zusammen mit der Jugendstiftung Baden-Württemberg die Ausstellung „Menschenrechte hautnah“ erstellt. Die Ausstellung kann gegen eine Schutzgebühr von Schulen und Jugendgruppen ausgeliehen werden und wird durch einen umfangreichen Medienkoffer ergänzt.

[...]

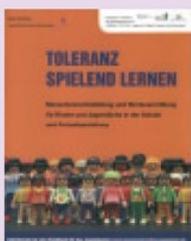
Aus: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hg.) (2009): Menschenrechte, deine Rechte, S. 4-11



In der Broschüre werden die Aktivitäten der Jugendstiftung Baden-Württemberg dargestellt, die mit ihrem Programm „Menschenrechte – lokal handeln, regional vernetzen, international verständigen“ verschiedene Maßnahmen der Menschenrechtsbildung, Werte- und Toleranzvermittlung entwickelt hat. Dazu gehören ein Internetportal, welches in der Broschüre ausführlich vorgestellt wird, die Handreichung „Toleranz spielend lernen“ sowie die Wanderausstellung „Menschenrechte hautnah“, die bei der Jugendstiftung ausgeliehen werden kann.

Toleranz spielend lernen

Arbeitsmaterial und Handbuch für das Jugendportal www.menschenrechte.jugendnetz.de



In diesem Handbuch wird die Vielfalt von www.menschenrechte.jugendnetz.de vorgestellt und 12 Arbeitsmaterialien zeigen, wie man das Thema

Menschenrechte lebendig und praktisch anpacken kann. Neben einer ausführlichen Einleitung gibt es zu jedem Arbeitsmaterial eine Kopiervorlage, sodass es gleich losgehen kann.

Arbeitsmaterialien zu den Themen:

- Musik unter der Lupe
- Umfrage zu Menschenrechten
- Gefährdet Terrorismus unsere Menschenrechte?
- Stadtführung Menschenrechte
- Rollenspiel „Im Bus“
- Ich bin Zeuge, und nun?
- Ausstellungsprojekt „Aktiv dabei“
- Was bedeutet Heimat?

- Warum lohnt es sich, wählen zu gehen
- Rassismus oder Ausländerfeindlichkeit?
- Globalisierung im Kleiderschrank
- Republikflucht aus der ehemaligen DDR

Nur das, was man kennt, kann man wertschätzen und schützen. Deshalb ist es wichtig, seine Rechte und die Rechte anderer zu kennen. Menschenrechte stehen jedem zu und sind elementarer Bestandteil unseres Verständnisses von einem freien, gerechten und friedlichen Zusammenleben in unserer Gesellschaft. Deshalb ist Menschenrechtsbildung ein gesellschaftlicher Auftrag, der auch in der Schule und der außerschulischen Bildung seinen Platz braucht.

Menschenrechte sind eine große Errungenschaft der Menschheit. Sie zu kennen stärkt unsere Demokratie und fördert Vielfalt und Toleranz.

Das Projekt „Interkulturelle Öffnung“ – Grundlagen und Selbstverständnis

[...]

Interkulturelle Orientierung ist die notwendige Grundhaltung interkultureller Öffnung und beinhaltet die Anerkennung von und den Wunsch nach konstruktivem Umgang mit der Vielfalt in unserer Gesellschaft.

Entsprechend den Ergebnissen des Mikrozensus 2005 ist dabei von der langjährigen Einteilung in InländerInnen und AusländerInnen abzusehen, denn MigrantInnen sind nicht selten selbst Deutsche¹ – eben mit Migrationshintergrund – und sind wie die autochthonen Deutschen keine homogene Gruppe.

[...]

Für die Identifikation mit einem Milieu, mit dem Herkunfts- oder dem Aufnahmeland sind aber auch die jeweilige Migrationsmotivation und -geschichte und nicht zuletzt der Aufenthaltsstatus und die damit verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe entscheidend.

Interkulturelle Öffnung bedeutet entsprechend, die Strukturen einer Einrichtung, eines Gemeinwesens so zu verändern, dass Vielfalt in unterschiedlicher Hinsicht berücksichtigt, als Potential betrachtet und genutzt wird. Dabei geht es auch darum, die Dichotomie von „Wir“ und „die Anderen“ aufzulösen und den Blick darauf zu lenken, dass wir alle als Teil der Bevölkerung, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, unterschiedlichen Milieus angehören, unterschiedliche familiäre oder berufliche Rollen innehaben etc. Die unterschiedliche kulturelle Herkunft ist insofern nur eine zusätzliche Facette der Verschiedenheit. Diese Sicht ermöglicht Begegnung und Auseinandersetzung auf Augenhöhe sowie die Betrachtung von Interkulturalität als gemeinsame Aufgabe. Dies rückt auch die strukturellen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen des Zusammenlebens in den gemeinsamen Fokus.

Interkulturelle Öffnung

- setzt die Bereitschaft zur interkulturellen Orientierung voraus, d. h. die Ansicht, dass Angebote der Verwaltung, Bildung, der sozialen Arbeit, der Arbeitsförderung sich an alle in einer Gesellschaft lebenden Menschen wenden sollen;
- beinhaltet Veränderung bzw. Erweiterung von Leitbildern, Konzepten, Strukturen, Angeboten, Methoden in Richtung auf Zugang und Nutzen für alle;
- ist daher immer auch Leitungsaufgabe;
- beinhaltet den Erwerb interkultureller Kompetenz als fachliche und persönliche Kompetenz: u. a. Kenntnisse über Migrations- und Aufnahmebedingungen, psychische Prozesse in der Migration, Fähigkeit zur Selbstreflexion und -kritik, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Dialog- und Auseinandersetzungsfähigkeit;
- ist Teil der Erarbeitung eines zeitgemäßen Profils einer Institution;
- ist notwendiger Bestandteil fachlicher Professionalität in allen gesellschaftlichen Bereichen.

[...]

Kulturbegriff und Mehrfachidentitäten

Es gibt zahlreiche Definitionen von Kultur. Die für die Schulungen im Rahmen des Projektes eingesetzten ReferentInnen vereint, dass sie von einem flexiblen und weiten Kulturbegriff ausgehen.

Ein flexibler Kulturbegriff beinhaltet u. a. folgende Grundannahmen:

- Einstellungen, Wertehierarchien oder Kommunikationsverhalten sind durch die kulturelle Umgebung geprägt, aber

- Kultur unterliegt nicht zuletzt gerade durch Migrationsprozesse ständigen Veränderungen,
- in jeder Gesellschaft gibt es zahlreiche Milieus und Subkulturen, und
- für die Entwicklung von Werten und Verhaltensweisen sind andere Faktoren wie sozialer Status, Bildung, Geschlecht, individuelle Biographie, gesellschaftliche Rahmenbedingungen etc. ebenso wichtig.

[...]

Interkulturelle Kompetenz als persönliche und fachliche Kompetenz

Die Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse und ein angemessener Umgang mit KlientInnen, KundInnen und KollegInnen mit Migrationshintergrund erfordern den Erwerb interkultureller Kompetenz als fachliche und persönliche Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet die Aspekte

- Wissen
- Reflexion
- Handlungskompetenz

Zum Aspekt Wissen gehören u. a. Kenntnisse über

- Migrations- und Aufnahmebedingungen,
- psychische Prozesse in der Migration,
- Geschichte der Flüchtlings- und Migrationspolitik in Deutschland,
- spezifische rechtliche Rahmenbedingungen,
- andere Fachdienste, MigrantInnenorganisationen und Fachinformationsquellen, strukturelle Diskriminierung,
- unterschiedliche (kulturelle) Orientierungsmuster,
- Kommunikationsprozesse,
- ...

Zum Aspekt Reflexion gehört u. a. die Auseinandersetzung mit

- Auswirkungen der jeweiligen Lebensbedingungen auf das Individuum

(rechtlicher und sozialer Status, Anerkennung oder Ausschluss etc.),

- Diskriminierungserfahrungen,
- Eigen- und Fremdwahrnehmung,
- eigenen Wertvorstellungen und Glaubenssätzen,
- Vorurteilen und Stereotypen,
- dem eigenen Umgang mit Fremdheitserfahrungen,
- dem eigenen Kommunikationsverhalten,
- ...

Zum Aspekt Handlungskompetenz gehören u. a.

- Fähigkeit zur Selbstreflexion und -kritik,
- Empathie,
- Ambiguitätstoleranz,
- Dialog- und Auseinandersetzungsfähigkeit,
- Offenheit für neue Erkenntnisse und Sichtweisen,
- Methodenvielfalt,
- Mehrsprachigkeit bzw. Einsatz von SprachmittlerInnen,
- Arbeiten in Netzwerken,
- ...

Vielfach wird von Trainings zur Interkulturellen Kompetenz erwartet, dass sie darüber informieren, wie Menschen anderer Herkunft „funktionieren“. Dies ist zum Einen angesichts der Vielzahl der unterschiedlichen Herkunftsländer im Zeitalter der Globalisierung ein kaum zu bewältigendes Vorhaben, zum Anderen „birgt dieser ‚Informationsansatz‘ die Gefahr, die fremde Kultur als homogen anzusehen und das erlangte Hintergrundwissen für kulturalistische Zuschreibungen zu instrumentalisieren.“² Vor diesem Hintergrund gehen wir davon aus, dass Wissen über verschiedene Kulturen den Blick auf mögliche andere Sichtweisen öffnen kann, aber Interkulturelle Kompetenz nicht in erster Linie

ExpertInnenwissen über andere Kulturen bedeutet. Der Schwerpunkt liegt vielmehr auf Sensibilisierung, Erweiterung der Kommunikationskompetenz, Förderung der Bereitschaft zu Begegnung und Auseinandersetzung unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Kultur – auch die vermeintlich eigene – eben nicht etwas Statisches ist und Werte und Verhaltensweisen einer Person von vielen Faktoren abhängen.

[...]

Die Angebote des Projektes

MitarbeiterInnen-Schulungen zur Interkulturellen Kompetenz

Die genannten Aspekte interkultureller Orientierung und Interkultureller Kompetenz können vermittelt, erlernt bzw. trainiert werden. Entsprechende Schulungen sind ein Angebot des Projektes Interkulturelle Öffnung.

[...]

Fortbildungen

Wenn es um eine erste Einführung in die Thematik oder zunächst um die Vermittlung von Informationen zu rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen für Flüchtlinge und MigrantInnen in Deutschland geht, führen die ProjektmitarbeiterInnen ggf. auch halbtägige Fortbildungen durch.

Workshops und Beratung zur Interkulturellen Öffnung von Strukturen und Angeboten der Institution

Die Schulungen zur Interkulturellen Kompetenz und Informationsveranstaltungen sind aber nur ein Baustein Interkultureller Öffnung. Ebenso wichtig ist die Verankerung interkultureller Orientierung in den Strukturen und Konzepten einer Einrichtung, daher bietet

das Projekt auch Beratung und Workshops insbesondere für die Leitungsebene zur Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen und Angebote an. Dabei werden u. a. Aspekte wie Öffentlichkeitsarbeit, Personalpolitik, Vernetzung, Gestaltung und Struktur der Angebote etc. betrachtet.

1) Vgl. Mikrozensus 2005 unter www.statistisches-bundesamt.de

2) Vgl. Handschuck, Sabine/Klawe, Willy (2004): Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit, Opladen, 41

Aus: *Diakonisches Werk Hamburg-West/Südholstein (Hg.) (2009): Projekt Interkulturelle Öffnung im Netzwerk Land in Sicht! Ziele – Inhalte – Praxis, Kiel, S. 7-10*



Das Projekt „Interkulturelle Öffnung“ ist Teil des Netzwerkes „Land in Sicht! – Arbeit für Flüchtlinge in Holstein“ und will dazu beitragen, ein Bewusstsein für die Vielfalt der Gesellschaft und die Notwendigkeit der Interkulturellen Öffnung von Strukturen zu schaffen. Die Broschüre stellt das Projekt ausführlich vor. Es wird auf den Preis unzureichender Integrationsmaßnahmen und Integrationsbarrieren eingegangen, auf Möglichkeiten der Interkulturellen Öffnung in sozialen Einrichtungen, in der Verwaltung oder der Weiterbildung.

Insel-Spiel „Inseln in Europa“

Dauer:

2 Unterrichtsstunden

Ziele:

Vielfalt der Werte kennenlernen;
Wertkonflikte in und zwischen Gesellschaften erkennen und Regeln zum Umgang mit diesen finden.

Methoden:

Rollenspiel, Gruppenarbeit, Plenum,
Stillarbeit und Diskussion.

Inhalt und Ablauf

Die Teilnehmenden werden drei (oder mehr) verschiedenen Inseln zugelost. Jedem/r Einwohner/in der drei Inseln wird zudem verdeckt über eine „Wertkarte“ eine besondere Rolle mit einer unterschiedlichen Wertorientierung zugewiesen (auf der „Wertkarte“ steht z. B.: Was ich mag: Freiheit, Autonomie, Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung – Was ich nicht mag: Menschen, die sich für die Familie, den Job oder die Nation aufopfern). Die Wertkarte muss jede/r für sich behalten und darf sie den anderen Inselbewohner/innen nicht zeigen.

Aufgaben

Aufgabe der Inselbewohner/innen jeder Insel ist es zunächst, sich auf gemeinsame Regeln/Werte zu einigen (Bsp.: Fünf Bewohner/innen mit fünf unterschiedlichen Wertorientierungen müssen sich auf zwei Regeln/Werte einigen).

Anschließend sollen sie drei Gründe angeben, warum es aufgrund ihrer Regeln/Werte besonders gut ist, auf ihrer Insel zu leben.

Sie einigen sich auf zwei Vertreter/innen, die im Plenum die Regeln/Werte vorstellen und um neue Bewohner/innen werben.

Sie können ihrer Insel einen Namen und/oder eine Flagge geben.

Anschließend stellt jede Gruppe durch ihre zwei Vertreter/innen die zwei Regeln und fünf Vorzüge ihrer Insel im Plenum vor.

Vom Plenum werden die Vorzüge jeweils kritisch geprüft und Nachfragen gestellt. Jede/r im Plenum kann dabei aus der Perspektive seiner/ihrer Rolle auf Nachteile oder Vorteile hinweisen.

Nachdem jede Insel vorgestellt wurde, werden die drei Inseln vom Plenum im Hinblick auf Unterschiede und Gemein-

samkeiten geprüft. Überlegt werden soll auch, ob und inwiefern es zu Konflikten zwischen den Inseln kommen kann.

Anschließend werden alle Teilnehmenden aufgefordert, im Stillen für sich zu prüfen, auf welcher der drei Inseln sie am liebsten leben würden und ob sie bereit sind oder sich genötigt fühlen, auf eine andere Insel umzuziehen. In der Abschlussrunde stellt sich jede/r Inselbewohner/in mit seiner Rolle vor und berichtet kurz, aus welchen Gründen er/sie auf der Insel bleiben oder aber auf welche Insel er/sie umziehen möchte. Es kann deutlich werden, dass es nicht nur zwischen den Inseln, sondern auch auf den Inseln Unterschiede wie Gemeinsamkeiten gibt. Es kann auch überlegt werden, ob und aus welchen Gründen (z. B. zum Zwecke der Friedenssicherung oder der Wohlstandsvermehrung aller Inseln) es Sinn macht, dass sich alle Inseln zu einer Europäischen Union der Inseln verbinden.

Auswahl von Rollenkarten (in der Broschüre finden sich weitere Rollenbeschreibungen)

Rolle 1: Mut und Freiheit

Mein Motto: „Lass nicht andere die Kastanien für Dich aus dem Feuer holen! Hol' sie Dir selbst – und vor allem: Tu was Du willst und Du für richtig hältst!“

Was ich mag: Tatkräftig und entschlossen handeln; Ausdauer, Standhaftigkeit und sich nicht von jedem Gegenwind umblasen zu lassen. Freiheit in allen Lebenslagen, [...] Beweglichkeit und geistige Unabhängigkeit; Eigenverantwortung, Selbstverwirklichung und Zivilcourage.

Was ich nicht mag: Feigheit und Furcht; Unterwürfigkeit, Gefall- und Anerkennungssucht; autoritätsgläubige Menschen, die stets das für richtig halten, was ‚in‘ ist, [...]; Leisetreter, die nicht den Mut haben, ihre eigene Meinung zu äußern.

[...]

Film

Glatt e. V. (Hg.): Was geht mich das an? (Mehrfach-)Diskriminierung im Kreuzberger Alltag

In dem Film kommen Menschen zu Wort, die sich in Berlin-Kreuzberg bewegen, dort leben und arbeiten und von ihren dortigen Erfahrungen und Eindrücken berichten. Dabei kommt zum Vorschein, dass Kreuzberg nicht nur bunt und offen ist, sondern Diskriminierung für viele Menschen alltäglich ist – häufig auch als Mehrfachdiskriminierung. Von Anwohner_innen und Gewerbetreibenden erfahren wir, welche Strategien sie entwickelt haben, um selbstbewusst gegen erfahrene Diskriminierung/en zu handeln, Stichwort „Self-Empowerment“.

Berlin: 2009

Laufzeit: 22 Min.

Dokumentarfilm

DVD



Rolle 5: Toleranz, Demokratie und Pluralismus

Mein Motto: Ich habe vor allen Menschen Respekt, auch wenn sie andere Meinungen und Überzeugungen haben als ich sie vertrete.

Was ich mag: Ich schätze ein Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und aus verschiedenen Kulturen. Vielfalt tut gut, unterschiedliche Talente ergänzen sich. Im politischen Leben schätze ich sehr, wenn durch freie Wahlen abwechselnde Mehrheiten zustande kommen und keine Partei oder Koalition zu lange regiert. Deshalb wähle ich meine Favoriten gerne neu aus.

Was ich nicht mag: Herrschsüchtige und rechthaberische Menschen, die stets ihren Führungsanspruch betonen und ihre Sonderrechte durchsetzen wollen; Dogmatismus und Fundamentalismus; Menschen, die jedem Streit aus dem Wege gehen und denen Eintracht, Ruhe und Frieden wichtiger sind als Vielfalt, öffentliche Diskussionen und gepflegte Streitgespräche.

[...]

Rolle 6: Glaube, Liebe, Hoffnung, Demut, Hingabe und Nächstenliebe

Mein Motto: Was Du nicht willst, was man Dir tut, das füg' auch keinem anderen zu. Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst!

Was ich mag: Gott, mein Glaube und die Hoffnung auf Erlösung sind mir das Wichtigste auf der Welt. Alles andere ist zweitrangig. Das heißt jedoch nicht, dass mir Familie und Freunde, Beruf und Arbeit, das Miteinander in Gesellschaft und Politik ganz und gar gleichgültig sind. Solange die Politik nicht an die Stelle von Gott gerückt wird, ordne ich mich den Gesetzen des Staates unter. [...] Wenn die Glaubens- und Gewissensfreiheit allerdings bedroht sind, mische ich mich in die Politik ein.

Was ich nicht mag: Ungeduldige, die das Himmelreich hier auf Erden schon errichten wollen; hartherzige Menschen, die Armen und Hilfsbedürftigen keine Unterstützung gewähren, [...] religiöse Fundamentalisten, politische Tyrannei und Gewalt.

[...]

Rolle 10: Natur, Gesundheit und Erholung

Mein Motto: Im Einklang mit der Natur leben!

Was ich mag: Gesundheit, gute Ernährung, Bewegung, [...] Umweltschutz und ökologisches Denken haben für mich einen höheren Stellenwert als Wirtschaftswachstum um jeden Preis. Nicht alles, was wir technisch können, sollten wir auch anwenden. Es ist wichtig [...] unseren Nachfahren eine möglichst intakte Umwelt zu hinterlassen.

Was ich nicht mag: Klimakiller, So-fahelden, Sprit- und Allesfresser; [...] Technokraten und Fortschrittsgläubige.

[...]

Rolle 19: Würde und Universalismus

Mein Motto: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“ (Kant)

Was ich mag: Ich mag es, wenn man Menschen nicht bloß als Mittel für seine eigenen Wünsche und Zwecke instrumentalisiert. Wir müssen stets auch ihre Würde und Persönlichkeit beachten. Denn die Würde des Menschen ist unantastbar [...]. Trotz aller Vielfalt und Unterschiede der Menschen und Kulturen müssen wir lernen, dass im Hinblick auf die Würde alle Menschen gleich sind und diese in allen Gesellschaften anerkannt wird.

Was ich nicht mag: Nationalisten und Rassisten, die sich immer wieder neue Opfer für ihre Ausgrenzung und Vertreibung von unerwünschten Minderheiten suchen und die Würde aller Menschen nicht respektieren. Nicht das Volk oder die Gemeinschaft, die Würde des Einzelnen ist unantastbar.

Rolle 20: Ordnung, Stärke und Patriotismus

Mein Motto: „Ordnung muss sein!“

Was ich mag: Ich mag es, wenn sich möglichst viele Bürger und Bürgerinnen zu den Grundwerten ihrer Gesellschaft bekennen und notfalls auch bereit sind, diese zu verteidigen. Ohne Verfassungspatriotismus gibt es keine Ordnung. Es wäre schön, wenn alle in meiner Gesellschaft die universellen Werte der Würde des Menschen, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität zumindest kennen würden.

Was ich nicht mag: Ich mag es nicht, wenn Politiker nur am Nationalfeiertag und in Sonntagsreden an die Grundwerte appellieren. [...] Ich finde es aber überflüssig, allenthalben über die Geltung der Grundwerte zu diskutieren und öffentlich zu streiten. Dies führt nur zu Unordnung, Schwäche und Unsicherheit; keine Freiheit für die Feinde der Freiheit!

Aus: Krumpholz, Peter (2010): *Ideenführer Europa. Reise nach Jerusalem, Athen, Rom und Paris. Ein kulturell-religiöses Bildungs- und Begegnungskonzept für Jugendliche und junge Erwachsene*, hg. v. Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e. V. (RISP), Forschungsgruppe Migration und interkulturelle Kommunikation (MIKOM), S. 9-40



Die Broschüre entstand im Rahmen des Projektes „Ideenführer Europa“, welches Materialien entwickelt, erprobt und verbreitet, die in der kulturpädagogischen Jugendbildung eingesetzt werden können und innovative Ansätze des interkulturellen und interreligiösen Lernens beinhalten. Sie erläutert die Grundidee, das Konzept und die pädagogischen Leitlinien des Projektes, stellt die entwickelten Module vor und kann in der schulischen und außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren eingesetzt werden.

Sichtbar anders? Rassismus und Antirassismus in der Kita

[...]

Was ist eigentlich Rassismus?

Wird eine Situation bzw. ein Verhalten als „rassistisch“ bezeichnet, ist dies ein schwerwiegender Vorwurf. Bis auf einige bekennende Neonazis lehnen es die meisten Menschen ab, sich selbst als RassistInnen zu bezeichnen. In der moralischen Verurteilung von Rassismus besteht demnach eine große Übereinstimmung. Wenn aber darüber diskutiert wird, ob eine Äußerung bzw. eine Verhaltensweise „rassistisch“ sei, stellt sich allerdings immer wieder heraus, dass es ganz unterschiedliche Sichtweisen davon gibt, was Rassismus überhaupt ist.

Ein Grundbestandteil von Rassismus ist es, Menschen aufgrund bestimmter äußerer Merkmale in eine Gruppe einzuordnen. Menschen werden zunächst als Mitglieder einheitlicher Gruppen wahrgenommen (z. B. als „Araber“, „Türken“, „Afrikaner“, „Slawen“). Hinter dieser Wahrnehmung verschwinden die Besonderheiten von Individuen. Die Interessen, das Denken und das Handeln des Einzelnen ist weniger von Bedeutung als die vermuteten Eigenschaften, die mit einem Gruppenmerkmal verbunden werden. [...]

Häufig ist die Position anzutreffen, dass sich Rassismus gegen „Ausländer“ bzw. „Fremde“ richtet. Deswegen wird in den Medien, aber auch in Analysen von so genannten „ExpertInnen“ von grassierender „Ausländerfeindlichkeit“ bzw. Fremdenfeindlichkeit gesprochen. Schnell fällt aber auf, dass sich feindliche Einstellungen und Taten keinesfalls nur gegen „Ausländer“ und auch nicht gegen alle Menschen richten, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Eine Französin mit weißer Haut oder ein blonder schwedischer Student werden zwar als AusländerInnen behandelt, müssen hierzulande aber weniger stark als andere fürchten, Opfer

eines rassistischen Angriffs zu werden. Andererseits können „Inländer“, also Menschen, die schon seit Jahren in der BRD leben und deutsche StaatsbürgerInnen sind, rassistisch diskriminiert werden. Dies geschieht häufig dann, wenn sie eine dunklere Hautfarbe als Andere haben. Schwarze Deutsche berichten sehr oft über Erfahrungen mit Rassismus.

Neben der Gruppenbildung ist also auch noch die Zuschreibung von Wertigkeiten ein entscheidendes Element von Rassismus. Denn meist erfolgt die Konstruktion von Gruppen anhand äußerlicher Merkmale alles andere als wertfrei. Die an äußere Merkmale gekoppelte Zuweisung von Eigenschaften und Verhaltensweisen kann positiv sein: „AfrikanerInnen haben ein tolles Rhythmusgefühl“. Doch hinter dieser vermeintlich positiven Zuschreibung steckt eine grundsätzliche Minderbewertung. Denn dieses Rhythmusgefühl wird auf eine triebhafte Kultur zurückgeführt. Im selben Verständnis gelten „AfrikanerInnen“ als faul, schmutzig und irrational. So erscheint trotz einzelner positiver Eigenschaftszuschreibungen das angenommene Verhalten

der „Anderen“ insgesamt als Abweichung von der Normalität. [...]

Rassismus ist also dadurch gekennzeichnet, dass Menschen anhand äußerer Merkmale bestimmten Gruppen zugeordnet werden und diese mit Minder-Bewertungen verbunden werden. Eine persönliche Erfahrung ist für diesen Prozess nicht notwendig. Vielmehr beeinflussen rassistische Wahrnehmungsmuster, die in unserem sozialen Umfeld und in der Öffentlichkeit, also beispielsweise in den Medien, präsent sind, unser Bild von der Wirklichkeit. [...] Oder aber die abweichenden Beobachtungen werden zur Ausnahme erklärt, welche nur die Regel des Gruppenverhaltens bestätigen. Auf diese Weise können Menschen, die mit „ihrem Türken“ vom Döner-Imbiss gute Erfahrungen gemacht haben, trotzdem Deutschland insgesamt als gefährlich „überfremdet“ ansehen.

Die Ausgrenzungspraxis von Rassismus

Mit der Konstruktion und Abwertung von Gruppenzugehörigkeiten ist aber

Film

Arbeit und Leben/DGB/VHS Hamburg e. V. (Hg.): anders als die anderen auch

Der Film „anders als die anderen auch“ entstand in einem Jugendfilmprojekt im Rahmen des Lokalen Aktionsplans „Vielfalt Altona“ mit Jugendlichen aus den Hamburger Stadtteilen Osdorf, Bahrenfeld und Lurup. Er ist eine filmische Auseinandersetzung mit Stadtteilen und ihren Images, mit Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie mit Medienberichterstattung und deren Auswirkungen auf die eigene Lebenswelt.

Hamburg: 2009
Laufzeit: 17 Min.
Dokumentarfilm
DVD



Rassismus noch nicht ausreichend definiert. Als weiteres Element tritt zu dem eben benannten Schritt eine Praxis der Ausgrenzung hinzu. [...]

Mit der Zuordnung zu bestimmten Gruppen werden soziale, politische und ökonomische Ausschlüsse begründet. Das betrifft z. B. die Möglichkeit, Arbeit zu bekommen sowie den Zugang zu Bildung und Kultur. Doch werden rassistisch Diskriminierte nicht nur beim Zugang zu diesen Ressourcen benachteiligt. Sie sind darüber hinaus immer wieder Opfer von Beleidigungen, abwertenden Anspielungen und körperlichen Angriffen. Mitunter enden diese Angriffe tödlich.

Durchsetzungsmacht und Rassismus

Um eine Gruppe anhand eines äußerlichen Merkmals zu konstruieren, sie mit negativen Eigenschaften verbinden zu können und sie schließlich auch in der Praxis zu diskriminieren, reicht nicht der Wille eines beliebigen Menschen aus. Dafür ist vielmehr der Zugang bestimmter Gruppen zu Mitteln gesellschaftlicher Durchsetzungsmacht notwendig. Das heißt, dass privilegierte Gruppen einen einfacheren Zugang zur Politik, zu den Medien, zur Wirtschaft, zu Polizei, Justizapparat und zur Kultur haben. Wären Mitglieder benachteiligter Gruppen im selben Maße wie andere, nicht-diskriminierte Menschen in diesen gesellschaftlichen Bereichen aktiv, fiel es schwerer, ihnen negative Eigenschaften und Verhaltensweisen zuzuschreiben, die mit der Realität nichts zu tun haben.

Rassismus in der Kita

Nicht nur zwischen Kindern, auch im Handeln von PädagogInnen in der Kita kann Rassismus vorkommen. Dies geschieht aber in der Vielzahl der Fälle unbemerkt und von den Einzelnen nicht beabsichtigt. Doch rassistische Diskriminierung muss nicht böse gemeint sein. Vielmehr geschieht die abwertende Einordnung von Menschen nach äußeren Gruppenmerkmalen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, also Weiße Deutsche, im Zuge einer nicht hinterfragten und gewohnten Alltagspraxis. [...]

Ein paar Beispiele aus unserem Seminaralltag: Nicht selten bezeichnen ErzieherInnen, wenn sie von Kindern aus binationalen Familien reden, diese als „Mischlingskinder“. Darauf angesprochen, verteidigen sie diese Wortwahl, da sie damit nichts Negatives verbinden würden. Doch unabhängig vom Willen der SprecherInnen ruft dieser Begriff Vorstellungen aus dem Bereich der Tierzucht ab. Implizit transportiert er dabei die Auffassung einer höheren Wertigkeit von „Reinrassigkeit“. Doch schon die Übertragung dieser Kategorien aus der Tierwelt auf (bestimmte) menschliche Individuen enthält eine Minderbewertung. Ganz ähnlich verhält es sich bei der sprachlichen Verwendung des Begriffs „Neger.“¹

Egal, ob es sich dabei um eine Bezeichnung von Menschen mit „dunkler“ Hautfarbe, um eine nähere Bestimmung einer Kinderpuppe oder um die Betitelung von Süßigkeiten handelt: Egal in welcher Zusammensetzung das Wort verwendet wird, es bleibt an seine Herkunft aus der Zeit des Kolonialismus und Sklavenhandels gekoppelt. Seitdem wird das Wort im Allgemeinen als Sammelbezeichnung für Menschen mit dunkler Hautfarbe verstanden, die bestimmte „naturegegebene“ Eigenschaften teilen und deshalb den Bildungsstand und den Zivilisationsgrad Weißer Menschen nicht erreichen können. Mit Hilfe der in diesem Begriff mitschwingenden Bedeutung sollten Ausbeutung und Unterdrückung gerechtfertigt werden.

Auch in der heutigen Verwendung ordnet die Bezeichnung Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe einer letztendlich als minderwertig angesehenen Gruppe zu. Dieses Verständnis kann individuell überprüft werden: Wer denkt, wenn er oder sie das N-Wort hört an Diplom-IngenieurInnen, RechtsanwältInnen, WissenschaftlerInnen und erfolgreiche FirmenbesitzerInnen? Schon eher dürften beim Hören und Sprechen andere Bilder im Kopf auftauchen. Dabei mag die eine oder andere exotische Phantasie oder persönliche Ausnahme dabei sein, doch oft wohl auch Bilder von naturverbundenen, triebhaften Menschen, die den Anforderungen moderner und demokratischer Gesellschaften weniger gut gewachsen sind. [...]

Oft ist es nicht leicht, solche Sprachgewohnheiten, die einem normal und vielleicht auch unproblematisch erscheinen, zu verändern. Kritik daran erscheint vielfach übertrieben. Aber schon das Nachdenken über den eigenen Sprachgebrauch kann ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem respektvollen Umgang mit Unterschieden sein.

[...] Für die Mehrzahl der in Deutschland lebenden Schwarzen stellt es eine Beleidigung dar, wenn sie mit dem N-Wort bezeichnet werden. Hier sensibler für die eigenen, oftmals ungewollten

Aus: Fritzsche, Heike/Schuster, Ulrich (2009): *Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädagogik für ErzieherInnen*, hg. v. Antidiskriminierungsbüro Sachsen, Leipzig, S. 26-31



Das Projekt „Fair in der Kita“ richtet sich an Erzieherinnen und Erzieher und will diese für Mechanismen und Strukturen von Diskriminierung sensibilisieren und Methoden der Antidiskriminierungspädagogik vermitteln. In der Broschüre werden zentrale Begriffe und Debatten erläutert, praktische Handlungstipps gegeben und Kinderbücher vorgestellt.

Kränkungen gegenüber anderen zu sein, kann leichter fallen, wenn man sich vergleichbare Situationen vorstellt. Auch für Gruppen, denen die eine oder andere Person sich zugehörig fühlt, sei es eine Berufsgruppe, das Geschlecht oder die Nationalität, gibt es beleidigende Bezeichnungen. Wer wünschte sich nicht, diese so selten wie möglich ertragen zu müssen?

„Worte können wie winzige Arsen-dosen sein: Sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“ Victor Klemperer, LTI

Rassismus in der Kita beschränkt sich nicht auf Sprache der hier anwesenden Erwachsenen. Herkunft, Hautfarbe und religiöse Prägungen sind bereits Themen von Kindern, die diese in ihre Spiele, Gespräche und Alltagshandlungen einbauen. Dabei lernen Kinder schon im Kita-Alter, welche äußeren Merkmale als normal gelten, welche Herkunft mehr angesehen ist und welches kulturelle Verhalten als Abweichung wahrgenommen wird. [...]

Der Umgang mit Vielfalt in der Kita

Ob Kinder Ausgrenzungserfahrungen in der Kita machen, hängt dabei stark da-

von ab, ob sie selbst äußere Merkmale besitzen, die sie von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Kinder, die selbst oder deren Eltern aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen sind, müssen öfter über „ihre“ Bräuche und Feste Auskunft geben. Dabei werden sie auf eine vermeintliche Herkunft festgelegt, die oft nicht sehr viel über ihr wirkliches Leben aussagt. [...] Oftmals wollen gerade besonders engagierte ErzieherInnen, denen an einem offenen und toleranten Umgang mit anderen Kulturen liegt, die Herkunft von Migrationskindern betonen. Sie sehen darin eine positive Sache. Dies ist allerdings nicht unproblematisch. Verdeutlichen wir uns, dass die meisten Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren sind, hier die deutsche Sprache sprechen und mit allen Kita-Kindern den Alltag in einer Einrichtung teilen, dann wird die Überbetonung eines oftmals viel weniger prägenden Herkunftslandes fraglich. [...] Problembewusstsein fordert aber auch die Arbeit mit Kindern, die keinen Migrationshintergrund haben. Bei ihnen geht es darum, ein Verständnis für die Vielfältigkeit individueller Erscheinungen und Lebensentwürfe zu entwickeln. ErzieherInnen sollten also sehr wohl auf Hautfarbe und Herkunft Bezug nehmen. Zu einem unseren Lebensverhältnissen angemessenen Umgang mit Vielfalt gehört es, über die Repräsentation von Verschiedenheit

nachzudenken. Wenn Puppen oder Ritter nur eine helle Hautfarbe haben oder in Bilderbuchgeschichten Menschen mit dunkler Hautfarbe überhaupt nicht vorkommen, signalisiert dies ein einseitiges Bild von Normalität. Im Alltag wird dies früher oder später durch die Realität vielfältiger Lebensweisen und Aussehensformen durchbrochen. Werden Kinder darauf nicht vorbereitet, besteht die Gefahr, dass das „Andere“ als Abweichung von einer Gleichartigkeitsnorm und nicht als Normalität von Vielfalt wahrgenommen wird. Äußerliche und kulturelle Vielfalt sollte also bewusst aufgegriffen und in Spiele und Geschichten eingebaut werden. [...]

Auf Stereotype und Festschreibungen sollte verzichtet werden. Stattdessen ist es besser, individuelle Lebensperspektiven, deren Gleichwertigkeit und die Gemeinsamkeiten kindlicher Lebenswelten hervorzuheben. [...]

1) Um die negative Bedeutung des Begriffs nicht noch öfter abzurufen, sprechen wir im Folgenden vom „N-Wort“.

Checkliste für eine antirassistische Kita-Praxis im Bereich Repräsentation [...]

- Wird in der Kita die Vielfalt von äußerlichen Merkmalen und kultureller Herkunft dargestellt?
- Kommen MigrantInnen und Menschen mit dunkler Hautfarbe vor?
- Spielen sie lediglich eine untergeordnete Rolle oder stehen sie gleichberechtigt neben den Anderen?
- Werden in den Darstellungen, Geschichten und Liedern Stereotype über das „Andere“ verbreitet oder stehen persönliche Erfahrungen im Vordergrund?
- Werden MigrantInnen und Menschen mit dunkler Hautfarbe differenziert dargestellt oder wird hauptsächlich mit Klischees gearbeitet?
- Welcher Art sind die Beziehungen zwischen den verschiedenen Menschen – sind sie von Gleichwertigkeit geprägt oder wirken die Menschen mit heller Hautfarbe und ohne Migrationshintergrund paternalistisch, schlauer, aktiver usw.?
- Werden MigrantInnen auf Problemfälle reduziert oder sind sie selbstverständlicher Bestandteil der Geschichte?
- Werden Menschen mit dunkler Hautfarbe als Sonderfall dargestellt oder sind sie selbstverständlicher Teil des Geschehens?
- Erscheinen unterschiedliche Lebensformen und Normen ebenbürtig?

Register zur Erfassung rassistischer, antisemitischer und rechtsextrem motivierter Vorfälle in Treptow-Köpenick

Auswertung für das Jahr 2009

Was ist ein Register?

Das Register ist eine Sammlung von rechtsextremen und diskriminierenden Vorfällen, die sich in Treptow-Köpenick ereignen. Diese Vorfälle werden von BürgerInnen des Bezirks bei verschiedenen Anlaufstellen, die über den Bezirk verteilt sind, gemeldet und an die Koordinierungsstelle des Registers weitergeleitet. Dort werden sie gesammelt, halbjährlich ausgewertet und die Ergebnisse werden veröffentlicht.

Die Idee, ein Register aufzubauen, wurde zunächst in Pankow entwickelt. Dort existiert seit 2005 ein Register, das über Anlaufstellen im Bezirk Vorfälle entgegennimmt und an die Netzwerkstelle Moskito weiterleitet.

In Lichtenberg-Hohenschönhausen gibt es seit 2006 ein Register, das vorwiegend auf Informationen zivilgesellschaftlicher Akteure basiert und nicht über Anlaufstellen funktioniert.

In Marzahn-Hellersdorf ist das Register bei der Netzwerkstelle Polis angesiedelt, auch in Friedrichshain gibt es ab März 2009 ein Register. In Treptow-Köpenick wurde der Wunsch nach einem Register im Jahr 2006 im Bündnis für Demokratie und Toleranz diskutiert. Ende 2006

förderte der Integrationsbeauftragte des Berliner Senats eine Anschubfinanzierung für den Aufbau des Registers. Seit November 2007 wird das Register durch den Lokalen Aktionsplan Treptow-Köpenick finanziert. Trägerverein des Projekts ist der Verein offensiv'91 e. V., in dessen Geschäftsstelle sich auch das Büro der Koordinierungsstelle des Registers befindet.

Ziel des Registers ist nicht nur die Sammlung und Auswertung von rechtsextremen Vorfällen, sondern vor allem das Sichtbarmachen von Diskriminierung im Alltag. Im Gegensatz zu bestehenden Statistiken bezieht das Register nicht nur anzeigerelevante Vorfälle wie Sachbeschädigungen und Übergriffe ein, sondern es werden auch niedrigschwellige Vorfälle aufgenommen, wie Beleidigungen, Pöbeleien und Bedrohungen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht zur Anzeige gebracht werden. Das Registrieren solcher Vorfälle in lokalen Anlaufstellen schafft für die Betroffenen einen Raum, in dem sie ihre Erlebnisse schildern können und mit ihren Problemen nicht allein dastehen. Durch die Veröffentlichung der Vorfälle und die aktive Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger am Register soll langfristig eine Sensibilisierung für die Problematik der Diskriminierung entstehen.

Die Ergebnisse des Registers sollen darüber hinaus den unterschiedlichen demokratischen Akteuren im Bezirk ein detailliertes Bild darüber vermitteln, welche Vorfälle im Bezirk stattfinden und wo sich Schwerpunkte für bestimmte Formen der Diskriminierung herauskristallisieren. Die Auswertung der Vorfälle findet in enger Zusammenarbeit mit der Mobilien Beratung gegen Rechtsextremismus (MBR), der Opferberatung ReachOut und dem Zentrum für Demokratie Treptow-Köpenick statt.

Ein Register hat Grenzen. Es kann in die Auswertung immer nur die Fälle einbeziehen, die bei der Polizei, den Anlaufstellen oder der Opferberatung gemeldet werden. Wenn aus einer Region mehr Meldungen eingehen, kann das an einer sensibilisierten Nachbarschaft liegen und muss nicht zwangsweise auf ein erhöhtes Aufkommen von Diskriminierung zurückgeführt werden. Bundesweite Studien zeigen, dass rechtsextreme Einstellungen keineswegs nur am Rand der Gesellschaft existieren, sondern, dass sie von ca. 15 Prozent der Gesellschaft vertreten werden. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass es eine hohe Dunkelziffer an nicht gemeldeten Vorfällen gibt.

[...]

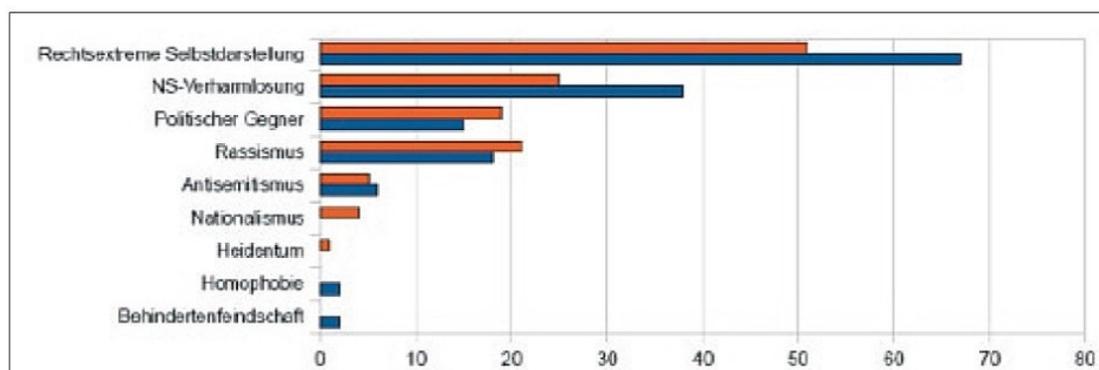


Abb. 1
Die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der Vorfälle (Blau: 2008; Orange: 2009)

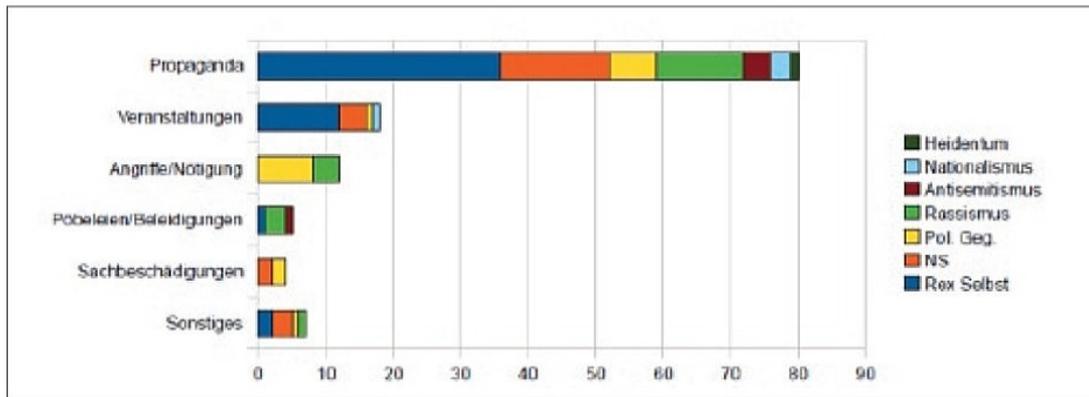


Abb. 2
Die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl an Vorfällen im Jahr 2009. Im Jahr 2009 hat das Register Treptow-Köpenick 126 Vorfälle dokumentiert.

Inhaltliche Zuordnung

Jeder Vorfall wird einer inhaltlichen Kategorie zugeordnet. Hierbei wird auf die bestehenden Forschungsergebnisse zum Thema Rechtsextremismus Bezug genommen. Es wurden außerdem gemeinsam mit den Registern aus Pankow und Lichtenberg weitere Kategorien entwickelt, die den gemeldeten Vorfällen Rechnung tragen. Unterschieden wird z. B. in das Motiv der rechtsextremen Selbstdarstellung [...]. Damit gemeint sind Aufkleber und Parolen, die rechtsextreme Organisationen und Gruppen bewerben. Darunter können aber auch Informationsstände fallen oder Flugblätter, die unterschiedliche rechtsextreme Inhalte aufgreifen, mit dem Ziel der Mitgliederwerbung für rechtsextreme Gruppen und Organisationen. Weiterhin wurde das Motiv der Verharmlosung bzw. Verherrlichung des Nationalsozialismus aufgenommen [...]. Unter diese Kategorie fallen Symbole und andere Äußerungen mit positivem Bezug zum Nationalsozialismus. Vorfälle, die sich gegen politische oder vermeintlich politische Gegner richten [...], Vorfälle, die rassistisch, antisemitisch, homophob oder behindertenfeindlich motiviert sind, und solche, die autoritäre Strukturen befürworten, werden ebenfalls aufgenommen. Autoritarismus ist in der Rechtsextremismusforschung eine zentrale Einstellung. Sie beschreibt vor allem das unkritische Verhältnis zu rechtsgerichteten autoritären Systemen und Strukturen. Im Register wird der Großteil dieser Vorfälle in die Kategorie NS-Verharmlosung eingeordnet.

Der Grafik (Abb. 1) kann entnommen werden, dass auch im Jahr 2009 eine

Vielzahl an Vorfällen der rechtsextremen Selbstdarstellung dienen. Diese galt unterschiedlichen Organisationen, vorwiegend der NPD, deren Jugendorganisation JN und der Berliner Kameradschaftsszene. Der Anteil an rassistisch motivierten und gegen den politischen Gegner gerichteten Vorfälle ist im Vergleich zu 2008 angestiegen. Hinter diesen Zahlen verbergen sich alle Angriffe und Nötigungen sowie Propagandavorfälle, die im Zuge des Wahlkampfs im Jahr 2009 vermehrt auftraten.

Aus der Gegenüberstellung (Abb. 2) der Arten der Vorfälle und der inhaltlichen Zuordnung können einige Aussagen getroffen werden. Propagandavorfälle dienen demnach hauptsächlich der rechtsextremen Selbstdarstellung, der Verharmlosung des Nationalsozialismus und der Äußerung rassistischer Einstellungen. Unter den Veranstaltungen sind interne und öffentliche Veranstaltungen der NPD und der Kameradschaftsszene zu finden. Im Jahr 2009 haben weniger Infotische stattgefunden als 2008, dafür aber mehr Veranstaltungen, die ihren Schwerpunkt auf rechtsextreme Inhalte legten. Angriffe und Nötigungen richteten sich ausschließlich gegen Menschen, die aufgrund ihres Äußeren als „nicht-deutsch“ identifiziert oder als politische Gegner wahrgenommen wurden. Dies hat sich im Vergleich zum Jahr 2008 nicht verändert. Auch unter den Pöbeleien und Beleidigungen ist Rassismus das Hauptmotiv. Sachbeschädigungen richteten sich gegen politische Gegner und Gedenkstätten, die die Opfer des Nationalsozialismus in den Mittelpunkt stellen.

Aus: Koordinierungsstelle Register Treptow-Köpenick c/o Villa Offensiv (Hg.) (2009): Register zur Erfassung rassistischer, antisemitischer und rechtsextrem motivierter Vorfälle in Treptow-Köpenick. Auswertung für das Jahr 2009, S. 3-8



Das Register Treptow-Köpenick erfasst Vorfälle mit rechtsextremem, antisemitischem, homophobem und rassistischem Hintergrund in Treptow-Köpenick und wertet diese in der vorliegenden Broschüre aus. Es findet sich eine Übersicht über die gesammelten Fälle aus den Jahren 2008 und 2009, geordnet nach der Art der Vorfälle, der inhaltlichen Zuordnung und der Verteilung nach Regionen und Monaten. Abschließend dokumentiert eine Chronik die gesamten Fälle des Jahres 2009.

Rassismus

Lernziel:

Vertiefung in den Fall „Oury Jalloh“, Einstieg in das Thema Rassismus, begriffliche Sensibilisierung

Dauer:

45 Minuten Vorbereitung, Hausarbeit, 90 Minuten für die Nachbereitung

Methode:

Reflexionsübung, Zeitungsartikelanalyse, Diskussion

Material:

Internetzugang, Auswahl an Online-Artikeln zum „Oury Jalloh“-Fall, Papier/ Stifte

Ablauf

Das Thema „Rassismus“ wird von der deutschen Mehrheitsgesellschaft immer noch häufig ignoriert. Die unreflektierte Anwendung von Wörtern, z. B. in den Print- und Onlinemedien, unterstützt die Verharmlosung rassistisch motivierter Taten. Unkenntnis führt oft zu versehentlicher Verwendung unangemessener oder gar beleidigender Begriffe und zur Manifestierung des Gedankengutes, dem eigentlich entgegengewirkt werden soll. Die aktuelle Medienberichterstattung prägt stark unser Bild von Menschen, die nicht der Weißen Mehrheitsgesellschaft in Deutschland angehören. Um Vorurteilen und rassistischen Tendenzen entgegenzuwirken, sollten vor allem auch PädagogInnen auf sprachliche Ungenauigkeiten achten.

Tipp: Schauen Sie sich als Vorbereitung folgende Begriffsdefinitionen an: www.derbraunemob.com > Downloaden > Informationen zum korrekten sprachlichen Umgang

Schritt 1

Zum Einstieg bitten Sie die SchülerInnen, in 5 Minuten, sich selbst mit 5 Begriffen im Vergleich zu einer Schwarzen Person (z. B. Barack Obama) zu beschreiben. Vermeiden Sie bei der Aufgabenstellung den Hinweis darauf, dass die Person Schwarz ist. Im Anschluss sammeln Sie die Antworten der SchülerInnen. Es ist anzunehmen, dass die SchülerInnen das „Schwarz sein“ der Person benennen, ihr eigenes „Weiß sein“ nicht benutzen, um sich selbst zu beschreiben. Nutzen Sie diese Ergebnisse in einer Diskussion darüber, warum Schwarz und Weiß benannt bzw. nicht benannt werden. Regen

Sie die SchülerInnen dazu an, darüber nachzudenken, was weltweit mit Weißsein im Vergleich zum Nicht-Weißsein zusammenhängt (wie gute Ausbildung, relativer Wohlstand, kein Hunger, keine Wasserknappheit etc.). Fordern Sie Ihre SchülerInnen auf, Assoziationen zu bilden, die mit Nicht-Weißsein zusammenhängen.

Schritt 2

Bitten Sie nun die SchülerInnen sich zwei Zeitungsartikel zum Fall „Oury Jalloh“ auszusuchen (s. Kasten). Diese sollen in Eigenarbeit schriftlich miteinander verglichen werden.

Folgende Fragen dienen als Richtlinien für die Analyse:

- Benenne Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten des Informationsgehalts in den Artikeln.
- Wo liegt der Fokus der einzelnen Artikel? Wie werden Oury Jalloh, die Polizisten, der Prozess und die ZuschauerInnen dargestellt? Welche Stimmung geben die Artikel wieder?
- Gibt es überflüssige Bezeichnungen bezüglich der (ethnischen) Herkunft von Personen?
- Gibt es Begriffe/Bezeichnungen, die du als diskriminierend oder rassistisch einschätzen würdest?
- Was meinst du, in wieweit beeinflusst die Darstellung des Falls in den Medien die Öffentlichkeit?
- Erklären Sie unklare Begriffe anhand der „Informationen zum korrekten sprachlichen Gebrauch“ (s. Tipp).

Film

Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e. V. (EPIZ) (Hg.): Oury Jalloh

Oury Jalloh, ein Asylsuchender aus Sierra-Leone, wird einem abgeschiedenen Asylbewerberheim bei Dessau zugewiesen. Permanent konfrontiert mit dem Gefühl, unerwünscht zu sein und keine Möglichkeiten zu haben, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, bestimmen Perspektivlosigkeit und Ohnmacht zunehmend seinen Alltag: Er darf seinen Landkreis nicht verlassen, er darf nicht arbeiten und allmählich beginnt er einen stillen, inneren Kampf gegen staatliche Fremdbestimmung und soziale Ausgrenzung.

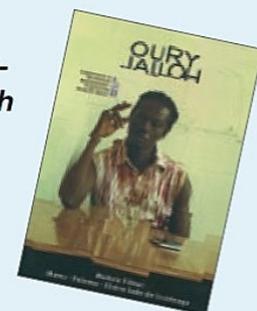
Der semi-dokumentarische Kurzfilm ist eine Auseinandersetzung von Asylbewerbern, jungen unabhängigen Filmemachern sowie Oury Jallohs engsten Freunden mit alltäglichen Repressionen gegenüber Flüchtlingen. Der Film knüpft an ein wahres Ereignis an: Oury Jalloh verbrannte am 7. Januar 2005, an Händen und Füßen gefesselt, in einer Dessauer Polizeizelle – auf einer feuerfesten Matratze!

2008/09

Laufzeit: 65 Min.

Kurzfilm

DVD



Zeitungsartikel zum Fall Oury Jalloh

- Neue Rheinische Zeitung: „Freispruch für die beiden Angeklagten“, Peter Kleinert, Dez. 2008, www.nrhz.de/flyer/beitrag.php?id=13223
- Berliner Zeitung: „Verbrannt in Zelle Nummer fünf“, Renate Oschlies, Dez. 2008, www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv > 2008 > 6. Dez > Verbrannt in Zelle Nummer fünf
- Spiegel Online: „Freispruch für Polizisten löst Tumulte aus“, bog/AP/dpa, Dez. 2008, www.spiegel.de Geben Sie in die Suchmaschine den Namen des Artikels ein.
- Der Tagesspiegel: „Wie starb Oury Jalloh?“, Constanze von Bouillon, Juli 2007, www.tagesspiegel.de Geben Sie in die Suchmaschine den Namen des Artikels ein.
- Stern: „Warum verbrannte Oury Jalloh?“, Reuters, März 2007, www.stern.de Geben Sie in die Suchmaschine den Namen des Artikels ein.
- Handelsblatt: „Asylbewerber in Polizeizelle verbrannt“, März 2005, www.handelsblatt.com Geben Sie den Zahlencode 874344 in die Suchmaschine ein.
- BZ: „Ließen Polizisten Asylbewerber sterben?“, März 2007, www.bz-berlin.de/archiv/liessen-polizisten-asylbewerber-sterben-article286745.html

Auswertung

Diskutieren Sie die Zeitungsartikelanalysen der SchülerInnen gemeinsam im Unterricht. Für die weiterführende Dis-

kussion können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wie ist es euch bei dieser Übung ergangen? Gab es etwas, was euch überrascht hat?
- Bedeutet Deutschsein gleich Weißsein? Was ist Deutsch? Was ist Weiß? Was ist Nicht-Weiß?
- Meint ihr, Oury Jalloh wäre anders behandelt worden, wäre er Weiß gewesen?
- Welche Erfahrungen habt ihr mit dem Thema Rassismus in eurem Alltag gemacht bzw. welche sind euch bekannt?

Erweiterung

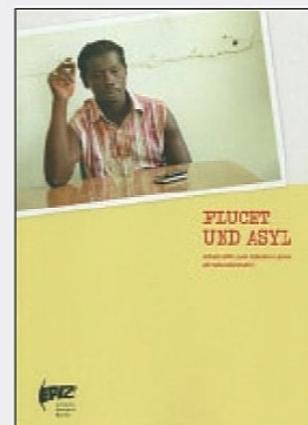
Bei Berichten über rassistisch motivierte Überfälle ist häufig die ethnische Herkunft der Opfer und Täter von zentraler Bedeutung. Die SchülerInnen sollen Beispiele aus den Print- und Onlinemedien finden, in denen die ethnische Herkunft von Weißen Menschen erwähnt wird. Ziel dieser Frage ist zu erkennen, dass Weiße TäterInnen so gut wie nie als solche bezeichnet werden. Medien gehen oft von einer Weißen Leserschaft aus, was wiederum ausgrenzende Auswirkungen auf die Nicht-Weißen MitbürgerInnen hat.

Weiterlesen

- Unterrichtsmaterialien vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW: www.ida-nrw.de > Diskriminierung > Materialien
- Zum Thema Alltagsrassismus in Deutschland: www.deutschlandschwarzweiss.de

- Sow, Noah: „Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus“, München 2009.
- Anti-Diskriminierungsbüro Berlin e. V., Broschüre „Vom Polizeigriff zum Übergriff“, Kapitel Rassismus und die Polizei: www.adb-berlin.org > Dokumente > Broschüre > Vom Polizeigriff zum Übergriff

Aus: Zell, Sonja/Meier, Thomas (2009): *Flucht und Asyl. Arbeitshilfe zum Globalen Lernen*, hg. v. Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e. V. (EPIZ), Berlin, S. 19-20



Die Broschüre ist im Rahmen des Projektes „Dialogestan – Jugendliche für Menschenrechte“ entstanden, die gemeinsam mit der DVD „Oury Jalloh“ im Unterricht ab der Sekundarstufe I genutzt werden kann, um Jugendliche für das Thema Menschenrechte zu sensibilisieren und die Auseinandersetzung mit Flucht, Rassismus, Asylbestimmungen und Flüchtlingspolitik zu fördern. Neben einem didaktischen Teil finden sich Hintergrundinformationen zum Fall Oury Jalloh und zu Themen wie Flucht und Asyl. Außerdem werden entsprechende Übungen ausführlich und praxisnah vorgestellt.

Rechtsextreme Erlebniswelten und Infrastruktur: Definitionen, Funktionen und Wirkungen

Die rechtsextreme Szene besteht aus mehr als nur Parteien und Organisationen und bietet Interessierten mehr als nur Aufmärsche oder Parteiarbeit. Rechtsextreme Weltbilder können auf ganz unterschiedlichen Wegen in alltägliche Lebensbereiche Eingang finden sowie verankert werden und dadurch rechtsextreme Orientierungen und Identifikationen bei Jugendlichen und Erwachsenen wecken oder verstärken, zum Beispiel über Musik, angelegte Kleidungsstile, das Internet oder Sportveranstaltungen.

Was sind rechtsextreme Erlebniswelten?

Rechtsextreme Erlebniswelten bieten Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen Aktivitäten mit Eventcharakter, Freizeitgestaltung und ein gemeinsames Lebensgefühl in einem rechtsextremen Kontext, kurz, sie ermöglichen, einen rechten Lebensstil ganzheitlich und durchgängig auszuleben. Während „Lebenswelt“ in der Soziologie das alltägliche, den Menschen umgebende Umfeld bezeichnet, konstituieren sich „Erlebniswelten“ in spezifischen Kontexten. Rechtsextreme Läden, Treffpunkte, usw. bieten Raum sowohl für aus dem Alltag herausstechende Events als auch für einen alltäglichen rechtsextremen „way-of-life“.

Unter dem Begriff „rechtsextreme Erlebniswelten“ lassen sich all jene Ausdrucksformen und Angebote zusammenfassen, in denen sich rechtsextreme Politik und Kultur so verbinden, dass Aktivist/innen und Sympathisant/innen der rechtsextremen Szene in ihnen sowohl politisch aktiv werden als auch im Kontext des Rechtsextremismus Unterhaltung finden können.

Die Verbindung alltagskultureller Angebote mit einer Struktur, die bei den Konsumenten keine verbindliche Orga-

nisationszugehörigkeit verlangt, ist gerade für viele rechtsextrem-orientierte Jugendliche attraktiv und sorgt für ihre weitere Politisierung und Bindung an rechtsextreme Szenen. Auch älteren Aktivist/innen wird auf diese Weise ein Milieu geboten, in dem Unterhaltung, soziale Kontakte und gelegentlich auch Jobs gesucht und gefunden werden können. Die Verbindung von Freizeitgestaltung, Lebensgefühl und politischer Botschaft charakterisiert somit auch den zeitgenössischen Rechtsextremismus.

Was bedeutet rechtsextreme Infrastruktur?

Für die Schaffung rechtsextremer Erlebniswelten spielen auf Dauer angelegte Treff- und Anlaufpunkte eine wesentliche Rolle. Kneipen, Tattoostudios, Büro-, Lager-, Seminar- und Bandproberäume, Geschäfte und Imbisse sind wichtige Bestandteile rechtsextremer Strukturen und (Sub-)Kultur.

Im Gegensatz zu temporären, oft jahreszeitlich gebundenen Treffpunkten wie etwa Parks oder öffentlichen Plätzen bieten sie eine dauerhafte Basis. In der Mehrheit sind die Nutzer/innen dieser Angebote keine organisierten Rechtsextremen, sie stimmen aber in Teilen rechtsextremen Weltbildern zu. Sie sind daher für rechtsextreme Aktivist/innen und Kader ansprechbar, die solche Treff- und Anlaufpunkte als Rekrutierungsfeld für personellen Nachwuchs nutzen.

Rechtsextreme Erlebniswelten und rechtsextreme Infrastruktur schaffen so ein soziokulturelles Milieu, in dem Jugendliche und junge Erwachsene rechtsextrem(-orientiert)e Lebensstile und Identitäten entwickeln können. Sie bieten Raum für Kontakte und Austausch unter Gleichgesinnten, sodass sich rechtsextreme Orientierungen

oder Teilidentifikationen in einer Art „Freiraum“ zu eindeutigen politischen Identitäten festigen und radikalieren können. Die in ihrer Art, Funktion und Wirkungsweise sehr unterschiedlichen Treff- und Anlaufpunkte werden dann zu einem Bestandteil der rechtsextremen Infrastruktur, wenn sie regelmäßig und mehrheitlich oder fast ausschließlich von rechtsextrem(-orientiert)er Kundschaft frequentiert werden oder wenn ihr Angebot auf diese Zielgruppe ausgerichtet ist.

Es sind Orte, die nicht nur auf unterschiedlichste Art und Weise das Bedürfnis bedienen, einem rechten Lebensgefühl Ausdruck zu verleihen, sondern die zugleich auch auf personelle, materielle, finanzielle oder organisatorische Weise den Fortbestand der rechtsextremen Szene sichern.

Funktionen und Wirkungsweisen rechtsextremer Infrastruktur

Binnenwirkung

Ladengeschäfte und Kneipen bieten einen direkten und persönlichen Zugang zum gesamten Repertoire rechtsextremer Erlebniswelten. Die Angebotspalette reicht von CDs und Merchandise-Artikeln rechtsextremer Bands über Bücher bis hin zu Kleidung von bei Rechtsextremen beliebten Marken oder das kühle Bier in „nationaler“ Gesellschaft.

Persönliche Kontakte, die solche Orte ermöglichen, öffnen Türen zu rechtsextremen Strukturen, beispielsweise durch Informationen über (Szene-)Veranstaltungen und Konzerte. Dies ist der entscheidende Unterschied gegenüber dem Kauf per Internetversand oder dem Download rechtsextremer Propaganda, denn rechtsextreme Szeneläden bieten unmittelbar vor Ort sowohl eine niedrigschwellige erste Zugangsmöglichkeit, insbesondere für unorganisierte und anpolitisierte Jugendliche,

als auch eine wichtige Anlaufstelle für die rechtsextreme Szene. Rechtsextrem beeinflusste Erlebniswelten sind nicht von der Außenwelt abgeschottet, sondern haben bewusst relativ durchlässige Grenzen. Diese Durchlässigkeit erleichtert personellen Nachschub und macht nicht zuletzt die Attraktivität dieser Orte aus.

Darüber hinaus ermöglichen Läden und Kneipen „von der Szene für die Szene“, dass sich die rechtsextremen Betreiber/innen innerhalb der eigenen Szene eine Existenz aufbauen und ein persönliches Einkommen sichern können. In welchem Maße der erwirtschaftete Gewinn in die Finanzierung rechtsextremer Organisationen oder Veranstaltungen fließt, ist jedoch von außen meist schwer zu beurteilen. In jedem Fall sind Läden, Kneipen usw., die bewusst auf eine rechtsextrem(-orientierte) Kundschaft ausgerichtet sind, wesentlicher Bestandteil des rechtsextremen Netzwerks.

Verankerung im Sozialraum

Rechtsextreme Szeneläden oder Kneipen sind Ausgangspunkte und zugleich Ausdruck einer schleichenden rechtsextremen Besetzung des öffentlichen Raums. Anders als bei Aufmärschen oder Aktionen wird durch sie der öffentliche Raum nicht nur anlassbezogen besetzt, vielmehr sind sie ein wesentlicher Beitrag zur Verankerung rechtsextrem(-orientierter) Alltagskultur im Sozialraum. Der rechtsextrem(-orientierte) Publikumsverkehr erhöht sich und damit das Bedrohungspotenzial für potenzielle Opfer rechtsextremer oder rassistischer Gewalt. Oft wohnen wichtige Aktivist/innen der Szene in der Nähe oder ziehen hinzu; Nachbarschaften und Kieze werden dann tagtäglich als „szeneeigenes Territorium“ beansprucht. In einigen dieser Sozialräume sind zudem relativ hohe Wahlergebnisse rechtsextremer Parteien zu beobachten. Die Vereinnahmung des öffentlichen Raumes im Umfeld rechtsextremer Infrastruktur kann letztlich zur Entstehung so genannter Angsträume führen. Angsträume sind Orte, an denen potenzielle Opfer von Rechtsextremen Angst vor Bedrohung oder Gewalt haben müssen und die deshalb gar nicht oder nur mit Vorsicht und Angst betreten werden. Für die Entstehung eines Angstraumes genügt mitunter

ein einzelnes Gewalterlebnis oder auch nur ein Bedrohungsgefühl und deren Kommunikation an andere potenzielle Opfer.

Normalisierung

Rechtsextreme Normalisierungsbemühungen zielen auf die permanente Präsenz rechtsextremer Positionen im kommunalen Raum, auf das Senken der Hemmschwelle gegenüber rechtsextremen Inhalten sowie auf deren Verankerung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Die Etablierung von Treffpunkten kann sich zufällig ergeben oder Ergebnis der Raumbereicherungsstrategie der rechtsextremen Szene sein. Ziel dieser Strategie ist es, neue Wohn- und Aktionsräume für die Szene zu erschließen. Bei dem Versuch, sich als scheinbar normale Klientel im Sozialraum zu etablieren, setzen sie auf einen allmählichen Gewöhnungseffekt in der Nachbarschaft sowie bei demokratischen Akteur/innen und Bürger/innen. Die von der NPD als „Kampf um die Köpfe, die Straße und die Parlamente“ ausgerufenen Strategie soll nicht nur die rechtsextreme Anhänger/innenschaft und ihren gesellschaftlichen Einfluss vergrößern, sondern auch dazu führen, dass rechtsextreme Erscheinungsformen und Ideologien zu einem selbstverständlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens und demokratischer Meinungsbildungsprozesse werden.

Differenzierung innerhalb rechtsextremer Infrastruktur

Rechtsextreme Infrastruktur zeigt sich in unterschiedlicher Qualität – je nachdem, wie eng sie an die organisierte rechtsextreme Szene angebunden ist. Es macht einen Unterschied, ob ein Geschäft oder Laden von einem aktiven Mitglied der rechtsextremen Szene betrieben oder ob es von Rechtsextremen genutzt wird, und es macht wiederum einen Unterschied, ob das Geschäft oder der Laden von Kadern und Aktivist/innen oder nur von rechtsextrem Orientierten frequentiert wird. Auch die Fragen, ob politische oder ob kommerzielle Interessen im Vordergrund stehen und wofür die finanziellen Gewinne verwendet werden, sind von Bedeutung. Um einen angemessenen Umgang mit rechtsextremer Infrastruktur

Aus: *Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) c/o Verein für Demokratische Kultur in Berlin e. V. (VDK) (Hg.) (2009): Ladenschluss jetzt! Kommunale Handlungsstrategien im Umgang mit rechtsextremer Infrastruktur, Berlin, S. 3-6*



Rechtsextreme Erlebniswelten und Infrastruktur ermöglichen Jugendlichen und Erwachsenen die Gestaltung und das Ausleben eines rechtsextremen Lebensstils, sie vermitteln Kontakte, dienen der Freizeitgestaltung und erleichtern so die Entwicklung und das Ausleben rechtsextremer Identitäten. Die vorliegende Broschüre erläutert die einzelnen Funktionen und Wirkungsweisen rechtsextremer Erlebniswelten und Infrastruktur und geht dabei sowohl auf die Binnenwirkung ein als auch auf die Wirkung nach außen und die damit verbundene Normalisierung rechtsextremer Erscheinungsformen. Es finden sich Strategien und Handlungsmöglichkeiten für Vermieterinnen und Vermieter und Inhaberinnen und Inhaber von Gaststätten oder Ladenlokalen ebenso wie für zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure, die sich gegen die Vereinnahmung des öffentlichen Raums durch Rechtsextreme wehren möchten.

zu finden, muss in Rücksicht auf solche Unterschiede eine genaue Bewertung erfolgen. Wichtige Kriterien hierfür sind z. B., auf welches Zielpublikum eine Einrichtung ausgerichtet ist und wie sich der jeweilige Betreiber zu ihm positioniert.

Wie relevant die Positionierung des Betreibers für die Ausrichtung zivilgesellschaftlichen Handelns ist, kann am Beispiel einer Kneipe entlang folgender Fragen illustriert werden:

- Sind Rechtsextrem(-orientiert)e das gewünschte Zielpublikum des Wirts einer Kneipe?
- Heißt der Wirt es gut/nicht gut, dass seine Kneipe regelmäßig von rechtsextrem(-orientiert)er Klientel frequentiert wird?
- Akzeptiert/Toleriert er es aus Rat- oder Hilflosigkeit?
- Steht er der rechtsextrem(-orientiert)-en Klientel gleichgültig bzw. mit man-

gelndem Problembewusstsein gegenüber, oder unternimmt er aus finanziellem Interesse nichts?

- Unternimmt der Wirt aktive Schritte, um eine Veränderung innerhalb der Kundschaft herbeizuführen?

Bei den Fragen wurde vorausgesetzt, dass dem Wirt die politische Ausrichtung seiner Gäste bekannt ist. Die Erfahrungen aus der Beratungspraxis der MBR zeigen allerdings, dass dies oft, aus unterschiedlichen Gründen, nicht der Fall ist und eine entsprechende Aufklärung notwendig ist. Je nach Art der Infrastruktur unterscheiden sich auch ihre Funktion und ihre Bedeutung für die rechtsextreme Szene:

- Die Kundschaft eines rechtsextremen Ladengeschäfts, dessen Öffnungszeiten tagsüber liegen, entwickelt im unmittelbaren Sozialraum in der Regel nicht dasselbe Bedrohungspotenzial gegenüber potenziellen Op-

fergruppen rechtsextremer Gewalt wie die rechtsextrem(-orientiert)e Kundschaft einer Kneipe.

- Im sozialräumlichen Umfeld einer Kneipe ist aufgrund ihrer späteren Öffnungszeiten und ihrer oft alkoholisierten Kundschaft vor allem abends und nachts mit Bedrohungen und Übergriffen zu rechnen.
- Rechtsextreme Büro-, Lager-, Seminar- und Bandproberäume wirken im unmittelbaren Sozialraum dagegen oft eher unauffällig. Sie bilden die Basis des organisierten Rechtsextremismus und sichern dessen Fortbestand; die Unauffälligkeit dieser Infrastruktur ist von den organisierten Rechtsextremen beabsichtigt.

[...]

Film

Erich-Zeigner-Haus e. V. (Hg.): Der Tisch. Gelebte Zivilcourage

Ein Tisch im Erich-Zeigner-Haus in Leipzig steht für gelebte Zivilcourage, für die Unterstützung von Opfern rassistischer Gewalt und für das Eintreten gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung. Der gleichnamige Film zeigt die Geschichte und Hintergründe des Tisches, an dem im Zweiten Weltkrieg Pläne gemacht wurden, um verfolgte Jüdinnen und Juden zu verstecken und zu retten. Zu sehen sind die Recherchearbeiten von Schülerinnen und Schülern, die an dem Tisch über die stille Heldenarbeit von Johanna Landgraf, die Verstecke, Pässe und vieles mehr für Jüdinnen und Juden organisiert hat, eine Broschüre verfasst haben. Auch wird gezeigt, dass das Erich-Zeigner-Haus auch heute als Anlaufstelle für Opfer rechtsextremer oder rassistischer Gewalt und Diskriminierung dient. Jugendliche berichten von rassistischen Beschimpfungen in der Schule und im Fußballverein, von der fehlenden Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer, Polizei oder Verein und Bürgerinnen und Bürger holen sich Hilfe, weil sie mit rechtsextremen Gruppierungen in ihrer Nachbarschaft nicht mehr zurechtkommen. Der Schriftsteller Günter Wallraff, Bundespräsident a. D. Richard von Weizsäcker, die Schauspielerinnen Liz Baffoe und der Sänger Sebastian Krumbiegel unterstützen die verschiedenen Initiativen, äußern sich zu Zivilcourage, diskutieren mit Schülerinnen und Schülern und versuchen, Mut zu machen.

Regie: Radon, Albrecht
Leipzig
Laufzeit: 36 Min.
Dokumentarfilm
DVD



Wortergreifung

Andrea Müller und Cornelius Peltz

[...]

Rechtsextreme und ihre Organisationen versuchen, sich in der Gesellschaft neu und modern zu etablieren – mit Strategien wie dem Kampf um die Parlamente, dem Kampf um die Köpfe, dem Kampf um die Straße versuchen sie Einfluss zu gewinnen und auszubauen. Mit Strategien wie der „Schuloffensive“, modernisierten Jugendzeitschriften, mit Musikdownloads oder Gratis-CDs, mit Internetauftritten und Handy-Nachrichten sprechen sie insbesondere Jugendliche und Jungwähler an. Mit Stadtfesten, mit Kirmes, Kinderfest und Musik machen sie generationsübergreifende Event-Angebote.

[...]

Organisierte Rechtsextremisten verstehen es immer mehr, ihre Aktivitäten mit unterschiedlichen Strategien und Handlungskonzepten differenziert zu entwickeln, um so an unterschiedlichen Orten gegenüber unterschiedlichen Adressaten zu unterschiedlichen Themen öffentlich und nicht öffentlich zu agieren. Im Vordergrund stehen zwei zentrale Handlungsrollen:

Die Netten von nebenan – die Kümmerer

Die „Politiker“ und Aktivisten von NPD und DVU agieren als (scheinbar) legaler Arm mit dem Antlitz des geschulten Politikers und guten Nachbarn, des Kümmerers um die Anliegen der Bürger.

Mit diesem Teil kämpfen sie um Akzeptanz in der Mitte der Gesellschaft, in den Gemeinden und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Und sind damit mehr und mehr erfolgreich: Sie besetzen die Themen, die etablierte Parteien unbeachtet lassen, sprechen den so genannten „gesunden Menschenverstand“ an und werben für Zustimmung zu ihren autoritären und selektierenden Politikidealen.

Die Machtvollen – die Einschüchterer

Sowohl die so genannten freien Kameradschaften als auch regionale Aktionsbündnisse treten in der Regel als der nichtöffentliche, oppositionelle Teil auf, der die gewaltbereite Seite der Aktivisten und Anhänger rechtsextremer Ideologie bündelt.

Sie zeigen sich demonstrativ im öffentlichen Raum, bei Festen, im Umfeld von Veranstaltungen, bei Sport- und Fußballereignissen. Sie sind aber ebenso verantwortlich für Überfälle und Angriffe auf Veranstaltungen antirassistischer Fußballfans oder Minderheiten wie Migranten oder subkulturelle Jugendgruppen, zeigen mit ihrer gewaltorientierten Präsenz ihre vermeintliche Stärke, bedrohen und verdrängen andere Gruppierungen von ihren angestammten Plätzen. Ihre Ziele formulieren sie in Konzepten wie dem der „National befreiten Zonen“, mit

dem sie versuchen, einen rechtsextremen Mainstream als Dominanzkultur in Straßen, Ortschaften und Regionen durchzusetzen und alle diejenigen zu behindern und zu vertreiben, die nicht ihrem Weltbild und ihrer Ideologie entsprechen.

Mit immer neuen Strategien versuchen sie ihren Einfluss auf mögliche Anhänger und auf das demokratisch gesellschaftliche Leben aufzubauen und auszuweiten. Der Slogan „Keine Veranstaltung über Nazis ohne Nazis“ gilt als ein Auftakt zur „Strategie der Wortergreifung“, die andere modernisierte Handlungsstrategien ergänzen soll. Gekennzeichnet ist diese Strategie durch ein offensives und zum Teil auch aggressives Auftreten. Sie versuchen andere Akteure in der Zivilgesellschaft in Zugzwang zu setzen und zum Reagieren zu zwingen.

Neben dem aggressiven gewalthaltigen Auftreten wählen Rechtsextreme mehr

Internetportal

Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (Hg.): Online Beratung gegen Rechtsextremismus

Das Online-Projekt von „Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V.“ berät Menschen, die durch rechtsextremistische Erscheinungen oder Aktivitäten in ihrem Umfeld Hilfe und Unterstützung benötigen, dies können Opfer rechtsextremer Gewalt sein, Lehrerinnen und Lehrer, die Probleme mit rechtsextremen Schülerinnen und Schülern haben, Akteurinnen und Akteure der Jugendarbeit oder Eltern. Besonders denjenigen, die anonym bleiben möchten, bietet die Online-Beratung schnelle Unterstützung in verschiedenen Formen an, per E-Mail, im Einzelchat oder in Gruppenchats. Des Weiteren informiert die Website über rechtsextreme Strukturen, Symbole und Musik und stellt exemplarisch Beispiele für gelungenes zivilgesellschaftliches Engagement und Projekte vor.

www.online-beratung-gegen-rechtsextremismus.de
Berlin: Online seit 2008



und mehr auch andere Auftrittsstrategien. Sie haben durchaus erkannt: Betrunkene Gewalt und das Auftreten als Schlägertrupps ist eindeutig kritisierbar. Stattdessen werben sie mit sozialem Engagement um gesellschaftliche Akzeptanz. Dies ist weitaus schwerer zu problematisieren und so setzen sie darauf, dass die Zivilgesellschaft auf ein derartiges Auftreten nicht vorbereitet ist und sich in ihrem Handeln verunsichern lässt.

Dennoch: Nicht das, was sie tun, ist das eigentliche Problem, sondern die Ziele, die sie damit erreichen wollen und wen sie dabei ausschließen.

Die Strategie der Wortergreifung

Aktivisten der extremen Rechten durchsuchen öffentliche Veranstaltungsankündigungen in Ausschreibungen, im Internet, in der Presse nach Veranstaltungen, an denen sie teilnehmen, um sie für ihre Interessen zu nutzen. Sie suchen die öffentliche Auseinandersetzung und Konfrontation mit dem politischen Gegner. Sie tun dieses nicht zufällig oder als Einzelfall, ihre öffentlichen Auftritte sind systematisch und rhetorisch vorbereitet. Sie schulen dafür ihre Aktivisten und sprechen Verhaltensformen und unterschiedliche Rollen miteinander ab. Sie wenden unterschiedliche Formen ihres Auftretens an.

Es geht ihnen nicht um ein Diskussionsinteresse im Rahmen des demokratischen Diskurses oder um Erkenntnis als Ergebnis gemeinsamer Diskussion, Auseinandersetzung und Beratung. Sie versuchen Aufklärung, Diskurs und Antifaschistische Initiativen in ihrer demokratischen Absicht zu behindern und einzuschüchtern. Und sie versuchen zivilgesellschaftliche Veranstaltungen zu unterschiedlichen Themen und Anlässen für ihre Zwecke zu instrumentalisieren.

Beispiele aus der jüngeren Vergangenheit

[...]

- Zwei Aktivistinnen von NPD und heimatreuer Jugend besuchten im November 2007 eine Veranstaltung der evangelischen Landeskirche in Hermannsburg. Nach Information durch

den niedersächsischen Staatsschutz wurden sie mit Hinweis auf das Hausrecht von der Veranstaltung ausgeschlossen.

- Im Rahmen einer Ausstellung des Bundesverfassungsschutzes in der Bremer Stadtbibliothek führte das LidiceHaus eine Veranstaltung durch zur Situation von Eltern und Angehörigen rechtsextremer Jugendlicher. Trotz der Anwesenheit von Polizeikräften in einer Seitenstraße wurden zwei Interessierte von zwei stadtbekanntem Aktivisten der rechten Hooliganszene am Besuch der Veranstaltung körperlich gehindert. Als sie versuchten der Bedrohung zu entfliehen, wurden sie verfolgt und weiter bedroht.

[...]

- In einer Veranstaltung im Schulzentrum Langwedel versuchten ca. 30 Rechtsextreme aus dem Umfeld des Heisenhofes teilzunehmen. Sie setzten sich unter Anleitung ihres Anführers demonstrativ als Block in die von ca. 250 Teilnehmenden besuchte Veranstaltung und versuchten durch Wortbeiträge Einfluss auf die Themen und den Verlauf der Veranstaltung zu gewinnen. Die Referenten jedoch wiesen öffentlich auf das Ziel solcher Wortergreifungsstrategie und auf die Vereinbarung zwischen Veranstaltern und Referenten hin, sie unter zu Hilfe-nahme des Hausrechtes auszuschließen, wenn sie sich an die gesetzten Regeln nicht halten werden.

- Rechtsextreme Gruppierungen und Organisationen versuchen immer häufiger, sich als eigener Block in Demonstrationen von Gewerkschaften und Arbeitsloseninitiativen einzureihen – und so Themen wie Arbeitnehmerrechte, Arbeitslosenversicherung, HartzIV-Gesetzgebung für sich zu besetzen. Sie wenden sich gegen die Globalisierung und propagieren Forderungen nach Arbeitsplätzen für deutsche Arbeiter.

In den oben beschriebenen Beispielen ist es den Veranstaltern in allen dargestellten Fällen gelungen, Versuchen der Instrumentalisierung im Rahmen der Strategie der Wortergreifung entgegenzutreten. Sie sind Beispiele für die Vielfalt der Auftritte der extremen Rechten, zugleich aber auch Hinweis darauf, dass Veranstalter sich vorbe-

reiten und damit auch Handlungssicherheit erarbeiten können, um in unerwarteten Situationen souverän und angemessen reagieren zu können.

Aber nicht nur Veranstaltungen, die sich mit der Thematik rechtsextremer Ideologie und Auftritte befassen, sind Ziel der „ungebetenen Besucher“. Auch andere Themen werden genutzt, um rechtsextreme Ideologie öffentlich zu präsentieren: Armut, ökologische Fragen, Veranstaltungen zu Drogenkonsum, Jugendkriminalität, Integrationsproblemen in der Zuwandererbewölkerung.

Aus: Müller, Andrea/Peltz Cornelius (Hg.) (2008): Wortergreifung der extremen Rechten. Erläuterungen der Strategie und (rechtliche) Hinweise zur Auseinandersetzung, Bremen, S. 8-12



Die Broschüre setzt sich mit der „Strategie der Wortergreifung“ auseinander, die zu einem zentralen Ansatzpunkt Rechtsextremer geworden ist. Neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung und Berichten über Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit der Wortergreifungsstrategie der Rechtsextremen, finden sich ausführliche Hinweise auf rechtliche Vorgehensweisen sowie auf Möglichkeiten und Grenzen des Strafrechts.

Sie treten auf im öffentlichen Raum bei Stadtfesten, Wahllokalen, in Fan-Kurven in Sportstadien. Sie versuchen Jugendeinrichtungen zu dominieren. Sie versuchen sich einzuschleichen bei teilöffentlichen oder nichtöffentlichen Veranstaltungen wie Partys und Seminaren.

Verhaltensstrategien auf öffentlichen Veranstaltungen

- Sie kommen demonstrativ als auch nach außen erkennbare Gruppe Rechtsextremer, zeigen demonstrativ Präsenz, orientieren sich deutlich an ihrem Anführer, ordnen sich seinen Anweisungen unter, klatschen Beifall bei Wortergreifungen ihres Anführers, halten sich selbst aber im Wesentlichen zurück.
- Sie kommen als kleine Gruppe oder nur zu zweit, geben sich als Rechtsextreme zunächst nicht zu erkennen, beobachten mehr als das sie offen agieren.
- Sie kommen als nicht erkennbare Gruppe, verteilen sich im Raum und erst im Laufe des Abends wird deutlich, dass sich scheinbar quer über den Raum verteilt eine Gruppe befindet, die sich untereinander kennt und abgesprochen hat: ergreift einer von ihnen das Wort, folgt der Beifall wie bestellt aus verschiedenen Ecken des Raumes.
- Sie übernehmen verschiedene Rollen in der Spannbreite des Provokateurs und des Harmonisierers. Wird dem

Provokateur das Wort entzogen, bitet der Harmonisierer um Rederecht für jeden. Wird ihnen das Wort entzogen, fordern sie für sich das Recht auf freie Meinungsäußerung als verfassungsgemäß verbrieftes Recht und werfen den Veranstaltern antidemokratische Einstellungen vor.

- Sie versuchen Veranstalter und Besucher zu verunsichern. Wird ihnen kein Rederecht gewährt, stören sie den Verlauf der Veranstaltung. Sie gerieren sich als unterdrückte Minderheit und provozieren ihren Rausschmiss.

Die Strategie des zivilgesellschaftlichen „Engagements“

Die Strategie der Wortergreifung reduziert sich jedoch längst nicht mehr nur auf die Teilnahme an Veranstaltungen. Das Wort (und mitunter auch die Tat) soll an zentralen Punkten des sozialen und gesellschaftlichen Lebens ergriffen werden, um Inhalte und Handlungsweisen gestalten und umsetzen zu können. So lassen sich Rechtsextremist/innen in den Elternbeirat im Kindergarten oder in der Schule wählen. Sie übernehmen Trainertätigkeiten in Sportvereinen, in Schützenvereinen, bei der freiwilligen Feuerwehr und/oder engagieren sich im Ehrenamt.

In diesen Funktionen treten sie nicht als gewalttätige Neonazischläger sondern als scheinbar verantwortliche Akteure auf, die sich um das Gemeinschaftswohl verdient machen. Sie gerieren sich als

die „guten Bürger von nebenan“, kümmern sich um öffentliche Belange.

Entscheidend ist jedoch nicht allein ihr Auftreten, sondern ihr Bemühen, in ihrem zivilgesellschaftlichen Umfeld als engagierte Kümmerer wahrgenommen zu werden. Sie tun es wegen der öffentlich positiven Resonanz und Akzeptanz. In Diskussionen mit nicht jungen Leuten wird häufig geäußert: „Wenn die von der NPD mitdiskutieren und sich ordentlich engagieren, dann können sie ja nicht rechtsextrem sein und sicher auch nicht gewalttätig“.

Solch ein Engagement ist in der Tat zunächst schwer zu kritisieren, man muss sich gut auskennen in den Handlungsstrategien der Neonazis, um zu entdecken, dass sie sich unter falschem Vorwand engagieren: ihre Ziele sind und bleiben die ihrer rechtsextremen Ideologie und Organisationen.

[...]

1) Mit der Schuloffensive werden Jugendliche gezielt auf dem Weg zur Schule bzw. an der Grenze zu Schulgeländen angesprochen und es werden Informationsmaterialien, Gratis-CD's, z. B. die CD Anpassung ist Feigheit und Jugendzeitschriften, z. B. der Rebell oder der Stachel, verteilt.

Wie kann Ausstiegsarbeit gelingen? Ausstiegsprozesse aus der rechten Szene

Kurt Möller

1. Distanz und Distanzierung – Zum Stand der Forschung

Woran kann es liegen, dass Menschen, die sich in durchaus vergleichbaren Lebenslagen und -situationen befinden, sich politisch unterschiedlich orientieren, der eine bspw. zum Rechtsextremisten wird, der andere dagegen sich gegenüber dem rechten Extremismus (relativ „immun“ zeigt? Und: Wodurch kommen rechtsextrem Orientierte von ihrer antidemokratischen Position wieder weg und gelangen zu einem sozial akzeptierten politischen Standort? Sucht man nach Antworten auf diese Fragen, wird man in der sozialwissenschaftlichen Literatur kaum fündig.

[...]

2. Auslösung und Ablösung – Entwicklungspfade

Will man politische Sozialisation wissenschaftlich nicht nur vordergründig als Prozess verstehen, hat das für ihre empirische Untersuchung Konsequenzen. Zu ihnen gehört ganz wesentlich, sich nicht mit punktuellen Erhebungen zufriedenzugeben. Es verbleiben dann im Prinzip zwei Möglichkeiten: Entweder man versucht eine Rekonstruktion der Entwicklung in der hinsichtlich ihrer Verlässlichkeit stark bezweifelbaren Rückschau von Befragten oder man versucht, möglichst zeitnah prozessbegleitend „am Ball zu bleiben“, entscheidet sich also für eine längsschnittliche Untersuchungsanlage, die Proband/innen ein Stück ihres Weges ihrer Sozialisation begleitet und – sozusagen analog einem Wehenschreiber – die dabei zu registrierenden Bewegungen aufzeichnet.

Eine Studie des letztgenannten Typus wurde unter Leitung des Autors dieses Beitrags von 2002 – 2005 mit qualitativen Instrumenten – im Wesentlichen wiederholten Leitfadeninterviews mit (ehemaligen) Mitgliedern rechtsextremer

Cliquen und Szenen durchgeführt. Proband/innen waren 40 ost- und westdeutsche Skinheads männlichen und weiblichen Geschlechts im Alter zwischen 14 und 27 Jahren (vgl. Möller/Schumacher 2007).

[...]

Die Ergebnisse der Studie zeigen (vgl. ausführlicher als an dieser Stelle möglich Möller/Schumacher 2007): Abwendungsprozesse von rechtsextremen Orientierungs- und Szenezusammenhängen vollziehen sich – etwas vereinfacht dargestellt – in einem Dreieck aus spezifischen Erfahrungen im Binnenraum der Szene (1), sozialen Praxiszusammenhängen außerhalb der Szene (Familie, Peers, Beruf etc.) (2) und den Herausforderungen der Gestaltung lebensphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben (3), wobei weniger die objektiven Vollzüge in diesen Sektoren relevant sind als die Bewertungen, die ihnen seitens des Subjekts zugesprochen werden. Ausstiege lassen sich zwar nach Mustern gruppieren¹, interessanter erscheinen allerdings die Phasen, die den Verlauf eines Ausstiegs kennzeichnen:

- zum Ersten die Phase der Irritation inhärenter und kohärenter Überzeugungen, also von Infragestellungen der bislang als relativ widerspruchsfrei erlebten eigenen politischen Orientierung und der damit verknüpften Cliquen- bzw. Szenemitgliedschaft,
- zum Zweiten die Phase der inneren und lebenspraktischen Loslösung von Haltungen und Verhaltensweisen – in der die vorher noch in der Latenz gehaltenen Irritationen handlungsrelevant werden, und
- zum Dritten die Phase der Manifestation von innerer und lebenspraktischer Distanz, die sich in einem als endgültig betrachteten „Bruch mit der Szene“ dokumentiert.

Setzt man diese Phasen in Relation zu den Erfahrungen, die in den für den Ablösungsprozess wichtigsten Sozialisationsbereichen, nämlich in den Sektoren Familie, Peers, Schule/Ausbildung/Beruf und Partnerschaft gemacht werden, so ist festzustellen:

Auslöser von Irritationen liegen in erster Linie in szeneeinternen Enttäuschungs- und Gewalterfahrungen. Sie betreffen z. B. die Nicht-Akzeptanz entweder der eigenen Person oder eng befreundeter Personen, die sich verschärft in partiellem Ausschluss und in Demütigungen zeigt. In derselben Weise wirken Enttäuschungen von Hilfeerwartungen, Unzuverlässigkeiten von „Kameraden“ und generell Wahrnehmungen der Nicht-Einlösung von Werten, die in der rechten Szene zwar hoch gehandelt werden (z. B. Zusammenhalt, unbedingtes Füreinander-Einstehen), denen es aber erkennbar an Realisierung mangelt. Besonders starke Irritationen entwickelt, wer Opfer körperlicher Gewalt von „Kameraden“ wird, zumal, wenn sich diese Gewalt nicht als einmaliger, durch Umstände entschuldbarer „Ausrutscher“, etwa „im Suff“, kleinreden lässt.

Irritationsförderlich sind aber auch neue und neuartige Kontakte im (Aus-) Bildungs- und/oder Berufsbereich. Wenn hier beispielsweise ein ausländischer Kollege, mit dem man tagtäglich eng zusammen arbeitet, überhaupt nicht jenen Stereotypen entspricht, die innerhalb der Szene über Nicht-Deutsche verbreitet werden, unter Umständen zudem noch die Rationalisierungsleistung der „Ausnahme von der Regel“ nicht mehr greift und ein zusätzliches Interesse an beruflicher Stabilisierung, vielleicht sogar an Aufstieg aufkommt, treten Dissonanzen auf den Plan, die ohne ein Überdenken der eigenen politischen Positionierung kaum auszuhalten und zu beseitigen sind.

Während innerhalb des Lebensbereichs der Familie Auslösefunktionen für Irritationen nicht erkennbar sind, können andere Primärbeziehungen, nämlich private Partnerschaften, erheblich irritationsbegünstigend wirken. Dies ist im Wesentlichen in zwei Konstellationen der Fall: in szeneeinternen Partnerschaften dann, wenn sie nicht rein sexuell, sondern emotional als Dauerbeziehungen grundiert sind und als solche Gelegenheiten zum Austausch über die oben beschriebenen Desintegrationserfahrungen innerhalb der Szene oder andere, in das vorhandene Deutungsgeraster nicht einpassbare Erfahrungen ermöglichen; in szeneeexternen Partnerschaften in jenen Fällen, in denen ein neuer Partner, viel häufiger jedoch eine neue Partnerin, das Szenemitglied vor die Wahl stellt nach dem Motto: „entweder die Szene oder ich“.

Der Eintritt in die Phase der inneren und lebenspraktischen Loslösung bedarf weiterer Bedingungen.

Zu ihnen gehört in erster Linie auf der Ebene der Peer-Beziehungen die alltagspraktische Distanzierung von den bisherigen Kontaktzusammenhängen, also die entweder abrupt vollzogene oder stückchenweise vorstattgehende Entflechtung der Sozialkontakte. Sie zeigt sich darin, die mit der Szene zusammenhängenden eingefahrenen Alltagsvollzüge, vor allem die entsprechenden Freizeitgewohnheiten wie etwa das „Abhängen mit den Rechten“ oder auch den Besuch einschlägiger Events – wie Konzerte rechter Bands – nicht mehr zu verfolgen, ja Kontakt trotz Insistieren und gegebenenfalls auch Drohungen von Szenemitgliedern aktiv abzulehnen. Dies kann umso besser gelingen, je stärker der Aufbau neuer und/oder die Reaktivierung alter Kontakte aus der Zeit vor der Szenezugehörigkeit betrieben wird. Damit erschließt sich ein Horizont, der vorher nicht einsehbar war und Deutungen beinhaltet, die an die Stelle bislang gehegter Überzeugungen treten können.

Besonders Erfolg versprechend kann dies nicht nur dann gelingen, wenn man den Ausstieg gemeinsam mit einem „Kumpel“ vollzieht und sich so (wechselseitiger) Unterstützung relativ sicher sein kann, sondern auch, wenn eine gemischtgeschlechtliche Partner-

schaft des erwähnten Zuschnitts in der Lage ist, Cliquen- und Szenebindungen alltagspraktisch und im emotionalen Erleben zu verdrängen.

Im Bereich von Arbeit und (Aus-)Bildung müssen die Irritationsfaktoren eine Gelegenheit bekommen, durch Chancen auf die Verfolgung individueller Lern-, Versorgungs- und Gestaltungsinteressen gestärkt zu werden. In diesem Fall erleidet der in der Szene gängige Kollektivgedanke einen Bedeutungsverlust, sodass die jeweilige persönliche Weiterentwicklung in den Vordergrund rücken kann.

Im Loslösungsstadium kann sich auch die Familie als wichtiger Stabilisierungsfaktor erweisen. Nun machen sich auch elterliche Auseinandersetzungsbereitschaften und (Wieder-)Einbindungsangebote bezahlt, die in der Phase der Szenezugehörigkeit von Sohn oder Tochter scheinbar wirkungslos verpufft waren. Sie können jetzt von beiden Seiten als Signale anknüpfungsfähiger Hilfsbereitschaft gedeutet werden und somit eine Vorbereitungsfunktion besitzen für eine Familienkommunikation auf neuem Niveau, insbesondere aber für alltagspraktische Unterstützungen, die seitens der Familienmitglieder z. B. im Bereich des Wohnens, der persönlichen Arbeitsvermittlung, der Finanzierung von nachzuholenden Bildungsabschlüssen, der Betreuung eines inzwischen geborenen Kindes etc. geleistet werden (können).

In der Phase der Manifestation schließlich kommt hinsichtlich der Funktion des Familienkontextes zu den schon erwähnten alltagspraktischen Unterstützungen noch hinzu, dass das (realistische oder auch geschönte) Bild der zumeist eigenen (Herkunfts-)Familie mehr und mehr zur ideellen Vorlage präferierter privater Lebensformen wird. Ihr Kopieren erscheint als eine Art Garantie für eine ‚Normalität‘, die ihre Attraktion zuvörderst aus dem Rückzug in die Privatheit der „kleinen Lebenswelten“ (Benita Luckmann) und aus dem „In-Ruhe-gelassen-Werden“ bezieht.

Altersgemäß lösen Partnerschaften mehr und mehr alltagspraktische und sozio-emotionale Aufgabenzuschrei-

bungen der Herkunftsfamilie ab, sodass sie den Hauptrahmen für die Gestaltung des Privatlebens abgeben. Im Zuge der Manifestierung der Ablösung entsteht diesbezüglich zumeist die Vorstellung, aber auch das Modell einer auf romantische Liebe gründenden Mann-Frau-Beziehung geteilter Verpflichtungen. Die Beziehungsgestaltung entspricht

Aus: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2010): *Wie kann Ausstiegsarbeit gelingen? Ausstiegsprozesse aus der rechten Szene. Expertisen für Demokratie 1/2010, S. 1-8*



Die Broschüre befasst sich mit Hintergründen und Entstehungszusammenhängen rechtsextremer Einstellungen und mit der Frage nach Strategien für die Unterstützung von Ausstiegsprozessen. Es wird auf Faktoren aus verschiedenen Bereichen eingegangen, die der Entwicklung rechtsextremer Einstellungen entgegenwirken können und auch bei Distanzierungsprozessen zum Teil unterstützend und förderlich wirken können. Außerdem werden Phasen im Ausstiegsprozess beschrieben, wobei auch hier die Relevanz und die Einflussmöglichkeiten verschiedener Lebensbereiche einbezogen werden.

dabei im Regelfall in den Grundfesten den (nicht zuletzt geschlechtshierarchischen) Konventionen, die aus dem eigenen Familienalltag bzw. von unauffällig lebenden Verwandten und Freunden bekannt sind und als „normal“ gelten.

Die Freundschaftsnetze, die geknüpft werden, stellen sich über kaum befragte Gewohnheiten des Zusammenseins im weitesten Sinne und zumeist aber über persönliche Sympathiebeziehungen her, werden jedenfalls nicht bewusst durch politische Überlegungen und/oder ethnisch konnotierte Wahrnehmungen gesteuert. Multiplexität, Diskursivität und sozial akzeptables gemeinsames Erleben (etwa mittels Freizeitkonsum) sind ihre Hauptkennzeichen.

Die Bereiche von Beruflichkeit und Bildung schwingen sich nunmehr noch stärker zu Medien des Selbstwertaufbaus auf. Sie fungieren auch als ‚Schaufenster‘ der Dokumentation von Integriertsein und normalbiografischer Lebensführung. Der Stolz auf die eigene Leistung verdrängt den vormaligen „Stolz, Deutscher zu sein“.

Der konkrete Lebensverlauf und der jeweils persönlich relevante politische Orientierungsaufbau sind interindividuell so unterschiedlich, dass es den einen Entwicklungspfad aus dem extrem rechten politischen Spektrum heraus nicht geben kann. Ebenso wenig würde eine Typologie einer übersichtlichen Zahl von Entwicklungspfaden dieser Vielfalt gerecht, denn selbst wenn man Auslösefaktoren getrennt z. B. nach Peerzusammenhängen, Schule, Arbeit, Partnerschaft etc. zusammenstellen und voneinander abheben würde, differenzierten sie sich im weiteren Verlauf derart aus, dass keine typischen Linien in diesen Verästelungen erkennbar blieben. Der Erkenntnisgewinn, der aus der Identifizierung von Phasen der Ablösung beziehbar ist, ergibt sich also nicht aus einer fallübergreifenden Schematisierung der Abläufe unterschiedlicher Entwicklungsverläufe unterschiedlicher Subjekte. Vielmehr liegt er darin, die Bedeutsamkeit der Sozialisationsinstanzen und der aus ihnen (potenziell) erwachsenden Leistungen für einzelne Etappen des Ausstiegsprozesses ersichtlich zu machen. So wird ausgedeutet, in welchen Bereichen

und in welcher Richtung Interventionen Erfolg versprechend sind.

Literatur

Möller, Kurt/Schuhmacher, Nils (2007): Rechte Glatzen. Rechtsextreme Szene- und Orientierungszusammenhänge – Einstiegs-, Verbleibs- und Ausstiegsprozesse von Skinheads, Wiesbaden

1) So unterscheiden wir vier quer über die Untersuchungsfälle hinweg immer wieder auftauchende Muster, die den Status von Teilbegründungen aufweisen: das Teilmuster desintegrierender Binnenerfahrungen im Szenekontakt, das Teilmuster sozialer Kontrolle in Referenzbeziehungen, das Teilmuster des ‚Maturing Out‘ sowie das Teilmuster institutioneller Sanktionierung.

Internetportal

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (Hg.): Komplex. Kommunikationsplattform Rechtsextremismus

Die Internetplattform „Komplex“ ist ein Modellprojekt des Landesamtes für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz. Sie gliedert sich in einen Bereich für Jugendliche, einen Bereich für Eltern und einen für Fachkräfte. Jugendliche können sich über Rechtsextremismus und Handlungsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus informieren. In moderierten Chats und Foren besteht die Möglichkeit, sich auszutauschen und sich von den Expertinnen und Experten von Komplex beraten zu lassen. Eltern bekommen sowohl Hintergrundinformationen, z. B. zu rechtsextremen Jugendkulturen, ihren Symbolen, ihrer Musik und Kleidung als auch Ratschläge und Verhaltenshinweise, wenn Kinder sich rechtsextremen Gruppierungen zuwenden. Auch Eltern können sich in einem Eltern-Forum austauschen und erhalten Hinweise auf weiterführende Beratungsangebote. Ebenso bietet Komplex Fachkräften Austauschmöglichkeiten über ein eigenes Forum und einen Chat sowie Hinweise auf Projekte und Antworten auf für die Jugendarbeit relevante Fragen.

www.komplex-rlp.de
Mainz: Online seit 2008



Jugendfeuerwehren strukturfit für Demokratie – Was tun, wenn's brennt?

Beispiele aus der Praxis

Wie die Feuerwehr sich der konsequenten Brandschutzerziehung in der Bevölkerung verschreibt, um auf Gefahren aufmerksam zu machen und richtiges Verhalten in Notsituationen aufzuzeigen, so verschreibt sich die Jugendfeuerwehr mit dem Projekt „Jugendfeuerwehren strukturfit für Demokratie“ der Abwehr von gesellschaftlichen Brandherden.

[...]

Auf den nächsten Seiten sind Situationen zusammengefasst, die schon im Alltag verschiedener Jugendfeuerwehren vorgekommen sind. Diese Beispiele sind so ausgewählt, dass sie sich in die Themen der verschiedenen Lehrgänge leicht integrieren lassen.

[...]

Beispiel 1: Kleider machen Leute – Thor Steinar in den Jugendfeuerwehren

Ein Jugendlicher kommt seit geraumer Zeit mit Thor Steinar-Klamotten in die

Thor Steinar ist ein Kleiderlabel, das augenscheinlich der rechtsextremen Szene nahe steht und sich auch direkt an rechtsextreme Gruppen wendet u. a. über seine Verkaufswege. Laut brandenburgischem Verfassungsschutz wird es als szenetypisches Erkennungs- sowie Abgrenzungsmerkmal rechtsextremer Gruppierungen verwendet. Weiß der Jugendliche was er trägt, so ist davon auszugehen, dass er damit ein klares politisches Statement setzt und einen Hinweis auf rechtsextreme Gesinnung oder zumindest Sympathie gegenüber der rechtsextremen Szene gibt.

Jugendfeuerwehrgruppe. Bisher ist der Jugendliche nicht aufgefallen, weder durch Parolen noch durch Äußerungen zu politischen Haltungen. Es gibt keine Probleme mit ihm. Auch im Umgang mit den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Jugendfeuerwehr gut integriert sind, ist der Jugendliche bisher vorbildlich gewesen. Dem Jugendwart ist nicht bekannt, dass sich der Jugendliche in rechtsextremen Kreisen bewegt. Der Jugendliche ist sehr beliebt in der Gruppe und wird vor allem von den Jüngeren bewundert.

Rechte Ideologie stellt die rechtliche Gleichheit der Menschen in Frage und steht damit im klaren Widerspruch zum demokratischen Selbstverständnis der Feuerwehr, das auch in der Jugendfeuerwehr vermittelt wird: Allen Menschen, unabhängig von Herkunft, Religion, Hautfarbe und Gesinnung zu helfen!

Was nun?

- Wie kann ich reagieren?
- Wie reagiert die Gruppe?
- Fällt der Gruppe überhaupt auf, welche Kleidung der Jugendliche da trägt?
- Weiß er es selber?
- Wie weit geht mein Verantwortungsbereich als Jugendwart/in?

Möglicher Umgang mit der Situation

1. Finde heraus, ob der Jugendliche weiß, was für eine Marke er trägt. Suche das Gespräch mit dem Jugendlichen und frage nach, mit welchem Hintergrund er die Kleidung ausgesucht hat.
2. Du kannst die Gruppe zeitnah (nachdem Du mit dem Jugendlichen gesprochen hast) am Gruppenabend

über Thor Steinar und weitere Erkennungsmerkmale der rechten Szene aufklären. Zeige den Jugendlichen dabei auf, wo die Widersprüche von rechtsextremer Ideologie zu Eurem Selbstverständnis in der Feuerwehr liegen.

3. Ziehe in Betracht, ein Gespräch mit den Eltern zu führen.

4. Du kannst mit den Jugendlichen über Werte in der Feuerwehr sprechen. Bei dieser Diskussion kannst Du gemeinsam mit der Gruppe überlegen, ob Ihr Euch Regeln geben wollt. Ein Beispiel wäre in diesem Fall, dass Thor Steinar in Eurer Jugendfeuerwehr nicht getragen werden darf.

5. Als Jugendwart/in bist Du verantwortlich, dafür zu sorgen, dass die Grundwerte der Arbeit nicht gefährdet werden und dass das Ansehen der Feuerwehr nicht leidet. Wenn Du Dich der Situation nicht gewachsen fühlst, kannst Du Dir auf Kreis-, Landes- oder Bundesebene oder auch außerhalb des Verbandes Rat holen. Ansprechpartner sind zum Beispiel die Arbeitsgruppen zum Kommunikationsmodell in den sechs Projektländern.

[...]

Beispiel 8: Ins Netz gegangen – Antisemitismus in der Jugendfeuerwehr

Ein Jugendlicher kommt zu Dir als verantwortlicher Jugendwart und erzählt Dir, dass ihn ein anderer Jugendlicher aus Deiner Jugendfeuerwehr über SchülerVZ beschimpft und gemobbt hat.

Unter den Bezeichnungen fielen auch Ausdrücke wie „Du verdammter Jude“ und „Judensau“.

Er fühlt sich eingeschüchtert und nicht mehr wohl in der Gruppe, auch wenn der andere ihn in den letzten Gruppenstunden ganz normal und freundlich behandelt hat.

Was nun?

- Wie gehe ich mit dieser Information um?
- Wie weit geht mein Verantwortungsbereich, muss ich mich darum kümmern, was die Jugendlichen außerhalb der JF für Streitigkeiten haben?
- Wie thematisiere ich das Thema weiter?

Möglicher Umgang mit der Situation

1. Suche das Gespräch mit dem Jugendlichen, der die Beschimpfungen über SchülerVZ vorgenommen hat. Finde heraus, welche Motivation hinter der Aktion stand. Nimm ihn und seine Motivation ernst, aber stelle auch klar, dass sowohl gegenseitige Beleidigungen und Mobbing, als auch antisemitische Sprüche in Deiner Jugendfeuerwehr nichts zu suchen haben.
2. Das Beispiel zeigt, dass es auch in der Jugendfeuerwehr Antisemitismus geben kann. Das muss nicht

„bewusst“ passieren, kann, und wird aber durch eine breite Akzeptanz von antisemitischen Einstellungen in der Gesellschaft legitimiert und verharmlost. Genau deswegen solltest Du mit den Jugendlichen (am besten in der ganzen Gruppe) thematisieren, dass „Jude“ als gängiges Schimpfwort nicht tragbar ist, genauso wenig wie „Schwuchtel“, „Nigger“ u. ä. [...]

3. Zusätzlich macht das Beispiel deutlich, dass der Verantwortungsbereich für Euch als Jugendleiter/innen zum Teil über die Gruppenabende und JF-Veranstaltungen hinausgeht. Denn die Jugendlichen präsentieren sich bei Schüler/StudiVZ und anderen Internetforen zum Teil auch als Mitglieder der Jugendfeuerwehr. Sie gestalten ihre Lebenswelt zu einem großen Teil auch im Netz und sie vertreten und beeinflussen auch dort das Image der Jugendfeuerwehr. Thematisiere sowohl mit Deinen Jugendleiter/innen als auch mit den Jugendlichen die Stellung der neuen Medien im Alltag der Jugendlichen in Bezug auf ihr Dasein als Mitglieder der Jugendfeuerwehr und überlegt gemeinsam, wie Ihr bei Schüler/StudiVZ Stellung beziehen könnt und auch im Netz klar für die Jugendfeuerwehrwerte eintreten könnt.

4. Der Vorfall kann als Anlass genommen werden, mit der Jugendgruppe

das Thema Antisemitismus im Allgemeinen zu besprechen.

5. Wenn Du den Eindruck hast, die Jugendlichen haben Interesse an Geschichte oder verharmlosen den Holocaust, kann es sinnvoll sein, sich ganz speziell mit der Geschichte der örtlichen Feuerwehr im Dritten Reich und im Holocaust auseinanderzusetzen.

Aus: Deutsche Jugendfeuerwehr im Deutschen Feuerwehrverband e. V. (Hg.): Demokratie steckt an. Trainingshandbuch für die JuLeiCa-Ausbildung und den Jugendfeuerwehraltag, S. 29-45



Mit dem Trainingshandbuch aus dem Projekt „Jugendfeuerwehren strukturfür Demokratie“ sollen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendfeuerwehren für die Themen Rassismus, Rechtsextremismus, Sexismus und Antisemitismus sensibilisiert und die demokratische Kultur in den Verbänden gestärkt werden. Neben einer Vorstellung des Projektes werden u. a. einzelne Module vorgestellt, die in verschiedenen Landesverbänden der Jugendfeuerwehr entwickelt und erprobt wurden und die in die JuLeiCa-Ausbildung implementiert werden können.

Unterrichtseinheit „Rechtsextremes Denken – eine Gefahr für die Demokratie in Deutschland?“

Aufgaben

1. Lies die Zitate aus den NPD-Broschüren genau durch und finde mit Hilfe der Informationen aus dem Kasten heraus, was hinter den Formulierungen steckt.
2. Wo ergeben sich Widersprüche zu unseren bisherigen Vorstellungen von einer gerechten Herrschaft?
3. Berichte deinem Partner deine Ergebnisse und fertigt gemeinsam ein Schaubild an, aus dem hervorgeht, wie Herrschaft nach Ansicht der NPD funktionieren soll!

A) Die NPD zur Volksherrschaft und zu Wahlen

„Volksherrschaft setzt Volksgemeinschaft voraus. (...) Der Staat hat dabei über den Egoismen einzelner Gruppen zu stehen und die Gesamtverantwortung wahrzunehmen. Er ist Wahrer des Ganzen. (...) Der Einfluss des Volkes muss durch Volksentscheide und direkte Wahlen gestärkt werden. (...) Der Präsident ... soll nicht durch die Parteien, sondern unmittelbar durch das Volk gewählt werden.“

aus: *NPD-Parteiprogramm, Abschnitt 1.3*

„Wir wollen das liberale Parteienregime – ganz demokratisch! – durch ein neues Gemeinwesen mit einem gewählten Präsidenten und Volksabstimmungen in allen Lebensfragen der Nation ablösen. Ein solches plebiszitäres Präsidialsystem würde die deutsche Politik aus dem Würgegriff der (Block) Parteien und der eigensüchtigen Interessengruppen befreien.

Es entstünde eine wirkliche Volksherrschaft mit einer Identität von Regierten und Regierenden.“

aus: *NPD-Schulungsbroschüre „Argumente für Kandidaten & Funktionsträger“, Jürgen W. Gansel, Kapitel 3.10.*

Zum Verständnis

Der nationalsozialistische Staatsrechtler Carl Schmitt schreibt 1933 im selben Jahr, an dem Hitler an die Macht kommt:

... Die organisatorische Durchführung des Führergedankens erfordert zunächst (...), dass alle der liberal-demokratischen Denkart wesensgemäßen Methoden entfallen. (...) Die Wahl von unten hört auf. Endlich haben die typisch liberalen Trennungen von Legislative und Exekutive (und Judikative) (...) ihren Sinn verloren.

Die Führergewalt ist umfassend und total. Im Willen des Führers tritt der Volkswille in die Erscheinung. Er bil-

det in sich den wahrhaften Willen des Volkes (...). Durch Volksbefragungen gibt der Führer (in einem solchen Staat) die Entscheidung allerdings nicht an das abstimmende Volk ab. Denn der Sinn ist ja gerade nicht, dass das Volk von sich aus entscheiden kann, sondern dass es sich zu den Entscheidungen des Führers vertrauensvoll bekennt. Falls das Volk der beabsichtigten Maßnahme nicht zustimmt, kann sie doch durchgeführt werden.

aus: *Ripper, W: Weltgeschichte im Aufriß, Diesterweg, Frankfurt a. M., 1976 (S. 383/84)*

Widersprüche zu unseren Vorstellungen:

Schaubild zu den NPD-Vorstellungen:

B) Die NPD zur Frage, wer Deutscher sein kann:

„Bei einer Nation handelt es sich um eine Gemeinschaft von Menschen, die durch Geburt zusammengehören. Deutscher ist man (durch Herkunft), aber man wird es nicht (durch einen Pass).“

aus: NPD-Schulungsbroschüre „Argumente für Kandidaten & Funktionsträger“, Jürgen W. Gansel, Kapitel 3.3.

„Wir sind gegen einen Vielvölkerstaat auf deutschem Boden, weil er ... den Keim des Kulturen- und Völkerkrieges in sich trägt. Multikultur ... endet in Mord

und Totschlag, weil hier Völkerschaften auf einem Flecken Erde zusammenkommen, die nicht zusammengehören und nicht zusammengehören wollen.“

aus: NPD-Schulungsbroschüre „Argumente für Kandidaten & Funktionsträger“, Jürgen W. Gansel, Kapitel 1.2.

Zum Verständnis

Die NPD erkennt den Begriff des Staatsvolks nicht an, sondern geht von einer biologischen (rassischen) Gemeinschaft aus. Diese ethnisch verengte Vorstellung blendet z. B. auch die historische Realität von Völkerwanderungen aus. In allen aufgeklärten Staaten gibt es Einbürgerungen von Menschen verschiedenster Herkunft. Da das Deutschsein im Sinne der NPD ethnischen Kriterien unterliegt, wäre wahrscheinlich ein nicht unerheblicher Teil der NPD-Anhänger selber betroffen; denn wer z. B. eine polnische Großmutter hat, wäre demnach nicht richtig deutsch. Der jugoslawische Völkermord hat damit begonnen, dass die Serben sich als Serben und die Kroaten sich als Kroaten „wiederentdeckten“, also ihrem Nationalismus freien Lauf ließen. Ei-

nen solchen Weg schlägt die NPD nun den Deutschen unter den Europäern vor. Der Neonazismus hat in Deutschland seit der Wende den Tod von mind. 124 Menschen zu verantworten. Die Ausländerfeindlichkeit ist oft dort am größten, wo – wie in vielen Gegenden Ostdeutschlands – die Einwandererquote am geringsten ist.

Deutschland ist Kernland Europas und in die Weltwirtschaft integriert. Deshalb brauchen wir Mitbürger, die Fremden gegenüber aufgeschlossen sind. Wer als Deutscher unter sich bleiben will, bleibt rückständig und kann seinen Mitmenschen keine Zukunftsperspektive bieten.

aus: K. Edler, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Argumente gegen die NPD, internes Arbeitsmaterial 2007

Widersprüche zu unseren Vorstellungen:

Schaubild zu den NPD-Vorstellungen:

Aus: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Berlin e. V. (RAA) (Hg.) (2008): Handeln gegen Rechtsextremismus an Berliner Schulen, Berlin, Arbeitsblätter, S. 7-8



Schülerinnen und Schüler, die eine rechtsextreme Orientierung offensiv nach außen tragen und beispielsweise in der Schule rechtsextreme Musik hören oder Propagandamaterial verteilen, stellen Schulen und Lehrerinnen und Lehrer vor Herausforderungen. In der Broschüre werden Begriffe und rechtliche Möglichkeiten gegen Rechtsextremismus an Schulen erläutert und mögliche Reaktionen auf rechtsextreme Vorfälle im Unterricht sowie auf die Verteilung von Propagandamaterialien beschrieben. Zusätzlich enthält sie Arbeitsmaterialien für eine Unterrichtseinheit zum Thema Rechtsextremismus inklusive Arbeitsblättern und Aufgabenvorschlägen.

„Antisemitismus – ein Problem unter vielen“

Ergebnisse einer Befragung in Jugendclubs und Migrant/innen-Organisationen

Die Jugendlichen, über die wir im Zeitraum von Herbst 2007 bis Sommer 2008 mit Vertreter/innen aus über 40 Jugendeinrichtungen und Migrant/innen-Organisationen in Berlin-Kreuzberg gesprochen haben [...], sind mit spezifischen Lebensbedingungen konfrontiert, die anders sind als die von herkunftsdeutschen Jugendlichen. Alle Interviewpartner/innen benennen die signifikant prekäre Situation dieser Jugendlichen und ihrer Familien, die zum größten Teil auf eine strukturelle und alltägliche Ausgrenzung als Folge integrationspolitischer Versäumnisse und rassistischer Mechanismen zurückzuführen seien. [...]

Der Fokus unserer Ergebnispräsentation liegt [...] auf drei Themenbereichen: den Erscheinungsformen von Antisemitismus¹, dem pädagogischen Umgang damit und der Frage, wie mit dem spannungsgeladenen Konfliktfeld von Rassismus und Antisemitismus umzugehen sein könnte.

[...]

Welche Erscheinungsformen und thematischen Kontexte gibt es in den Clubs?

„Du Jude“ ist in vielen Einrichtungen ein häufig benutztes Schimpfwort, das dort die meisten Jugendlichen benutzen, das „zum guten Ton gehört“ und Teil ihrer Jugendsprache ist. Es gibt unter den Jugendarbeiter/innen allerdings unterschiedliche Einschätzungen dazu, welchen Gehalt, welche Bedeutung und welche Funktion dieses Schimpfwort für die Jugendlichen besitzt.

Am weitesten verbreitet unter den Jugendlichen – und darüber besteht weitgehend Einigkeit – sind jedoch eindeutig Ressentiments gegenüber Juden/Jüdinnen, die in Verbindung mit Israel und dem Nahostkonflikt stehen bzw.

auf diesen Konflikt zurückgeführt werden. [...] Der Nahostkonflikt stellt somit den wichtigsten thematischen Kontext für antisemitische Äußerungen der Jugendlichen dar.

Andere Themen, die antisemitische Aussagen rahmen, sind die globalpolitischen Verhältnisse und Konflikte, meist in Verbindung mit antiamerikanischen Haltungen. Berichtet wird von antisemitischen Verschwörungstheorien, die sowohl unter Jugendlichen als auch unter Erwachsenen verbreitet sind. [...]

„Klassisch“ antisemitische Stereotype scheinen unter den Kreuzberger Jugendlichen weniger stark verbreitet zu sein. Am häufigsten wird noch das Stereotyp vom „reichen“ und „geschäftstüchtigen Juden“ genannt. [...]

Interessant ist, dass religiös begründeter Antisemitismus unter den Jugendlichen eine weniger große Rolle zu spielen scheint, als dies oft vermutet wird. Zwar gibt es Jugendliche, die ihre Ablehnung gegenüber Juden und Jüdinnen religiös untermauern, diese scheinen jedoch in der Minderheit zu sein. Es überwiegen dagegen identitäre Kontexte und Begründungszusammenhänge, die mit den Themen Heimat, Herkunft und Nation verknüpft sind.

Antisemitische Äußerungen der Jugendlichen bleiben in der Regel auf einer verbalen, meist wenig ideologisierten (Sprüche-)Ebene, hinter der kein großes eigenes Engagement steht. Auf Nachfrage können die Jugendlichen ihre Aussagen meist nicht näher erläutern, häufig sei ihnen auch die Bedeutung ihrer Aussagen gar nicht bewusst. Nur bei einer geringeren Anzahl scheinen sich antisemitische Einstellungen zu geschlossenen, ideologisch gefestigten Weltbildern verdichtet zu haben.

In einzelnen Einrichtungen bzw. in ihrer direkten Umgebung gab es jedoch auch massive Beleidigungen oder gar tätliche Angriffe auf jüdische Passant/innen bzw.

jüdische Einrichtungsmitarbeiter/innen. Dass dies relativ selten geschieht, ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen wenig Berührungspunkte mit Juden/Jüdinnen und damit mit potentiellen Opfern antisemitischer Gewalt haben.

Doch derartige antisemitische Übergriffe in den Kiezen haben dazu geführt, dass Bezirke wie Kreuzberg für manche Jüdinnen und Juden zu Angst-Räumen geworden sind, in denen sie sich lieber nicht als jüdisch zu erkennen geben wollen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede
Antisemitismus scheint bei Jungen und bei Mädchen unterschiedlich bzw. unterschiedlich stark ausgeprägt zu sein – ein Ergebnis, das sich nicht nur in unserer Befragung, sondern auch in vielen Umfragen und Studien findet. Dennoch ist der Aspekt der Geschlechtsspezifität gerade in der jüngeren Forschung zu aktuellem Antisemitismus ein wenig beleuchtetes Thema.

Einzelne Jugendeinrichtungen berichten zwar, dass bei ihnen Mädchen mit ähnlich aggressiven Äußerungen wie die Jungen auffallen. [...] In der Regel jedoch werden Mädchen von unseren Gesprächspartner/innen als weniger oder gar nicht antisemitisch wahrgenommen. Wenn sie sich antisemitisch äußern, dann meist weniger aggressiv als Jungen. Von einigen wird dies auf geschlechtsspezifische Unterschiede zurückgeführt, in denen sich eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung widerspiegelt [...].

[...] Wir denken [...], dass die pädagogische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen ein fruchtbarer Zugang auch für die Dekonstruktion von Antisemitismus sein kann. Dies bedeutet u. a., Mädchen überhaupt genauer in den Blick zu nehmen und für sie spezifische Angebote zu entwickeln.

Herkunftsspezifische Einflüsse und Unterschiede

In den Jugendeinrichtungen wird Antisemitismus vor allem als Problem wahrgenommen, das von Jugendlichen mit arabischem bzw. palästinensischem Hintergrund ausgeht. Unter ihnen ist das Feindbild „Israelis = Juden“ häufig stark ausgeprägt und äußert sich in Hasstiraden, die in massiven Gewalt-, Mord- und Selbstmordattentat-Phantasien gipfeln können und die wohl als die unmittelbar bedrohlichsten Manifestationen von Antisemitismus angesehen werden müssen.

Türkisch- und kurdischstämmige Jugendliche dagegen, die neben arabischstämmigen Jugendlichen mehrheitlich in den Kreuzberger Clubs vertreten sind, werden von den Jugendarbeiter/innen meist als weniger antisemitisch beschrieben. Vertreter/innen von Migrant/innen-Organisationen berichten jedoch, dass Antisemitismus auch in den türkischen und kurdischen Communities verbreitet sei, wenngleich er meist nicht offen geäußert werde.

Da die einzelnen, aus dem gleichen Herkunftsland bzw. der gleichen Herkunftsregion stammenden Gruppen äußerst divers sind, werden immer auch gegenteilige Einflüsse von dort benannt: bspw. Sympathie und Anerkennung für Jüdinnen und Juden von kurdischer Seite, weil diese sich in einer feindlichen arabischen Umwelt behauptet und erfolgreich ihren eigenen Staat gegründet hätten [...] etc.

[...]

Unseres Erachtens gilt es im Hinblick auf herkunftsspezifische Einflüsse und Unterschiede einerseits, genauer zu differenzieren und keine einfachen, einseitigen Zuschreibungen vorzunehmen. Andererseits ist es wichtig, migrantische Jugendliche und Erwachsene nicht zu re-ethnisieren und allein herkunftsspezifische Einflüsse für ihre Einstellungen verantwortlich zu machen. Mindestens genauso wichtig ist es, ihre in Deutschland gemachten Erfahrungen und Prägungen sowie mögliche Wechselwirkungen mit einzubeziehen – in Bezug auf die in Deutschland geborenen Jugendlichen sollte hier der Schwerpunkt liegen.

[...]

Welche Ursachen, Einflüsse und Motive stehen hinter antisemitischen Einstellungen der Jugendlichen, und welche Funktionen erfüllen sie?

Die Motivationen von Jugendlichen, sich antisemitisch zu äußern, sind vielfältig und müssen je nach Mensch und nach Situation differenziert werden. [...] Will ein/e Jugendliche/r in bestimmten Situationen beispielsweise die – insbesondere herkunftsdeutschen – Jugendarbeiter/innen provozieren, ihre Grenzen austesten und/oder ihre Aufmerksamkeit erlangen? Kann seine/ihre Äußerung als Gesprächsaufforderung an die Umwelt verstanden werden? Oder ist es sein/ihr Ziel, andere mit verfestigten und ideologisierten Feindbildern zu beeinflussen?

Nach Einschätzung unserer Gesprächspartner/innen werden antisemitische Äußerungen von den Jugendlichen häufig unreflektiert von anderen übernommen. Die wichtigste Rolle scheint dabei die Tradierung durch Eltern und Familie zu spielen. Auch Peer Groups und andere soziale Umfelder spielen bei der Vermittlung antisemitischer Haltungen eine Rolle – „es scheint hier im Kiez dazuzugehören, ein negatives Bild über Israelis und Juden zu haben“, so formuliert es ein Jugendarbeiter. Ebenso häufig wie

der Einfluss der Familie werden von unseren Interviewpartner/innen antisemitische Einstellungen auf die Beeinflussung der Jugendlichen durch Medien mit antisemitischen Inhalten, insbesondere das arabische Satellitenfernsehen, zurückgeführt. Als weitere Ursachen wird – allerdings weniger häufig – der Einfluss von Imamen oder Hodschas genannt. Und auch der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft, vermittelt z. B. durch Lehrer/innen, wird in einzelnen Fällen als Quelle angeführt.

Viele unserer Gesprächspartner/innen, insbesondere aus den Migrant/innen-Organisationen, sehen die schlechte soziale und ökonomische Stellung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ihre mangelhafte Integration sowie die fehlende Chancengleichheit als wichtige, wenn nicht zentrale Ursache für antisemitische Einstellungen an. Vor diesem Hintergrund kann Antisemitismus die Funktion haben, eigene, von der Mehrheitsgesellschaft ausgehende Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen durch die Abwertung und Ausgrenzung anderer – hier: der Juden/Jüdinnen – zu kompensieren. [...] Dass jedoch Forderungen nach Integration und Chancengleichheit die einzige Antwort auf Antisemitismus unter migrantischen Jugendlichen sein können,

Hörbuch

Webb, Margot: **Schatten überm Christopherus**

In der Zeit des Nationalsozialismus legten sich bedrohliche Schatten über das Haus zum Christopherus in Arnstadt, denn seine Bewohner gehörten zur jüdischen Gemeinde. „Schatten überm Christopherus“ beginnt im Zug, der die zehnjährige Miriam von Halle zu ihren Großeltern nach Arnstadt bringt. Hier planen die Erwachsenen die Flucht aus Nazideutschland. Was Miriam in der kleinen Stadt vom Herbst des Jahres 1938 bis zu ihrer Ausreise im Frühjahr 1939 erlebt, ist die Geschichte der Autorin Margot Webb. Sie wird erzählt mit Stimmen von Kindern und Jugendlichen aus der Region. Entstanden ist ein ganz besonderes Hörbuch für Kinder ab zehn Jahren, das sich mit Antisemitismus und schmerzhafter Ausgrenzung aus der Sicht eines jüdischen Mädchens auseinandersetzt.



Hg. v. Marienstift Arnstadt Offener Jugendtreff, 2008
Laufzeit: 250 Min.
Belletristik, Bericht/Dokumentation
DVD

denken wir nicht – schließlich gibt es ihn genauso unter Herkunftsdeutschen mit hohem Bildungsgrad und Sozialstatus. [...]

Die eben genannten Faktoren deuten darauf hin, dass eine wesentliche weitere Funktion antisemitischer Äußerungen die Herstellung und Stabilisierung von Identität und von Gruppenzugehörigkeit ist – sei es in einem nationalen, ethnisch-kulturellen oder religiösen Sinne. Antisemitische Einstellungen werden von den Befragten immer wieder in Verbindung mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien gebracht: Manche Jugendliche, die antisemitische Positionen vertreten, lehnen beispielsweise generell andere Kulturen ab, tragen untereinander ethnisierte Konflikte aus, sind sexistisch und homophob. [...]

Auch wenn dies von unseren Gesprächspartner/innen in der Regel nicht explizit benannt wurde, erfüllen antisemitische Einstellungen – insbesondere in Form von antisemitischen Verschwörungstheorien – eine weitere wichtige Funktion: Sie helfen dabei, sich eine immer komplexer und undurchschaubarer erscheinende Welt mit einer einfachen Antwort zu erklären: „Die Juden sind schuld.“ Diese Erklärung schafft nicht nur Orientierung, Überschaubarkeit und Sicherheit, sondern bietet gleichzeitig eine Legitimation für eigene Ohnmachtsgefühle [...].

Politische Bedingungen für eine gelingende Bearbeitung von Antisemitismus in Kreuzberg

Anerkennung und Integration

Von sehr vielen Interviewpartner/innen, insbesondere von Vertreter/innen der Migrant/innen-Organisationen, wird als Grundlage für eine gelingende Bearbeitung von Antisemitismus angesehen, dass die Stigmatisierung,

Ausgrenzung und Diskriminierung der migrantischen Communities benannt wird. Die Bekämpfung von Antisemitismus und anderen menschenverachtenden Einstellungen könne nur gelingen, wenn Migrant/innen nicht mehr nur als „Problemverursacher“ angesehen werden oder, wie es ein Interviewpartner ausdrückte, „als Figuren, die die Probleme lösen sollen – aber die Probleme werden nicht gemeinsam gelöst“. Die derzeitige Situation führe dazu, dass die Mehrheitsgesellschaft von vielen Migrant/innen tendenziell nicht als Dialog-Partner, sondern allein als eine gegnerische Instanz gesehen wird, die Forderungen an sie richtet. [...]

Opferkonkurrenz

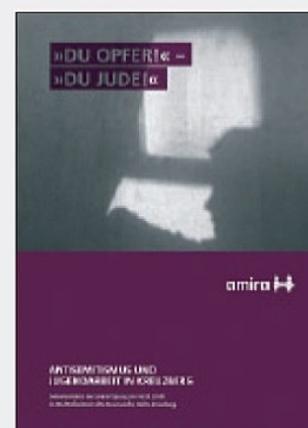
Hier schließt an, was wir als „Opferkonkurrenz“ bezeichnen. In der Wahrnehmung migrantischer Jugendlicher (aber auch Erwachsener) gibt es eine ungleiche Behandlung von Antisemitismus und Rassismus: „Das pauschale In-Schutz-Nehmen von Israel und der Holocaust führen zu einer Gegenreaktion, so dass gesagt wird, warum wird immer nur das Unrecht an den Juden und nicht das Unrecht an den Palästinensern oder den Moslems zum Thema gemacht“, so ein stellvertretendes Zitat. [...]

Wir schlagen deshalb vor, von einer Gegenüberstellung von Antisemitismus und Rassismus Abstand zu nehmen und diese stattdessen als Probleme wahrzunehmen, die alle betreffen – unabhängig von der eigenen, unmittelbaren Betroffenheit. Einen Schritt auf dem Weg dahin, diese Erkenntnis in die politische Praxis umzusetzen, würde die Entwicklung eines gemeinsam formulierten demokratischen Leitbilds darstellen, das als Basis für ein gemeinsames Vorgehen aller Akteure gegen Antisemitismus und Rassismus dienen kann.

[...]

1) Gemäß unserer Arbeitsdefinition umfasst Antisemitismus alle Einstellungen, Aussagen und Handlungen, die sich gegen tatsächlich oder vermeintlich jüdische Menschen und Institutionen richten, weil sie jüdisch sind bzw. dafür gehalten werden. Diese Feindschaft drückt sich in vielfältigen Formen und Varianten aus, die sehr wandlungsfähig sind. Gemeinsam ist ihnen, dass Juden und Jüdinnen als einheitliches „Anderes“ konstruiert werden, dessen Eigenschaften, Einstellungen und Handlungsweisen sich vom Rest der Gesellschaft unterscheiden und das als Gefahr für den sozialen Zusammenhalt wahrgenommen wird. [...]

Aus: amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus c/o Verein für demokratische Kultur in Berlin e. V. (VDK) (Hg.) (2008): „Du Opfer!“ – „Du Jude!“ Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg, Berlin, S. 4-11



Das Projekt „amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus“ wurde entwickelt, um unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Kreuzberg eine kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu fördern. Im Jahr 2008 wurde in diesem Rahmen eine Tagung durchgeführt, die in dieser Broschüre dokumentiert wird. Dargestellt werden die Ergebnisse einer Befragung, die in Jugendeinrichtungen und Migrant/innenorganisationen zum Thema Antisemitismus durchgeführt wurde, außerdem wird auf die verschiedenen Erscheinungsformen und Ursachen von Antisemitismus eingegangen. Zum Abschluss finden sich zusammenfassende Einschätzungen der Tagung, verbunden mit der Formulierung von neuen Zielen für die praktische Arbeit.

Anne Frank – eine Geschichte für heute. Demokratiekompetenz vor Ort

Das Anne Frank Zentrum beteiligt sich am Förderprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“ mit einem Projekt, das in kleinen und mittelgroßen Städten in Thüringen vielfältige, arbeitsmarktnahe Angebote zum demokratischen Lernen für Jugendliche und Erwachsene schafft. Im Laufe von drei Jahren präsentiert das Anne Frank Zentrum die Ausstellung „Anne Frank – eine Geschichte für heute“ in insgesamt 15 Orten, wo sie jeweils etwa einen Monat lang gastiert.

Ausstellung als Kristallisationspunkt

Dort starten zahlreiche weitere Aktivitäten: Es werden lokale Trägerkreise etabliert, die das Projekt steuern, engagierte Jugendliche zu Peer Guides ausgebildet und Feedbackseminare organisiert. Einmal im Jahr findet ein Vernetzungstreffen der Jugendlichen statt. Außerdem können sie zwischen weiteren demokratiepädagogischen Angeboten auswählen – je nach Interesse. Für erwachsene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bieten wir ebenfalls Fortbildungen an, die neben dem Kompetenzerwerb eine Reflexion der eigenen beruflichen Praxis ermöglichen. Bei allen Aktivitäten geht es darum, Teilnehmerinnen und Teilnehmern wichtige Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln.

Abwanderung als Schwächung der Zivilgesellschaft

In vielen ostdeutschen Kommunen fehlt es Jugendlichen an demokratischen und interkulturellen Lernerfahrungen. Sie erleben Schule und Kommune manchmal nicht als Ort, an dem sie als Person zählen und auf den sie in einem demokratischen Prozess Einfluss nehmen können. Dieser Mangel an Selbstwirksamkeitserfahrung ist einer der wichtigsten Gründe für die Abwanderung gerade engagierter Jugendlicher aus den ostdeutschen Bundesländern, die dort die Zivilgesellschaft schwächt. Hier

greift der partizipatorische Ansatz unseres Projektes.

Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz

Durch die fehlenden demokratischen Lernsettings können Jugendliche häufig nicht genügend interkulturelle Kompetenzen erwerben – eine Schlüsselkompetenz für den Berufseinstieg im 21. Jahrhundert. Bildungs- und Arbeitsmarktforschende gehen davon aus, dass neben Fremdsprachen- und Computerkenntnissen besonders die Fähigkeit zur produktiven Zusammenarbeit mit Menschen mit unterschiedlicher Herkunft oder unterschiedlichem Erfahrungshintergrund entscheidend für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sein wird. Besonders augenfällig wird das in vielen der Wachstumsbranchen Ostdeutschlands wie Tourismus, Gesundheitswesen und Kommunikation.

Fit für den Arbeitsmarkt – Lernen für die Zukunft

Vor diesem Hintergrund macht das Anne Frank Projekt Jugendliche und Erwachsene mit seinem partizipatorischen Ansatz für den Arbeitsmarkt fit:

- Die Trainings für die Jugendlichen legen einen Schwerpunkt auf interkulturellen Kompetenzerwerb, wobei wir ‚interkulturell‘ in einem umfassenden Sinn als kulturelle und soziale Differenz verstehen. Darüber hinaus fördert die Ausbildung zu Peer Guides die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. Beides stärkt ihre Fähigkeit nachhaltig, in der modernen Arbeitswelt ihren Platz zu finden.
- Durch ihre Einbindung in Ausstellungsorganisation und -durchführung können die Jugendlichen zusätzliche wichtige arbeitsmarktrelevante Qualifikationen erwerben: Moderation, Präsentation, Networking, Öffentlichkeitsarbeit, Sponsoring, Umgang mit E-

Learning etc. Die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sie machen, stärken ihr Selbstwertgefühl und erleichtern den schwierigen Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt gerade in den neuen Bundesländern.

- Die zertifizierten Fortbildungen zu zentralen pädagogischen Problemen unserer Zeit (interkulturelle Kompetenz und Demokratiekompetenz, Interventionsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus) stärken die berufliche Entwicklung unserer erwachsenen Zielgruppe und verbessern unmittelbar ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt.
- Die zivilgesellschaftliche Zusammenarbeit in den Trägerkreisen zu den Anne Frank Ausstellungen führt zu länger dauernder Kooperation und einer besseren lokalen und regionalen Vernetzung zivilgesellschaftlicher Kräfte und kann so langfristig zu einer höheren wirtschaftlichen Attraktivität der Region beitragen.

Trägerkreis als demokratisches Steuerungselement

Die Ausstellung steht im Mittelpunkt eines größeren Projektes auf lokaler oder regionaler Ebene und wird zum Forum für demokratische Aktivitäten in der Stadt. Ein Trägerkreis, in dem sich interessierte Einrichtungen, Schulen und Vereine zusammenfinden, gestaltet das Anne Frank Projekt gemeinsam von der Vorbereitung bis zur Durchführung und Nachbereitung. Eine Vertreterin oder ein Vertreter des Anne Frank Zentrums nimmt möglichst mehrmals an den Sitzungen des Trägerkreises vor Ort teil, um die Stadt und die beteiligten Partner kennen zu lernen und eine gute, vertrauensvolle Basis für die Zusammenarbeit zu finden.

Jugendliche als „Peer Guides“

Besonders Jugendliche haben die Möglichkeit, sich im Anne Frank Projekt zu

Zeitleiste eines Ausstellungsprojektes

Zwölf bis sechs Monate vor Eröffnung

Etwa vier Wochen vor Eröffnung

Etwa drei Tage vor Eröffnung

In den nächsten sechs Monaten

- Vorbereitungstreffen mit einer Vertreterin oder einem Vertreter des Anne Frank Zentrums
- Bildung eines Trägerkreises vor Ort
- Vertragsabschluss mit dem Anne Frank Zentrum – Festlegung von Terminen usw.
- Vorbereitungen vor Ort: Raum, Rahmenprogramm, Öffentlichkeitsarbeit...
- Fortbildungsseminar „Anne Frank im Unterricht“ – (1 Tag, Zielgruppe: Erwachsene)
- Aufbau der Ausstellung
- Trainingsseminar für Ausstellungsbegleiterinnen und -begleiter (2 Tage, Zielgruppe: Jugendliche)
- Feierliche Eröffnung der Ausstellung
- Vier Wochen Präsentationszeit
- Feedbackseminar (1/2 Tag, Zielgruppe: Jugendliche)
- Abbau der Ausstellung
- Auswertung durch die örtlichen Kooperationspartner und die Jugendlichen
- Treffen mit Vertreterin oder Vertreter des Anne Frank Zentrums zur Planung der weiterführenden Fortbildungs-Angebote:
 - Zwei weitere Angebote für Jugendliche: z. B. Seminare, Exkursionen, Jugendcamp...
 - Zwei weitere Angebote für Erwachsene: z. B. Seminare, Exkursionen...

engagieren. Im Rahmen der „Peer Education“ werden junge Leute ab 16 Jahren vom Anne Frank Zentrum vor Ort zu Ausstellungsbegleiterinnen und -begleitern ausgebildet. Sie regen die – meist gleichaltrigen – Besuchergruppen zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten der Ausstellung an. Erfahrungsgemäß profitieren beide Seiten davon.

Jugendliche knüpfen Netzwerke

Auch wenn die Ausstellung weiterzieht, arbeiten wir mit den Jugendlichen weiter, ermitteln ihre Interessen und schulen sie u. a. in interkultureller Kompetenz und in der Arbeit gegen Rechtsextremismus. Wir schaffen Netzwerke, in denen sie sich persönlich kennen lernen und gemeinsam ihre Ideen zum Thema Demokratie verwirklichen können. Die erworbenen Erfahrungen und Fähigkeiten stärken die Jugendlichen für ihr weiteres Engagement vor Ort, in der Schule oder Ausbildung und nicht zuletzt für den Arbeitsmarkt. Dazu ver-

mitteln wir auch Kontakte zu anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen.

Maßgeschneiderte Fortbildungen für Erwachsene

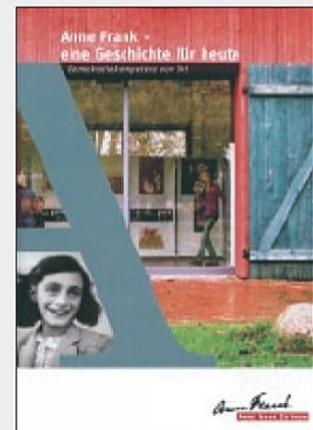
Um Schulen, Verwaltungen, Jugendzentren, Kirchengemeinden, Vereine und Ausbildungseinrichtungen als demokratische Akteure vor Ort zu unterstützen, bieten wir maßgeschneiderte Fortbildungen für erwachsene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an. Die Themen können etwa Demokratiepädagogik oder interkulturelles Lernen sein oder auch Interventionsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus. Die Fortbildungen planen wir gemeinsam mit den lokalen Partnern und orientieren uns stets am konkreten Bedarf und den Erfahrungen und Bedingungen vor Ort.

Rahmenprogramm zur Abrundung

Unterschiedlichste Begleitveranstaltungen

gen können die Ausstellung abrunden und bereichern: Zeitzeugengespräche, Vorträge, Studienfahrten, Filmvorführungen, Lesungen, Spurensuche von Schülerinnen und Schülern des Ortes zur Lokalgeschichte, Theater- und Musikvorstellungen, Schreibwettbewerbe usw. Wir begleiten das Organisationsteam dabei, vermitteln unsere Erfahrungen und Kontakte und unterstützen beim Projektmanagement. Alle Aktivitäten verfolgen das gemeinsame Ziel, möglichst vielfältige Zugänge zu den in der Wanderausstellung angesprochenen Fragen zu finden und zur produktiven Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart anzuregen.

Aus: Anne Frank Zentrum (Hg.): *Anne Frank – eine Geschichte für heute. Demokratiekompetenz vor Ort*, S. 7-10



Die Broschüre ist im Rahmen des Projektes „Anne Frank – eine Geschichte für heute. Demokratiekompetenz vor Ort“ entstanden. Dieses bringt die Wanderausstellung des Anne Frank Zentrums jeweils einen Monat in Städte in Thüringen, wobei parallel verschiedene weitere Aktivitäten und Veranstaltungen durchgeführt werden, die über die Ausstellungszeit hinaus wirksam sein sollen und demokratische Strukturen und Prozesse vor Ort fördern und stärken wollen.

Lokale Geschichte sichtbar machen: Ein Projekt in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt

Andrés Nader

[...]

Das Projekt, das in dieser Broschüre vorgestellt wird, hat sich vorgenommen, die lokale Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah sichtbar zu machen. Dazu gehört auch der Umgang mit der Geschichte der Entrechtung, Vertreibung und Ermordung der Nachbarinnen und Nachbarn, die jüdisch, Sinti oder Roma waren. Ein solches Projekt ist keine antiquarische Beschäftigung mit Geschichte, sondern der Versuch einer ernsten Auseinandersetzung mit den Folgen des Nationalsozialismus und der Shoah. Diese Auseinandersetzung ist nicht möglich, wenn wir nicht berücksichtigen, wie die Bonner Republik und die DDR mit der Geschichte umgegangen sind und was das für die Gegenwart bedeutet. Aus diesem Grunde findet das Projekt in einem alten und einem neuen Bundesland statt: Es sollen ein gegenseitiges Kennenlernen und auch Vergleiche ermöglicht werden; Vergleiche, die keine Gleichsetzung betreiben wollen, sondern dazu führen sollen, den Blick auf die Erinnerungskultur vor Ort zu schärfen und Diskussionen über den aktuellen Umgang mit der Geschichte anzuregen.

„Antisemitismus bleibt das zentrale ideologische Bindeglied zwischen den diversen Strömungen des Rechtsextremismus. [...]“ (Bundesministerium des Inneren, Verfassungsschutzbericht 2007, 51)

Im Rahmen dieses Vorhabens gibt es mehrere Lokalprojekte in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. In allen Projekten spielt lokale Geschichte eine Rolle, wird die Erinnerungskultur vor Ort thematisiert und es wird versucht, die lokale Öffentlichkeit zu erreichen.

Lokale Geschichte ist hier wichtig, weil es darum geht, Geschichte als Handlungen von Menschen vor Ort zu begreifen, und nicht als Entscheidungen der „großen Politik“ weit weg vom eigenen Standort. Nur so lässt sich eine Rolle für die Zivilgesellschaft in politischen Prozessen konzipieren. In der lokalen Verankerung kann es klar werden, dass die Handlungen von vielen Menschen oder der Mangel an Reaktionen zu solchen Prozessen wie dem Nationalsozialismus maßgeblich beitragen. Eine Reflexion der Erinnerungskultur ist wichtig, weil der Zugang zu den Geschehnissen von damals durch die aktuelle politische und gesellschaftliche Kultur der Erinnerung geprägt ist und weil die gesellschaftlichen Entwicklungen um die Erinnerung in den zwei deutschen Staaten immer noch zu spüren sind. Letztlich ist es auch von Bedeutung, dass die Projekte mit ihrer Arbeit an die Öffentlichkeit treten: um das Bild der Geschichte zu ergänzen, zu korrigieren, oder neu zu hinterfragen. Und es gehört zum Projekt, dass die Teilnehmenden sich in gesellschaftliche Diskurse demokratisch einbringen.

Antisemitismus und Antiziganismus in Ost und West

Der Antisemitismus, der unter den Nazis die Vernichtung aller als „jüdisch“ gekennzeichneten Menschen anstrebte, hörte nicht einfach im Jahr 1945 auf zu existieren, bloß weil die Alliierten Deutschland besiegten. In Westdeutschland, wo der Staat sich als Nachfolgestaat von Nazi-Deutschland verstand, entwickelte sich nach und nach eine Zivilgesellschaft, in der es auch sehr heftige und öffentliche Diskussionen um den Umgang mit der NS-Vergangenheit und mit dem Antisemitismus gab. Die Verfolgung und

Ermordung von Sinti und Roma unter den Nazis wurde im Westen viel später anerkannt als die Verfolgung der Juden; in der DDR wurde das Thema noch stärker als im Westen bis zum Ende verdrängt. In der DDR wurde der Umgang

„Jedoch waren es nicht die sowjetische Besatzungszone und später die DDR, sondern die westlichen Besatzungszonen und anschließend die Bundesrepublik Deutschland, wo die politische Führungsschicht den Themen Antisemitismus und jüdische Katastrophe einen zentralen Platz im öffentlichen Diskurs einräumte. Darüber hinaus war es die Bundesrepublik, nicht die DDR, die den Überlebenden des Holocaust finanzielle Wiedergutmachung anbot, enge Beziehungen zu Israel aufnahm, dem Holocaust einen herausragenden Platz im politischen Gedächtnis der Nation zuwies und nach unglückseliger Verzögerung auch zunehmend Prozesse gegen mutmaßliche NS-Verbrecher durchführte. In Ostdeutschland dagegen wurden jüdische Themen in den Darstellungen der NS-Zeit nur am Rande behandelt; die ostdeutsche Führung weigerte sich, Zahlungen an jüdische Überlebende oder Israel zu leisten, verfolgte jene kommunistischen Politiker, die der jüdischen Frage mehr Beachtung verschaffen wollten, und ließ schließlich sogar den bewaffneten Feinden Israels beträchtliche Unterstützung zukommen.“ (Jeffrey Herf, *Zweierlei Erinnerung: Die NS-Vergangenheit im geteilten Deutschland* (1998), 11-12. Aus dem Amerikanischen von Klaus-Dieter Schmidt. Übersetzung geändert. Originalausgabe: *Divided Memory: the Nazi Past in the Two Germanys* (1997))

mit der Geschichte zentral kontrolliert und instrumentalisiert: Verantwortung für den Nationalsozialismus wurde im Westen verortet und der Staat präsentierte sich als die Lösung gegen Faschismus und Antisemitismus. Eine ernste, persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema blieb den meisten Menschen ‚erspart‘.

Weil die Erinnerungskulturen sich im Westen und im Osten unterschiedlich entwickelten, beschäftigen sich jetzt die Lokalprojekte in Niedersachsen in der Regel damit, neue Zugänge zur Geschichte zu finden und setzen sich mit der ländlichen Situation, der heterogenen Bevölkerung oder der Alterung von zivilgesellschaftlichen Initiativen wie Geschichtswerkstätten auseinander. In Sachsen-Anhalt sind die Projekte eher damit beschäftigt, die Geschichte der Verfolgung von Jüdinnen und Juden, Sinti und Roma zu erforschen, aufzuzeichnen und öffentlich zu machen. Sie arbeiten daran, die lokale Öffentlichkeit für die Bedeutung der Geschichte der NS-Zeit und deren Verdrängung nach 1945 zu sensibilisieren. Bis jetzt hat das gegenseitige Kennenlernen von Lokalprojekten aus Niedersachsen und Sachsen-Anhalt gezeigt, wie wenig die Initiativen über die Situation und die Erinnerungskultur in dem jeweils anderen Bundesland wissen. Ein öffentlicher Dialog, der auch dazu führt, die eigene Geschichte zu reflektieren, hat gerade angefangen.

Im Projekt geht es nicht darum, eine vereinheitlichte Erinnerungskultur zu schaffen. Es geht viel eher darum, ein Bewusstsein von der Erinnerungskultur vor Ort zu entwickeln und zu einer Analyse der Erinnerungspolitik in den zwei deutschen Staaten und im vereinten Deutschland zu gelangen. Die Menschen, die sich daran beteiligen, sind dann in der Lage, sich informiert und engagiert in die aktuellen Diskussionen um die NS-Vergangenheit, die Erinnerung an die Shoah und den aktuellen Antisemitismus einzubringen.

Kooperation

Am Projekt sind mehrere Einrichtungen in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen beteiligt, darunter das Alternative Jugendzentrum Dessau, der Arbeitskreis Stadtgeschichte in Salzgitter,

das Projekt „für demokratie courage zeigen“ der Naturfreundejugend Niedersachsen, die Gedenkstätte für Opfer der NS-„Euthanasie“ Bernburg, die Geschichtswerkstatt Merseburg, die KZ-Gedenkstätte Moringen, die Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt, die Moses Mendelssohn Akademie in Halberstadt, das Netzwerk Erinnerung und Zukunft in der Region Hannover, das Niedersächsische Amt für Verfassungsschutz, der Verein Miteinander - Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt, und die Werkstatt zur Entwicklung der Gedenkkultur in Dessau-Roßlau (vom K.I.E.Z. e. V.). [...]

„Die jahrzehntelange Verdrängung und Marginalisierung dieses Genozids führte dazu, dass bis heute die Wissensdefizite groß sind in der Gesellschaft und ein wirkliches öffentliches Bewusstsein darüber immer noch fehlt, trotz aller zum Teil erfolgreichen Bemühungen, welche die Bürgerrechtsarbeit der Sinti und Roma seit über einem Vierteljahrhundert leistet. [...] Die Verdrängung der an ihnen begangenen Völkermordverbrechen ist mit dafür verantwortlich, dass Sinti und Roma in vielen Ländern Europas nach wie vor massiver gesellschaftlicher Benachteiligung, Diskriminierung, und vielfach auch offener Gewalt ausgesetzt sind.“ (Michaela Baetz, Heike Herzog und Oliver v. Mengersen: Die Rezeption des nationalsozialistischen Völkermords an den Sinti und Roma in der sowjetischen Besatzungszone und der DDR (2007), 5)

„Lebensgeschichten antisemitisch Verfolgter – also zum Schweigen gebrachter, ausgegrenzter, vernichteter Menschen – können eine Leerstelle markieren. Eine Leerstelle, die überhaupt erst das Anwesende verständlich werden lässt, indem über das Abwesende gesprochen wird: In Brandenburg gibt es kaum noch jüdisches Leben und/oder antisemitisch Verfolgte. Die Gegenwart von der Leere her zu bestimmen heißt, die Anwesenheit von der Abwesenheit her zu deuten. Es gab in Brandenburg im Nationalsozialismus das Bestreben,

einen „arischen“ Raum herzustellen. Dieser antisemitische Wahn wurde erfolgreich umgesetzt, und die Auswirkungen sind bis heute wirkmächtig. [...] Anders formuliert: in dieser fast „arischen“ Bevölkerungsgruppe sind antisemitische, völkische und nationalistische Vergesellschaftungsweisen anwesend.“ (Andy Hechler: „Voids in Brandenburg: Folgen des deutschen Antisemitismus“, in: I remember, remember the 9th of november: Die Erinnerung und das Gedenken an die Novemberpogrome in Deutschland (2008), S. 47-48)

Aus: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.) (2009): Lokale Geschichte sichtbar machen. Einblicke in ein Projekt zu Antisemitismus, Antiziganismus und Erinnerungskultur in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, S. 8-12



Das Projekt „Lokale Geschichte in Ost und West“ der Amadeu Antonio Stiftung will die Auseinandersetzung mit der lokalen Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah fördern. In der Broschüre wird zunächst auf das Thema „Erinnerungen“ eingegangen, um so das Konzept des Projektes zu erläutern und auf Unterschiede in der Erinnerungskultur zwischen Ost- und Westdeutschland hinzuweisen. Anschließend werden Projekte aus Niedersachsen und Sachsen-Anhalt vorgestellt.

[Chasak – Sei stark. Selma]

Auf den Spuren eines außergewöhnlichen Mädchens in der NS-Zeit

Ziele:

- Jugendliche lernen die Situation der Juden in Czernowitz kennen
- Jugendliche setzen sich mit der Shoah auseinander
- Jugendliche werden für das Thema Antisemitismus sensibilisiert

Klassenstufe:

ab Klasse 10

Dauer:

2 Stunden

Ergebnis:

Radiosendung zum Thema

Medien/Material:

- DVD „Herr Zwilling und Frau Zuckermann“ (Kapitel 3, 5 und 12)
- Sachinformationen: Zeitleiste zu

Selma, Czernowitz, Deutschland

- step21-Radio-Software (inkl. Songs der Musik-CD „Selma – In Sehnsucht eingehüllt“)
- PC mit Lautsprechern, Mikrofone, Kopfhörer
- Overheadprojektor

„Küsse. Chasak – Sei stark. Selma“ – mit diesen Worten unterschrieb Selma Meerbaum-Eisinger ihren letzten Brief an ihre Freundin. Das jüdische Mädchen lebte in Czernowitz, einer Stadt in der heutigen Ukraine, die von besonderer kultureller Vielfalt geprägt war. Mit nur 18 Jahren starb sie Ende 1942 in einem SS-Arbeitslager. Bis zu ihrem Tod schrieb sie bewegende Gedichte, in denen sie ihre Träume, Wünsche, die erste Liebe und ihre Ängste während der Zeit der Verfolgung verarbeitet. Durch viel Glück sind sie uns bis heute erhalten geblieben.

Ausgehend von Selmas Gedichten und ihrer Biografie bietet step21 mit diesem umfangreichen Medienpaket vielfältige Anregungen für den Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den Themen Antisemitismus und Rassismus, mit dem kulturellen Schatz der durch die Shoah verloren gegangen ist, und mit der besonderen Geschichte der Vielvölkerstadt Czernowitz auseinander.

[...]

Antisemitismus in Czernowitz

„Ich möchte leben.
(...) Und möchte den Himmel mit Händen fassen
und möchte frei sein und atmen und schreien.“

(...)

„Das Leben ist bunt.
Du willst mich töten.
Weshalb?“
Selma, 7. Juli 1941

Selma, ihre Familie und ihre Freunde litten unter der antisemitischen Verfolgung in Czernowitz.

In diesem Baustein beschäftigen sich

die Jugendlichen mit der Situation der Juden in Czernowitz anhand von Erzählungen von Zeitzeugen und lernen die historischen Entwicklungen kennen.

Multimedia-CD

Imedana e. V. Institut für Medien- und Projektarbeit (Hg.): Wenn Mokkatasen sprechen. Mit Mausclick gegen Antisemitismus und Ausgrenzung



Im Rahmen des Projektes „Wenn Mokkatasen sprechen“ wurden gemeinsam mit Jugendlichen Fragestellungen und Konzepte erarbeitet, mit denen das Thema Antisemitismus jugendgerecht aufgegriffen werden kann. So entstand eine multimediale CD, die sich mit den folgenden Themen befasst:

1. Was bedeutet Rassismus?
2. Maßnahmen und Gesetze gegen Jüdinnen und Juden ab 1933
3. Darstellung der Geschichte europäischer Jüdinnen und Juden
4. Jüdische Jugendliche berichten aus ihrem Leben
5. Informationen zum Judentum
6. Informationen zum Holocaust und zu den Konzentrationslagern
7. Formen des Widerstandes in der Zeit des Nationalsozialismus
8. Orte jüdischer Kultur in Nürnberg
9. Rassistische Propaganda der Nationalsozialisten
10. Aktuelle Formen des Antisemitismus

In allen Bereichen werden verschiedene Darstellungsformen angeboten, so gibt es O-Töne von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen oder Jugendlichen, alte Zeichnungen, Dokumente, Fotos und Hintergrundtexte. Vieles lässt sich ausdrucken und es werden Arbeitsanregungen oder weiterführende Fragen gestellt. Durch die multimediale Darstellung lässt sich leicht auswählen, welche Bereiche wann und wie ausführlich bearbeitet werden. Begriffe, die näher erläutert sind, lassen sich zur Erklärung anklicken und finden sich zusätzlich in einem Lexikon wieder.

2010

Unterrichtsmaterial/Arbeitshilfe
CD-Rom

1. Historischer Überblick

Die Lehrkraft gibt anhand der Zeitleiste (Sachinformationen) einen Überblick über die wichtigsten geschichtlichen Daten und Ereignisse in Deutschland und Czernowitz.

2. Zeitzeugen

Filmausschnitte (Kapitel 3, 5 und 12) aus „Herr Zwilling und Frau Zuckermann“ werden gemeinsam angesehen. Die Spielzeit der drei Kapitel beträgt insgesamt 26 Minuten.

Kapitel 3

In diesem Kapitel wird zunächst das jüdische Haus in Czernowitz gezeigt und Herr Zwilling erzählt die Geschichte und die aktuelle Nutzung der Einrichtung. Es wird ein Ausschnitt eines kulturell gestalteten Abends gezeigt. Später erzählt Frau Zuckermann über die allabendlichen Treffen mit Herrn Zwilling: Beide berichten über ihre jeweilige Sicht auf das Leben, der Pessimist und die Optimistin.

Kapitel 5

Frau Zuckermann erzählt ihre Geschichte: Rosa Roth Zuckermann bezeichnet sich selbst als letzte echte Czernowitzer Jüdin, eine „Aussterbende“. Sie berichtet von der Zeit im Ghetto (zusammen mit 23 Personen in einem Zimmer), von der Deportation ihrer Familie und den unterschiedlichen Reaktionen der Czernowitzer Bevölkerung. Nach drei Wochen im Lager in Transnistrien

starb ihre gesamte Familie innerhalb einer Woche. Auch sie selbst hatte Flecktyphus, überlebte aber durch die Hilfe anderer Häftlinge.

Kapitel 12

Herr Zwilling zeigt Bilder seiner Großeltern und erzählt von seiner Familie und wie es ihm und seiner Mutter gelang zu überleben. Sein Vater war Bauingenieur und baute viele Gebäude in Czernowitz. Er berichtet vom Einmarsch der Russen, dem Beginn der Deportationen und der Deportation seiner Großeltern.

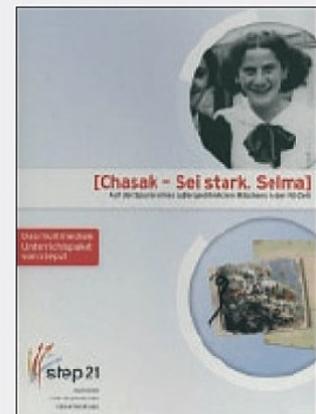
3. Studiogäste in der step21-Radioshow

Die Jugendlichen reflektieren das Gesehene: Dazu erstellen sie in Gruppen zu 4-5 Jugendlichen mit der step21-Radio-Software eine Radiosendung. Die Software enthält eine fertige Moderation zum Thema, die Jugendlichen sind Gäste der Sendung und beantworten Fragen, wählen Musik aus der CD „Selma – In Sehnsucht eingehüllt“ und besprechen in der Gruppe ihre Meinungen und Eindrücke.

4. Auswertung

Die Radiosendungen werden gemeinsam ausschnittsweise angehört und die Antworten verglichen. In der step21-Radio-Software können die einzelnen Antworten als Tracks ausgewählt werden. [...]

Aus: step21 – Initiative für Toleranz und Verantwortung (Hg.) (2008): [Chazak – Sei stark. Selma] Auf den Spuren eines außergewöhnlichen Mädchens in der NS-Zeit, Hamburg, S. 19-20



Das multimediale Unterrichtspaket entstand im Rahmen des Projektes SELMA, welches von der Initiative Step 21 durchgeführt wurde und in dessen Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit Selma Meerbaum-Eisinger stand, die 1942 mit 18 Jahren in dem Arbeitslager Michailowska starb. Ziel war es, einen persönlichen Zugang zur Geschichte der NS-Zeit zu schaffen und die Auseinandersetzung mit aktueller Ausgrenzung und Diskriminierung zu fördern.

Das Paket enthält:

- Eine Broschüre mit Informationen zu Selma, ihrer Familie sowie Arbeitsblätter und Themenbausteine
- Gedichtband „Ich bin in Sehnsucht eingehüllt“
- Musik-CD „Selma – In Sehnsucht eingehüllt“
- Film-DVD „Herr Zwilling und Frau Zuckermann“
- Step21-Radio-Software und Musiksoftware

Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis

Anne Kerber & Franziska Strosche

[...]

Interkulturelle Qualifikation (sozial-)pädagogischer Fachkräfte

Weiterbildungen versus Prozesse interkultureller Öffnung

[...]

Da interkulturelle Aspekte trotz ihrer Präsenz in der öffentlichen Diskussion noch immer kein interdisziplinäres Thema in der beruflichen und hochschulischen Ausbildung darstellen, führt der Weg zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in den meisten Fällen über externe, berufsbegleitende Fortbildungen. Deren Wesen entspricht es, dass sie aufgrund im Arbeitsrecht festgeschriebener Begrenzungen sowie eingeschränkter finanzieller und zeitlicher Ressourcen der Einrichtungen nur über wenige Tage oder sogar nur eintägig stattfinden (vgl. Bundschuh 2002, 43).

Dieser Umstand ist äußerst problematisch zu sehen, da interkulturelle Kompetenz nicht allein unserem Verständnis nach eine umfassende Grundhaltung ist, die weder rein kognitiv noch innerhalb kürzester Zeit methodisch „einstudiert“ oder erlernt werden kann, womöglich noch mit einem Zertifikat auf Lebenszeit. Entsprechende Trainings und ihre Inhalte werden auch im zugehörigen Fachdiskurs kontrovers diskutiert und häufig kritisiert (vgl. Kollberg 2005, 32; Pust 2007, 104 ff.; Scheitza 2007, 108ff.).

Dennoch können Weiterbildungen durchaus sinnvoll sein, wenn sie:

a) keine unrealistischen Erwartungen wecken und sich stattdessen ausführlich mit einzelnen, eingegrenzten und

kontextrelevanten Fragestellungen auseinandersetzen und

b) konzeptionell langfristig angelegt und in den umfassenden Prozess der interkulturellen Öffnung einer Einrichtung oder öffentlicher Strukturen eingebunden werden (vgl. ebd.).

Prozesse interkultureller Öffnung bilden jedoch in der aktuellen Institutionenlandschaft die Ausnahme und zeigen damit, dass Theorie und Praxis weit auseinander liegen. Generell lässt sich bzgl. Weiterbildungen zur Förderung interkultureller Kompetenz ebenfalls konstatieren, dass diese Herausforderung nicht allein von den Fortbildungsanbietern umgesetzt werden kann. Ergebnisse und ihre Wirkung hängen in entscheidendem Maße von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, ihrem Interesse und ihrer subjektiven Einschätzung der Relevanz der Thematik ab. Gleichzeitig ist eine institutioneninterne Verantwortung gefordert, die angestoßenen Prozesse mit zu tragen und zu steuern:

„Zu einem funktionierenden System – sei es eine Schule, eine Firma oder ein Stadtteil – gehört eine Art ‚corporate identity‘, ein gemeinsames Ziel oder Profil, dem sich Aktivitäten unterordnen und das das Umgangs- und Betriebsklima prägt.“ (Kollberg 2005, 40)

Diese Voraussetzungen sind in einer Umgebung, in der Interkulturalität und Heterogenität feste Bestandteile sind, wahrscheinlicher, als in Einrichtungen, in denen die Notwendigkeit interkulturell sensibler Arbeit nicht gesehen wird (vgl. Pust 2007, 105).

Letzteres gilt in besonderem Maße für die neuen Bundesländer aufgrund der augenscheinlich geringen Präsenz von

Migrantinnen und Migranten in der Gesellschaft und im Alltagsleben. Anbieter interkultureller Fortbildungen müssen bei Schulen, Behörden und staatlichen Institutionen stark für die Teilnahme an interkulturellen Schulungen werben, selbst wenn sie durch öffentliche Förderung kostenlos stattfinden. Selbst dann bleibt die Resonanz oft dürftig und kann zur Einstellung der Angebote führen (vgl. Castro Varela 2007, 159). Parallel dazu stoßen engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter interkultureller Projekte oft bei potentiellen, wichtigen Kooperationspartnern wie Schulen, Kindertagesstätten oder Ausbildungsstätten auf geringes Interesse, worunter die Tragweite und Nachhaltigkeit ihrer Projekte leidet (vgl. Glaser 2006, 58).

[...] Im Folgenden soll auf die Ursachen dieser Ablehnungstendenzen gegenüber interkulturellen Fortbildungen eingegangen werden, die in der analysierten Literatur benannt werden.

Ablehnungshaltungen gegenüber interkulturellen Weiterbildungsan- geboten

Neben dem erwähnten Mangel an Interesse an interkulturellen Ansätzen unter der Begründung: „Wir haben hier keine Ausländer, und deshalb haben wir mit sowas auch keine Probleme“ (Glaser 2006, 58) begründen sich Abwehrhaltungen seitens (sozial-)pädagogischer Fachkräfte u. a. auf öffentliche Darstellungen und Medienberichte, die Ressentiments und Fremdenfeindlichkeit insbesondere als ein ostdeutsches Problem kennzeichnen. Interkulturell versierte Projekte stoßen deshalb bei vielen Institutionen und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf Ablehnung, da diese nicht mit dem Verdacht

der Vorurteilsbelastung und Diskriminierung in Verbindung gebracht werden wollen. Gleichzeitig ergibt sich daraus eine besondere Sensibilität in Bezug auf Konzepte, die im Kontext der alten Bundesländer entwickelt wurden oder auch auf „westdeutsche“ Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Glaser 2006, 58). Bereits der Begriff der interkulturellen Öffnung kann eine Abwehrhaltung auslösen, da hier eine Verschlussenheit der Einrichtung und der Arbeitsweise ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter impliziert wird, die dem eigenen professionellen Selbstverständnis widerspricht (vgl. Gaitanides 2006, 230).

„Gerade sozial Berufstätige, deren Berufsethik Gleichbehandlung und Respekt gegenüber sozial ausgegrenzten Gruppen verlangt, reagieren besonders empfindlich gegenüber Diskriminierungsvermutungen.“ (ebd., 231)

Die letzte Beobachtung ist keineswegs spezifisch für die neuen Bundesländer. In den alten Bundesländern gibt es ähnliche Schwierigkeiten hinsichtlich der Auseinandersetzung von Professionellen mit Interkulturalität sowie individueller und struktureller Diskriminierung. Allgemein stellt Gaitanides eine Abwehrhaltung gegenüber „selbstreflexiven Fortbildungen zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz“ fest, die aus der Befürchtung heraus entsteht, mit den eigenen Verunsicherungen gegenüber Fremden und Vorurteilen vorgeführt zu werden oder das „subjektiv berechnete Ängste und Aggressionen tabuisiert werden (so die Fantasie), damit das ‚Multikulti‘-Weltbild der FortbildnerInnen nicht ins Wanken kommt“ (ebd.). Andere zeigen eine Ignoranz gegenüber kulturellen Differenzen und gesellschaftlichen Ausgrenzungstendenzen verbunden mit der Auffassung alle Menschen gleich behandeln zu wollen („Gleichgültigkeit“).

Konkrete Ansätze, um ein Bewusstsein für die Relevanz einer solchen Auseinandersetzung mit sich selbst und gesellschaftlichen Strukturen sowie für interkulturelles Denken und Handeln bei (sozial-)pädagogischen Fachkräften und damit ihr Interesse für Wege einer interkulturellen Öffnung zu wecken, konnten wir in unserer Literaturrecherche praktisch nicht finden.

Lediglich Gaitanides schlägt drei allgemeine Strategien vor:

a. Fortbildungen müssen mit diesen Ängsten seitens ihres Klientels rechnen und sollten abschreckende Selbsterfahrungs- und Reflexionsanteile in ihren Ausschreibungen eher herunterspielen oder vermeiden und im Gegenzug den konkreten Nutzwert betonen.

b. Sie sollten ein schützendes Setting bereitstellen, welches zur Äußerung persönlicher Verunsicherungen und Vorurteile ermutigt, als Voraussetzung, um sich mit ihnen erst auseinanderzusetzen zu können.

c. Zweifel an der Offenheit der eigenen professionellen Arbeitsweise können durch eine Einbettung der Fortbildung in den Prozess eines Mitarbeiter- und Nutzerorientierten Qualitätsmanagements gemildert werden, da hier Fehlerbewusstsein und Selbstreflexion zum Kompetenzkriterium stilisiert werden (vgl. Gaitanides 2006, 231).

[...]

Die Bedeutung von Kooperationen und sozialräumlicher Einbindung

Die Kooperation mit lokalen Akteuren ist für die Nachhaltigkeit der Wirkung von Projekten und ihrer Etablierung von zentraler Bedeutung. Dies lässt sich auf die Herausbildung eines interkulturellen Bewusstseins übertragen, dass nicht allein innerhalb einer Fortbildung erworben werden kann, sondern sich langfristig im Rahmen der Alltags- und Berufspraxis entwickeln muss. Glaser konstatiert, dass die meisten interkulturellen Maßnahmen, die sich allerdings zumeist an Kinder und Jugendliche richten, die Migrationsrealität und die Alltagssituation der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer sowie die spezifischen lokalen und regionalen Rahmenbedingungen in ihre Projektkonzeption und -umsetzung zu wenig einbeziehen. Dabei stellen subjektive Erfahrungen und Bilder von Migrantinnen und Migranten, auch wenn sie einseitig stereotyp und problembehaftet sein sollten, die Ausgangsbasis für ein adäquates Vorgehen dar. Erst die Thematisierung dieser Erfahrung ermöglicht eine wirksame Reflexion und

Auseinandersetzung damit (vgl. Glaser 2006, 59). Fehlt dieser Bezugsrahmen zum Alltag der Teilnehmenden, erscheinen die Lerninhalte abstrakt und wenig relevant für die eigene Lebenswelt bzw. Arbeitszusammenhänge, weshalb die Lerneffekte entsprechend gering ausfallen. Beispielsweise bringt es wenig, in Regionen mit geringer Migration, Jugendlichen Integration mittels Erfahrungen aus Berlin-Kreuzberg nahe bringen zu wollen, anstatt den subjektiven Ursachen ihrer Ressentiments gegenüber Migrantinnen und Migranten nach-

Aus: Kerber, Anne/Strosche Franziska (2009): Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis, hg. v. RAA Brandenburg Demokratie und Integration Brandenburg e. V., Potsdam, S. 15-24



Interkulturelle Kompetenz spielt in den Bereichen Wirtschaft, Schule, Politik und Verwaltung eine immer größere Rolle. Oft geht es dabei jedoch um die Thematisierung kultureller Differenzen oder Vorbereitungen auf spezielle Einsätze, zum Beispiel im Ausland oder in internationalen Teams. Die RAA Brandenburg hat im Rahmen des Projektes „Interkulturelle Kompetenz“ eine Analyse ausgewählter Fachliteratur zu interkulturellen Ansätzen durchgeführt, die in dieser Broschüre dargestellt wird.

zugehen (vgl. Glaser 2006, 60; Kollberg 2005, 35). Entsprechend gilt diese Beobachtung für die Fortbildungen von pädagogischen Fachkräften. Demnach sollten Fortbildungen realitätsnah in den Gesamtprozess eines Systems wie einer Schule oder einem Bildungsträger eingebettet werden, damit Lernerfahrungen im beruflichen Alltag auch angewandt und damit langfristige und nachhaltige Ergebnisse erzielt werden können (vgl. Kollberg 2005, 35 f.).

Einen hohen Stellenwert besitzt darüber hinaus der Aufbau von Kontakten zu anderen lokalen Einrichtungen (ggf. lokale Flüchtlingsinitiativen, Umwelt- und Stadtteilinitiativen, NGOs, Bildungsträger etc.), um sich untereinander auszutauschen, die Perspektiven der ansässigen Migrantinnen und Migranten einzubeziehen und gemeinsam bedarfsangemessene Maßnahmen und Bildungsangebote entwickeln und planen zu können. Nicht zuletzt dafür bieten nur langfristig abgesicherte Maßnahmen den notwendigen Raum.

„[...] ein nachhaltiges interkulturelles Bildungsangebot braucht einen expliziten und impliziten Community-Bezug. Ohne die Verantwortung in der Gemeinde, in der eigenen Firma oder Schule mit ihren spezifischen Problemen und Gestaltungsansätzen können Lernerfahrungen nur schwer realitäts- und alltagsbezogen umgesetzt werden.“ (Kollberg 2005, 36)

[...]

Literatur

Bundschuh, Stephan/Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. (IDA) (2002): Erfahrungen aus der Evaluation des Modellprojekts „Trainings für Toleranz und Weltoffenheit“ – Konzepte für die kommunale Weiterbildung in Brandenburg. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse. Bonn, S. 38-46

Castro Varela, María do Mar (2007): Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt, S. 155-170

Gaitanides, Stefan (2006): Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein, S. 222-234

Glaser, Michaela (2006): Interkulturelles Lernen in Ostdeutschland – Voraussetzungen, Entwicklungslinien und Perspektiven. In: Reiberg, Ludger (Hg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Bonn, S. 55-63

Kollberg, Britta (2005): Interkulturelles Lernen als nachhaltiger Prozess: He-

erausforderung an Bildungsträger und Kommunen. In: Zeitschrift Migration und Soziale Arbeit (IZA). Heft 1, Frankfurt am Main, S. 32-41

Pust, Cornelia (2007): Integrationsförderung als Praxisfeld interkultureller Arbeit. In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung. Frankfurt, S. 103-109

Scheitza, Alexander (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt, S. 91-119

Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft

Viola B. Georgi

Im Zuge von Migration und Globalisierung geraten Geschichte und Erinnerung stärker als je zuvor in den Sog von gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen. Die Zugänge zu bestimmten historischen Ereignissen sowie die damit verbundenen Geschichtsbilder und Erinnerungswelten verändern und vielfältigen sich. Migration, demographischer Wandel und Generationswechsel transformieren die Dimensionen und Formen nationaler Geschichts- und Erinnerungskultur. In der Migrationsgesellschaft entstehen andere und neue historische Bezüge und Identitäten. Nicht selten wird Geschichte in diesem Zusammenhang zum Gegenstand der Verhandlung beziehungsweise zum Ort der Aushandlung von Identitäten. In solchen Aushandlungsprozessen, die zugleich auch Aneignungsprozesse von Geschichte sind, werden Zugehörigkeiten zu bestimmten historischen Bezugsgruppen konstruiert, in Frage gestellt oder auch zurückgewiesen. Dies geschieht freilich nicht im luftleeren Raum, sondern im Rahmen einer in der Regel nationalstaatlich geprägten Geschichts- und Erinnerungspolitik. Die hegemoniale Geschichte der Mehrheitsgesellschaft stellt aber in Einwanderungsgesellschaften nur eine Dimension von Geschichte dar, weshalb die Gefahr besteht, die Geschichte(n) und die Erinnerung(en) anderer Gruppen auszugrenzen beziehungsweise andere Gruppen gar nicht erst an der Auswahl und der Interpretation nationalgeschichtlich bedeutsamer Ereignisse teilhaben zu lassen. Die Geschichte der Anderen und die vielfachen Verschränkungen von Geschichte werden nicht als Bestandteil der nationalen Erinnerungskultur anerkannt. (Georgi/Ohliger 2008: 12) Eine mögliche Teilhabe von Einwanderern am „kommunikativen oder gar kollektiven Gedächtnis“ (Assmann 1995: 52) der Mehrheitsgesellschaft wird weitgehend ignoriert. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass

sich jüngst erste Bestrebungen von Einwanderern abzeichnen, zumindest ihre Migrationsgeschichte zu einem Gegenstand des öffentlichen Gedächtnisses zu machen, etwa in Form eines Migrationsmuseums (Eryilmaz 2004).

[...]

Derzeit werden Geschichte und Erinnerung aber zumeist noch als Trennungsmoment konstruiert und erlebt (Cil 2007). Die deutsche Erinnerungslandschaft ist eher durch „devided memories“ (getrennte Erinnerungen) als „shared memories“ (geteilte Erinnerungen) geprägt (Ohliger/Motte 2004). Migrationsgeschichte, Herkunftsgeschichte, Familiengeschichte und die Geschichte der Mehrheitsgesellschaft werden nicht auf ihre Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge und Interdependenzen hin untersucht, sondern verbleiben zumeist in einem unvermittelten Nebeneinander. Die Geschichten der Menschen begegnen sich kaum, weder im Alltag noch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass es auch in Einwanderungsgesellschaften eine dominante Geschichte gibt, die in der Regel als Nationalgeschichte verfasst ist und an der sich die Neuhinzugekommenen abarbeiten müssen. Problematisch wird es, wenn diese Geschichte als ungebrochene, einzig geltende, identitätsstiftende und gemeinschaftsbildende konstruiert wird.

Auch der deutsche Nationalstaat ist gegenüber der Geschichte und der Kultur, der ihn konstituierenden Gruppen nicht neutral. In Deutschland steht es außer Frage, dass der Nationalsozialismus und die Erinnerung an ihn für das Geschichtsbewusstsein in Deutschland konstitutiv sind. Der Historiker Norbert Frei (1996) schreibt der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland deshalb sogar eine normativ-einheitsstiftende

Bedeutung zu. Es ist dieser Befund, der die Frage evoziert, ob eine solche nationalgeschichtlich fixierte Erinnerungsgemeinschaft Menschen aus anderen Traditionszusammenhängen, mit anderen Geschichten und Erinnerungen überhaupt integrieren kann. Kann man von Einwanderern auf der anderen Seite erwarten, dass sie – bezogen auf den Nationalsozialismus und den Holocaust – das „negative Erbe“ (Améry 1977) des Aufnahmelandes antreten?

Geschichtsbilder Jugendlicher aus Einwandererfamilien

Ausgangspunkt für meine Studie „Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ (2003) ist die Annahme, dass zur gesellschaftlichen Teilhabe auch die Selbstverortung durch Auseinandersetzung mit Geschichte gehört. Dabei muss das Individuum sich seiner Geschichte in mindestens zweierlei Hinsicht vergewissern: erstens mit Blick auf die je individuelle Lebensgeschichte und zweitens in Bezug auf die Geschichte der historischen Gruppen, denen man sich zugehörig fühlt. Individuelle und kollektive Geschichte(n) müssen in diesem Prozess der Selbstverortung wechselseitig integriert werden, d. h. Biographien müssen sich in den Kollektiverzählungen wiederfinden können und kollektive Geschichte(n) müssen biographisch anschlussfähig gemacht werden. Im Rückgriff auf die Hypothesen meiner Studie (Georgi 2003) lassen sich mindestens fünf Varianten der Aneignung von Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft identifizieren.

- Jugendliche mit Migrationshintergrund orientieren sich an den historischen Traditionen ihres Herkunftslandes. Diese Orientierung bricht sich in der jeweiligen Gruppengeschichte/Familiengeschichte und der Position,

die diese Gruppe im Herkunftsland hat(te) etwa als Angehöriger der Mehrheit oder einer Minderheit.

- Jugendliche mit Migrationshintergrund übernehmen und rezipieren kollektive Deutungen der Vergangenheit aus der Mehrheitsgesellschaft und „verstricken“ sich dabei in die dominanten Narrative der Aufnahmegesellschaft.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund verorten sich ausschließlich in der Erinnerungskultur ihrer ethnischen Community im Einwanderungsland. Sie haben teil an einem diasporischen Geschichtsbewusstsein, das sie mit konstituieren und tradieren.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund bilden ein transnationales oder auch hybrides, aus Elementen unterschiedlicher Kollektivgedächtnisse zusammengesetztes, Geschichtsbewusstsein aus.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund laufen Gefahr, durch das Wegfallen der Bezugsrahmen tradierter, am Herkunftsland ausgerichteter historischer Erinnerungen und Erzählungen sowie durch den Ausschluss vom Geschichtsbewusstsein des Einwanderungslandes quasi geschichts- und erinnerungslos zu werden und damit in ein historisches Vakuum zu geraten.

Diese Hypothesen wurden im Forschungsprozess überprüft, variiert und differenziert. Den thematischen Fokus meiner Studie bildete die NS-Zeit und der Holocaust. So fragt die Studie nach der Bedeutung, die die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland hat: Wie positionieren sie sich im Verhältnis zur deutschen Geschichte und zur deutschen Gesellschaft? Wirkt sich die NS-Geschichte auf die Konstruktion ihrer Zugehörigkeit(en) aus?

Kann eine Vergangenheit für Menschen relevant werden, auch wenn sie nicht im Bewusstsein der eigenen Gruppe verortet ist? Kann man sich das „kollektive Gedächtnis“ (Halbwachs 1991) anderer Gruppen zu Eigen machen? Wenn ja, wie geht ein solcher Aneignungsprozess vor sich, an welche Bedingungen ist er geknüpft und was geschieht dabei mit den vielfältigen Erinnerungen und unterschiedlichen historischen Bezügen?

Für die von mir befragten Jugendlichen aus Einwandererfamilien lässt sich festhalten: Über die Aneignung, Annahme oder Abgrenzung von der Geschichte des Nationalsozialismus wird Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft verhandelt, behauptet, in Frage gestellt oder zurückgewiesen. Dabei setzen sich die Jugendlichen zu unterschiedlichen historischen Bezugsgruppen in Beziehung. Insgesamt wurden vier Typen herausgearbeitet, die ich im Folgenden kurz skizzieren möchte:

Typ I

Typ 1 beschreibt Analogiebildungen: Selbsterfahrene Diskriminierung und Rassismus in der deutschen Aufnahmegesellschaft werden zu den Ausgrenzungs- und Verfolgungsmechanismen des NS-Regimes in Beziehung gesetzt. Die eigene Lebenssituation als Angehöriger einer Minderheit in Deutschland wird mit der Situation der Minderheiten im nationalsozialistischen Deutschland verglichen. Die Kenntnis der NS-Geschichte wird dabei nicht nur zu einem kritischen Maßstab der Beobachtung möglicher historischer Kontinuitäten in der Aufnahmegesellschaft, sondern auch eine sinnstiftende Folie für die Deutung der eigenen Gegenwart und Zukunft als in Deutschland lebender Einwanderer der zweiten und dritten Generation.

Typ II

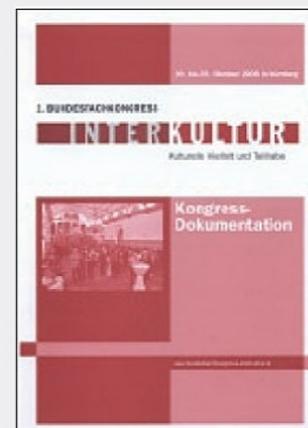
Der zweite Typ beschreibt eine explizite Bezugnahme auf die Zuschauer-, Mitläufer- und Tätergesellschaft, deren Sozialperspektiven probeweise eingenommen werden. Es kommt dabei nicht selten auch zu einer Reproduktion von Mythen über den Nationalsozialismus. Es scheint, als diene die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und der Grad der (Selbst-)Verstrickung in diese Geschichte der Steigerung der Legitimation als deutscher Staatsbürger. An die Übernahme von Verantwortung oder gar von „Schuldgefühlen“ für die von Deutschen begangenen Verbrechen knüpft sich eine Integrationserwartung. Die Identifikation mit der NS-Geschichte wird zum Eintrittsbillet in die deutsche Gesellschaft.

Typ III

Bei diesem Typ dreht sich alles um das historische Schicksal der eigenen ethnischen Community. Die Individuen sind

eingebunden in eine ethnisch definierte Erinnerungsgemeinschaft und fühlen sich dieser verpflichtet. Die eigene Kollektivgeschichte ist so dominant, dass keine Bezüge zu anderen Geschichten hergestellt werden. Wenn dies doch geschieht, stößt man nicht selten auf die Strategie der Instrumentalisierung.

Aus: Forum der Kulturen Stuttgart e. V. und Amt für Kultur und Freizeit der Stadt Nürnberg (Hg.) (2009): 2. Bundesfachkongress Interkultur. Kulturelle Vielfalt und Teilhabe. Kongressdokumentation, S. 90-92



Die Broschüre ist die Dokumentation des 2. Bundesfachkongresses Interkultur, der vom 20. bis 22. Oktober 2008 unter dem Motto „Kulturelle Vielfalt und Teilhabe“ in Nürnberg stattfand. Er knüpfte an den 1. Bundesfachkongress Interkultur im Oktober 2006 an, auf dem ein Perspektivwechsel von einer defizitorientierten Sichtweise zu einem ressourcenorientierten Umgang mit Einwanderung im Mittelpunkt stand. In der Broschüre finden sich die auf dem Kongress gehaltenen Vorträge und Protokolle der Podiumsgespräche im Plenum sowie die meisten Beiträge der Fachforen, die sich mit Strategien interkultureller Ansätze in Bereichen wie Kulturpolitik, Bildungsarbeit, Partizipationsförderung etc. auseinandersetzen.

Von Instrumentalisierung des Holocaust kann dann gesprochen werden, wenn eine Bezugnahme auf die Opfer des Nationalsozialismus ausschließlich der Dramatisierung der Situation der „eigenen Gruppe“ dient. Dabei wird das Schicksal der eigenen Gruppe argumentativ mit dem Holocaust verknüpft. [...]

Es scheint, als ahnten die Betroffenen, dass ihre Geschichten nur dann gehört werden, wenn sie diese auf der Folie des Holocaust erzählen.

Typ IV

Bei diesem Typ spielt die ethnische beziehungsweise religiöse Herkunft keine Rolle. Eingenommen wird eine postnationale oder auch postethnische Perspektive. (Hollinger 1995) Die historische Bezugsgruppe dieses Typus ist die gesamte Menschheit. Diskutiert wird, wie Menschen unter bestimmten historischen, politischen und sozialen Bedingungen zu Opfern, Mitläufern oder Tätern werden konnten und werden. Die Geschehnisse während des Zweiten Weltkrieges werden mit aktuellen Phänomenen verglichen: mit Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Menschenrechtsverletzungen und Genozid. Diese Kontextualisierung und Aktualisierung der NS-Geschichte im Spiegel globalen Zeitgeschehens

findet ihren Ausdruck in einer universalisierenden und handlungsorientierten Perspektive.

[...]

Literatur

Améry, Jean (1977): *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*, Stuttgart

Assmann, Jan (1995): „Erinnern, um dazuzugehören“. Kulturelles Gedächtnis Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit“, in: Patt, Kristin/Dabhag, Milan (Hg.): *Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten*, Opladen, S. 51-76

Cil, Nevim (2007): *Topographie des Außenseiters. Türkische Generationen und der deutsch-deutsche Wiedervereinigungsprozess*, Berlin

Eryilimaz, Aytac (2004): „Deutschland braucht ein Migrationsmuseum. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Kulturpolitik“, in: Motte, Jan/Ohliger Rainer (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*, Essen, S. 223-305

Georgi, Viola B. (2003): *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg

Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (2008): „Geschichte und Diversität. Crossover statt nationaler Narrative“, in Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hg.): *Crossover Geschichte. Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Hamburg, S. 9-27

Halbwachs, Maurice (1991): *Das kollektive Gedächtnis*, Frankfurt am Main

Hollinger, David A. (1995): *Postethnic America*, New York

Motte, Jan/Ohliger, Rainer (Hg.) (2004): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*, Essen

Das Modellprojekt „Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen“

[...]

Erst in den letzten Jahren wurde begonnen, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft ein europä- bzw. deutschlandzentrierter Geschichtsunterricht so noch seine Berechtigung hat [...].

Allerdings gab und gibt die pädagogische Forschung bisher kaum Antworten. Somit ist so gut wie gar nicht bekannt, welche Bedeutung aktuell betriebener Geschichtsunterricht für migrantische Jugendliche hat, wie er von ihnen aufgefasst und verarbeitet wird, und inwiefern eigene Geschichtshintergründe aus den Herkunftskulturen in ein Geschichtsverständnis und -bewusstsein einfließen. [...]

Die hier beschriebenen Modellprojekte der Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz bearbeiten genau diese Fragestellungen:

- Wie gelingt Geschichtsvermittlung in interkulturell und interreligiös zusammengesetzten Gruppen?
- Gibt es unterschiedliche Herangehensweisen an und eine unterschiedliche Fragestellung zu Geschichte von deutschen und migrantischen Jugendlichen?
- Welche Bedeutung hat die Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte, insbesondere mit dem Thema Holocaust für diese Gruppen?
- Welche Faktoren stellen Chancen und Risiken im Bereich der Bearbeitung geschichtlicher Themen dar in Bezug auf die Bearbeitung von Vorurteilen, Rassismus und Rechtsextremismus?
- Kann über die Beschäftigung mit deutscher Geschichte interkulturelle Kommunikation und Verständigung verbessert werden?

[...]

Realisiert wurden folgende Projekte:

- Deutscher Kolonialismus in Namibia (Gymnasium Sedanstraße)

- Deutscher Kolonialismus in Togo (Gesamtschule Ronsdorf)
- Die historischen Verbindungen zwischen Deutschland und Lettland (BVJ, Europaschule, Berufskolleg Barmen)
- Lebendige Geschichte. Zeitzeugenprojekt (Hauptschule Elberfeld-Mitte, Gertrudenstraße)
- „Und auf dem Flur schauten mich von überall die Opfer an...“ Ein Projekt zum Konzentrationslager Auschwitz (Hauptschule Katernberg, Kruppstraße)

[...]

Interkulturelle und interreligiöse Gruppe als Lernfeld im Alltag

In interkulturell und interreligiös zusammengesetzten Gruppen fließen, wenn hier auch oft unbewusst, verschiedenste kulturelle, religiöse Normen und Werte sowie unterschiedliche geschichtliche Hintergründe und Geschichtsverständnisse ein, die, macht man sie transparent und zum Thema, ein breites Spektrum von Auseinandersetzungsmöglichkeiten bieten. [...] Häufig ist in Schulen (eher an Gymnasien als an Gesamt-, Hauptschulen und Berufskollegs) festzustellen, dass zwar alle Klassen in mehr oder weniger interkulturell/religiösen Zusammenhängen existieren und täglicher Umgang miteinander besteht, jedoch vermeintliches Wissen über die „anderen“ Kulturen und Religionen immer noch gering ist bzw. sich auf gegenseitige Vorurteile reduziert.

[...]

Zielformulierung

Leitziel aller realisierten Einzelprojekte war, Jugendliche unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe verschiedenster Schulformen weiterführender Schulen zur intensiven Beschäftigung mit Themen deutscher

Geschichte zu motivieren. So soll einerseits im Arbeitsprozess die interkulturelle Auseinandersetzung gefördert und andererseits die Möglichkeit hergestellt werden, neben der Erlangung neuen Wissens, eigene Sichtweisen, Vorurteile und Meinungsbilder zu überprüfen und diese gegebenenfalls zu modifizieren.

Es geht darum, interkulturelle Auseinandersetzung so herzustellen, dass die Meinungs- und Geschichtsbilder der beteiligten Jugendlichen transparent werden und bestehende Unterschiede thematisch einfließen. [...]

Neben dem Ziel der Motivation der Gruppen zur intensiven Auseinandersetzung mit historischen Themen war angestrebt, dies unter dem besonderen Fokus der Themen Rassismus, Ausgrenzung und Verfolgung zu realisieren, um so diese Phänomene näher zu ergründen und typische Mechanismen deutlich zu machen.

Neben der interkulturellen Kommunikation in der Gruppe sollte Begegnung und direkte Konfrontation mit anderen Kulturen und Religionen weitergehend dazu genutzt werden, neue Ebenen interkultureller und -religiöser Begegnungen und Auseinandersetzungen zu ermöglichen, die neben rein kognitiver Auseinandersetzung auch emotionales Erleben und Lernen möglich machen. Daher waren alle Einzelprojekte mit Reisen und/oder Zeitzeugenbegegnungen geplant.

Ein weiteres Handlungsziel war die Erstellung von Unterrichtsmaterialien zu den Projektergebnissen in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen und den begleitenden Fachleuten. Die Inhalte und die Form der Gestaltung der Materialien lagen in ausschließlicher Verantwortung der beteiligten Schüler¹. Dies bedeutete, dass die Teilnehmer von Beginn an in die Konzeption, Umsetzung und Nachbereitung einbezogen wurden. [...]

Projektlaufzeit

Alle realisierten Einzelprojekte waren auf eine Dauer von einem Jahr ausgelegt, wobei die Vorbereitungsphase mit einem Zeitraum von bis zu sechs Monaten, die eigentliche Durchführung (Reisen, Begegnungsprogramme) auf bis zu zwei Wochen und die Nachbereitung (Auswertung Materialien, Erstellung Unterrichtsmaterial und öffentliche Präsentation) auf bis zu sechs Monate geplant war.

Themenfindung

[...] Immer wieder wurde von Schülern bemängelt, dass fast reflexartig beim Thema Rassismus und Rechtsextremismus von Lehrern die Zeit des Nationalsozialismus behandelt wird. Zwar wurde die Behandlung des Themengebietes Holocaust von den Schülern als wichtig und sinnvoll angesehen, jedoch ließ die Bearbeitung des Themas häufig viele Fragen ungeklärt. [...]

Weiterer Kritikpunkt war immer wieder, dass im Zusammenhang mit den Themen Rassismus außer der Zeit des Nationalsozialismus selten andere Aspekte deutscher und europäischer Geschichte behandelt werden [...].

Die Wuppertaler Initiative legte dementsprechend Kolonialismus als ein Oberthema fest, verbunden mit den Aspekten „Konflikt 1. und 3. Welt“ sowie Globalisierung.

Als weiteres Oberthema sollte der Holocaust unter dem besonderen Fokus der Aspekte Flucht, Vertreibung, Systematik der Vernichtung und Formen des Widerstandes untersucht werden. Das dritte Thema ergab sich im Projektverlauf aus einem aktuellen interethnischen Konflikt an einer Schule zwischen russischsprachigen Schülern und Schülern deutschen und migrantisches Hintergrundes [...].

Einbezug Kooperationspartner

Nach Festlegung der Oberthemen wurden Fachleute zu den einzelnen Themenbereichen gesucht, die neben Fachberatung und organisatorischer Unterstützung auch eigene Angebote in das jeweilige Projekt einfließen lassen konnten. Zudem wurden Kontakte zur örtlichen Presse hergestellt, da

alle Projekte medial begleitet und dokumentiert werden sollten. [...]

Auswahl Schulen

Im Vorfeld war geplant, die entwickelte Methodik an verschiedenen Schulformen auszuprobieren: Besonderer Fokus sollte auf Hauptschulen, Gesamtschulen und Berufsvorbereitungsklassen an Berufskollegs liegen. [...]

Durchführung

[...] Um die Grundlagen einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit den entwickelten Themen herzustellen, begannen alle Projekte mit einer historischen Einführung. Dies wurde in meist wöchentlichen Treffen à zwei Stunden außerhalb des normalen Unterrichts und teilweise in – mit bis zu drei – Treffen an Wochenenden umgesetzt. [...]

Neben den reinen Unterrichtseinheiten wurden mehrere Einheiten mit Exkursionen und der Teilnahme von Veranstaltungen zum Thema ergänzt, wie beispielsweise der mehrfache Besuch des Missionsarchivs der VEM, Besuche des Völkerkundemuseums, eine Führung durch das Polizeipräsidium (ehemaliges Gestapo-Gebäude), ein Besuch des Lettlandzentrums in Münster, ein Besuch des Togotages sowie ein Besuch des jüdischen Friedhofs und der Begegnungsstätte Alte Synagoge. Ebenso wurden eigene Veranstaltungen organisiert und umgesetzt, wie die Verlegung eines Erinnerungssteines, eine Gedenkveranstaltung zum Anti-Kriegstag und Informationsabende für Eltern.

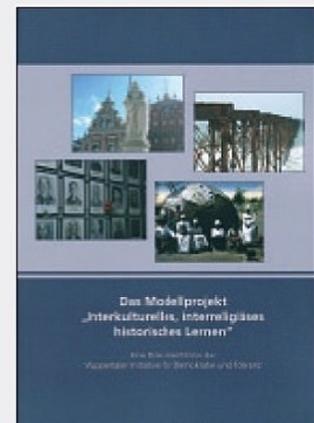
Öffentliche Werbung zur Unterstützung durch Know-how und Materialien

In der Startphase wurde über die lokale Presse die Wuppertaler Bevölkerung um Mithilfe bei den jeweiligen Projekten gebeten. Dabei wurde um Unterstützung durch nützliche Tipps und die Vermittlung von Kontakten sowie durch das zur Verfügungstellen von Materialien zum Thema geworben. [...]

Die Reisen und Begegnungsprogramme

Die Reisen wurden begleitet durch die beiden verantwortlichen Lehrer, die zum einen eine fachliche Begleitung darstellten und zum anderen die

Aus: Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e. V. (Hg.) (2010): Das Modellprojekt „Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen“ Eine Dokumentation, S. 9-17



Die meisten Schulklassen sind interkulturell und interreligiös heterogen zusammengesetzt, bei der Betrachtung von Geschichte und historischen Entwicklungen fließen unterschiedlichste Normen und Perspektiven, oft unbewusst, mit ein. Diese Heterogenität bewusst zu machen, Jugendliche unterschiedlicher Herkunft für Geschichte zu interessieren und so langfristig Vorurteile und Rassismus abzubauen waren die Ziele des Projektes „Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen“, welches in Wuppertal an verschiedenen Schulen durchgeführt wurde und welches in dieser Broschüre dokumentiert wird. Es wird eingegangen auf die Grundlagen und Methoden des Projektes sowie auf die Ergebnisse und Erfahrungen der Einzelprojekte und die Gesamtauswertung.

Betreuung von einzelnen Themen-
gruppen übernahmen. Zudem reisten
immer mindestens einer der extern
verpflichteten Fachleute mit [...].

Zur [...] fachlichen Unterstützung der
Schüler im Bereich Film- und Tontechnik,
Erarbeitung von Interviewleitfäden und
Dokumentationstechniken begleiteten die
Reisen zusätzlich ein professioneller
Kameramann und ein Journalist einer
Wuppertaler Lokalzeitung. [...]

Die Gesamtleitung wurde durch den
Leiter der Wuppertaler Initiative
sichergestellt [...].

Nach der Erkundung des Umfeldes
begann die Abarbeitung des geplanten
Programms.

Bereits erste Kontakte vor Ort
brachten häufig zusätzliche
Beziehungen und Ideen, die in die
weitere Planung einbezogen wurden.

[...]

Besucht wurden historische Orte,
Gebäude und Relikte aus der zu erfor-

schenden Zeit, Museen, Fachleute zur
Geschichte der jeweiligen Länder,
Archive, Kirchen, Moscheen, Synagogen,
Friedhöfe, Gedenkstätten, Schulen,
Sozialprojekte. Neben Fachleuten
wurden Minister, Botschafter, Lehrer,
Bischöfe, Priester, Imame, Rabbiner,
Schüler, Sozialarbeiter, Vertreter von
Opfergruppen und verschiedenen
Ethnien, in den Zielländern lebende
Deutsche, Journalisten und Passanten
interviewt. Die gesammelten
Materialien wurden bereits während
der Reisen sortiert und den
Jugendlichen zur Bearbeitung ihrer
Themenschwerpunkte zur Verfügung
gestellt. [...]

Nachbereitung

Nach der Rückkehr wurde in
gemeinsamen Treffen das gesammelte
Material ausgewertet und die Form
der Ausarbeitung des Unterrichtsmaterials
abgestimmt sowie die Aufgaben
an die verschiedenen Themengruppen

geklärt. [...] Alle Gruppen entschieden
sich für die Gestaltung einer
Unterrichtsbroschüre mit Arbeitsblättern.
Die erstellten Broschüren wurden je
nach Projekt ergänzt durch einen Film,
CDs mit Foto- und Dokumentations-
material und/oder Ausstellungen, die
von interessierten Schulen ausgeliehen
werden können. [...]

Nach der öffentlichen Präsentation
wurden die Unterrichtsmaterialien
an alle weiterführenden Wuppertaler
Schulen kostenfrei versandt, gekoppelt
mit der Bitte das Material weitreichend
zu nutzen. [...]

1) Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text die
männliche Form verwendet.

Die Projekte zu Kolonialismus

[...]

Kolonialismus als Thema bot sich aus
verschiedensten Gründen an. Zum
einen ist gerade deutscher Kolonialismus
ein weitgehend unbekanntes und im
Geschichtsunterricht selten behandeltes
Thema. [...] Nicht nur unter
Schülern, sondern auch, wie sich aus
Befragungen und Passanteninterviews
ergab, ein Großteil der Bevölkerung
weiß nicht oder nur rudimentär, dass

auch Deutschland eine Kolonialmacht
war. Noch weniger Befragte konnten
antworten, welche Kolonien Deutschland
überhaupt hatte.

Dabei ist es gerade diese Zeit, die das
Bild der Europäer und damit auch der
Deutschen speziell zu Afrika, aber auch
zu allen anderen als „exotisch“ betrachteten
Kulturen und Ländern außerhalb
Europas entscheidend geprägt hat.
Zudem hatte der Kolonialismus Auswirkungen
auf heute noch existierende politische
und kriegerische Konflikte sowie

auf das heute bestehende Wirtschaftssystem.
Besonders diese Epoche in der
Geschichte prägte das Gefälle zwischen
Erster und Dritter Welt. Somit bot sich
Kolonialismus als Oberthema an.

[...]

Da durch Vorbefragungen von Schülern
und Lehrern klar war, dass gerade
zum Kolonialismus kaum bzw. gar kein
Wissen vorauszusetzen war, wurde es
notwendig, der historischen Einführung
in der Vorbereitung entsprechend Zeit
einzuräumen.

Altenhilfe und Kulturkompetenz

Erfahrungen aus Projekten am Fachseminar für Altenhilfe des maxQ im bfw in Castrop-Rauxel [...]

Katrin Jäger

[...]

Erfolge und Schwierigkeiten im XENOS-Projekt „Bausteine zur Entwicklung kulturkompetenter Pflege“

Seit 2003 führt das maxQ im bfw zusammen mit dem RISP XENOS-Projekte zum Themenkomplex „Kulturkompetente Pflege“ durch. In allen diesen Projekten spielt der Unterricht in der Altenpflege eine tragende Rolle. In dem 2007-2008 durchgeführten Projekt „Bausteine zur Entwicklung kulturkompetenter Pflege“ war dies ebenso der Fall.

Ein Projektziel war es, vor dem Hintergrund der in vorherigen Projekten konzipierten Unterrichtsmodule, Handreichungen für die Altenpflegehilfeausbildung (APH) zu entwickeln. Ein zweites Projektziel war die Weiterentwicklung des Unterrichts zur kulturkompetenten Pflege in der dreijährigen Altenpflegeausbildung (AP). Idee war es hier, mit den SchülerInnen gemeinsam Patienteninformationen zu analysieren, Kriterien für kultursensible Informationen zu entwickeln und selbst exemplarisch für das eigene Arbeitsfeld Patienteninformationen zu erstellen.

Erfahrungen im Altenpflegekurs

Im Rahmen des Unterrichts in der Altenpflegeausbildung sollten sich die SchülerInnen mit Patienteninformationen auseinandersetzen und erarbeiten, wie diese so gestaltet werden können, dass sie in der kultursensiblen Arbeit nützlich sind. Dazu war es vorab notwendig, genau zu beschreiben, was mit „Patienteninformationen“ gemeint ist. Im Projekt wurde ein weiter Begriffsumfang gewählt, von dem klassischen Beipackzettel bis zu Hinweistafeln in medizinischen Einrichtungen.

Bei den Recherchen für die Unterrichtsplanung wurde deutlich, dass es wenige Versuche gibt, Patienteninformationen kultursensibel zu gestalten. Zumeist beziehen sich solche Versuche nur auf die Frage, ob die RezipientInnen die deutsche Schrift- und Hochsprache ausreichend beherrschen. Es wird vermutet, dass die „1. Generation“ keine bzw. geringe Deutschkenntnisse hat und versucht, Übersetzungen in den häufigsten Muttersprachen zu erstellen. Die Beschränkung auf den „elaborierten Code der Mittelschicht“ bleibt dabei meist erhalten. Zum Teil tauchen sogar „akademische“ Elemente (z. B. lateinisch-griechisch geprägte Fachbegriffe) ohne Erklärung auf oder es wird „Amtssprache“ (Nominalstil etc.) verwendet. Der Satzbau ist entsprechend komplex gestaltet (längere Nebensatzgefüge, „Schachtelsätze“ etc.)

Patienteninformationen sind also im Allgemeinen oft schwer verständlich und auch für die SchülerInnen nicht immer nachvollziehbar. Diese persönliche Erfahrung sollte im Unterricht genutzt werden um zu erarbeiten, dass Bildmaterial und Sprach-„Bilder“ wichtig sind und wie mündliche und schriftliche Infos gestaltet sein müssen, wenn sie verstanden werden sollen. Für die Reflexion sollten als Grundlage die von DISCERN entwickelten Qualitätskriterien für Patienteninformationen diskutiert werden.

Als Produkt sollten die SchülerInnen eine verbesserte Patienteninformation für ein bestimmtes Pflegeheim herstellen. Diese konkrete Umsetzung hatte zum Ziel – neben der Steigerung der Motivation – die Aufgabe für die SchülerInnen greifbarer zu machen und das Ergebnis gegebenenfalls in der Praxis erproben zu können.

Bei der Umsetzung im Unterricht tra-

ten erhebliche Schwierigkeiten auf. Die SchülerInnen waren nicht bereit, sich auf selbstreflexive Übungen einzulassen, da es Konflikte in der Klasse gab – u. a. auch entlang der eigenen Migrationsgeschichten. Auch die durchgeführte Exkursion zu einer Moschee hatte unter diesen Bedingungen für die SchülerInnen keinen ersichtlichen Nutzen. Es musste sogar viel Kraft aufgewendet werden, damit sich abwehrende Haltungen nicht noch weiter verfestigten.

Welche möglichen Gründe lassen sich für diese Schwierigkeiten identifizieren?

- Die Stimmung in der Klasse war angespannt, so dass Selbstreflexion bzw. das Zulassen von Unsicherheiten wenig möglich war.
- Der Zeitpunkt der Projekttag war falsch gewählt. Prüfungen standen an und die SchülerInnen hatten das Gefühl, darauf nicht gut genug vorbereitet zu sein.
- Die SchülerInnen waren schon zu weit in ihrer Ausbildung und hatten den Eindruck, alles schon gehört zu haben.
- Aspekte des Themas waren bereits in den Regelunterricht integriert, so dass durch die Projekttag ein Gefühl der Überfrachtung entstand.
- Projekttag als Unterrichtsform waren für die Teilnehmenden nicht interessant, da an der Schule viel Unterricht in Projektform stattfindet.

Erfahrungen im Altenpflegehilfe-Kurs

Altenpflegehilfe-Kurse werden vom maxQ erst seit kurzem vor dem Hintergrund der Änderungen im Ausbildungsgesetz durchgeführt. Besonderes Merkmal dieser Kurse ist die verkürzte Ausbildungszeit auf ein Jahr, bei blei-

bender Mischung von Theorie und Praxis. Erfolgreiche TeilnehmerInnen dieser Kurse können im Anschluss die dreijährige Vollausbildung absolvieren. In der Regel verfügen die SchülerInnen über niedrigere vorangegangene Bildungsabschlüsse. Das Lebensalter ist zumeist höher als das in der Fachausbildung.

[...]

Es wurden verstärkt verbale Unterrichtsinterventionen durchgeführt und versucht, intensiv an die Alltagserfahrungen der SchülerInnen anzuknüpfen. Ergänzt wurde der theoretische Unterricht durch Exkursionen zu einer Moschee, einer evangelischen Kirche sowie einem Stadtteilbüro in einem von vielen MigrantInnen bewohnten Stadtteil in Duisburg.

Die Projektstage wurden von den SchülerInnen positiv bewertet. Schon zu Beginn wurde dem Thema von den meisten Relevanz beigemessen. Die SchülerInnen hätten gerne noch mehr praktischen Pflegebezug erlebt, wie z. B. den Besuch eines Heimes in dem ältere MigrantInnen gepflegt werden.

Auch hier lassen sich wieder Gründe identifizieren, die diesmal Aufschluss darüber geben, warum die Integration in den Unterricht gelungen ist:

- Die Klasse war sehr gemischt: Menschen unterschiedlichen Alters (20-53), Menschen verschiedenen Glaubens, Menschen ohne Glauben, Menschen mit und ohne Migrationserfahrungen, mit und ohne Partner, Kinder etc.
- Die Stimmung in der Klasse war gut. Es gab ein Klima von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Wertschätzung, weil viele der SchülerInnen über viel Lebenserfahrung verfügen.
- Der Zeitpunkt der Projektstage war richtig gewählt. Der Kurs hatte gerade begonnen und alle SchülerInnen waren offen und motiviert.
- Die Integration des Themas in den Regelunterricht bestand zwar, sorgte aber nicht dafür, dass durch die Projektstage eine Überfrachtung stattgefunden hat.
- Projektstage als Unterrichtsform waren für die SchülerInnen interessant, da sie noch keine Erfahrung damit hatten. Sie waren bei der Planung

beteiligt und fühlten sich in ihren eigenen Lebensrealitäten (z. B. familiäre Verpflichtungen) ernst genommen.

Schlussfolgerungen aus den Praxiserfahrungen

In den bisher entwickelten Unterrichtsmodulen wird den SchülerInnen viel Fachwissen vermittelt, das durch Praxisbesuche in z. B. religiösen Einrichtungen ergänzt und vertieft wurde. Auch in den neueren Büchern für die Altenpflegeausbildung sind Verweise auf das Älterwerden in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten zu finden.

Dennoch ließen sich die SchülerInnen sehr unterschiedlich für das Thema „Kulturkompetenz“ motivieren. Eine wichtige Erklärung dafür ist mit Sicherheit die Platzierung der Projektstage im Unterrichtsverlauf. Besonders bedeutsam ist allerdings auch die persönliche und professionelle Haltung, die die SchülerInnen mitbringen, d. h. die Umgehensweise mit Neuem oder nur vermeintlich Bekanntem, vielleicht Verunsicherndem, vielleicht Strittigem.

Es zeichnet sich ab, dass es – anknüpfend an Handlungsansätze antirassistischer (Sozial)Arbeit – sinnvoll ist, die Vermittlung von Fachwissen im Bereich Kulturkompetenz durch eine deutliche Stärkung sozialer Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen zu ergänzen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen bei der Implementierung der Unterrichtsmodule sowie der Erweiterung dieser um das Thema PatientInneninformation sind wir zu folgenden Hypothesen gekommen:

1. Die Integration des Themas kulturkompetente Pflege in den Regelunterricht der Altenpflegeausbildung ist in Teilen gelungen. Es gibt aktuelle Lehrmaterialien, in denen das Thema innerhalb der anderen Lerninhalte behandelt wird, wie z. B. beim Thema Biographiearbeit, Tod und Sterben, Religion. Ob diese Materialien genutzt werden, ist abhängig von der eingesetzten Lehrkraft.
2. Die Haltung von SchülerInnen in der Altenpflege- und Altenpflegehilfeausbildung gegenüber MigrantInnen oder anderen als „anders“ definierten Menschen unterscheidet sich

erwartungsgemäß nicht von denen des Bevölkerungsdurchschnitts. Je nach Zusammensetzung einer Klasse und der Vorgeschichte der einzelnen SchülerInnen können abwertende Haltungen sogar noch vermehrt auftreten. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund der hohen Arbeitsbelastung in diesem Arbeitsbereich sowie

Aus: maxQ. – im bfw – Unternehmen für Bildung/Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e. V. (RISP) (Hg.) (2010): Kulturkompetente Pflege in Ausbildung und Praxis (KAP) 2010 Bausteine zur Entwicklung kulturkompetenter Pflege, Duisburg, S. 4-10



Ziel des Projektes „Kulturkompetente Pflege in Ausbildung und Praxis“ ist die Etablierung von Kulturkompetenz und sozialer Kompetenz im Altenpflegesystem, auf welches in den letzten Jahren immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund angewiesen sind. Durch eine am Individuum orientierte Pflege sollen unter anderem Toleranz, Demokratie und Vielfalt gefördert werden. Die Broschüre schildert Erfahrungen aus dem Projekt und will Akteure und Akteurinnen aus der Altenpflege motivieren, sich mit dem Thema Kulturkompetenz auseinanderzusetzen.

der multikulturellen Zusammensetzung der meisten Arbeitsteams/Ausbildungsgruppen.

3. Viele Projekte zu Kulturkompetenz in der Altenpflegeausbildung beinhalten in erster Linie die Vermittlung von Fachwissen (z. B. kulturkompetente Pflegemodelle, Religion, Migrationsgeschichte, Rituale). Die Erfahrung hat gezeigt, dass SchülerInnen nur in günstigen Klassenkonstellationen davon profitieren.

Menschen, die über ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen verfügen (Empathie, Selbstbewusstsein, Ambiguitäts-

toleranz, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Selbstreflexion, Stressbewältigung), die offen sind für Neues und für Andere, haben – so die These – selten das Bedürfnis, andere abzuwerten. Sie können lange berufliche Belastungen aushalten, erleben Veränderungen und Verunsicherungen selten als Bedrohung, können ihre Handlungen und Haltungen gut reflektieren und verfügen somit über Kulturkompetenz. Ausgehend von dieser These ist es sinnvoll, bei künftigen Projekten die Unterrichtspraxis, die entwickelten Unterrichtsmodule und die erprobten Exkursionen mit einem Training sozialer Kompetenzen

zu verknüpfen. Soziale Kompetenzen und fachliche Qualifizierung müssen als Bausteine einer Ausbildung zur kulturkompetenten Pflege gleichermaßen berücksichtigt werden.

Filme

Archiv der Jugendkulturen e. V. (Hg.): Auf dem Sprung

„Auf dem Sprung“ ist das Motto verschiedener Literatur- und Fotowerkstätten, die im Rahmen des Projektes „Migrant*innen-jugendliche und Jugendkulturen“ vom Archiv der Jugendkulturen e. V. durchgeführt wurden. In dem Projekt setzen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund mit ihren Lebenswelten, ihren Erfahrungen und ihren Jugendkulturen auseinander und stellen diese auf verschiedene Weise dar, beispielsweise in Fotostrecken, in Gedichten und Kurzgeschichten. Die DVD dokumentiert anschaulich die Projektarbeit und die Vorführung der Ergebnisse. Zu sehen sind Eindrücke aus der Ausstellung, bei der die Fotos, Filme und Texte der Jugendlichen präsentiert wurden, es wird eine Lesung gezeigt, auf der die Jugendlichen ihre selbst geschriebenen Texte vortragen, es finden sich Impressionen aus den Workshops sowie Diashows, die Bilder aus Berlin und dem Alltag der Jugendlichen zeigen.

Berlin: 2009
 Laufzeit: 68 Min.
 Dokumentarfilm
 DVD



Rechtliche Informationen zum Arbeitsmarktzugang

Barbara Weiser

Stand: August 2009

Wie erhalte ich eine Beschäftigungserlaubnis?

Kurze Darstellung der Voraussetzungen und des Verfahrens. [...]

1. Wer braucht eine Beschäftigungserlaubnis?

Jeder Ausländer¹, der keinen Aufenthaltstitel hat, der mit dem Zusatz versehen ist, dass die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ausdrücklich erlaubt ist.

2. Wer kann eine Beschäftigungserlaubnis erhalten?

Jeder, der u. a.

- seit einem Jahr eine Aufenthaltsgestattung hat
- seit einem Jahr eine Duldung hat
- im Zeitraum des letzten Jahres zunächst eine Aufenthaltsgestattung und dann eine Duldung hatte
- eine Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 3 bis 5 AufenthG oder nach § 23 a AufenthG hat.

3. Wofür braucht man eine Beschäftigungserlaubnis?

- für jede nichtselbständige Arbeit in einem Arbeitsverhältnis
- für betriebliche Berufsausbildungen und Praktika

4. Wer erteilt eine Beschäftigungserlaubnis?

Die Beschäftigungserlaubnis muss vom Ausländer bei der für ihn zuständigen Ausländerbehörde beantragt werden. Sie kann auch die Dauer, die Art der beruflichen Tätigkeit und die Beschränkung auf einen Betrieb bestimmen. Liegen besondere Umstände vor (vgl. 6b, 7b), müssen diese bei der Antragstellung genannt werden.

5. Was prüft die Ausländerbehörde?

Hat der Antragsteller eine Duldung, prüft die Ausländerbehörde,

- ob der Ausländer aus von ihm zu vertretenden Gründen nicht abgeschoben werden kann, z. B. wenn ihm vorgeworfen wird, eine falsche Identität oder Staatsangehörigkeit angegeben zu haben und
- ob der Ausländer eingereist ist, um Leistungen n. d. Asylbewerberleistungsgesetz zu erhalten.

6. Wird die Bundesagentur für Arbeit an der Entscheidung der Ausländerbehörde beteiligt?

a) Regelfall: Zustimmung erforderlich
Die Ausländerbehörde leitet den Antrag an die Agentur für Arbeit weiter, in deren Bezirk der Ort der beantragten Beschäftigung liegt. Diese prüft den Antrag und teilt das Ergebnis der Ausländerbehörde mit.

Die Ausländerbehörde erteilt dann die Beschäftigungserlaubnis oder erlässt einen Ablehnungsbescheid.

b) Ausnahme: keine Zustimmung erforderlich

Die Bundesagentur für Arbeit wird an der Entscheidung der Ausländerbehörde nicht beteiligt, wenn

(1) eine Beschäftigungserlaubnis u. a. für folgende Tätigkeiten beantragt wird:

- Praktika im Rahmen der Schulausbildung, des Studiums u. von der EU geförderten Programmen
- Tätigkeit von Hochqualifizierten (Wissenschaftler etc.)
- Tätigkeiten von Familienangehörigen des Arbeitgebers, die mit ihm zusammenleben
- Tätigkeiten, die in erster Linie der eigenen Heilung, Wiedereingewöhnung oder Erziehung dienen (Kranke, Süchtige, Strafgefangene etc., jedoch nicht traumatisierte Flüchtlinge, vgl. 7b);

(2) der Ausländer eine Aufenthaltserlaubnis hat und als Minderjähriger eingereist ist. Die Beschäftigung in einem Arbeitsverhältnis setzt zusätzlich einen Schulabschluss oder die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme in Deutschland voraus.

7. Was prüft die Bundesagentur für Arbeit?

In allen Fällen prüft die Bundesagentur für Arbeit, ob Versagungsgründe vorliegen und erteilt die Zustimmung nicht, wenn das Arbeitsverhältnis aufgrund einer unerlaubten Arbeitsvermittlung oder Anwerbung zustande gekommen ist.

Liegt keine der unter 7b) (2), genannten Ausnahmen vor, darf der Ausländer auch nicht als Leiharbeiter tätig werden.

a) Regelfall Vorrangprüfung und Arbeitsbedingungsprüfung

Im Regelfall prüft die Bundesagentur für Arbeit Folgendes:

(1) Vorrangprüfung

(a) Es dürfen sich durch die Beschäftigung von Ausländern keine nachteiligen Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt ergeben. Dies können die einzelnen Agenturen für Arbeit anhand bestimmter Kriterien für bestimmte Branchen festlegen, z. B. durch die Anzahl der Arbeitslosen im Verhältnis zu den offenen Stellen

und

(b) kein bevorrechtigter Arbeitnehmer für den konkreten Arbeitsplatz zur Verfügung steht:

Bevorrechtigt sind insbesondere Deutsche, Staatsangehörige aus EU-Staaten und Ausländer, die ohne rechtliche Einschränkungen erwerbstätig sein können.

Dies wird folgendermaßen geprüft:

Der Arbeitgeber muss seine Bemühungen, einen bevorrechtigten Arbeit-

nehmer zu finden, nachweisen. Hierzu kann er der zuständigen Agentur für Arbeit einen Vermittlungsauftrag erteilen. Diese kann für die konkrete Stelle einen bevorrechtigten Arbeitnehmer vorschlagen.

Der Arbeitgeber kann diesen Vorschlag nur ablehnen, wenn er besondere, objektive und sachlich gerechtfertigte Gründe hat, die in seinem individuellen Geschäftsinteresse liegen, warum er die Beschäftigung eines bestimmten Ausländers anstrebt

oder

(c) neben der dargestellten Einzelfallprüfung (vgl. (a) und (b)) kann die Bundesagentur für Arbeit einzelne Berufsgruppen und Wirtschaftszweige festlegen, in denen die Beschäftigung von Ausländern generell ohne Einzelfallprüfung möglich ist.

(2) Arbeitsbedingungsprüfung

Der Ausländer darf nicht zu ungünstigeren Arbeitsbedingungen beschäftigt werden als ein vergleichbarer deutscher Arbeitnehmer. Dabei wird insbesondere untersucht, ob die gesetzlichen Regelungen (Arbeitnehmerschutzgesetze etc.) eingehalten werden und der angebotene Lohn dem Tariflohn bzw. dem ortsüblichen Lohn entspricht.

b) Ausnahme:

(1) In folgenden Fällen muss die Bundesagentur für Arbeit keine Vorrangprüfung durchführen:

- Härtefallregelung:
Hierfür sind die Gesamtumstände des Einzelfalls entscheidend. Bei traumatisierten Personen muss die angestrebte Beschäftigung Bestandteil der Therapie sein. Ein Härtefall kann auch als Folge besonderer Familienverhältnisse oder wegen Minderung der Erwerbsfähigkeit angenommen werden.
- Fortsetzung eines Arbeitsverhältnisses nach einem Jahr bei demselben Arbeitgeber.
- Bei Opfern von Straftaten, denen eine Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 4a AufenthG erteilt wurde.

(2) In folgenden Fällen führt die Bundesagentur für Arbeit keine Vorrangprüfung und keine Arbeitsbedingungsprüfung

durch; wurde von der jeweiligen Agentur für Arbeit eine allgemeine Zustimmung erteilt, wird auf deren Einschaltung verzichtet:

- Der Ausländer hat jetzt eine Duldung und er hält sich seit vier Jahren ununterbrochen im Inland mit einer Aufenthaltsgestattung, einer Duldung oder einer Aufenthaltserlaubnis auf. Wird eine Beschäftigungserlaubnis für eine betriebliche Berufsausbildung beantragt, ist eine bisherige Aufenthaltsdauer von einem Jahr ausreichend.
- Der Ausländer hat jetzt eine Aufenthaltserlaubnis und
 - er hat im Inland zwei Jahre eine versicherungspflichtige Beschäftigung ausgeübt oder
 - er hält sich seit drei Jahren ununterbrochen im Inland mit einer Aufenthaltsgestattung, einer Duldung oder einer Aufenthaltserlaubnis auf.

8. Was kann man tun, wenn die Ausländerbehörde den Antrag ablehnt?

Zunächst kann hiergegen Widerspruch eingelegt werden. Bleibt dies erfolglos, kann beim zuständigen Verwaltungsgericht Klage erhoben werden. In einigen Bundesländern gibt es kein Widerspruchsverfahren, dort kann direkt Klage erhoben werden.

Wenn davon auszugehen ist, dass der Arbeitgeber den angebotenen Arbeitsplatz in Kürze anderweitig besetzen würde, kann mit der Klage auch ein Eilantrag gestellt werden. Über diesen Eilantrag muss das Verwaltungsgericht zeitnah ohne eine mündliche Verhandlung entscheiden.

Einzelheiten hierzu (Widerspruch oder Klage, Fristen) sind der dem Ablehnungsbescheid beigefügten Rechtsmittelbelehrung zu entnehmen.

Hinweis:

Nach der neuen Rechtslage ab 01.01.09 besteht für Ausländer mit einer Duldung die Möglichkeit, unter bestimmten Voraussetzungen eine Aufenthaltserlaubnis zu erhalten, wenn sie u. a. einen qualifizierten Berufsausbildungs- oder Hochschulabschluss erworben haben

und eine dem Abschluss angemessene Beschäftigung ausüben.

[...]

Hinweis:

Der Inhalt [...] gibt die Rechtsauffassung der Verfasserin wieder

[...]

1) Mit dem Begriff „Ausländer“ sind Personen gemeint, die nach dem Aufenthaltsgesetz nicht Deutsche im Sinne von Artikel 116 Abs. 1 des Grundgesetzes sind.

Aus: Caritasverband für die Stadt und den Landkreis Osnabrück (Hg.) (2009): Rechtliche Informationen zum Arbeitsmarktzugang. Wie erhalte ich eine Beschäftigungserlaubnis?



Der Flyer ist im Rahmen des Projektes NetWIn entstanden, welches sich an Flüchtlinge in Niedersachsen richtet. Das Netzwerk dient zur Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche, der Suche nach Schulungsmaßnahmen, Erstellung von Bewerbungsunterlagen etc., fungiert als Beratungs- und Vermittlungsorganisation und entwickelt Informationsmaterialien. In dem Flyer, der in sieben Sprachen vorliegt (Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch, Serbisch, Arabisch und Russisch) sind die wichtigsten Informationen zum Erhalt einer Beschäftigungserlaubnis enthalten.

Bundesprogramme und Projektträger

Beitrag	Projekt	Projektträger	Programm
Jugendfeuerwehren strukturfit für Demokratie – Was tun, wenn's brennt?	Jugendfeuerwehren strukturfit für Demokratie	Deutsche Jugendfeuerwehr im Deutschen Feuerwehrverband e. V. www.jugendfeuerwehr.de	
Unterrichtseinheit „Rechtsextrêmes Denken – Eine Gefahr für die Demokratie in Deutschland?“	Berliner Beratungsnetzwerk für Demokratieentwicklung gegen Rechtsextremismus	Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Berlin e. V. (RAA) www.raa-berlin.de	
Rechtsextreme Erlebniswelten und Infrastruktur: Definitionen, Funktionen und Wirkungen	Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR)	Verein für demokratische Kultur Berlin e. V. (VDK) www.mbr-berlin.de	
Wie kann Ausstiegsarbeit gelingen? Ausstiegsprozesse aus der rechten Szene	Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus	Friedrich-Ebert-Stiftung www.fes-gegen-rechtsextremismus.de	
Rechtliche Informationen zum Arbeitsmarktzugang	Netzwerk Integration – NetwIn	Caritasverband für die Stadt und den Landkreis Osnabrück www.esf-netwin.de	
Das Projekt „Interkulturelle Öffnung“ – Grundlagen und Selbstverständnis	Projekt Interkulturelle Öffnung im Netzwerk Land in Sicht! – Arbeit für Flüchtlinge in Holstein	Diakonisches Werk Hamburg-West/Südholstein www.landinsicht-holstein.de	
Anne Frank – eine Geschichte für heute. Demokratiekompetenz vor Ort	Anne Frank – eine Geschichte für heute. Demokratiekompetenz vor Ort	Anne Frank Zentrum www.annefrank.de	
Altenhilfe und Kulturkompetenz	Kulturkompetente Pflege in Ausbildung und Praxis	maxQ. – im bfw – Unternehmen für Bildung Fachseminar für Altenpflege/Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e. V. (RISP) www.maxq-nrw.net www.risp-duisburg.de	
Lokale Geschichte sichtbar machen: Ein Projekt in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt	Lokale Geschichte in Ost und West	Amadeu Antonio Stiftung www.amadeu-antonio-stiftung.de	
Sichtbar anders? Rassismus und Antirassismus in der Kita	Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädagogik für Erzieherinnen und Erzieher	Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. www.fair-in-der-kita.de	
Rassismus	Dialogestan – Jugendliche für Menschenrechte	Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e. V. (EPIZ) www.epiz-berlin.de	

Beitrag	Projekt	Projektträger	Programm
Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft	2. Bundesfachkongress Interkultur	Forum der Kulturen Stuttgart e. V./Stadt Nürnberg Amt für Kultur und Freizeit www.bundesfachkongress-interkultur.de	
Intersektionalität und das Antidiskriminierungsrecht	Tag des Migranten in Tempelhof-Schöneberg 2009	Gladt e. V. www.gladt.de	
Menschenrechte – Deine Rechte: Vielfalt tut gut	Menschenrechte - lokal handeln, regional vernetzen, international verständigen	Jugendstiftung Baden-Württemberg www.menschenrechte.jugendnetz.de	
Wie können wir es denn nun machen? – Vorurteilsbewusste Erziehung als praktischer Ansatz der Demokratieerziehung in der Kita	Courage für Kinder	Landesfilmdienst Sachsen für Jugend- und Erwachsenenbildung e. V. www.courage-fuer-kinder.de	
Wortergreifung	Zum Umgang mit der Strategie der Wortergreifung	LidiceHaus www.lidicehaus.de	
Register zur Erfassung rassistischer, antisemitischer und rechtsextrem motivierter Vorfälle in Treptow-Köpenick	Register zur Erfassung rassistischer, antisemitischer und rechtsextrem motivierter Vorfälle in Treptow-Köpenick	Offensiv' 91 e. V. www.register-tk.de	
Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis [...]	Interkulturelle Kompetenz	RAA Brandenburg Demokratie und Integration Brandenburg e. V. www.raa-brandenburg.de	
Insel-Spiel „Inseln in Europa“	Ideenführer Europa: Reise nach Jerusalem, Athen, Rom und Paris	Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e. V. (RISP) www.risp-duisburg.de	
Chazak – Sei stark. Selma	SELMA	Step 21 – Initiative für Toleranz und Verantwortung www.step21.de	
Geschichtsbeziehungen – Erinnerungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft	Lernort Gedenkstätte	Stuttgarter Jugendhaus Gesellschaft www.lernort-gedenkstaette.de	
„Antisemitismus – Ein Problem unter vielen“ Ergebnisse einer Befragung in Jugendclubs und Migrant/innen-Organisationen	Amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus	Verein für demokratische Kultur Berlin e. V. (VDK) www.amira-berlin.de	
Das Modellprojekt „Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen“	Interkulturelles, interreligiöses historisches Lernen	Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e. V. www.wuppertaler-initiative.de	

Schon angeklickt? Die Vielfalt-Mediathek unter www.vielfalt-mediathek.de

Wenn Ihnen die in dieser Broschüre vorgestellten Texte und Praxistipps, Filmvorstellungen und Projektdokumentationen gefallen haben und Lust darauf gemacht haben, sich intensiver mit dem einen oder anderen Thema zu beschäftigen, die eine oder andere Broschüre einmal ganz durchzulesen, einen Film in einem eigenen Seminar einzusetzen oder eine Methodenbox im Unterricht zu verwenden, dann empfiehlt sich ein Blick auf die Seite www.vielfalt-mediathek.de



Die Vielfalt-Mediathek des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) und des DGB Bildungswerkes Bund enthält Materialien, die im Rahmen der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“, „kompetent. für Demokratie. Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“, „XENOS – Integration und Vielfalt“, „XENOS – Arbeitsmarktliche Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge“ und „XENOS – Ausstieg zum Einstieg“ entstanden sind.

Außerdem finden sich Materialien aus dem Vorläuferprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ und seinen drei Teilbereichen ENTIMON, CIVITAS und XENOS.

Alle Broschüren, Filme, Dokumentationen usw., die in diesem Reader in Auszügen vorgestellt werden, können hier recherchiert und für 14 Tage kostenlos ausgeliehen werden.

In der rechten Spalte des Internetportals der Vielfalt-Mediathek werden jeweils die neuesten Materialien präsentiert. Darüber hinaus stellen sich IDA e. V. und das DGB Bildungswerk als Projektpartner vor, es gibt einen ausführlichen Hilfebereich und wir stellen den Flyer zur Vielfalt-Mediathek zum Download zur Verfügung.

Das können Sie auf dem Internetportal der Vielfalt-Mediathek tun:

> Recherchieren

Über eine differenzierte Suche können die weit über 1000 Materialien über [Volltextsuche](#), [Schlagworte](#) und nach den Kriterien [AutorInnen/HerausgeberInnen](#) und [Projektträger](#) gesucht werden. Zudem kann die [Art der Medien](#) eingegrenzt werden (Dokumentation, Unterrichtsmaterial, Filme, Musik-CDs etc.) und es kann nach Material für eine bestimmte [Zielgruppe](#) gesucht werden (Jugendliche, Mädchen, Jungen, Auszubildende, Eltern etc.). Alle Kategorien sind miteinander kombinierbar.



> Empfehlen

Sie wollen eine weitere Person über das Angebot der Vielfalt-Mediathek informieren?

Über den Button [Medium empfehlen](#) kann eine Email mit einem Hinweis auf eine bestimmte Publikation in der Vielfalt-Mediathek verschickt werden.

> Vernetzen

Bei jedem Material ist die Kontaktadresse des jeweiligen Projektträgers zu finden, der das Projekt, in dessen Rahmen die Publikation entstanden ist, durchgeführt hat. So können Sie schnell Kontakt aufnehmen.

Ferner sind unter „Weiteres Material“ [Links zu anderen Publikationen des Projektträgers](#) in der Vielfalt-Mediathek gesetzt.

> Herunterladen

Viele der eingestellten Publikationen können auch als Pdf-Dokument heruntergeladen werden. Diese sind mit dem Hinweis Broschüre zum Download gekennzeichnet.



> Ausleihen

Alle Materialien können für 14 Tage ausgeliehen werden. Wollen Sie mehrere Medien ausleihen, können diese über [Merken](#) zunächst auf einem Merkmittel gesammelt werden. Über den Button [Ausleihen](#) gelangen Sie auf das Ausleihformular auf der Website des DGB Bildungswerks.

Sie bekommen die Materialien per Post zugesandt. Der Verleih ist kostenlos, die Ausleihenden tragen lediglich die Kosten für das Rückporto.



Die Vielfalt-Mediathek wird gefördert im Rahmen der Bundesprogramme „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ und „XENOS – Integration und Vielfalt“.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Bundesministerium
für Arbeit und Soziales



EUROPÄISCHE UNION

ISSN 1616-6027

