

Das Eigene und das Fremde

Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit
als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung

IMPRESSUM

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Hebelstraße 6; 60318 Frankfurt am Main

Telefon: 0 69 / 94 43 71 - 0; Telefax: 0 69 /49 48 17

E-Mail: zentrale@zwst.org; info@zwst-perspektivwechsel.de

Internet: www.zwst.org; www.zwst-perspektivwechsel.de

Konzept und Redaktion: Marina Chernivsky

Lektorat: Christian Wiese

Fotonachweis: Rafael Herlich

Gestaltung: Dan Krumholz

Druck: GD Gotha Druck und Verpackung GmbH & Co.KG

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| Editorial | 02 |
| Grußwort der Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit Christine Lieberknecht (CDU) | 03 |
| Migration und Multikulturalität als Herausforderung für die politische Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Eine soziologische Perspektive Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt | 05 |
| Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle Andreas Zick, Universität Bielefeld | 21 |
| Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus Birgit Rommelspacher, Alice-Solomon-Fachhochschule Berlin | 28 |
| Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen Barbara Schäuble, Universität Bielefeld | 37 |
| Bildungsarbeit interkulturell: Fremdheit und Befremden als Gegenstände einer interkulturell orientierten Bildung Thomas Eppenstein, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum | 40 |
| Tagungsreview: Beschreibung der Arbeitsgruppen | 51 |
| Vorurteilsfrei leben, oder vorurteilsbewusst denken? Anti-Bias-Ansatz interkulturell! Marina Chernivsky, Berlin | 54 |
| Kleine Kinder, Kleine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung Petra Wagner, KINDERWELTEN | 58 |
| Gegen Antisemitismus“ — ein Workshop mit der multimedialen DVD-Rom “Gegen Antisemitismus“ Isabel Enzenbach, TU Berlin | 67 |
| Pädagogisches Begleitmaterial zum Film „Die Judenschublade – Junge Juden in Deutschland“ Larissa Weber, Berlin Anne Frank Zentrum | 69 |
| Deutsch-Israelischer Jugendaustausch: Lernfeld zur Reflexion von Selbst- und Fremdbildern Bianca Ely, ConAct | 72 |
| Das Eigene und das Fremde in der interkulturellen Begegnung. Das Logos-Projekt Nancy Jessulat, Fachhochschule Erfurt | 74 |
| Referentenliste | 77 |

Editorial¹

Für die Vorstellung des *‘Anderen’* ist es nicht zwingend erforderlich, sich auf ein reales Gegenüber zu beziehen, das den *‘Fremden’* repräsentiert. In der Beschäftigung mit *‘Anderen’* werden zunächst eigene internalisierte Vorannahmen und Bewertungskriterien aktiviert und zum Maßstab der Differenz erhoben. Diese Fremdbilder gegenüber Individuen lassen sich zum Teil und unter Umständen durch die persönlichen Begegnungen korrigieren. Einstellungen gegenüber Nationen, Kulturen oder Gruppen sind hingegen resistent und oft jahrhundertealt.

Seit mehreren Jahrzehnten prägen ZuwandererInnen aus anderen Ländern die soziale und kulturelle Landschaft der Bundesrepublik Deutschland und leisten ihren Beitrag bei der Weiterentwicklung einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft. Die Realisierung vielfältiger Lebensformen in einer multikulturellen Gesellschaft ist jedoch nur dann möglich, wenn die unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Gruppen und ihre Angehörigen die Identitätsmuster, Traditionen und Lebenswelten der jeweils *‘Anderen’* wechselseitig anerkennen und respektieren.

Vor dem Hintergrund der verbreiteten Akzeptanz antisemitischer und rechtsextremer Ressentiments widmete sich die Fachtagung „Das Eigene und das Fremde“ Möglichkeiten und Strategien der pädagogischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Im Rahmen der Tagung wurden theoretische Grundlagen antirassistischer und interkultureller Pädagogik erörtert sowie methodisch-didaktische Ansätze aus der bildungspolitischen Praxis vorgestellt und eingeübt.

Die Tagung wurde durch die Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit, Christine Lieberknecht eröffnet. In ihrer Rede betonte sie die Bedeutung einer kritischen und zeitgemäßen Auseinandersetzung mit jeglichen Erscheinungsformen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung. In ihrer Ansprache an die Tagungsteilnehmer und Tagungsteilnehmerinnen setzte sie sich aktiv für eine Kultur des Miteinanders ein, die durch Anerkennung, Gleichwertigkeit und Teilhabe gekennzeichnet ist.

Im Rahmen der wissenschaftlich ausgewiesenen Vorträge und Arbeitsgruppen konnten wichtige theoretische Aspekte herausgearbeitet und Implikationen für die pädagogische Praxis ausgelotet werden. Dank der pointierten Stellungnahmen der Referenten und Referentinnen im Podiumsgespräch *“Zur Kontinuität von Feindbildern in unserer komplexen Lebenswelt – eine Herausforderung für die politische Bildung”* wurde das Thema der Fachtagung sowohl wissenschaftlich als auch politisch beleuchtet.

Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), dem Freistaat Thüringen und der Landesstelle Gewaltprävention für die Förderung dieser Veranstaltung. Wir danken Christine Lieberknecht – der jetzigen Ministerpräsidentin des Freistaats Thüringen, Christoph Bender – Landesstelle Gewaltprävention, Dr. Eva Burmeister – Direktorin des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrerplanentwicklung und Medien, Hans Hoffmeister – Chefredakteur der Thüringischen Landeszeitung für ihre großartige Unterstützung unserer Initiative. Unser Dank richtet sich auch an die Referenten und Referentinnen für ihre vorzüglichen Beiträge sowie die Tagungsgäste für die aktive Teilnahme.

In diesem Band haben wir die wesentlichen Beiträge aus der Tagung für Sie zusammengefasst. Der Reader enthält die Tagungsvorträge in komprimierter Form sowie die exemplarische Darstellung der auf der Tagung präsentierten Projekte.

Benjamin Bloch | Marina Chernivsky | Doron Kiesel

¹Die Fachtagung fand im Oktober 2009 in Weimar statt und war Bestandteil des Modellprojekts *„Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“*. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms *„VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“* und der Landesstelle Gewaltprävention gefördert.

Grußwort der Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit, Christine Lieberknecht (CDU)

anlässlich der **Eröffnung der Fachtagung „Das Eigene und das Fremde – Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Form gesellschaftlicher Ausgrenzung“** des Projektes „Perspektivwechsel gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST).

Sehr geehrter Herr Direktor Bloch,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

herzlichen Dank für Ihre Einladung. Ich freue mich, dass ich nach der Tagung im vergangenen Jahr nunmehr bereits zum zweiten Mal gemeinsam mit Ihnen, Herr Bloch, die jährliche Fachtagung im Rahmen des Projekts „Perspektivwechsel“ der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland hier in Weimar eröffnen darf.

2009 im „Jahr der Demokratie“ möchte ich es mir dabei nicht nehmen lassen, gleich zu Beginn den herausragenden Stellenwert dieses Projekts zu unterstreichen. Kontinuierliches und nachhaltiges Engagement für Demokratie und Toleranz ist das, was die Arbeit der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) seit ihrem Bestehen auszeichnet. Dafür gilt es „Danke“ zu sagen.

Gerne verbinde ich diesen Dank mit der Hoffnung bzw. der Überzeugung, dass auch in Zukunft die Arbeit der Zentralwohlfahrtsstelle ein wichtiger Baustein im Kampf gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit sein wird. Die Thüringer Landesregierung wird ihrerseits diese Fachtagung als Bestandteil der Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung für das Thema auch weiterhin fördern.

Heute Vormittag wurde in Erfurt die Ausstellung „Schätze mittelalterlicher jüdischer Kultur“ in der Alten Synagoge Erfurt eröffnet. Die Alte Synagoge ist mit Bauteilen aus dem 11. Jahrhundert die älteste bis zum Dach erhaltene Synagoge in Mitteleuropa. Der dort ausgestellte, 1998 entdeckte Jüdische Schatz von Erfurt ist ein mittelalterlicher Gold- und Silberschatz, den ein wohlhabender jüdischer Bürger aus Angst vor dem Pestpogrom 1349 vergrub. In seinem Umfang wie auch in seinem Erhaltungszustand ist dieser Schatz einzigartig.

Die alte Synagoge und der Schatz von Erfurt zeigen, dass jüdisches Leben in Erfurt und Thüringen auf eine sehr lange und kulturell reiche Tradition zurückblicken kann. Es hat wenig gefehlt, und die Auslöschung jüdischen Lebens im Mittelalter hätte gänzlich dem öffentlichen Bewusstsein entschwunden können. Das Pogrom von 1349 zeigt aber auch die lange antisemitische Geschichte in Thüringen und Europa.

Vor einem Jahr habe ich hier an gleicher Stelle gesagt, dass Thüringen ein Land ist, in dem die allermeisten Menschen aus der verhängnisvollen Geschichte der Diktaturen des 20. Jahrhunderts gelernt haben; dass Thüringen ein Land ist, in dem die Menschen aufstehen und aktiv Freiheit und Demokratie verteidigen. Das laufende Jahr hat diese Äußerungen mehrfach auf die Probe gestellt: Gleich vier Wahlen befragten die Bürgerinnen und Bürger nach ihrer politischen Stimme. In einige Kommunalparlamente sind Vertreter der NPD eingezogen. Dies muss uns zur Wachsamkeit mahnen, auch wenn die rechtsextremen Parteien bei den Kommunalwahlen deutlich hinter ihren Wahlzielen zurück geblieben sind.

Dankbar dürfen wir für die Tatsache sein, dass es in Thüringen vor knapp zwei Monaten wiederum gelungen ist, den Einzug einer rechtsextremen Partei in den Landtag zu verhindern. Thüringen ist das einzige neue Bundesland, in dem dies seit der friedlichen Revolution vor zwanzig Jahren durchgehend der Fall ist. Aber darauf dürfen wir uns selbstverständlich nicht ausruhen. Wenn die NPD weiter versucht, in Thüringen mit Veranstaltungen wie dem sogenannten „Rock für Deutschland“ in Gera oder dem sogenannten „Fest der Völker“, in diesem Jahr in Pößneck, junge Menschen in ihre Fänge zu locken, müssen wir dagegen halten.

Ich habe in Pößneck auf der Gegenveranstaltung, auf der „Meile der Demokratie“, deutlich gemacht, dass alle Demokraten zusammen stehen müssen, um dem Rechtsextremismus entgegen zu treten.

Ich habe mich für ein neues NPD-Verbotsverfahren ausgesprochen, das die neue Landesregierung auch verfolgen wird. In der konstituierenden Sitzung des neuen Thüringer Landtages haben alle Fraktionen gemeinsam eine „Erklärung für ein demokratisches, tolerantes und weltoffenes Thüringen“ abgegeben.

Wir verpflichten uns darin auf ein entschlossenes Vorgehen gegen Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus. Wir ermutigen mit dieser gemeinsamen Erklärung auch alle Bürger, sich aktiv für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzusetzen. Im Tenor dieses gemeinsamen Beschlusses werden wir die bisherigen Maßnahmen der Landesregierung gegen Rechtsextremismus zu einem Landesprogramm gegen Rechtsextremismus ausbauen. Eine dieser Maßnahmen ist die bereits mehrjährige Unterstützung des Projekts „Perspektivwechsel“ der ZWST, die heute diese Tagung ausrichtet.

„Perspektivwechsel“ ist ein Modellprojekt, das einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen pädagogischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit leistet. Ein Kern dieser Arbeit ist der Versuch, Diskriminierung transparent zu machen: Wie funktioniert Diskriminierung? Wie funktioniert sie auf der persönlichen, wie auf der gesellschaftlichen Ebene? Diskriminierung ist eine abwertende Unterscheidung von Menschen oder von Gruppen von Menschen. Die Merkmale der Unterscheidung können unterschiedlich sein, etwa Herkunft, Geschlecht oder Religion. Diskriminierung ist gleichsam der Ursprung von Antisemitismus und Rechtsextremismus. Sie macht aus Unterschiedlichkeit Ungleichwertigkeit. Bei aller Genugtuung über das Scheitern der rechtsextremen Parteien bei den Landtagswahlen in Thüringen seit 1990: Diskriminierung ist in Thüringen durchaus verbreitet.

Nach dem Anschlag auf die Erfurter Synagoge im Jahr 2000 hat die Thüringer Landesregierung beschlossen, jährlich einen Bericht über die politische Kultur in Thüringen vorzulegen und darin einen speziellen Blick auf rechtsextreme Einstellungen in der Bevölkerung zu werfen. Im Vergleich der verschiedenen Dimensionen rechtsextremer Einstellungen – wie Ausländerfeindlichkeit, Sozialdarwinismus oder Nationalismus – hat der Antisemitismus zwar die niedrigste Zustimmungsrate. Dennoch kann uns dies nicht ruhen lassen. Das Level, auf dem sich Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus bewegen, ist eindeutig immer noch zu hoch. Und generell gilt: jeder Einzelfall ist ein Fall zu viel. Hier ist das Engagement jedes Einzelnen gefordert – aber auch wir als Gesellschaft und als Staat sind gefordert, dem etwas entgegenzusetzen.

Dazu gehört das intensive Engagement im schulischen Bereich für die Werte unserer freiheitlichen demokratischen Grundordnung. Lehrerinnen und Lehrer leisten hier gute und verantwortungsvolle Arbeit. Wenn Kinder und Jugendliche, wenn Schüler – sowohl in der Schule als auch im Elternhaus – Werthaltungen entwickeln können, die inhumane Haltungen gar nicht erst entstehen lassen, dann ist dies die beste Prävention gegen extremistische Fehlentwicklungen. Aus bundesweiten Studien wie aus dem bereits erwähnten „Thüringen-Monitor“ können wir jedes Jahr aufs Neue entnehmen, dass rechtsextreme Einstellungen vor allem bei älteren Bürgern verbreitet sind. Für die Frage des Meinungsklimas einer Gesellschaft ist dies relevant, denn solche Einstellungen werden an nachwachsende Generationen weitergegeben. Gleichwohl fehlen uns für die „Zielgruppe“ der älteren Bürger noch effektive Projekte gegen Diskriminierung und Antisemitismus.

Extremisten wird man nie ganz ausschließen können, aber gefährlich werden sie, wenn sie einen gesellschaftlichen Resonanzboden vorfinden, auf dem sie zumindest in Teilen der Bevölkerung Duldung, klammheimliche Zustimmung oder gar Anerkennung erfahren. Zusammen mit dem gelebten zivilgesellschaftlichen Engagement gegen Rechtsextremismus haben wir in Thüringen alle Chancen, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus noch weiter zurück zu drängen, als dies bereits geschehen ist. Hierzu wird diese Tagung einen wichtigen Beitrag leisten.

Ich wünsche allen Teilnehmern spannende und interessante Vorträge und Diskussionen. Ich wünsche, dass möglichst viel von dem, was Sie hier hören und lernen, Ihnen im Kampf gegen den Rechtsextremismus in Thüringen und darüber hinaus helfen wird! Ich danke den Organisatoren ganz herzlich für Ihr Engagement, insbesondere der ZWST, und wünsche allen Teilnehmern eine intensive und erfolgreiche Tagung.

Vielen Dank!

Migration und Multikulturalität als Herausforderung für die politische Kultur der Bundesrepublik Deutschland.

Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt

Die Bundesrepublik Deutschland gehört seit Ende des Zweiten Weltkriegs zu den Industriestaaten mit der höchsten Einwanderungsquote. Für den größten Teil der Einwanderer hat sich der zunächst auf eine absehbare Zeit befristete Aufenthalt zu einem solchen mit unbestimmter Dauer verwandelt. Anders jedoch als in klassischen Einwanderungsländern treffen die Migranten und ihre nachfolgenden Generationen auf restriktive rechtliche und politische Bedingungen, die ihrer gesellschaftlichen Eingliederung im Wege stehen. Obwohl sich die demographische Zusammensetzung der Gesellschaft verändert und die Fiktion des ethnisch homogenen Kollektivs unwiderruflich durch eine multikulturelle Realität verdrängt wird, nehmen die Öffentlichkeit und die politischen Institutionen diesen Prozess nur zögernd zur Kenntnis. Unter Bedingungen augenfälliger sozialer Ungleichheit und in Anbetracht der bestenfalls geduldeten Vielfalt ethnisch-kultureller Gemeinschaften richten sich Ressentiments gegen Zuwanderer, die aufgrund ihres sozialen und rechtlichen Status kaum Möglichkeiten haben, sich zur Wehr zu setzen.

Die Akzeptanz der Multikulturalität der Gesellschaft wird zudem dadurch erschwert, dass der Kern der Staatsbürgerschaft in der Bundesrepublik auf dem Abstammungsprinzip basiert, das Staatsvolk als demokratischer Souverän also durch ein Prinzip ethnischer Herkunft und nicht durch Kriterien formalrechtlicher Anerkennung definiert wird. Die institutionelle Diskriminierung und die gesellschaftliche Missachtung der Migranten hat sich wiederum auf die Bereitschaft vieler von ihnen ausgewirkt, den eingeschlagenen Weg der individuellen Modernisierung fortzusetzen, einen Weg, der oftmals nicht erst mit ihrer zumeist dem Wunsch nach sozialem Aufstieg geschuldeten Emigration, sondern bereits in den Herkunftsgesellschaften seinen Anfang nahm.

In Zeiten ökonomischer Prosperität konnten einheimische Bevölkerung und Zuwanderer in der wirtschaftlichen und sozialstaatlichen Integration ein gemeinsames Interesse finden. Während die Ökonomie des Marktes entsprechende Integrationsprozesse förderte, erwiesen sich die ethnischen Definitionsmerkmale als hinderlich für die staatsbürgerliche Inklusion der Migranten. Bis Ende der 1980er Jahre stellten die ethnischen Konflikte keine gravierende Beeinträchtigung des sozialen Friedens dar. Die ethnische Reinterpretation der Gesellschaft führte jedoch in den vergangenen Jahren dazu, dass Ethnizität zur Regelung sozialer Prozesse und zur Sicherung eigener Interessen seitens der Mehrheitsgesellschaft eingesetzt wurde. Als Reaktion auf Ausgrenzung, verweigerte Partizipation und ethnisierende Zuschreibungen greifen Migranten ihrerseits immer häufiger auf traditionale Sozialformen und kulturelle Muster zurück, die sie im Verlauf ihres biographischen Prozesses möglicherweise längst abgelegt haben.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung stellt sich die Frage nach dem weiteren Verlauf des Modernisierungsprozesses, dessen Fortschreiten – d.h. die zunehmenden funktionalen Ausdifferenzierungen der Gesellschaft und die Prozesse der Individualisierung –, so die Annahme, die Bindungen des Einzelnen an ethnische Gemeinschaften lockern oder lösen könnte, so dass ethnisch-kulturelle Differenzierungen an Bedeutung verlören.

Die Frage lautet nicht länger, ob die Bundesrepublik eine multikulturelle Gesellschaft sein will, sondern ob sich ein liberales und demokratisches Verständnis von Nation durchsetzt, das Einwanderer und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit gleichen Rechten ausstattet. Mit einem solchen Schritt in Richtung der Realisierung einer Bürgergesellschaft wären die notwendigen Bedingungen geschaffen, um die Autonomie der Individuen zu stärken, sie zu solidarischem Verhalten anzuhalten und ihnen den gleichberechtigten Zugang zur Öffentlichkeit zu ermöglichen. Als Alternative deutet sich ein ethnischer Diskurs an, der auf eine romantische Rückbesinnung auf abstammungsbedingte Gemeinsamkeiten zielt und die imaginäre Einheit der einen Kulturnation mit gemeinsamer Vergangenheit beschwört. Die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft sollen nach diesem Konzept ihren inneren Zusammenhalt durch die Abgrenzung gegenüber anderen ethnischen Gemeinschaften gewinnen.

Die folgenden Bemerkungen analysieren das Verhältnis der Mehrheitsgesellschaft zu den eingewanderten ethnischen Minderheiten in seinen unterschiedlichen Dimensionen vor dem Hintergrund modernisierungstheoretischer Überlegungen.

Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft

Noch immer wird in Teilen der deutschen Gesellschaft trotz anhaltender Zuwanderung geleugnet, dass sich die Bundesrepublik zu einer irreversibel multiethnischen Gesellschaft entwickelt hat. Zugleich überwiegt dort die romantische Illusion, das nationalstaatliche Konzept einer ethnisch-kulturell homogenen Gesellschaft lasse sich weiterhin aufrecht erhalten. Werden die zugewanderten Minderheiten dennoch zum öffentlichen Thema, dann zumeist so, dass ihre Anwesenheit problematisiert und öffentlich darüber nachgedacht wird, durch welche restriktiven Maßnahmen sich das „Ausländerproblem“ operativ ein- und abgrenzen lässt.²

Ein zentraler Vorbehalt gegenüber der Einwanderung richtet sich auf die angeblich mangelnde Anpassungsfähigkeit der Migranten an die deutsche Gesellschaft. Ihre kulturelle Fremdheit gilt als kaum überwindbares Hindernis für eine reibungslose Eingliederung und legitimiert juristische Vorkehrungen, die den Aufenthalt von Ausländern in der Bundesrepublik regeln und möglichst zeitlich begrenzen sollen. Als entscheidendes Problem auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft werden die Modernitätsdefizite der Zuwanderer betrachtet, die sich dieser Auffassung zufolge unabhängig von der Individualität der Migranten und ihrer Biographie aus deren ethnisch-kulturellem Hintergrund ergibt – dieser präge ihre Einstellungen, Religiosität, Lebensformen und Handlungsweisen auch dann, wenn sie seit Jahren in der Bundesrepublik lebten.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gilt es den gesellschaftlichen Ursachen solcher Argumentationsmuster nachzugehen, um latente wie offene Zuschreibungsprozesse aufzuzeigen, die sowohl in der Alltagskommunikation als auch im wissenschaftlichen Diskurs komplexe Folgen für das Verhältnis von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu den eingewanderten ethnischen Minderheiten haben können.

Da die eingewanderten Minderheiten zu einem festen Bestandteil der gesellschaftlichen Realität geworden sind, stellt sich die Frage, welches Verständnis von „Ausländern“ oder „Minderheiten“ über ein sinnhaftes, soziales Handeln konstituiert wird und wie dieses Verständnis die Interaktionsprozesse zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft prägt.³ Des Weiteren ist eine systematische Untersuchung des Umgangs der Mehrheitsgesellschaft mit der Einwanderung als einem sozialen Prozess erforderlich.

Rechtspolitisch bleibt die in einer fiktiven vertraglichen Absprache zwischen der Aufnahmegesellschaft und den Migranten erzielte Verständigung über deren Rückkehr in ihre jeweiligen Herkunftsländer bestehen, obwohl eine Befristung ihres Aufenthalts aufgrund international verbindlicher Vereinbarungen, die die Bundesrepublik eingegangen ist, faktisch nicht durchsetzbar ist. Eine Fiktion ist diese Vorstellung schon deshalb, weil sich Millionen von Zuwanderern entschieden haben, dauerhaft in der Bundesrepublik zu verweilen, selbst wenn viele von ihnen eine Rückkehr zu einem unbestimmten Zeitpunkt nicht ausschließen. Da aber die offizielle politische Haltung weiterhin davon ausgeht, die Zuwanderer seien nur Gäste auf Zeit, wird „faktisch eine dauernde Separierung der Migranten [erzeugt], weil alle Tendenzen, die auf eine Verstetigung des Migranten hinweisen, unter dem Vorzeichen der Illegitimität verbucht werden. Da der Status des Migranten ein Sonderstatus ohne Rechte, dafür aber mit zeitlicher Limitierung ist, erscheint jedes Streben nach Verstetigung (...) als Versuch, eine rechtliche Gleichstellung und Entzeitlichung des Aufenthaltsstatus zu erschleichen.“⁴

²Vgl. Brumlik, M.: Was heißt Integration? Zur Semantik eines sozialen Problems. In: Bayaz, A. / Damolin, M. / Ernst, H. (Hrsg.): Integration: Anpassung an die Deutschen? Weinheim 1984, S. 75ff.

³Vgl. Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Das Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek 1973, S. 147ff.

⁴Bukow, W.D.: Leben in der multikulturellen Gesellschaft. Die Entstehung kleiner Unternehmer und der Umgang mit ethnischen Minderheiten. Opladen 1993, S. 31.

Die Spannung zwischen Ignorierung oder sogar Bestreitung der faktischen Einwanderungssituation und der Aufrechterhaltung der Möglichkeit der Einwanderung, sei es aus wirtschaftlichen Erfordernissen oder internationalen Verpflichtungen heraus, führt dazu, dass die Schaffung der hierzu notwendigen migrationspolitischen und infrastrukturellen Bedingungen ausbleibt. Der Umgang mit den Migranten basiert demzufolge auf einem Politikkonzept, das die Notwendigkeit der Einwanderung leugnet und ihnen gegenüber somit keinerlei Verpflichtungen eingeht, wohl aber über hinreichend operative Möglichkeiten verfügt, zu ihren Lasten soziale Prozesse zu regulieren.

Für eine Interpretation des Verhältnisses der Mehrheit zu den eingewanderten ethnischen Minderheiten bietet sich als Grundlage eine gesellschaftstheoretische Reflexion über die Bundesrepublik als eine moderne Industriegesellschaft an. Dazu gilt es zunächst Merkmale und Eigenschaften fortgeschrittener Industriegesellschaften zu benennen, die sowohl die systemische Einbindung der Gesellschaftsmitglieder in das Gesellschaftssystem als auch deren Vergesellschaftungsprozess regeln.⁵ In einem weiteren Schritt soll untersucht werden, durch welche kommunikativen, reflexiven und diskursiven Alltagshandlungen sich die Deutungsmuster des einzelnen Gesellschaftsmitglieds konstituieren.

Die Frage nach der sozialen Integration einer Gesellschaft bezieht sich auf die klassische Frage nach der Ordnung einer Gesellschaft. Seit den Anfängen der modernen Sozialtheorie durch Thomas Hobbes haben politische Philosophen und Soziologen immer wieder die Frage gestellt, wie die unterschiedlichen Handlungen von Individuen zu einem geordneten Zusammenleben führen. Bis heute ist der Begriff der sozialen Integration umstritten.⁶ Die Probleme im Rahmen der sozialen Integration der Gesellschaft bekommt man besonders gut in den Blick, wenn man sich vor Augen hält, dass soziale Integration sowohl einen Zustand als auch einen Prozess von Vergesellschaftung beschreibt.

Für eine differenzierte Beschreibung beider Aspekte bietet sich der in der Soziologie übliche Begriff der „sozialen Sphären“ an.⁷ Weber sprach in diesem Zusammenhang von „Wertsphären“ und Parsons von „Systemen“, die sich durch unterschiedliche Funktionen voneinander differenzieren haben und unterscheiden lassen. Der Begriff der sozialen Sphären bietet den Vorteil, in Augenschein nehmen zu können, welche Gruppen in einem oder auch in mehreren gesellschaftlichen Bereichen von sozialem Ausschluss betroffen sind.

Der hier verwendete Begriff der sozialen Integration bezieht sich also auf den Zustand und den Prozess der Abgrenzung und Neuformulierung sozialer Sphären. Darunter werden mehr oder weniger autonome Handlungs- und Organisationsbereiche verstanden, deren Abgrenzung voneinander nicht immer eindeutig und statisch, sondern durch Überschneidungen und Übergänge gekennzeichnet ist.⁸

Die Einheit einer Sphäre ist dabei zum einen symbolischer Natur und wird durch Deutungsmuster, Semantiken und Normen definiert. Zum anderen ist sie durch kausale Mechanismen konstituiert, wie zum Beispiel Marktmechanismen, strategische Interaktionen sowie jegliche Formen von nicht-antizipierten Handlungsfolgen.⁹ Diese sozialen Sphären sind Handlungsfelder, in denen intendiertes und nicht-intendiertes Handeln ineinander greift und dabei Regeln unterliegt, die häufig umstritten und wandelbar sind. Üblicherweise werden die Sphären Recht und Politik, Ökonomie und Erziehung unterschieden. Gelegentlich zählt man dazu auch Kultur und Kunst sowie Religion und Gesundheit. Soziale Integration impliziert neben einer deskriptiven auch eine normative Dimension. Die erste gibt Auskunft darüber, wer auf welche Weise in einer oder mehreren Sphären Mitglied ist. Mit letzterer ist die Vorstellung von einer erfolgreichen Mitgliedschaft von Personen und Gruppen in einer oder mehreren sozialen Sphären verbunden. Die Kriterien für eine solche gelungene Zugehörigkeit und die Art und Weise ihres Zustandekommens stehen innerhalb der Gesellschaft jeweils zur Disposition.

⁵Vgl. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973, S. 9ff.

⁶Vgl. Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984; Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981.

⁷Vgl. Peters, B.: Die Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt/M. 1993.

⁸Vgl. ebd., S. 171ff.

⁹Vgl. ebd., S. 9ff. u. S. 284ff.

Der systemische Aufbau der Gesellschaft bestimmt das Integrationsmuster, nach dem das Gesellschaftsmitglied den systemischen Bedingungen gegenüber anschlussfähig und somit in das System integriert wird.¹⁰ Die systemische Integration wird durch die soziale Vernetzung der Gesellschaftsmitglieder in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen ergänzt. In dieser können die Individuen ihren Bedürfnissen nachgehen und Formen gesellschaftlicher Partizipation entwickeln. Durch die soziale Integration wird das Gesellschaftsmitglied befähigt, seine Alltagspraxis sinnhaft und koordiniert zu gestalten und interpersonale Beziehungen zu regeln.¹¹

Die systemischen und sozialen Integrationsmuster werden in Strukturen, Regeln und Prinzipien umgesetzt. Ihre Relevanz für die ethnischen Minderheiten wird öffentlich in Form eines politisch-gesellschaftlichen Diskurses geführt, in dessen Verlauf der Prozess der Einwanderung reflektiert und kritisiert wird. Auf dieser Ebene entstehen Deutungen, die sich in der gesellschaftlichen Praxis niederschlagen.

Systemische und soziale Integration in der multiethnischen Gesellschaft

Systemische Integration

Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch ein hohes Maß an formaler Rationalität aus. Max Weber¹² nimmt Bezug auf das Rationalitätsprojekt und hebt hervor, es sei konstitutiv für die Herausbildung moderner Gesellschaften. Rationalität kann mit Bogner als Steigerung der logischen Konsistenz, Adäquanz von Mitteln und Zweck sowie Prognosefähigkeit individueller und kollektiver, organisierter Handlungen verstanden werden.¹³

Wenn Weber den Begriff der „Zweckrationalität“ einführt, dann geht er von der Durchsetzung sinnhafter und sozialer Handlungsweisen in allen gesellschaftlichen Bereichen aus, wodurch die handlungsrelevanten Aspekte sozialer Handlungen bedacht und Mittel, Zwecke und Resultate abgeschätzt werden. Weber differenziert zwischen einem solchen Konzept und einem Handeln, bei dem bestimmte Werte ausschlaggebend sind und das durch wertrationale Einstellungen bestimmt wird. Auch wenn zweckrationales Handeln sich eher als idealtypisches Konzept erweist, dient es dennoch Mitgliedern fortgeschrittener Industriegesellschaften als Orientierungsmaxime im alltagsweltlichen Verhalten.

Sinnhafte soziale Handlungsweisen strukturieren – Weber zufolge – zunächst den Staatsapparat und seine bürokratische Verwaltung und gewinnen dann sukzessiven Einfluss auf Ökonomie, Politik und Wissenschaft. Vor diesem Hintergrund lässt sich sowohl die systemische Ausarbeitung der Gesellschaft als auch die fortschreitende Rationalisierung der Lebenswelt erklären.¹⁴ Luhmanns Modell der Selbstregulierung des Systems durch die selbstgesteuerte systemische Ausdifferenzierung der Gesellschaft impliziert, dass die Systeme oder die Teilsysteme sowohl die subjektiven Einstellungen als auch die ethnischen Eigenschaften der Gesellschaftsmitglieder vernachlässigen können. Dagegen lässt sich mit Weber darauf hinweisen, dass die Rationalität ein perspektivisch angelegtes Projekt ist, das sich zunächst auf den systemischen Zusammenhang bezieht, ohne dass sich dieser Prozess auf das soziale Netzwerk der Lebenswelt übertragen ließe.

Nach systemtheoretischem Verständnis gäbe es in modernen Gesellschaften keine Reibungsflächen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Minderheiten, da diese – als Minderheiten in einem System, das von dem Ansehen der Personen und ihrer Subjektivität abstrahiert – keinerlei Bedeutung haben dürften. Doch unter den Bedingungen der Ausbildung zweckrationalen Handelns bilden sich Bereiche heraus, in denen die Folgen der neugeschaffenen gesellschaftlichen Strukturen reflektiert, überprüft und die mit ihnen zusammenhängenden Konflikte thematisiert werden.

¹⁰Vgl. Habermas, Theorie, Bd. 2, S. 176ff.

¹¹Vgl. ebd., S. 231.

¹²Vgl. Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.

¹³Vgl. Bogner, A.: Zivilisation und Rationalisierung. Opladen 1989, S. 189.

¹⁴Vgl. Luhmann, Systeme, S. 15ff.

Auch wenn der systemische Zusammenhang der Gesellschaft in zunehmendem Maße von zweckrationalen Mustern geprägt und von jedem einzelnen Mitglied der Gesellschaft eine Rationalitätskompetenz erwartet wird, die seine Anschlussfähigkeit gewährleistet, bleibt die Frage offen, warum der gesellschaftliche Umgang mit ethnischen Minderheiten häufig nicht den Grundsätzen der Zweckrationalität folgt.

Soziale Integration

Die gesellschaftliche Bedeutung kultureller Einstellungen hängt ab von dem Prozess der Vermittlung von Traditionen, alltäglichen kommunikativen Handlungen und öffentlichen Reflexionen, die sich in lebensweltlichen Zusammenhängen bilden und unter den Mitgliedern der Gesellschaft ausgetauscht werden. Im Rahmen des „Projekts der Moderne“¹⁵ kommt es unter ihnen zu einer reflexiven Verständigung über Probleme der Alltagswelt und zu Auseinandersetzungen über wertbezogene Argumente und Deutungen. Die Multiplizität von Positionen und Werteinstellungen führt im soziokulturellen Feld auch dazu, dass sich zweckrationale Handlungsmuster durchsetzen, weil die Vielfalt der Einstellungen die konstitutive Gleichgültigkeit ihnen gegenüber fördert.

Innerhalb dieser Vielfalt können dann auch Themen vorkommen, die sich auf die Einwanderung beziehen oder von den zugewanderten Ethnien angeregt werden. Doch werden ethnische Eigenheiten ebenso wie prinzipielle Werteinstellungen zur privaten Angelegenheit der Gesellschaftsmitglieder und bleiben somit folgenlos für die Strukturierung des Alltags, da sie als Prozesse der Vergewisserung keine determinierende Wirkung haben. „Es ist also nicht erst der Migrant, der die Alltagswelt zu einer multikulturellen Gesellschaft werden lässt, es ist die sich durchsetzende Zweckrationalität, die längst eine multiple Wirklichkeit zulässt (...).“¹⁶

Wird die soziale Integriertheit des Einzelnen thematisiert, so geht es um die Bedingungen seiner gesellschaftlichen Partizipation. Wird dagegen die Idee der republikanischen Verfasstheit der Gesellschaft¹⁷ zugrunde gelegt, so lässt sich jedes Individuum ohne soziale oder ökonomische Vorbedingungen als Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft integrieren; der jeweilige soziale Status ist durch Leistung und Bildung erwerbbar. Dadurch soll die Verantwortung des Einzelnen für die bürgerliche Gesellschaft hervorgehoben werden, in der die Gleichheit jedes Bürgers verankert ist. Mit der sozialen Verankerung des republikanischen Prinzips wird die soziale Vernetzung des Gesellschaftsmitglieds durchgesetzt. Gleichwohl wird im Grundgesetz an der Idee einer einheitlichen deutschen Nation mit einer nationalen Identität festgehalten. Die Volkszugehörigkeit definiert ethnische Kriterien für die Frage der Staatsangehörigkeit.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Konsequenzen, die aus dem Festhalten an der Fiktion der ethnisch einheitlichen Nation und der gleichzeitigen Einwanderung von Millionen Menschen anderer ethnischer Herkunft für das republikanische Prinzip entstehen.

Ethnizität, Ethnisierung und Ethnizitätsdiskurse

Zum Prozess der Ethnisierung

Mit der Zunahme sozialer Konflikte sowie von Wirtschafts- und Beschäftigungskrisen hat sich in den vergangenen Jahren eine politische Besetzung des Fremdheitsbegriffs durchgesetzt. Dies hat im Blick auf die Zuwanderer zu einer Neubewertung ihrer Herkunft geführt. Waren die Migranten zuvor in erster Linie Ziel integrationspolitischer Maßnahmen, so setzte mit der Forcierung des „Nation“-Diskurses¹⁸ eine Differenzierung nach ethnischer Zugehörigkeit ein. Dieser Prozess erfolgt, wie von Bukow und Llaryora beobachtet, mittels einer Soziogenese ethnischer Minderheiten und Mehrheiten.¹⁹

¹⁵Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt/M. 1985, S. 373.

¹⁶Bukow, Leben, S. 47.

¹⁷Oberndörfer, D.: Freizügigkeit als Chance für Europa: Europa als neuer Nationalstaat oder als offene Republik. In: Beauftragte der 18 Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen: Bericht '99. Bonn 1990, S. 301ff.

¹⁸Vgl. Treibel, A.: Transformationen des Wir-Gefühls. Nationale und ethnische Zugehörigkeit in Deutschland. In: Blomert, R. [et al.] (Hrsg.): Transformationen des Wir-Gefühls. Frankfurt/M. 1993, S. 313ff.

¹⁹Vgl. Bukow, W.D. / Llaryora, R.J.: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen 1988, S. 49ff.

Während die Mehrheit bestrebt sei, eine kollektive homogene Identität auszubilden, müssten sich die Minderheiten mit den sie betreffenden Etikettierungen auseinandersetzen und Gegenstrategien entwickeln. Die dadurch ausgelöste Ethnisierung vollziehe sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen und sei als komplexer Interaktionsprozess angelegt.

In diesem Zusammenhang ist auf das semantisch folgenreiche Begriffspaar „Deutscher-Ausländer“ zu verweisen. Die Einführung dieser bewährten Denkfigur eignet sich dazu, das hier relevante Problemfeld zu strukturieren.²⁰ Mit dem juristischen Konzept der „Staatsbürgerschaft“ wird eine Zugehörigkeit etabliert, die durch ein rechtliches Merkmal definiert ist. Da jedoch rechtliche Merkmale noch nicht notwendigerweise soziale Merkmale sind, bedarf es weiterer zugeschriebener Eigenschaften, die zu ontischen Entitäten zur Unterscheidung verschiedener Gruppen werden. „Die Gruppen erhalten eine zunächst imaginäre und dann bereits für virtuell ausgegebene Übermalung, die aus einem soziogenetischen Prozess eine ontogenetische Entfaltung werden lässt.“²¹

Die durch diesen Vorgang gebildeten sozialen Gruppen lassen sich mittels des sozial relevanten binären Schemas²² „Deutsch–Nichtdeutsch“ unterschiedlich zuordnen, wodurch Deutsche anders bewertet werden als Nicht-Deutsche. Durch die Definition der beiden Gruppen nehmen die Einheimischen die Nicht-Deutschen als eine geschlossene Gruppe der Ausländer wahr und schreiben ihnen Merkmale und Eigenschaften zu. Diese Zuschreibungen werden unabhängig davon vorgenommen, welche konkreten sozialen Erfahrungen mit den Minderheiten bestehen. Ihre programmatische Funktion liegt in der Definition spezifischer Sichtweisen auf das Verhältnis zwischen Angehörigen der Aufnahmegesellschaft und Zuwanderern.²³ Die Zuschreibung ontischer Eigenschaften ermöglicht eine Abwertung der Minderheitengruppe und eine Aufwertung der Mehrheit. Die Abwertung der Minderheit wird durch deren Fremdheit und Fremdartigkeit legitimiert, die eine reibungslose Eingliederung verhindert. Eine Ethnisierung der Angehörigen ethnischer Minderheiten wird dadurch erreicht, dass die Zuschreibungen und Zuordnungen auf deren Wesen und Herkunft bezogen werden, so dass aus der sozialen Gruppe der Zuwanderer eine ethnisch-kulturelle Entität wird.

Da also ethnische Eigenschaften für den Integrationsprozess moderner Gesellschaften im Prinzip bedeutungslos sind, kann man davon ausgehen, dass es nicht ausreicht, auf die ethnischen Auffälligkeiten oder Besonderheiten zu verweisen, um die eingewanderten Gruppen auszugrenzen. Vielmehr müssen diese Merkmale zu konstitutiven gesellschaftlichen Eigenschaften erklärt werden, mit deren Hilfe sich ethnisch-kulturelle Typisierungen vornehmen lassen.

Durch eine Zuschreibung solcher ethnischen Eigenschaften, die zugleich angebliche Modernitätsdefizite und kulturelle Differenzen der Migranten hervorheben, wird die Unvereinbarkeit der Lebens- und Identitätskonzeptionen von Vertretern der Aufnahmegesellschaft auf der einen und Angehörigen der zugewanderten ethnischen Gemeinschaften auf der anderen Seite suggeriert. Die soziale Wirkung von Ethnisierungsprozessen schlägt sich in Form alltäglicher Interaktions- und Kommunikationsmuster zwischen Einheimischen und Migranten nieder, da die veränderte Selbst und Fremdwahrnehmung bei Mitgliedern der jeweiligen Gruppe den gegenseitigen Umgang bestimmen. Die Ethnisierung setzt sich an den sozialen Orten durch, an denen Mehrheit und Minderheit aufeinandertreffen, und fördert die Etablierung eines Sonderstatus für die Zuwanderer. Folgenreich ist der Verlauf des Ethnisierungsprozesses unter anderem im Bildungsbereich, in dem die besondere Hervorhebung vermeintlicher kultureller Einstellungen der Kinder ausländischer Herkunft – auch wenn sie als wohlgemeinte Zuwendungspraxis verstanden wird – zur Verfestigung ethnischer Etikettierungen beiträgt. Ethnisierende Einstellungen prägen auch politische Haltungen und das politische Handeln. So schreibt die neueste Fassung des Ausländergesetzes²⁴ vor, „deutsche Belange“ müssten durchgängig vorrangig behandelt werden, was einer Ethnisierung der rechts-politischen Verhältnisse zwischen Mehrheit und Minderheit gleichkommt.

²⁰Vgl. ebd., S. 60ff.

²¹Bukow, *Leben*, S. 101.

²²Vgl. Hall, S.: *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: *Das Argument* 178/1989, S. 919.

²³Vgl. Staiano, V.: *Etnicity as Process*. In: *Ethnicity* 1/1980, S. 27ff.

²⁴Vgl. Heldmann, H.H.: *Kommentar zum Ausländergesetz*. Frankfurt/M. 1991, S. 19ff.

Dieser Prozess wird auf Seiten der Migranten gespiegelt, die sich nunmehr ebenfalls ein typisierendes Deutschen- und Deutschlandbild schaffen und von Differenzierungen weitgehend absehen. Die beiden Gruppen nehmen sich wechselseitig als ethnische Entitäten wahr, weil sie ethnische Eigenschaften innerhalb der interethnischen Beziehungsmuster als konstitutive gesellschaftliche Größen erachten. Abgrenzungstendenzen auf der deutschen Seite werden seitens der Migranten mit Abschottung und Rückzug beantwortet.²⁵

Die Homogenisierungsbestrebungen in der Mehrheitsgesellschaft werden in Anbetracht der Migrationssituation durch „Wir-Gruppen-Bildungen“²⁶ getragen und zielen auf eine kollektive Identität ab, die sich von der der Migranten radikal absetzen lässt. Bukow und Llaryora²⁷ unterscheiden zwischen einer historisch gesättigten und einer mythischen, aber sehr wirksamen Variante einer kulturell ausgearbeiteten Identität. In der hier beschriebenen Situation lässt sich beobachten, dass die zweite Variante ins Spiel gebracht wird, um soziale Vorteile – Ressourcen und rechtliche Regelungen, die im eigenen Interesse stehen – zu sichern.

„Die kollektive Identität der deutschen Arbeitnehmer macht sich vor allem fest an der Ausgrenzung der Ausländer (Türken) aus der gemeinsamen Interessenlage. Was auch immer deutsche Arbeiter unter ihren Interessen verstehen, das billigen sie nicht in gleicher Weise den Ausländern (Türken) zu. (...) Wir haben aber gesehen, dass Vorgesetzte und Betriebsleitung sich der Herausbildung einer kollektiven Identität nur der deutschen Arbeiter keineswegs entgegenstellen, sondern sie bereitwillig mittragen. (...) Die Einführung einer nationalspezifisch verengten kollektiven Identität hat deutlich erkennbar die Funktion, als Regulativ im Verteilungsprozess zu fungieren. Angesichts knapper werdender Güter wird ein Teil der Belegschaftsmitglieder aus dem Kreis der Anspruchsberechtigten hinaus definiert und auf ein Maß reduzierter Chancen zurückgestuft. Die nationalspezifische Differenzierung ist also gleichzeitig eine schichtspezifische Differenzierung. Ein Teil der Belegschaft wird in den Status einer Randbelegschaft und einer untersten Schicht abgedrängt.“²⁸

Auch wenn die Ethnisierung durch die voranschreitende systemische Integration der Gesellschaftsmitglieder auf strukturelle Barrieren stößt, lässt sich dennoch feststellen, dass weiterhin die „politische Mobilisierung durch Ethnizität“²⁹ angestrebt und erreicht wird. Der ethnische Diskurs greift in die Strukturierung der gesellschaftlichen Teilbereiche ein, indem er Arbeits-, Wohn-, Bildungs- und Dienstleistungsverhältnisse zu ethnischen Feldern erklärt. Mit dem Ethnizitätsdiskurs lässt sich die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit in einer ganz bestimmten Weise ethnisch-kulturell und national zentrieren.³⁰

Mit der Ethnisierung wird die „symbolisch-theoretische Unterordnung (...) oder Verfügbarmachung“³¹ der Zuwanderer fortgeschrieben. Ökonomisch bedingte soziale Probleme sind nunmehr dadurch regulierbar, dass sie auf die zugewanderten ethnischen Gruppen abgewälzt werden.

Zum Ethnizitätsdiskurs in modernen Gesellschaften

Verfolgt man die öffentliche Auseinandersetzung um die Migrationssituation, so fällt auf, dass der politisch-kulturelle Diskurs auf die Ordnung des sozialen Zusammenhalts durch Zuschreibungen, Beschreibungen und Definitionen Einfluss zu nehmen versucht. Dieser Diskurs soll die Einheimischen an ihre soziokulturelle Vorrangstellung erinnern und Folgen sozialer Krisen und Risiken auf die Migranten übertragen. Nicht zuletzt der Abbau des Sozialstaates erzeugt Verteilungsprobleme, die ideologisch bewältigt werden müssen.³²

²⁵Vgl. Bukow/Llaryora, Mitbürger, S. 106ff.

²⁶Vgl. Treibel, A.: Transformationen, S. 313ff.

²⁷Bukow/Llaryora, Mitbürger, S. 75ff.

²⁸Hoffmann, L. / Even, H.: „Sie beschäftigten uns wie Sklaven“. Bielefeld 1985, S. 292f.

²⁹Blaschke, J.: Der Regionalismus in Westeuropa als Problem ethnisch-politischer Mobilisierung. In: Waldmann, P. / Elwert, G. (Hrsg.): Ethnizität im Wandel. Saarbrücken 1989, S. 242.

³⁰Vgl. Leiprecht, R.: Ein Problem nur für „Fremde“? Rassismus – Die Macht der Zuschreibungen. In: Widersprüche 45/1992, S. 17ff.

³¹Bukow, Leben, S. 111.

³²Vgl. Hoffmann, L.: Beiräte – Wahlrecht – Bürgerrecht. Frankfurt/M. 1986, S. 53.

Neben einer sich ausbreitenden ressentimentgeladenen Haltung gegenüber Migranten führt der Staat vermehrt regulative Prinzipien ein, die auf eine Zurückdrängung und Benachteiligung der Zuwanderer hinauslaufen. Komplementär dazu werden rekonstruktive Anstrengungen der Selbstinterpretation vorgenommen, in denen die Homogenität der eigenen Abstammung und die historische Geschlossenheit Deutschlands unterstrichen werden. Mit einem solchen Ethnizitätskonzept wird auf bestimmte Selbstvergewisserungsprozesse innerhalb der „gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann) gezielt.

Der ethnische Diskurs greift in Vorstellungen von Politikgestaltung als Regulativ sozialer Prozesse ein und prägt dadurch die Muster des Zusammenlebens von Deutschen und Angehörigen zugewanderter ethnischer Gruppen. Nationale Denkfiguren erweisen sich in zunehmendem Maße als konstitutiv für das Verhältnis der Mehrheit zu den Minderheiten, und es ist nicht auszuschließen, dass im Verlauf der soziokulturellen Neuorientierung die ethnogonische Stilisierung des Alltags die lebensweltlichen Zusammenhänge dominieren wird.³³

Der Ethnizitätsdiskurs definiert Abgrenzungen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den zugewanderten ethnischen Gruppen mit dem Hinweis auf die kulturellen Differenzen zwischen Einheimischen und Migranten. Dies stellt die Aussage verschiedener Modernisierungstheorien in Frage, die von der tendenziellen Durchsetzung einer konstitutiven Indifferenz gegenüber ethniespezifischen Aspekten in der Gesellschaft ausgehen und in der die Handlungsfelder zweckrational bestimmt sind. In fortgeschrittenen Industriegesellschaften, so unterstellen diese Theorien, werden die kulturell bedingten Merkmale der Subjekte für die strukturelle Entfaltung der Alltagswelt zu einer vernachlässigbaren Größe.

Diese Perspektive findet sich auch bei Esser wieder, wenn er feststellt: „bis in die jüngsten Versionen hinein bedeutet Modernisierung immer funktionale Differenzierung; und funktionale Differenzierung bedeutet dann ferner die Überwindung, das Verschwinden, die Irrelevanz ständischer und damit auch ethnischer Vergemeinschaftungen.“ Doch offensichtlich werden die Migrationsfolgen trotz der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse als ethnisch-kulturelle Probleme diskutiert, wodurch sich politische Regulationen ökonomisch begründeter Prozesse vornehmen lassen.³⁶

Folgt man dem modernisierungstheoretischen Argumentationsmuster, so sollten ethnische Differenzierungen in fortgeschrittenen Industriegesellschaften und dem sie kennzeichnenden „Rationalitätsprojekt“ konstitutiv belanglos werden.

Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen sollten in einer Gesellschaft, die sowohl durch die Individuierungsfähigkeit³⁷ als auch durch eine selbstbestimmte Lebenspraxis eines großen Teils ihrer Mitglieder gekennzeichnet ist, und in der die persönlichen Eigenschaften der Individuen ihre Bedeutung verlieren, eher eine Ausnahmeerscheinung sein. Die Entstrukturierung traditionaler Bindungen in einer in zweckrational bestimmten Handlungsfeldern organisierten Gesellschaft, in der die Chancen jedes Einzelnen nach objektiven Kriterien verteilt werden, sollte das Substrat der Modernisierung werden.

³³Vgl. Bukow/Llaryora, Mitbürger, S. 75.

³⁴Vgl. Luhmann, Systeme, S. 15ff.; Bogner, Zivilisation, S. 189; Levy, M.: Modernization and the Structure of Societies. Princeton 1966.

³⁵Esser, Differenzierungen, S. 239.

³⁶Vgl. Bommers, M. / Scherr, A.: Die soziale Konstruktion des Fremden. Kulturelle und politische Bedingungen von Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik. In: Vorgänge – Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 103/1990, S. 40ff.

³⁷Das Individualisierungstheorem ist infolge der Arbeiten von Ulrich Beck (Jenseits von Klasse und Stand? In: Kreckel, R. [Hrsg.]: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderbd. 2. Göttingen 1983; Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986; Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: Zeitschrift für Soziologie 3/1993) zu einem folgenreichen Konzept in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung geworden.

Nach dem Individualisierungstheorem bestimmen infolge des Modernisierungsprozesses und der in ihm begründeten individuellen Vergesellschaftung weder die Zugehörigkeit der Individuen zu Klassen oder Schichten noch ihre Herkunft ihre jeweiligen Lebensformen. Sie ziehen statt dessen Lebenszusammenhänge vor, „in denen die einzelnen ihre Biographie selbst herstellen, inszenieren, zusammenschustern müssen“ (Beck, Autonomie, S. 179).

Doch die Prognosen über den Fortschritt, der sich ohne Ansehen der Person durchsetzen würde, scheinen sich nicht zu erfüllen. Vielmehr nehmen ethnische Abgrenzungen und Zuschreibungen zu, die auf die Rekonstruktion abstammungsorientierter Gemeinschaften hinauslaufen. In Anbetracht knapper werdender Ressourcen und vielfältiger Ausdrucksformen sozialer Ungleichheit werden Ethnizitätsdeutungen immer offensichtlicher Bestandteil des kulturellen Diskurses. Das bedeutet, dass die Aussagen einer Reihe theoretischer Entwürfe über die gesellschaftliche Dynamik fortgeschrittener Industriegesellschaften überdacht werden müssen.

Ethnizität als gesellschaftliches Deutungsmuster

Komplementär zur Diskussion über den Einfluss der Migration auf die Struktur der Aufnahmegesellschaft findet seit einigen Jahren eine Debatte über den gesellschaftlichen Umgang mit Zuwanderern statt. Exponierte Vertreter dieser Fragestellung sind Bukow und Llaryora,³⁸ die bestreiten, dass kulturelle Differenzen allein schon aufgrund der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen ethnischen Gruppen bestehen.

Der Verweis auf kulturelle Unterschiede zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den Minderheiten habe vielmehr die Funktion, Sozialisations- und Modernitätsdefizite der Zuwanderer hervorzuheben, um die angebliche Rückständigkeit ihrer Lebenspraxis zu begründen.

Die Autoren differenzieren zwischen einer endogenen und einer exogenen Belanglosigkeit kultureller Unterschiede. In Hinblick auf die endogene Belanglosigkeit greifen sie auf die zentrale funktionelle „Logik“ moderner Gesellschaften zurück, die sie in deren formaler Rationalität ausmachen. Für fortgeschrittene Industriegesellschaften erweise sich Zweckrationalität im Sinne einer sinnhaft-sozialen Handlungsweise als konstitutives Prinzip, das sich idealtypisch in allen gesellschaftlichen Bereichen Geltung verschaffe. Da moderne Gesellschaften auf der Grundlage der Ausdifferenzierung ökonomischer und bürokratischer Teilsysteme „funktionierten“, entschieden funktionale Kriterien wie Qualifikation, Leistung und Arbeitsteilung darüber, welchen Status der Einzelne erwerben könne. Die Bedeutung jener zugeschriebenen Statusrollen, die ein Mitglied der Gesellschaft aufgrund seiner sozialen Herkunft oder ethnischen Zugehörigkeit einnehme, werde dagegen in modernen Gesellschaften weitgehend zurückgedrängt.

Vergleicht man die kulturellen Muster und sozialen Interaktionen in der modernen Aufnahmegesellschaft mit denen der Herkunftsgesellschaften, so wird deutlich, dass ähnliche Problemlagen auch vergleichbare Lösungsstrategien in den jeweiligen Gesellschaften nach sich ziehen. Bukow und Llaryora schließen daraus, dass kulturelle Differenzen auch exogen ohne Belang sind.

In ihrer Studie konnten sie feststellen, dass die Unterschiede zwischen Mitgliedern verschiedener Gesellschaften keine kulturspezifischen Gründe haben, sondern in den unterschiedlichen Lebensbedingungen bestehen. Sofern sich Unterschiede erkennen ließen, spielten sie sich in einem sehr engen Rahmen ab. Sie werden von ihnen als kaum bedeutsam betrachtet, da sie „sicher nicht gravierender sind als Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft zwischen verschiedenen Klassen“.³⁹

Erst die Hervorhebung unüberwindbarer ethnisch-kultureller Differenzen seitens der Mitglieder der Aufnahmegesellschaft führe zu einer Produktion ethnischer Minderheiten. Die Aufenthaltsdauer der Zuwanderer spiele dabei ebensowenig eine Rolle wie der Grad ihrer Individualisierung oder ihrer Identifikation mit der Herkunftsgemeinschaft. Vielmehr werde eine Voraussetzung für die Ethnisierung schon dadurch geschaffen, dass den Zuwanderern politische Rechte vorenthalten würden.

³⁸Vgl. Bukow/Llaryora, Mitbürger.

³⁹Ebd., S. 40.

„Auf diese Weise wird ihnen der Status politischer Subjekte abgesprochen; sie werden als simple Objekte beiseitegeschoben, die sich, obwohl sie Steuern zahlen und ständig in westdeutschen Städten leben und arbeiten, den politischen Entscheidungen unterzuordnen haben, ohne jemals aktiv an ihnen beteiligt zu werden.“⁴⁰

Ethnisierungsprozesse entstehen aber auch dadurch, dass Migranten in die Rolle eines Mitglieds einer ethnischen Gemeinschaft gedrängt werden, indem man ihnen ethnische Identifikationen zuschreibt. Die Ethnisierung entspricht einem Etikettierungsvorgang, der auf der Seite der Zuwanderer häufig durch Prozesse der Selbstethnisierung gespiegelt wird. „Was liegt denn näher, als sich der individuellen Vergangenheit zuzuwenden, die lebensgeschichtlichen Bezüge überprägnant zu reaktivieren. Wie von selbst gerät der biographische Identitätsanteil zu einem Rückzugspotential und das gerade gegenüber aktuellen sozialen Bezügen. Auf diese Weise tritt die Vergangenheit in den Vordergrund und erfahren die Familie, die Verwandtschaft, die Landsleute und die Herkunftsgesellschaft allgemein eine erhebliche Aufwertung.“⁴¹ Entsprechend zieht Treibel den Schluss: „Ethnisierung gilt als wechselseitiger Prozess, der eben nicht von der ethnischen Herkunft als solcher abhängig ist.“⁴²

Prozesse der Re-Ethnisierung in modernen Gesellschaften, in denen die Auflösung traditionaler ethnischer Identitäten erkennbar ist, dienen folglich der Ausgrenzung der ethnisierten Individuen oder Migrantengruppen. Sie sollen den sozialen Aufstieg der Zuwanderer verhindern, indem ihnen mit Hilfe restriktiver Maßnahmen die unteren sozialen Positionen zugewiesen werden. Darüber hinaus kommt der Ethnisierung eine Funktion zur „Regulierung sozialer Prozesse als zurechnendes, förderndes bzw. hinderndes Regulativ [zu]. Hier [geht] es also um eine ethnisch orientierte Organisation des Alltagslebens, wobei es sich um eine Bevorzugung wie auch Benachteiligung oder Diskriminierung drehen mag“.⁴³ Damit ergänzt die Aus- und Abgrenzung durch Ethnisierung die von Hoffmann-Nowotny beschriebene neofeudale Absetzung durch Unterschichtung. Hoffmann-Nowotny formuliert die These folgendermaßen: „Auf der Statuslinie ‚ethnische Zugehörigkeit‘ besetzen die Einheimischen nach ihrer Definition die hohen Positionen und schreiben den ethnisch fremden Gruppen die tiefen Positionen zu. Aus der Sicht der Einheimischen rechtfertigt diese Konstellation die niedrigen Ränge der Einwanderer auf der Einkommens- und Berufslinie sowie die Versagung von Aufstiegsmöglichkeiten.“⁴⁴

Bukow⁴⁵ weist darauf hin, dass der Ethnizitätsdiskurs durch rekonstruktive, konstruktive und strategische Aspekte geprägt ist. Der rekonstruktive Ansatz will unter Bezugnahme auf ausgewählte historische Erfahrungen eine ethnische Selbstvergewisserung herstellen, mit der Absicht, ein kollektives Bewusstsein zu konstituieren, das Ein- und Abgrenzungstendenzen gegenüber denjenigen fördert, die nicht der gleichen Abstammungsgemeinschaft angehören.

Im Ethnizitätsdiskurs werden Merkmale, die auf die ethnisch-kulturelle Herkunft der Individuen bezogen werden, qualifiziert und instrumentalisiert; zugleich wird darin die Frage nach der historischen Kontinuität ethnisch-kultureller Erfahrungen und ihrem Niederschlag in alltäglichen sozialen Handlungen thematisiert. Die auf diese Weise entstehenden kulturellen Kommunikationsmuster dienen als Träger von Mythen über die eigene Ethnie oder andere ethnische Gruppen. Im wissenschaftlichen Diskurs wie auch im Alltagsbewusstsein werden demnach ethnisierende Wirklichkeitsdeutungen erkennbar, die die kulturelle Kommunikation zum Feld ethnischer Identifikationen erklären.

⁴⁰Behrmann, M. / Abate, C.: Germanesi. Frankfurt/M. 1984, S. 164.

⁴¹Bukow/Llaryora, Mitbürger, S. 52.

⁴²Treibel, A.: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Weinheim-München 1990, S. 47.

⁴³Bukow, W.-D.: „Ethnizität“ als Zugangsbarriere zu Funktionssystemen oder als Ressource der Sicherung der Funktionsroutinen von Organisationen. Unveröffentlichtes Manuskript, vorgetragen auf der Faber-Tagung in Bielefeld 1993, S. 1.

⁴⁴Hoffmann-Nowotny, Soziologie, S. 240.

⁴⁵Vgl. Bukow, „Ethnizität“, S. 2f.

⁴⁶Vgl. ebd., S. 6.

Hier stellt sich die Frage nach dem sozialen Interesse, das einem Ethnizitätsdiskurs zugrunde liegt, der fiktive Gemeinsamkeiten unter Mitgliedern der gleichen Ethnie thematisiert, ohne die divergierenden sozialen oder biographischen Situationen der einzelnen Mitglieder einer Ethnie zu reflektieren. Bukow identifiziert in dem in fortgeschrittenen Industriegesellschaften geführten Ethnizitätsdiskurs charakteristische Konstruktionen, die den gesellschaftlichen Hintergrund eines ethnisch orientierten Denkens und Handelns ausleuchten.

Fortgeschrittene Industriegesellschaften verhalten sich ethnischen Merkmalen und Einstellungen gegenüber zunehmend indifferent. Im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Konstruktionserfordernisse verliert die ethnische Zugehörigkeit jede Bedeutung. Ethnisch-kulturelle Traditionen finden ihren Ausdruck in der Privatsphäre, wodurch sich vielfältige Möglichkeiten zur Entfaltung kultureller Ausdrucksformen eröffnen. Dennoch bieten auch fortgeschrittene Industriegesellschaften Raum für ethnisch orientierte Diskurse, die zu einer „kulturell geleiteten Vergewisserung“⁴⁷ führen sollen und in deren Rahmen eine mythen erzeugende kulturelle Kommunikation konstruiert wird.

Ethnische Diskurse dienen im Rahmen kultureller Verständigungsprozesse in systemisch ausdifferenzierten modernen Gesellschaften bestenfalls dazu, den Individuen auf Erfahrungen basierende Argumentationsmuster zur Verfügung zu stellen, die ihnen bei der Organisation ihres Alltags behilflich sein können oder landsmannschaftliche Zusammenschlüsse begründen. Prozedurale Absprachen unter den sich ethnisch verstehenden Gruppen können dazu beitragen, dass sich die jeweiligen Gruppen gegenseitig anerkennen und die Pluralisierung der Gesellschaft zunimmt.

Daher ist im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft eine zentrale ethnisch-kulturelle Orientierung deplaziert. Sie würde verhindern, dass die unterschiedlichen Gruppen „offen bleiben und sich in postmoderner Manier immer wieder transformieren lassen“.⁴⁸ Erstarrte ethnische Formationen sind in einem solchen gesellschaftlichen Kontext kaum noch vorstellbar. „Die Gesellschaft der Bundesrepublik hat seit 1945 einen Fundus an aufklärerischen, egalitären, freiheitlichen Ideen und Verhaltensweisen gewonnen, der sich ausbauen lässt, der widerstandsfähig ist gegenüber (...) ‚Rückfällen‘“⁴⁹

Dennoch lässt sich feststellen, dass in modernen Industriegesellschaften die Funktion des ethnischen Diskurses, der die Regelung sozialer Erfordernisse durch die Förderung oder Verhinderung von Chancen zur aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen übernimmt, an Bedeutung zugenommen hat. Beck benennt Gründe für diese widersprüchliche Entwicklung: „Die von festen kulturellen Bindungen freigesetzten Individuen konstruieren Eigenes und Fremdes danach eher willkürlich, fluide, temporär und wechselhaft, und zwar eher nach Maßgabe der Konkurrenz um Vorteile (Rechte) und Ressourcen und der Ausübung von Macht als nach dem Grad der Irritation über kulturelle Fremdheit.“⁵⁰

Der Ethnizitätsdiskurs dient in Anbetracht der Verknappung gesellschaftlicher Ressourcen und ihrer notwendigen Verteilung demnach der Wahrung oder Durchsetzung der Interessen von Teilen der sich ethnisch definierenden Mehrheitsgesellschaft. Diese befürchten in Anbetracht der zunehmenden Realisierung zweckrationaler Handlungsweisen und der konstitutiven Indifferenz gegenüber ethnischen Eigenheiten zu Verlierern des Modernisierungsprozesses zu werden. Mit Hilfe ethnisch-kulturell begründeter Ausgrenzungsverfahren werden formale Gleichheitsprinzipien, die den systemischen Zusammenhang der Gesellschaft betreffen, unterlaufen, wodurch „ein Beitrag zur Gegenmoderne“⁵¹ geleistet wird.

⁴⁷Ebd., S. 8.

⁴⁸Ebd., S. 10.

⁴⁹Klönne, A.: Zurück zur Nation? Kontroversen zu deutschen Fragen. Köln 1984, S. 148.

⁵⁰Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993, S. 124.

⁵¹Bukow, Leben, S. 15.

Resumé

Obwohl die bundesdeutsche Gesellschaft ein hohes Maß an formaler Rationalität in systemischen wie im sozialen Zusammenhang ausgebildet hat, in der, wie von Bukow und Llaryora entfaltet, religiöse, kulturelle und ethnische Einstellungen konstitutiv belanglos werden, wird bestimmten Mitgliedern der Gesellschaft als „Ausländern“⁵² eine besondere Beachtung geschenkt. Daher wurde im Rahmen dieses Beitrags der Frage nach den Motiven eines gesellschaftlichen Ethnisierungsprozesses nachgegangen, in dessen Verlauf konstitutiv bedeutungslose Merkmale sukzessive in konstitutiv bedeutungsvolle Eigenschaften umgewandelt werden, um eine besondere soziale Gruppe zu erzeugen.

Im ethnisch zentrierten Diskurs wird ein Zusammenhang zwischen der ethnischen Herkunft der Zuwanderer und ihren kulturbedingten Modernitätsdefiziten hergestellt. Damit soll die Absicherung des eigenen sozialen Status und die Platzierung der Migranten auf den unteren sozialen Positionen gewährleistet werden. Diese Konstruktion wird in einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft, in der zunächst von einer grundsätzlichen Belanglosigkeit der Ethnizität ausgegangen werden kann,⁵³ erst dadurch möglich, dass die soziale Positionierung des einzelnen Mitglieds der Gesellschaft nicht aufgrund des erworbenen, sondern des zugeschriebenen Status erfolgt.

Waren die anomischen Spannungen, die durch das „Auseinanderfallen von Macht und Prestige“⁵⁴ innerhalb der Herkunftsgesellschaften aufgetreten sind, Ursache der Migration, so kommt es in den Aufnahmegesellschaften zu strukturellen Spannungen, die durch unbewältigten sozialen Wandel hervorgerufen und dadurch gelöst werden, dass die Zuwanderer die unterste Position des sozialen Schichtungssystems einnehmen (Unterschichtung). Sobald Migranten sich an universellen und zweckrationalen Prinzipien der modernen Aufnahmegesellschaft orientieren und den sozialen Aufstieg anstreben, werden – unter Bedingungen, in denen soziale Konflikte bestehen – Maßnahmen zur Sperrung der Statuslinien durch neofeudale Abgrenzungsstrategien ergriffen. Die Konzentration Angehöriger ethnischer Gemeinschaften auf den unteren Rängen des gesellschaftlichen Schichtungsgefüges ist Indiz dafür, dass die soziale Mobilität der Migranten weiterhin durch restriktive Regulierungen behindert wird.

Die ethnische Identifikation der Migranten wird durch kulturelle Zuschreibungsprozesse von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft hervorgerufen. Bukow und Llaryora weisen nach, dass es diese Zuschreibungsprozesse sind, die die kulturellen Unterschiede produzieren.⁵⁵ Zur Bewältigung der Migrationserfahrungen und zur Verarbeitung der Ethnisierungsprozesse beziehen sich Migranten reaktiv auf traditionelle Verhaltensmuster. Sie tun dies jedoch nicht, um ihre kulturellen Lebensformen als solche zu erhalten, sondern zur Stabilisierung ihrer Identität und zur Selbstvergewisserung in einem sie ausgrenzenden sozialen Umfeld.

Infolge der Herausbildung europäischer Nationalstaaten im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert setzte sich ein nationalstaatliches Selbstverständnis durch, das auf der Einheit von Staats- und Kulturnation begründet ist. Auf diesem Hintergrund konnte diejenige Volksgruppe als Minderheit bezeichnet werden, die auf dem Territorium eines Nationalstaates angesiedelt war, aber eine von der Mehrheit der Bevölkerung abweichende nationale Herkunft aufwies. Entsprechend werden im modernen Völkerrecht Volksgruppen, die auf einem Teil des Territoriums eines Staates leben und deren ethnische Herkunft sich von der Mehrheitsethnie unterscheidet, als nationale Minderheiten bezeichnet.⁵⁶

Dagegen bezieht sich der soziologische Minderheitenbegriff⁵⁷ auf Personengruppen, die kulturell bedingte Verhaltensweisen oder äußere Merkmale aufweisen, die sie von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Aufgrund dieser Besonderheiten werden sie tendenziell von Vertretern der Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt und bilden als Reaktion ihrerseits ein ethnisches Bewusstsein aus. Der soziologische Minderheitenbegriff nimmt demzufolge keinen Bezug auf die ethnische oder nationale Herkunft einer Person oder einer Gruppe, sondern auf ethnische Deutungsmuster seitens der Mehrheitsgesellschaft sowie derer der Minderheiten, die dazu dienen, bestimmte gesellschaftliche Abläufe zu organisieren oder zumindest zu orientieren.

⁵²Vgl. Bukow/Llaryora, Mitbürger, S. 20ff.

⁵³Vgl. Bukow, Leben, S. 45f.

⁵⁴Hoffmann-Nowotny, Soziologie, S. 11.

⁵⁵Vgl. Bukow/Llaryora, Mitbürger.

⁵⁶Vgl. Heckmann, Bundesrepublik, S. 22.

⁵⁷Vgl. Bernsdorf, W.: Lexikon der Soziologie. Frankfurt/M. 1975; ebenso Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.): Soziologie. Reinbek 1991.

Ethnizität⁵⁸ als „Prinzip sozialer Organisation“ wird als Ausdruck kultureller Gemeinsamkeiten einer Gruppe von Menschen verstanden, die sich auf eine reale oder imaginierte gemeinsame Herkunft („imagined communities“) beziehen und vor diesem Hintergrund eine kollektive Identität und ein gemeinschaftliches Bewusstsein ausbilden. Die Bandbreite der Ausbildung von Ethnizität reicht vom Zusammenschluss der Migranten in ethnischen Organisationen, die ihre Interessen wahrnehmen, bis hin zur bloßen Wahrung spezifischer Traditionen der Herkunftsgesellschaft (symbolische Ethnizität).

Entgegen der in modernisierungstheoretischen Überlegungen geäußerten Erwartung, der zufolge die fortschreitend zweckrationale Ausarbeitung der Gesellschaft die systemische Einbindung des Einzelnen von spezifischen Voraussetzungen, kulturellen Traditionen oder seiner ethnischen Provenienz freistellen und der „zugeschriebene Status“ zunehmend vom „erworbenen Status“ abgelöst würde, ist ein Prozess der Re-Ethnisierung der sozialen Verhältnisse zu konstatieren. „Ethnizität wurde erneut auf jedem Kontinent und praktisch in jedem Staat zu einer wichtigen sozialen und politischen Kraft. Die plurale Zusammensetzung der meisten Staaten, ihre Politiken der kulturellen Integration, die steigende Häufigkeit und Intensität ethnischer Rivalitäten und Konflikte, der starke Anstieg ethnisch motivierter Bewegungen, all dies sind wesentliche Entwicklungen und Phänomene, die die wachsende Rolle der Ethnizität in der modernen Welt anzeigen.“⁶²

Aus der Sicht ethnischer Minderheiten gewinnt Ethnizität eine größere Bedeutung, wenn diese sich entschließen, als Reaktion auf Ausgrenzungserfahrungen in der Mehrheitsgesellschaft ihre kulturellen Orientierungen „entlang ethnischer Linien“⁶³ vorzunehmen. Ethnizität verhilft zur Artikulation ihrer sozialen und politischen Interessen und bietet sich zugleich als sozialpsychologische Form der Verarbeitung der den Migranten in der Einwanderungsgesellschaft zugemuteten Benachteiligungen an.

Esser untersucht die Gründe der mit der Modernisierung einhergehenden ethnischen Differenzierung.⁶⁴ Er weist darauf hin, dass Differenzierung sich immer dann einstellt, wenn die sozialen Gruppen nur partiell und ungleichmäßig vom Modernisierungsprozess erfasst werden, und dass infolge der funktionalen Differenzierung für die deprivierten Gruppen die „sichtbaren, askriptiven Merkmale zur (nunmehr oft einzigen) Möglichkeit der Mobilisierung eines Tages-Interesses über alle sonstigen trennenden Linien hinweg“⁶⁵ verwandt werden. Aus Essers Sicht ist die Zunahme ethnischer Artikulationsformen und Abgrenzungslinien Ausdruck einer Modernisierungslücke, die noch aufgefüllt werden müsse. Eben nicht die Modernisierung ist demnach der Motor ethnischer Revitalisierungsprozesse, sondern vielmehr ihre mangelnde Entfaltung und die daraus resultierende Ungleichgewichtigkeit sozialer und ökonomischer Entwicklung.

Ethnische Grenzziehungen werden im gesellschaftlichen Kontext also erst relevant, wenn ihnen eine bestimmte soziale Bedeutung zugewiesen wird. „Unterschiede (...) können im Einzelfall Anlass zur Abstoßung und Verachtung der Andersgearteten und, als positive Kehrseite, zum Gemeinsamkeitsbewusstsein der Gleichgearteten geben (...).“⁶⁶ Im Rahmen der kulturellen Kommunikation werden die entsprechenden „Anlässe“ herausgehoben, gewertet und operativ eingesetzt. Über Ethnizität lässt sich eine Abstammungsgemeinschaft, die über eine kollektive Identität und soziokulturelle Gemeinsamkeiten verfügt, zu sozialem Handeln bewegen, das schließlich in einer ethnischen Mobilisierung münden kann.

⁵⁸Vgl. Glazer/Moynihan, Ethnicity.

⁵⁹Francis, Interethnic Relations, S. 17.

⁶⁰Vgl. Anderson, B.: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/M.-New York 1988.

⁶¹Vgl. König, R.: Der Wandel in der Problematik von sozialen Klassen und Minoritäten. In: Hradil, St. (Hrsg.): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen 1985; Strasser, H.: Diesseits von Stand und Klasse: Prinzipien einer Theorie der sozialen Ungleichheit. In: Giesen, B./Haferkamp, H. (Hrsg.): Soziologie der sozialen Ungleichheit. Opladen 1987.

⁶²Smith, A.D.: The Ethnic Revival in the Modern World. Cambridge 1981, S. 12.

⁶³Nauck, B.: Zwanzig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation und Segregation. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1988, S. 294.

⁶⁴Esser, Differenzierungen, S. 235ff.

⁶⁵Ebd., S. 243.

⁶⁶Weber, Wirtschaft, S. 236.

Die hier vorgestellten Überlegungen haben deutlich gemacht, dass der gesellschaftliche Umgang mit Minderheiten von der Entscheidung abhängt, ob deren gesellschaftliche Gleichstellung oder ihre Ausgrenzung angestrebt wird. Die soziale Integration der Zuwanderer erweist sich ja nur deswegen als Problem, weil ihnen die gesellschaftliche Gleichstellung und damit auch die soziale Vernetzung in der Folge alltäglicher und struktureller Ethnisierungen vorenthalten wird.

Die Stellung ethnischer Minderheiten in einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft entscheidet sich an der Alternative zwischen der Realisierung und Durchsetzung des Prinzips einer multikulturell verfassten Gesellschaft oder einer ethnisch fundierten, zur Homogenisierung neigenden Variante des Nationalstaates.

Multikulturalität bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht etwa die Reorganisation nationaler Identitäten, sondern das Zugeständnis an die Einwanderinnen, eine ihrem konkreten Lebenszusammenhang angemessene lebensweltliche Entfaltung nicht zu verhindern. Dieser Lebensspielraum ist eine Bedingung für ein Zusammenwirken von Einheimischen und Zuwanderern im sozialen Netzwerk der Gesellschaft und bietet die Voraussetzung dafür, im politischen Diskurs Argumente und Positionen aushandeln zu können.

Das Konzept der Multikulturalität, das eine Demokratisierung der Gesellschaft anstrebt, bietet ebenso wie das der nationalstaatlichen Orientierung, das eine nationale Identifikation zur Legitimation von Herrschaftsausübung in Gang setzen möchte, eine Antwort auf die jeweiligen Sichtweisen mit Blick auf die Frage, was als gesellschaftliche Erfordernisse gedeutet wird. Bei diesen „Erfordernissen“ handelt es sich nur zum Schein um sachlich begründbare Notwendigkeiten, in Wahrheit aber geht es um interessengeleitete Einstellungen und Einschätzungen, die im politischen Diskurs ausgebildet werden.

Gesellschaftliche Erfordernisse können entweder vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung formalrational bestimmter Systeme oder als Teilaspekt eines ökonomisch-politischen Gesamtkonzepts definiert werden, das die Minderheitenproblematik vorrangig unter der Perspektive von Modernitätsdefiziten und Kulturdivergenzen thematisiert. Die hier zuletzt angeführte Perspektive führt zu einer Soziogenese ethnischer Minderheiten, die nicht Ausdruck einer ethnogenetisch gewachsenen Ethnizität, sondern einer durch Ethnisierungsprozesse erzeugten Ethnogenie ist, die an die Stelle der in modernen Gesellschaften konstitutiv bedeutungslosen persönlichen oder ethnischen Einstellung gerückt wird.⁶⁷ Eine solche paradigmatische Engführung setzt in Anbetracht weiterer anstehender Modernisierungsprozesse Zeichen für den gesellschaftlichen Umgang mit Migranten, der längst zu einem substantiellen Bestandteil der Regelung der alltäglichen Bedingungen der Lebenswelt geworden ist.

Wird die Weiterentwicklung der in modernen Industriegesellschaften sich ausdifferenzierenden formalen Rationalität im Zusammenhang mit der Ausarbeitung republikanischer Prinzipien betrachtet, so erscheinen ethnische Besonderheiten als Merkmale privater Subjekte wie andere Merkmale auch, die gleichberechtigt im politischen Diskurs zur Geltung gebracht werden können. Die individuellen Eigenschaften der Gesellschaftsmitglieder sind von deren systemischer Integration weitgehend entkoppelt. Erweisen sich die Gesellschaftsmitglieder als anschlussfähig in den Bereichen Arbeit, Konsum und Dienstleistungen, so können sie in der ausdifferenzierten Alltagswelt individualisierte Lebensstile ausbilden.

Die soziale Integration des Gesellschaftsmitglieds beruht dementsprechend nicht mehr auf Herkunft, Besitz und Geschlecht, sondern auf der Bereitschaft, seine kulturellen, sozialen und ökonomischen Kompetenzen auf der Grundlage universeller Normen im Kontext einer multiplen Realität einzubringen.

⁶⁷Vgl. Mühlmann, W.E.: Rassen, Ethnien, Kulturen. Moderne Ethnologie. Neuwied 1964, S. 163.

⁶⁸Habermas, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M. 1983, S. 127.

Die soziale Vernetzung kann vor diesem Hintergrund als ein egalitärer und voraussetzungsloser Prozess verstanden werden. Als bedeutsam können sich demgegenüber die subjektiven Erfahrungen und unterschiedlichen kulturellen Traditionendortweisen, woda politische Subjekt aus der „Naivität der Alltagspraxis heraustritt“ und am politischen Diskurs partizipiert, der zur Entwicklung und Bewertung von Argumenten eine Vielfalt von Standpunkten zulässt.

Die Pluralität der Argumente setzt in einer zivilen Einwanderungsgesellschaft unterschiedliche Meinungen, Traditionen und Kulturen voraus. Daher schafft das Einbringen traditionsbedingter Einstellungen und ethnisch-kultureller Erfahrungen in den politischen Diskurs einer Gesellschaft, die auf eine moralische, religiöse oder kulturelle Übereinstimmung nicht angewiesen ist, gerade wegen der konstitutiven Belanglosigkeit ethnisch-kultureller Einstellungen die Voraussetzung dafür, dass vielfältige Argumente und Positionen reflexiv zur Geltung kommen können. Die soziale Integration ermöglicht dem Einzelnen eine Existenz als soziales, sinnhaft handelndes Gesellschaftsmitglied, dem im Rahmen des politischen Diskurses ein politisches Gestaltungsrecht zuerkannt wird.

Das sich an nationalstaatlichen Traditionen orientierende Modernisierungskonzept sieht dagegen vor, bestimmten Bevölkerungsgruppen zwar die Möglichkeit der systemischen Integration einzuräumen, ihnen aber eine gesellschaftliche Einbindung nach republikanischen Prinzipien vorzuenthalten. Ihre strukturelle Verfestigung als Minderheiten und ihre Ethnisierung schaffen die Voraussetzung für ihre gesellschaftliche Benachteiligung. Hierbei wird der politische Diskurs von Modernisierungsprozessen, die primär als technokratische, ökonomische und den Nutzen maximierende Vorgänge bewertet werden, abgekoppelt, so dass ihr Einfluss auf den lebensweltlichen Horizont der Gesellschaftsmitglieder unreflektiert bleibt. Mit dieser Strategie werden gesellschaftliche Risiken und Problemlagen externalisiert, während die Ursachen ihrer Entstehung nicht bearbeitet werden. Hieraus folgt eine Umgestaltung der Prinzipien sozialer Integration mit dem Ziel, Nutznießer der Modernisierung von Modernisierungsverlierern neofeudal abzugrenzen und darüber einen gesellschaftlichen Konsens herzustellen.

Die hier skizzierte Form der „technokratischen“ Modernisierung, deren Folgen nicht im politischen Diskurs reflektiert werden, wird auf Kosten der eingewanderten Minderheiten vorgenommen. Ihre soziale Integration wird auf ihre Anschlussfähigkeit reduziert, wodurch sie als gestalt- und nutzbares Potential verfügbar gehalten werden oder gegebenenfalls für verzichtbar erklärt werden können.

Wird die Notwendigkeit der Einwanderung weiterhin geleugnet, bilden Migranten dasjenige politische und ökonomische Verfügungspotential, das im Falle eintretender Modernisierungskrisen Gegenstand ethnisierender Strategien werden kann. Dadurch kann gewährleistet werden, dass die Privilegierung der Majorität, als dem Teil der Gesellschaft, der über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu) verfügt, stabilisiert wird und erhalten bleibt. Die Konstruktion ethnischer Minderheiten zielt auf eine Konzeptualisierung einer gesellschaftlichen Praxis, „die auf eine Regulierung und zwar auf eine Bestimmung und gleichzeitige Beschränkung des Zugangs zum gesellschaftlichen Reichtum zielt. Verteilungslogisch zu denken, heißt eben auch, ständig die Frage nach dem Berechtigtenkreis zu stellen“.⁶⁹ Die Soziogenese ethnischer Minderheiten stellt sich vor diesem Hintergrund als ein Versuch dar, die Solidarität innerhalb der Mehrheitsgesellschaft gegen die Zuwanderer durch Abgrenzung zu festigen, indem ihnen aus instrumentellen Motiven problemgenerierende Eigenschaften zugeschrieben werden.

⁶⁹Ebd., S. 181.

Literatur:

- Anderson, B.: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/M.-New York 1988.
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993.
- Behrmann, M. / Abate, C.: Germanesi. Frankfurt/M. 1984, S. 164.
- Bernsdorf, W.: Lexikon der Soziologie. Frankfurt/M. 1975.
- Blaschke, J.: Der Regionalismus in Westeuropa als Problem ethnisch-politischer Mobilisierung. In: Waldmann, P. / Elwert, G. (Hrsg.): Ethnizität im Wandel. Saarbrücken 1989.
- Bogner, A.: Zivilisation und Rationalisierung. Opladen 1989.
- Bommes, M. / Scherr, A.: Die soziale Konstruktion des Fremden. Kulturelle und politische Bedingungen von Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik. In: Vorgänge – Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 103/1990.
- Brumlik, M.: Was heißt Integration? Zur Semantik eines sozialen Problems. In: Bayaz, A. / Damolin, M. / Ernst, H. (Hrsg.): Integration: Anpassung an die Deutschen? Weinheim 1984.
- Bukow, W.D. / Llaryora, R.J.: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen 1988.
- Bukow, W.-D.: „Ethnizität“ als Zugangsbarriere zu Funktionssystemen oder als Ressource der Sicherung der Funktionsroutinen von Organisationen. Unveröffentlichtes Manuskript, vorgetragen auf der Faber-Tagung in Bielefeld 1993.
- Bukow, W.D.: Leben in der multikulturellen Gesellschaft. Die Entstehung kleiner Unternehmer und der Umgang mit ethnischen Minderheiten. Opladen 1993.
- Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Das Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek 1973.
- Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt/M. 1985.
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973.
- Habermas, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M. 1983.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981.
- Hall, S.: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178/1989.
- Heldmann, H.H.: Kommentar zum Ausländergesetz. Frankfurt/M. 1991.
- Hoffmann, L. / Even, H.: „Sie beschäftigten uns wie Sklaven“. Bielefeld 1985.
- Hoffmann, L.: Beiräte – Wahlrecht – Bürgerrecht. Frankfurt/M. 1986.
- Kerber, H. / Schmieder, A. (Hrsg.): Soziologie. Reinbek 1991.
- Klönne, A.: Zurück zur Nation? Kontroversen zu deutschen Fragen. Köln 1984.
- König, R.: Der Wandel in der Problematik von sozialen Klassen und Minoritäten. In: Hradil, St. (Hrsg.): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen 1985.
- Leiprecht, R.: Ein Problem nur für „Fremde“? Rassismus – Die Macht der Zuschreibungen. In: Widersprüche 45/1992.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984.
- Luhmann, Systeme, S. 15ff.; Bogner, Zivilisation, S. 189; Levy, M.: Modernization and the Structure of Societies. Princeton 1966.
- Mühlmann, W.E.: Rassen, Ethnien, Kulturen. Moderne Ethnologie. Neuwied 1964.
- Nauck, B.: Zwanzig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation und Segregation. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1988.
- Oberndörfer, D.: Freizügigkeit als Chance für Europa: Europa als neuer Nationalstaat oder als offene Republik. In: Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen: Bericht '99. Bonn 1990.
- Peters, B.: Die Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt/M. 1993.
- Smith, A.D.: The Ethnic Revival in the Modern World. Cambridge 1981.
- Staiano, V.: Ethnicity as Process. In: Ethnicity 1/1980.
- Strasser, H.: Diesseits von Stand und Klasse: Prinzipien einer Theorie der sozialen Ungleichheit. In: Giesen, B./Haferkamp, H. (Hrsg.): Soziologie der sozialen Ungleichheit. Opladen 1987.
- Treibel, A.: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Weinheim-München 1990.
- Treibel, A.: Transformationen des Wir-Gefühls. Nationale und ethnische Zugehörigkeit in Deutschland. In: Blomert, R. [et al.] (Hrsg.): Transformationen des Wir-Gefühls. Frankfurt/M. 1993.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.

Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Einfallstore und Schutzwälle

Andreas Zick, Universität Bielefeld

Einleitung

Der folgende Beitrag versucht, Auskunft über zentrale Hintergründe von Vorurteilen zu geben und ein Zwischenresümee aus unserer Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ zu ziehen. Seit dem Jahr 2002 beobachten wir unterschiedliche Vorurteile, die wir als Elemente dieser Menschenfeindlichkeit verstehen. Dieser Beitrag versucht, Facetten dieser auf Gruppen bezogenen Menschenfeindlichkeit sowie wichtige Ursachen und Konsequenzen von Vorurteilen zu skizzieren. Der Antisemitismus rückt dabei in den Vordergrund, da er sich allzu oft als Menschenfeindlichkeit par excellence erweist.

Die Analyse ist mehr oder minder essayistisch, wobei hinter den Aussagen belastbare Fakten und Theorien stecken, die wir z.B. in der Reihe „Deutsche Zustände“ (Suhrkamp) veröffentlichen (vgl. auch: www.uni-bielefeld.de/ikg/zick). Dies geschieht hier auch mehr aus der Perspektive der Sozialpsychologie. Mit dem Blick auf das Individuum richtet sich dieser Ansatz auf die Wechselwirkung zwischen Faktoren, die wir als Individuen ‚mit uns herumtragen‘, und auf Faktoren, die unsere Lebensumstände prägen. Menschenfeindlichkeit ist meines Erachtens weder eine Charaktereigenschaft noch vollständig auf die Lebensumstände einer Person zurückzuführen. Nicht allein das Sein, aber auch nicht allein das Bewusstsein erzeugt das Vorurteil. Sie tun es beide. Aber beginnen wir von vorne.

Vom Stereotyp zum Vorurteil

Immer dann, wenn die Gleichwertigkeit von Gruppen – oder von Menschen, weil sie Mitglieder bestimmter Gruppen sind – in Frage gestellt wird, können sich Vorurteile entwickeln. Das Vorurteil mag die Ungleichwertigkeit und legitimiert sie, denn letztendlich dient das Vorurteil der Diskriminierung, das heißt einer Ungleichbehandlung von Menschen und Gruppen, nur weil sie einer ‚anderen‘ Gruppe angehören. Der Antisemitismus ist als Vorurteil interessant und zu verstehen, aber auch er wird dann angenommen und zum Ausdruck gebracht, wenn letztendlich Gruppen wie Juden oder das Judentum, ‚nur weil sie solche sind‘, abgewertet, ausgegrenzt und ungleich behandelt werden sollen.

Vorurteile wie der Antisemitismus beruhen dabei in der Regel auf Stereotypen. Mit Stereotypen bezeichnen wir zunächst nur Zuschreibungen von Merkmalen zu einer Person. Sie können positiv und negativ sein. Nach dem Stereotypen-Inhalts-Modell von Susan Fiske und Kollegen lassen sich Menschen von zwei wesentlichen Dimensionen leiten: Wärme & Kompetenz. Wir betrachten andere Gruppen als mehr oder weniger ‚warm oder kalt‘ und als mehr oder weniger ‚kompetent‘. ‚Juden‘, soweit wir hier von einer Gruppe sprechen können, werden von vielen Nichtjuden als ‚kalt und kompetent‘ betrachtet. Stereotype sind noch keine Vorurteile. Letztere beinhalten eine Wertung. Beim Antisemitismus eine eindeutige Abwertung.

Stereotype basieren aber auf Mechanismen, die Vorurteilen den Weg bereiten: Zuschreibungen beruhen auf einfachen Kategorisierungen (weil Person x der Gruppe y angehört, muss sie so und so sein), sie verkürzen die Wahrnehmung der Umwelt, weil sie Informationen vereinfachen, und sie funktionieren gut, weil sie unbewusst aktiviert und ausgedrückt werden können. Die Neurowissenschaften zeigen sehr deutlich, dass unsere Informationen über andere Menschen wie ein Netzwerk von Stereotypen organisiert sind. Stereotype teilen auch eine wesentliche Eigenschaft des Vorurteils: Sie orientieren sich an den sozialen Kategorien, den Gruppenzugehörigkeiten von Personen, die wahrgenommen werden. Personen, von denen wir wissen, dass sie zur Gruppe der Juden gehören, werden nach Maßgabe dieser Gruppenmitgliedschaft Merkmale zugeschrieben.

Wir kennen die Stereotype über Gruppen, weil unser Gehirn Prototypen speichert. Zigeuner, Juden, Obdachlose, aber auch Männer, Frauen, Professoren sind weit geteilte Prototypen. Es fällt uns nicht schwer, über Juden zu reden, weil wir ähnliche Stereotype teilen. Nehmen wir eine andere Person wahr, dann wird zuerst die einfachste Information aktiviert. Das Stereotyp von Juden ist eben einfacher zu aktivieren als das historische Wissen um die Geschichte.

Das Vorurteil ist aber nicht einfach mit dem Stereotyp identisch. Das Vorurteil ist motiviert. Es basiert auf ähnlichen kognitiven Prozessen wie das Stereotyp, sucht aber die Bewertung und bedient sich der Ungleichwertigkeit. Vorurteile können positiv sein, wie die kürzlich vergangene WM sehr deutlich gemacht hat, aber in der Forschung und mit dem Blick auf den Antisemitismus interessieren mich hier negative Vorurteile.

Antisemitismus ist ein negatives Vorurteil, das heißt eine einstellungs- oder verhaltensbezogene Abwertung von Juden, jüdischen Symbolen, Einrichtungen etc. Die Abwertung beruht dabei auf der Meinung, Juden oder das Judentum stellten eine Fremdgruppe dar. Antisemitismus ist eine Feindseligkeit gegenüber Juden als Juden, wie Brian Klug bemerkt. Er hat mehr oder minder kognitive, affektive und verhaltensbezogene Komponenten, das bedeutet, der Antisemitismus drückt aus, wie Menschen über Juden denken, welche Gefühle sie gegenüber Juden und dem Judentum hegen und welche Vorstellungen sie davon haben, wie sie sich verhalten sollen. Dabei ist das Vorurteil sozial. Es drückt die Haltung von Menschen als Mitglieder einer Gruppe gegenüber der Gruppe der Juden aus. Die oft gehörte Aussage: „Ich habe ja nichts gegen Ausländer, aber ...“. Das Vorurteil versucht, das negative Bild der Anderen stabil zu halten.

Psychische Überlebenskraft gewinnt das Vorurteil über viele unterschiedliche Mechanismen. Einige wesentliche Mechanismen, die sowohl das Vorurteil als auch seine Ursachen genauer charakterisieren, sollen im Folgenden genannt sein.

Die Kraft des Vorurteils

Ein Antisemitismus, der heute noch stark und mächtig ist und im extremsten Fall antisemitische Hasstaten erzeugt, kann sich auf viele Ursachen berufen. Einige davon werden im Folgenden skizziert.

Zum einen gewinnt der Antisemitismus seine Kraft daraus, dass er sich auf die *Historie*, das heißt auf tradierte Stereotype über Juden und das Judentum berufen kann, die im kollektiven Gedächtnis verhaftet sind. Viele rassistische (jüdischer Charakter), politische (jüdische Konspiration), religiöse (Christusmörder) und weltliche (Weltjudentum) Bilder über Juden und das Judentum scheinen Ächtungen und Tabus zu überleben. Es ist erstaunlich, wie sehr die Stereotype über Juden und das Judentum im kollektiven Gedächtnis verhaftet bleiben. Das hängt auch — oder vor allem — damit zusammen, dass mythische und stereotype Bilder immer wieder durch die folgenden Mechanismen hervorgeholt werden können.

Das kollektive Gedächtnis speichert antisemitische Bilder, weil der Antisemitismus *soziale Ursachen* hat, die nicht von individuellen Dispositionen, Emotionen oder Motiven abhängig sind. Unverlässliche Normen, Konformität mit antisemitischen Gruppenmeinungen, mangelnde Toleranz gegenüber ‚Fremden‘, eben Wert- und Normvorstellungen in der Umwelt, befördern den Antisemitismus. In dem Maße, in dem der Antisemitismus Gruppen bedient, haben diese Einfluss auf ihre Mitglieder. Auch problematische soziale Lebensverhältnisse (Arbeitslosigkeit, wirtschaftlich prekäre Verhältnisse etc.) können den Antisemitismus und andere Vorurteile befördern, aber solche so genannten makro-sozialen Faktoren, die gewissermaßen außerhalb von Individuen liegen, sind für das antisemitische Vorurteil weder notwendig noch hinreichend.

Notwendig ist, dass antisemitische Meinungen in der Umwelt von Individuen angenommen und reproduziert werden. Das wiederum gelingt meines Erachtens vor allem dann, wenn fünf zentrale *soziale Motive*, die Menschen als Gemeinschaftswesen prägen und uns als soziale Wesen an andere binden, bedient werden. Vorurteile wie der Antisemitismus können das Motiv der *Dazugehörigkeit* erfüllen. Sie schaffen Identität und beliefern Identitäten mit Wert.

Deutlich wird das anhand des häufig erkennbaren Einflusses nationaler Identität (Nationalstolz) auf Vorurteile. Der Antisemitismus ist ein starkes Band für antisemitische Gemeinschaften. Zweitens dient er dazu, mit anderen *Sinn zu teilen* und *die Welt zu verstehen*. Der Antisemitismus wertet nicht nur ab, sondern er erklärt auch, warum die Welt so beschaffen ist, wie wir sie sehen (möchten). Die jüdische Weltverschwörung bedient das Sinn-Motiv. Drittens befördert er die *Kontrolle* über das Verhalten sowie das Motiv der *Macht*. Wer das Vorurteil spielt, fühlt sich mächtig und einflussreich. Viertens steigert der Antisemitismus den *Selbstwert*, gerade jenen, den wir aus den Bezugsgruppen schöpfen. Der Antisemitismus befördert das Gefühl, dass ‚wir besser sind‘. Fünftens stärkt der Antisemitismus das *Vertrauen*, bzw. umgekehrt zeigt er an, wem wir misstrauen. Mit dem Antisemitismus wird deutlich gemacht, wem gegenüber Vertrauen besteht, und er bringt zum Ausdruck, dass und warum Juden und ihrer Religion zu misstrauen ist.

Die Motive erklären wichtige Ursachen des Antisemitismus und anderer Vorurteile. In dieser sozialpsychologischen Dynamik unterscheiden sich die Vorurteile nicht, auch wenn sie anders ausgedrückt werden. Aber man sollte nicht vergessen, dass der Antisemitismus als Vorurteil in der Regel auf Konsequenzen drängt. Als private Einstellung mag er auch in Demokratien zu tolerieren sein, aber er drängt darauf, Diskriminierung, Benachteiligung und Ausschluss zu rechtfertigen. Das Vorurteil beruht also auf Funktionen und hat selbst eine. Es will ungleich machen, die Ungleichheit erklären und Ungleichwertigkeit erzeugen und etablieren.

Vom Antisemitismus zur Menschenfeindlichkeit

An dieser Stelle wird ein weiterer Mechanismus relevant, der das Vorurteil abschottet und stabil hält. Ein Vorurteil wie der Antisemitismus ist für die Aufklärung umso weniger zugänglich, je stärker es sich mit anderen verbindet. Viele Studien zeigen, wie eng die verschiedenen Vorurteile miteinander verbunden sind. So zeigen zum Beispiel unsere Studien, dass Bundesbürger, die Vorurteile gegenüber Juden haben, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Vorurteile gegenüber Muslimen, Ausländern, Obdachlosen usw. hegen. Dabei ist jedes Element (Vorurteil) an sich unverwechselbar, neigt aber dazu, Geschlossenheit mit anderen Elementen zu suchen.

Ein wesentliches Charakteristikum von Vorurteilen, das wir erstmalig in der Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ ermittelt haben, besteht darin, dass sie — als ein Element unter anderen — in einem *Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* verbunden sind (vgl. unsere Jahresberichte über die Studie „Deutsche Zustände“ im Suhrkamp-Verlag). Vorbehalte gegenüber Gruppen, die scheinbar ‚anders‘ sind, scheinbar von der Norm abweichen, als Konkurrenz wahrgenommen werden, oder einfach ‚neu‘ und ‚unbekannt‘ sind, können wirksame Elemente des Syndroms werden. Der Antisemitismus gehört als etabliertes Element dazu.

Für Vorurteile hat die Konzeption dieses Syndroms weitreichende Konsequenzen:

Erstens ist die Frage zu stellen, was den Antisemitismus an andere Vorurteile bindet. Durch umfangreiche Datenanalysen konnten wir zeigen, dass vor allem eine Ideologie der Ungleichwertigkeit den Kern der Menschenfeindlichkeit ausmacht. Vorurteile wie der Antisemitismus beruhen auf der Auffassung, Hierarchien zwischen Gruppen seien gut und richtig und starke Gruppen müssten schwachen Gruppen übergeordnet sein.

Zweitens kann ein Einflussfaktor, der ein bestimmtes Vorurteil wie den Antisemitismus erklärt, auch andere Vorurteile erklären und beeinflussen. Der Neid gegenüber Juden, von dem manche qualitative Studien berichten, hat also auch einen Einfluss auf die Fremdenfeindlichkeit, den Sexismus etc.

Drittens birgt ein Vorurteil gegenüber einer Gruppe auch Konsequenzen für andere Gruppen. Der Antisemitismus befördert nicht nur die Wahrscheinlichkeit der Diskriminierung von Juden, sondern auch jene von Muslimen, Frauen, Homosexuellen etc.

Viertens behält natürlich jedes Vorurteil spezifische Merkmale und ist in der Qualität und Geschichte nicht einfach mit anderen Vorurteilen gleichzusetzen. Es allerdings ohne den Kontext anderer Vorurteile zu verstehen, würde die empirische Wirklichkeit verkürzen, die in unseren Studien sichtbar wird.

Von der Menschenfeindlichkeit zur Diskriminierung

Die Vorurteile, die ein Syndrom der Menschenfeindlichkeit bilden, können diskriminieren. Sie können andere Menschen, Juden und das Judentum zum Beispiel, benachteiligen und ausschließen. Sie können zur Handlung führen. Das wird sehr deutlich in den politischen Programmen vieler rechtsextrem orientierter Parteien. In Europa haben sich viele Parteien ganz offiziell das Vorurteil ins Stammbuch geschrieben. Die „Union for Europe of the Nations“, die im Europäischen Parlament sitzt, verbreitet offen und mit demokratischer Legitimation Vorurteile. So lange es sich dabei um Einstellungen, Meinungen oder Propaganda handelt, mag das nicht gefährlich wirken, aber unter Umständen schlägt die Einstellung in die Tat um. Erst der letzte Enar Shadow Report zeigt zum Beispiel wieder einen Anstieg antisemitischer Gewalttaten zwischen den Jahren 2006 und 2008 in Deutschland, der Russischen Föderation, Großbritannien und der Ukraine; nicht berücksichtigt sind dabei die der Öffentlichkeit verborgen bleibenden Beleidigungen, Beschimpfungen, verhinderten und geheimen Taten.

Das Vorurteil kann solche Verletzungen vorbereiten, aber dazu allein reicht es nur in solchen Situationen, wo Personen automatisch vorurteilsbasiert handeln. Nach Modellen der Einstellungs-Verhaltens-Forschung befördern drei Faktoren die Handlung: Erstens eine positive soziale Norm, der zufolge das Vorurteil gut ist und es legitim ist, zu handeln. Zweitens die Meinung, dass die Handlung (Straftat) auch ausgeführt werden kann. Drittens, die Ausbildung einer Absicht, eine bestimmte Tat auch wirklich auszuführen.

Die Dynamik der Elemente

Wie schon bemerkt, weisen Vorurteile wie der Antisemitismus spezifische Muster auf. Sie ergeben sich aus historisch überlieferten Stereotypen und Mythen, die Benachteiligungen legitimieren. Einige anti-judaistische Mythen wurden beispielhaft genannt.

Natürlich verändert sich die Syntax und Semantik des Vorurteils. Der mittelalterliche Antisemitismus ist hier und da vielleicht noch anzutreffen, aber er verändert sich unter dem Druck von Gesellschaften, die ihn ächten oder tabuisieren. Der Holocaust, der die Legitimation einer maßlosen Entmenschlichung und Vernichtung von Juden zum Recht erhoben hatte, hat eine starke Gegenorm befördert, an der sich die Demokratie in Deutschland messen lässt.

Auf normative Kräfte reagieren aber auch Antisemiten und ihre Ideologien und versuchen sie explizit zu umgehen. Das tun aber auch Menschen, die der Norm entsprechen wollen, wenn sie ablehnende Gefühle gegenüber Juden haben. Die Ambivalenz erhöht die Neigung, Vorurteile zu verstecken und sie auf Umwegen doch zu kommunizieren. Das Vorurteil kann sich subtil verstecken und/oder sich so in Meinungen einkleiden, dass es als solches nicht erkennbar ist.

Der so genannte neue, oder moderne Antisemitismus ist ein Paradebeispiel. Im Jahr 2004 konnten wir in einer Umfrage vier wesentliche Facetten eines transformierten Antisemitismus identifizieren:

Erstens den *sekundären Antisemitismus* (Bergmann/Erb), der die Verbrechen an Juden in Frage stellt, die Taten verharmlost und den Schlussstrich unter die Vergangenheit propagiert. Er verdreht Täter und Opfer so, dass die Diskriminierung der Opfer legitim erscheint.

Zweitens ist der *auf Israel bezogene Antisemitismus* zu nennen der die Kritik an der Politik des Staates Israel auf Juden überträgt und kollektiv Juden für das in Haftung nimmt, was im Konflikt Israels mit seinen Nachbarn geschieht. Hier ist relevant, dass politische Kritik nicht auch auf andere Länder bezogen wird.

Drittens gibt es den *separatistischen Antisemitismus*, der nicht direkt gegen Juden gerichtet ist, ihnen aber mangelnde Loyalität unterstellt und so Juden im Land als Randgruppe stigmatisiert.

Viertens begegnet schließlich eine *NS-vergleichende Kritik an Israel*, die eine Parallele zwischen der israelischen Politik und der Vernichtung von Juden zieht und sich der Termini zur Beschreibung der Taten der Nationalsozialisten bedient, um die ‚jüdische Israelpolitik‘ moralisch abzuwerten.

Diese transformierten antisemitischen Vorurteile, die aus einem traditionellen Antisemitismus entspringen, der heute offen und normativ nicht angemessen erscheint, nehmen nicht nur unterschiedliche Ausdrucksformen an, sondern sind auch mehr oder minder stark verbreitet und variieren über die Jahre. Während der offene Antisemitismus mit ca. 10-15% relativ stabil gering verbreitet ist, ist der Zuspruch zu Meinungen des sekundären Antisemitismus mit über 50% sehr hoch, gefolgt von der NS-vergleichenden Israelkritik (ca. 47%), dem separatistischen Antisemitismus (ca. 42%) und der antisemitischen Kritik an Israel (ca. 26%) (Prozente für das Jahr 2004). Es ist natürlich auch möglich, Israel für die Palästinalpolitik ohne antisemitische Anleihen zu kritisieren. Das scheint aber in unseren Umfragen einer repräsentativen Stichprobe befragter Bundesbürger nur wenigen zu gelingen (ca. 18%). Anders formuliert: Es ist schwer, bei der Beurteilung der Politik Israels und der Besetzung im Westjordanland sowie im Gazastreifen gerade jene Vorurteile zu vermeiden, die zu den modernen Facetten des Antisemitismus zählen. Möglich ist es trotzdem. Aber, Achtung! Nicht jede und nicht jeder ist anfällig. Viele BürgerInnen sind nicht anfällig dafür, Juden und das Judentum und andere Gruppen abzuwerten und zu diskriminieren, andere öffnen sich dagegen weiter antisemitischer Propaganda und Hetze.

Einfallstore

Betrachten wir die Ergebnisse unserer bisherigen Forschungen zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, dann lässt sich eine Reihe von Faktoren ausmachen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, antisemitischen Meinungen und anderen Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zuzustimmen. Ich verzichte hier auf die genaue Darstellung empirischer Zahlen, sondern skizziere einige wichtige Ergebnisse (genaue Daten sind in der Reihe „Deutsche Zustände“, Suhrkamp-Verlag, zu finden). Die Skizze soll auch dazu dienen, Diskussionen in Gang zu setzen, da der Platz hier nicht für umfangreiche Erklärungen reichen wird. Es gilt zudem zu beachten, dass wir für viele Beobachtungen keine hinreichenden Erklärungen haben.

Zunächst beobachten wird mit Blick auf *demographische Gruppen*:

1. Die Neigung zum Antisemitismus steigt mit dem Lebensalter. Traditionelle wie auch transformierte Formen des Antisemitismus sind unter den 50jährigen und älteren Befragten stets stärker ausgeprägt. Der Antisemitismus wird also nicht nur vererbt, sondern verstärkt sich mit dem Alter. Der Effekt verstärkt sich, wenn wir die Faktoren Geschlecht und Bildung kontrollieren.
2. Menschen mit geringer formaler Schulbildung sind durchweg in jedem Lebensalter anfälliger für antisemitische Äußerungen.
3. Männer sind anfälliger für einen traditionell offenen und sekundären Antisemitismus als Frauen, aber der Unterschied verschwindet mit Bezug auf die israelkritische Variante des Antisemitismus.
4. Ost- und westdeutsche Befragte haben sich zwischen 2002 und 2010 angenähert. Der Unterschied ist verschwunden.
5. Als besonders antisemitisch erweisen sich Personen christlicher Prägung, die sich als ‚eher religiös‘ bezeichnen; das gilt für die Mehrzahl der Befragten. Andere, auch jene, die ‚sehr religiös‘ sind, stimmen antisemitischen Äußerungen weniger häufig zu.

Mit Blick auf die *politische Verortung* der von uns repräsentativ Befragten zeigt sich in den Jahren 2002 bis 2010:

6. Menschen, die ihre politische Orientierung ‚genauer in der Mitte‘ oder ‚rechts‘ verorten, stimmen antisemitischen Äußerungen stärker zu als jene, die sich ‚links‘ verorten. Auch hier schwindet der Unterschied in Bezug auf die israelkritische Variante des Antisemitismus.
7. Antisemitismus ist zwar unter konservativen Befragten und jenen, die konservative Parteien bevorzugen, am stärksten ausgeprägt, aber auch die so genannte Mitte ist anfällig; sie ist schwer bestimmbar, aber die Mehrzahl an Personen versteht sich als ‚Mitte‘. Antisemitismus ist also auch als Phänomen der Mitte der Gesellschaft zu diskutieren.

8. Der Antisemitismus ist auch ein Element, das sich eng an politische Meinungen heftet – vor allem an fremdenfeindliche Einstellungen, die Ablehnung von Immigration sowie autoritäre Überzeugungen, denen zufolge Gehorsam und Strafe Leitmotiv des Umgangs mit anderen sein sollen. Antisemitismus ist ein Kernelement des Rechtspopulismus. Nicht nur der Rechtsextremismus, der zur Gewalt neigt, sondern auch der Rechtspopulismus bedarf antisemitischer Meinungen und bedient diese.

Die eigene politische Position ist aber nicht allein ausschlaggebend.

9. Wir haben beobachtet, dass selbst Menschen, die nicht rechtsextreme, oder -populistische Parteien präferieren, antisemitischen Äußerungen eher zustimmen, wenn es Rechtsextremen in ihrer Lebensumwelt gelingt, in die lokalen und föderalen Parlamente zu kommen. Verschiebt sich die Stimmung in der Umwelt, hat das Konsequenzen. Der Rechtsextremismus und -populismus scheint also Normen gegen die Menschenfeindlichkeit zumindest ‚ankratzen‘ zu können, unabhängig davon, ob die eigene Einstellung demokratisch ist oder nicht.

10. Der Populismus ist gefährlich, weil er auf einen weiteren Faktor zugreifen kann. Unsere Daten zeigen, dass das Empfinden politischer Ohnmacht den Antisemitismus wahrscheinlicher macht. Dieses Empfinden ist in der Bevölkerung stark verbreitet.

Weitere soziale Ursachen, die Menschen als Mitglieder von gesellschaftlichen Gruppen beschreiben, erklären einen großen Teil antisemitischer Meinungen. Gerade in Zeiten der Wirtschafts- und Finanzkrise haben *Lebensumstände* eine größere Bedeutung. Unsere Ergebnisse zeichnen daher folgendes Bild.

11. Menschen, die in wirtschaftlich ‚abwärtsdriftenden‘ Regionen leben, also in einer Umwelt, die weniger Möglichkeiten für eine stabile Lebenssicherung bietet, neigen eher zum Antisemitismus als Menschen, die in Regionen leben, denen es besser geht. Das Leben in einer Krisenregion reicht natürlich nicht, um Antisemiten zu produzieren, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit, die kritischen Umstände spezifischen Gruppen zuzuschreiben.

12. Sind Menschen der Meinung, dass sie von prekären Wirtschafts- und Lebensumständen bedroht sind, und identifizieren sie sich mit einer Gruppe, die dieses Schicksal teilt, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Gleichwertigkeit von Gruppen in Frage stellen. Damit erhöht sich zugleich die Wahrscheinlichkeit, dass andere Menschen als Sündenböcke für das kollektive Schicksal verantwortlich gemacht und abgewertet werden.

13. Ein überzogener Nationalstolz, der das Motiv der Selbst-Bewertung (siehe oben) bedient, geht in der Regel mit einem stärkeren Antisemitismus einher.

Fragen wir danach, welche *individuellen Vor-Einstellungen* (Dispositionen) Menschen dafür anfällig machen, antisemitischen Äußerungen eher zuzustimmen, dann zeigt unser Projekt zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit folgende Aspekte.

14. Wer autoritär orientiert ist und autoritären Gehorsam für sich und andere einfordert, auch in der aggressiven Variante der Law-and-Order-Haltung gegen Außenseiter, ist eher antisemitisch eingestellt. Der Autoritarismus gebiert Antisemitismus.

15. Aber auch eine Orientierung zur Dominanz führt zu antisemitischen Einstellungen. Menschen, die der Meinung sind, die Ungleichwertigkeit gesellschaftlicher Gruppen (oben – unten) sei gut und sinnvoll und Gruppen, die auf der sozialen Leiter unten stehen, stünden dort zu Recht, neigen eher zu einer Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, die den Antisemitismus einschließt.

Schutzwälle (statt eines Fazits)

War der Blick bislang auf Faktoren und Prozesse gerichtet, die den Antisemitismus und andere Facetten der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit hervorrufen, möchte ich am Ende statt eines Fazits oder weiterer Schlussfolgerungen Faktoren beschreiben, die Menschen vor antisemitischen Einstellungen und einer Beeinflussung durch antisemitische Umwelten schützen.

Wir können dazu nur zum Teil einfach die Vorzeichen der Ursachen umkehren, um Schutzfaktoren auszumachen — etwa in dem Sinne: wenn mangelnde Bildung, oder Autoritarismus anfällig machen, dann nützt das Gegenteil, also mehr Bildung und Unangepasstheit. Betrachtet man die Forschung, die explizit zur Frage der Reduktion von Vorurteilen und dem Antisemitismus durchgeführt wird, und unsere Forschungsergebnisse, dann sollten hier drei zentrale Mechanismen als Schutzwall gegen den Antisemitismus hervorgehoben werden.

Erstens sprechen die Ergebnisse der Forschung stark dafür, dass Begegnungen zwischen Gruppen, die sich als fremd oder kulturell different wahrnehmen, die gegenseitigen Vorurteile reduzieren. Die Forschung zur so genannten Kontakthypothese zeigt das sehr deutlich. Bestimmte Bedingungen des Kontaktes, wie etwa, dass der Kontakt durch ein gemeinsames Interesse geleitet sein oder gemeinsame Identitäten kenntlich machen soll, helfen, doch bereits der Kontakt an sich ist hilfreich. Wer also über positive Kontakte zu Juden verfügt, der/die hat einen Schutzfaktor mehr. Mehr noch, die moderne Kontaktforschung zeigt sogar, dass Personen nicht direkt Kontakte haben müssen. Jemanden zu kennen, der oder die Kontakte hat, oder freundliche Kontakte in Medien zu beobachten, kann auch Vorurteile reduzieren. Hier mangelt es noch an konkreten Forschungen mit Blick auf den Antisemitismus, aber vorliegende Studien sprechen dafür, Kontakte zwischen jüdischen und nichtjüdischen Bürgern zu fördern.

Zweitens zeigen unsere Daten in Deutschland und Europa sehr klar, dass Menschen, die die kulturelle Vielfalt und religiöse Unterschiedlichkeit in einem Land positiv und als Bereicherung empfinden, bei allen Differenzen gut geschützt gegen Vorurteile sind. So genannte Diversity-Überzeugungen gedeihen da, wo Vielfalt zum Bestandteil des alltäglichen Lebens wird. Die viel zitierte These von der ‚Überfremdung‘ hat sich wissenschaftlich nie als richtig erwiesen. Das heißt nicht, dass Vielfalt in der täglichen Begegnung einfach ist. Aber sie schützt vor einer Feindseligkeit, die Konflikte wahrscheinlich macht und rechtfertigt.

Drittens schützt ein Faktor, der gleich zu Beginn genannt wurde. Wir haben bei den Analysen des Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit festgestellt, dass Menschen, die aus einer Ideologie der Ungleichwertigkeit auf die Welt sehen und Menschen und Gruppen als ungleichwertig beurteilen und das richtig finden, für alle Facetten der Menschenfeindlichkeit anfällig sind.

Reden wir also über den Antisemitismus und die Wege und Pfade, um ihn zu begrenzen oder sogar zu bekämpfen, dann muss auch die Rede davon sein, wie Gleichwertigkeit zwischen Gruppen gefördert, etabliert und gesichert werden kann.

Literatur:

- Beelmann, A. & Jonas, K. (Hrsg.)(2009). Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden: VS Verlag.
- Petersen, L.E. & Six, B. (Hrsg.)(2008). Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz.
- Zick, A. (2004). Soziale Einstellungen. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.). Krieg und Frieden: Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie (S. 129 – 142). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P. & Heitmeyer, W. (2008). The Syndrome of Group-focused Enmity. The Interrelation of Prejudices tested with Multiple Cross-sectional and Panel Data. *Journal of Social Issues*, 64, 363–383.
- Zick, A. (1997). Vorurteile und Rassismus – eine sozialpsychologische Analyse. Münster: Waxmann.

Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus

Birgit Rommelspacher, Alice-Solomon-Fachhochschule Berlin

Was bedeutet Antisemitismus in einer Gesellschaft, die vor wenigen Jahrzehnten nahezu alle europäischen Juden vertrieben und Millionen von ihnen ermordet hat? Wie definiert sie ihr Verhältnis zu den heute hier lebenden Juden und wie prägt die Geschichte diese Beziehung? Auffallend ist etwa, dass heute die Verlautbarungen des Zentralrats der Juden in der Regel große öffentliche Aufmerksamkeit genießen, zugleich aber auch die Elite des Landes stehenden Beifall einer Rede spendet, in der die Juden und die mit ihnen verbündeten Intellektuellen beschuldigt werden, den Frieden des Landes anhaltend zu stören. So sprach Martin Walser in seiner Rede zum Friedenspreis des deutschen Buchhandels in der Paulskirche in Frankfurt (1998) davon, dass da welche sind, die uns „verletzen“, die uns „weh tun wollen“ indem sie uns ständig unserer Schande vorhalten – und das zu „eigenen Zwecken“.

Das Bild von „dem“ Juden als dem Störenfried, vom Schädling, der den „Volkskörper“ von innen her zu zersetzen droht, ist eine Metapher, die im Zusammenhang mit dem Nationalgedanken in Deutschland entwickelt wurde. Entscheidend waren dabei Philosophen wie Herder, Fichte und Hegel, die mit ihren „Volksgeistlehren“ das Bild von der Nation als einer organischen Einheit schufen, die in einem fernen Ursprung „wurzelt“. Damit wurde die Grundlage geschaffen, um mit Hilfe völkischer Ideologien „die“ Juden zu essentiellen Feinden des angeblich redlichen, bodenständigen, tapferen Germanen zu erklären. „Den“ Juden wurde eigennütziger Materialismus, Atheismus, Intellektualität und schrankenlose Sexualität unterstellt. So wurden sie zum Prototyp des Fremden gemacht – und zwar nicht eines Fremden, der aus der Ferne kommt, sondern eines Fremden, der unsichtbar ist und mitten „unter uns“ weilt. Die völkischen Ideologen riefen deshalb zu steter Wachsamkeit auf, um die „Reinheit“ der Nation zu schützen. Die „Blutschande“, die vormals die „Sünde“ des Verkehrs mit dem eigenen Blut – den Inzest – bezeichnete, wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts umgekehrt: „Aus der inzestuösen ‚Blutschande‘ wurde die ‚Sünde‘ des Verkehrs mit dem anderen, dem fremden Blut“ (Braun 2005: 72).

Grundlage dieser Fremdheitskonstruktion ist hier, wie bei allen anderen Rassismus-Konstruktionen auch, die Biologisierung der Differenz. Demgegenüber war bis zu dieser Zeit die christliche Judenfeindschaft, der Antijudaismus, im Wesentlichen mit religiösen Differenzen begründet worden, konkret mit dem Vorwurf, die Juden hätten Christus getötet. Allgemeiner gesprochen lag die Ursache der Ressentiments vor allem in der Tatsache, dass das Christentum als Abkömmling des Judentums alleine durch dessen Existenz in seinem Wahrheitsanspruch in Frage gestellt wurde. Solange dies jedoch als ein religiöses Problem verstanden wurde, konnte es durch die Taufe der Juden zumindest im Prinzip „gelöst“ werden. Mit der Moderne jedoch wurden diese religiösen Differenzen in einen Unterschied zwischen „Rassen“ transformiert, d.h. in einen biologisch begründeten Unterschied umgedeutet. Der Begriff „Antisemitismus“ wurde 1879 von Wilhelm Marr geprägt, der in seiner Hetzschrift „Der Sieg des Judentums über das Germanentum“ den Bruch mit dem christlichen Antijudaismus forderte und den Antisemitismus „wissenschaftlich“ zu begründen suchte. Er ordnete nun die Juden auf der Basis der semitischen Sprachgemeinschaft der semitischen „Rasse“⁷⁰ zu und zog damit unüberbrückbare, absolute Grenzen. Die sozial-kulturellen Differenzen gingen sozusagen ins „Blut“ über. Die Unterschiede galten nun als angeboren und wurden angeblich auch weiter vererbt – mit entsprechend „tödlichen“ Folgen im Nationalsozialismus.

Die Verbrechen des Nationalsozialismus führten u.a. dazu, dass der Antisemitismus heute in Deutschland weitgehend mit einem Tabu belegt ist. Diese Tabuisierung generiert einen spezifischen Philosemitismus, gepaart mit dem sogenannten sekundären Antisemitismus, der „den“ Juden vorwirft, die Vergangenheit nicht ruhen zu lassen. Über die Hälfte der Deutschen ist der Überzeugung, dass die Juden die Deutschen immer an ihre Schuld erinnerten, und nahezu 40% sind der Auffassung, dass sie den Holocaust für ihre Zwecke ausbeuten würden (Rensmann 2004,235). Aus den Tätern von damals sind Opfer geworden.

⁷⁰Zu der „Rasse“ der Semiten rechnete man alle BewohnerInnen des Nahen Ostens, indem man von der sprachlichen Verwandtschaft des Arabischen und des Hebräischen auf eine biologisch-rassistische Gemeinsamkeit schloss. Die antisemitische Feindschaft richtete sich aber ausschließlich gegen jüdische Menschen – unabhängig davon, ob sie Hebräisch sprachen und wo sie lebten.

Dementsprechend sind auch viele Deutsche (37%) der Auffassung, dass die Vertreibung der Deutschen im Osten ein ebenso großes Verbrechen sei wie der Holocaust an den Juden (ibid, 230). Eine solche Täter-Opfer-Umkehr dient der Schuldabwehr – ähnlich wie die Vermeidung der Erinnerung, die Verweigerung von Mitgefühl oder die Banalisierung und Leugnung der nationalsozialistischen Verbrechen. Schließlich verbirgt sich der Antisemitismus vielfach auch in einem Antizionismus, der die Politik Israels als Ausdruck „des“ Jüdischen kritisiert.

Insofern ist diese Verschiebung der Ressentiments gegen die Juden auf Felder politischer Auseinandersetzung ebenso wie die Tabuisierung eines offenen Antisemitismus, die Erinnerungsverweigerung und auch der Philosemitismus ein wesentliches Kennzeichen eines Antisemitismus in der Post-Holocaust-Gesellschaft.

Die Biologisierung religiöser Unterschiede, wie dies in der Konstruktion des *Antisemitismus* geschieht, macht diesen zu einer Form des *Rassismus*. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der „Theorie“ der Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen“ aufgrund biologischer oder quasi-biologischer Merkmale. So können auch soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert werden, wenn soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden werden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammen gefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*), damit aber zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*).

Beim Rassismus handelt es sich jedoch nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinne beschreibt Rassismus immer auch ein *gesellschaftliches Verhältnis*. So wird auch mit Hilfe des Rassismus der Zugang zum ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapital in der Gesellschaft gesteuert. Das geschieht vor allem durch ein Zugehörigkeitsmanagement, das die Einen als Insider und die Anderen als Außenstehende ausweist. Dabei sichern sich die Mehrheitsangehörigen das Privileg, in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren. Sie leben in einer Welt, die für sie gemacht ist und in der sie sich repräsentiert fühlen. Sie haben einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt und Bildungssystem, zu sozialen Beziehungen und zu persönlichem wie gesellschaftlichem Ansehen. Allerdings wird dies alles von ihnen meist nicht als Privileg empfunden, da es in der Selbstverständlichkeit der Normalität verborgen ist. Deshalb ist es oft schwierig, die eigenen Privilegierungen zu erkennen, auch wenn einem bewusst ist, dass die „anderen“ diskriminiert werden.

Der Rassismus wurde vor allem im Zuge des Kolonialismus etabliert, als europäische Wissenschaftler die Menschheit in unterschiedliche „Rassen“ einteilten. Obgleich diese Hierarchisierung der Menschen wie beim Antisemitismus auf einer Biologisierung sozialer und kultureller Unterschied basiert, gibt es zwischen diesen Rassismen doch auch erhebliche Unterschiede. So muss der Antisemitismus nach seinen spezifischen *Entstehungsbedingungen*, d.h. nach seiner Fundierung im jahrhundertealten christlichen Antijudaismus, als eine besondere Form kollektiver Feindseligkeit gewertet werden. Ebenso sind die *Erscheinungsformen* unterschiedlich.

So unterscheidet sich der Antisemitismus vom kolonialen Rassismus darin, dass er – psychoanalytisch gesprochen – stärker von „Über-Ich-Projektions“ genährt wird und hier den Anderen ein „Zuviel“ an Intelligenz, Reichtum und Macht zuschreibt, während der koloniale Rassismus stärker von „Es-Projektionen“ bestimmt ist, die den Anderen besondere „Primitivität“ vor allem in Bezug auf Sexualität und Aggressivität unterstellen. Das gilt jedoch nur eingeschränkt, da auch „den“ Juden eine besondere Triebhaftigkeit zugeschrieben wird. Schließlich können die verschiedenen Rassismen auch danach beurteilt werden, welche Funktion sie haben. So liegt eine zentrale Funktion des Antisemitismus in der Welterklärung, so dass den Juden alle möglichen gesellschaftlichen Fehlentwicklungen angelastet werden können, während beim kolonialen Rassismus der Aspekt der Ausbeutung stärker im Vordergrund steht. D.h. es gibt Unterschiede in Funktion, Erscheinungsform und Entstehungsbedingungen.

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

Antimuslimische Ressentiments werden heute selten als Rassismus, sondern sehr viel eher als Islamkritik oder als Islamophobie bezeichnet. Das Beispiel der Entwicklung des Antisemitismus aus dem Antijudaismus macht m.E. jedoch deutlich, dass auch in Bezug auf den Islam eine so feindselige Aufladung möglich ist, dass sie sich bis zum Rassismus steigern kann. Das heißt antimuslimische Einstellungen können umso mehr als Rassismus bezeichnet werden, je mehr sie „den“ Islam zu einem Differenzierungsmerkmal machen, das das „Wesen“ aller Moslems zu durchdringen scheint und sich wie eine biologische Eigenschaft von einer Generation auf die andere weitervererbt. Zur Differenzierung gegenüber dem kolonialen Rassismus wird der Rassismus in der Literatur auch häufig als „Kulturassismus“, oder als „Neorassismus“ bezeichnet. Die Bezeichnung Rassismus ist vor allem auch dann angemessen, wenn die entsprechenden Konstruktionen der Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien und Herrschaftsverhältnissen dienen. Das gilt auch für andere Rassismen wie etwa den Antislawismus und den Antiziganismus.

Zusammenfassend können wir Rassismus also definieren als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren, indem sie soziale Hierarchien zu biologischen umdeuten.

Widerstände

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

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

Zum anderen spielt es sicherlich auch eine Rolle, dass der Kolonialismus, in dessen Kontext der Rassismus-Begriff ebenfalls zentral ist, in Deutschland als ein weniger gravierendes Phänomen betrachtet wird und in seiner Bedeutung gewissermaßen hinter dem Nationalsozialismus zu verschwinden scheint. Dementsprechend wurde in Deutschland auch die weltweit geführte Entkolonisierungsdebatte bisher so gut wie nicht zur Kenntnis genommen. Allerdings gibt es inzwischen sehr interessante Forschungen, in denen die historischen Kontinuitäten zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus⁷¹ herausgearbeitet werden und so allmählich auch der Zusammenhang zwischen kolonialem Rassismus und nationalsozialistischer Rassenpolitik stärker in den Blick gerät.

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

⁷¹Vgl. etwa Kößler, Reinhard und Melber, Henning (2004): Völkermord und Gedenken. Der Genozid an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika 1904-1908 in: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jhds. Frankfurt : Campus; Essner, Cornelia (2005): „Border-line“ im Menschenblut und Struktur rassistischer Rechtsspaltung. Koloniales Kaiserreich und „Drittes Reich“. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): Gesetzliches Unrecht. Frankfurt: Campus; Lutz, Helma und Gwarecki Kathrin (Hrsg.) (2005): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Münster: Waxmann.

Beim Rechtsextremismus handelt es sich um ein politisches Einstellungsmuster, das auf die politische Verfasstheit der Gesellschaft abzielt. Der Rechtsextremismus basiert zwar auch auf einer biologistischen Theorie „natürlicher“ Hierarchien, versteht diese jedoch zugleich auch als ein politisches Konzept, denn er will diese Hierarchien verschärfen und in einem anhaltenden Kampf den „Besten“ zur Herrschaft verhelfen. Auf der Grundlage einer sozialdarwinistischen Ideologie, der zufolge alle gegen alle kämpfen, können nur die Besten und Stärksten gewinnen. Insofern werden hier *alle* gesellschaftlichen Hierarchien und nicht nur ethnische oder kulturelle Differenzen biologisiert, wie etwa die Beziehung zwischen Männern und Frauen ebenso wie jene zwischen Menschen mit Behinderungen, unterschiedlichen sexuellen Orientierungen oder auch zwischen sozialen Klassen, so dass sie zwischen Führer und Gefolgschaft ebenso hart unterscheiden wie zwischen lebenswertem und unwertem Leben. In diesem Sinne geht der Rechtsextremismus über den Rassismus hinaus. Das bedeutet, dass es zwar Rassismus ohne Rechtsextremismus gibt, nicht aber Rechtsextremismus ohne Rassismus.

Der Rechtsextremismus changiert zwischen einer eher nationalistisch und einer eher rassistisch argumentierenden Variante. Als „natürlich“ gilt sowohl die Hierarchie zwischen unterschiedlichen „Völkern“ als auch die zwischen unterschiedlichen „Rassen“. So beziehen sich Rechtsextreme in Deutschland heute sowohl auf das deutsche „Volk“ als auch auf eine „aryan nation“ oder aber auf die „white power“. Der Rechtsextremismus ist eine politische Ideologie, die ihre gesellschaftlichen Vorstellungen auch umsetzen möchte, während der Rassismus eher ein kulturelles Phänomen ist, das Werte, Normen und Praxen in der Gesellschaft prägt und damit zwar ebenfalls die Politik beeinflusst, jedoch eher auf indirekte Weise.

Rechtsextremismus in West und Ostdeutschland

Rechtsextremismus gab es in Ost- und Westdeutschland auch vor der Vereinigung. Er trat aber mit der Wende in einem für beide Landesteile bisher nicht bekanntem Ausmaß zu Tage. Geradezu explosionsartig stieg die rechte Gewalt 1990 um das 10fache und 1992 nochmal um das 25fache an. Anschließend ging sie etwas zurück, steigt aber seit 1996 wieder kontinuierlich an (Stöss 1999). Diese unübersehbare Präsenz rechter Gewalt war ein sehr markantes Phänomen, das die Vereinigung der beiden deutschen Staaten begleitete. Dementsprechend spielt und spielt der Rechtsextremismus auch im innerdeutschen Diskurs bis heute eine grosse Rolle. D.h. wenn man über den Rechtsextremismus nach der Wende spricht, kann man nicht nur über das Phänomen als solches sprechen, sondern muss zugleich die Diskurse darüber mit einbeziehen.

Dabei spielt die Frage, in welchem Teil Deutschlands der Rechtsextremismus stärker ausgeprägt und wo er radikaler und gewalttätiger ist, eine große Rolle, nicht zuletzt auch, wenn es darum geht, die Ursachen für den Rechtsextremismus in dem jeweiligen anderen Teil Deutschlands zu verorten. Denn der Rechtsextremismus ist für die meisten Westdeutschen in erster Linie ein Ostphänomen, während viele Ostdeutsche den Rechtsextremismus als einen Import aus dem Westen wahrnehmen.⁷²

Auf der Ebene der Einstellungen sind die Befunde jedoch keineswegs so eindeutig. So haben etwa Decker und Brähler in einer neueren repräsentativen Untersuchung (2008) keine Unterschiede bei rechtsextremen Einstellungen zwischen Ost- und Westdeutschland festgestellt. Das widerspricht jedoch der Untersuchung von Stöss (2005), der ein deutlich höheres rechtes Einstellungspotential im Osten gefunden hat.⁷³ Festzustehen scheint jedoch, dass die Einstellungen im Osten im Laufe der letzten 15 Jahre, also seit der Vereinigung, sich stark verändert haben: Gab es 1994 noch deutlich stärkere rechtsextreme Einstellungen im Westen, so hatte der Osten bereits 1998 aufgeholt (Stöss 2005: 88).

⁷²Und beide Seiten können plausible Argumente anführen: Auf der einen Seite steht der deutlich ausgeprägtere Rechtsextremismus bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ostdeutschland sowie die hier deutlich stärker ausgeprägte Gewalttätigkeit und die politischen Erfolge der rechten Parteien. Auf der anderen Seite gilt jedoch, dass die ideologische und politische Führung im Rechtsextremismus in erster Linie aus dem Westen kommt und diese ihre Parteizentralen und Schulungszentren gezielt in den Osten verlegt hat.

⁷³1998 im Osten 17% zu 12% im Westen; 2003 23% im Osten zu 16% im Westen (Stöss 2005: 64,66).

Interessant ist in dem Zusammenhang, dass dieser Wandel vor allem durch den wachsenden Zuspruch junger Ostdeutscher zum Rechtsextremismus zustande kam. Seit Mitte der 90er Jahre waren es vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in Ostdeutschland dem Rechtsextremismus zugewandt haben – im Gegensatz zum Westen, wo nach wie vor ältere Menschen deutlich rechter sind als jüngere (Friedrich 2002; Friedrich Ebert Stiftung 2001).⁷⁴

In Bezug auf unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen scheint es so zu sein, dass im Osten im Vergleich zum Westen eine ökonomisch motivierte Fremdenfeindlichkeit überwiegt (Stöss 1999), während der Antisemitismus im Westen ausgeprägter ist – allerdings gleichen sich auch diese Daten in letzter Zeit immer mehr an, d.h. der Osten holt in Bezug auf Antisemitismus auf. Auch nationalistische Einstellungen werden im Westen stärker vertreten (Decker und Brähler 2005).

Schließlich liegt ein gravierender Unterschied zwischen Ost und West im Ausmaß der Gewalttätigkeit. Im Osten werden dreimal so viele Gewalttaten verübt. Die Hälfte der gewalttätigen Rechtsextremen lebt im Osten, so dass Stöss (2005) zu dem Schluss kommt, dass im Osten Aktion, Parolen und Gewalt vorherrschen, während im Westen eher Ideologien und politische Strategien ausgedacht werden.

Um diese gewalttätigere Form und die inzwischen stärkere Ausprägung von Rechtsextremismus in Ostdeutschland zu erklären, wird vielfach auf die autoritären Sozialisationsmuster in der DDR verwiesen. Wie aber kann diese These erklären, dass der Rechtsextremismus zur Zeit der Vereinigung bei den Ostdeutschen weniger ausgeprägt war als in Westdeutschland, und wie, dass er vor allem seit dieser Zeit ständig angewachsen ist? Und wie lässt sich schließlich erklären, dass vor allem Jugendliche und junge Erwachsene in Ostdeutschland rechtsextrem eingestellt sind, während die Älteren, die doch vor allem in der DDR sozialisiert worden sind, diesbezüglich sehr viel zurückhaltender sind? Darüber hinaus zeigt die Empirie, dass die Menschen umso weniger ausländerfeindlich eingestellt sind, je mehr sie sich mit der DDR identifizieren (Friedrich 2002: 37).

Die Sozialisation in der DDR kann also wohl nicht die Hauptursache für den Rechtsextremismus in Ostdeutschland sein. Erfolgversprechender erscheint es deshalb, sich auf die aktuellen sozialen Strukturbedingungen zu beziehen. Es ist bekannt, dass die Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland rund doppelt so hoch ist wie in Westdeutschland, und die Zukunftsperspektiven so schlecht sind, dass viele junge Menschen auswandern und andere nur durch weiträumiges Pendeln ihren Lebensunterhalt bestreiten können.

Diese Tatsache allein ist jedoch nicht entscheidend. Wichtig ist vor allem, wie die Menschen diese Verhältnisse erleben und interpretieren. Die anhaltend ungleichen Lebensbedingungen haben bei vielen ein Gefühl der Ungerechtigkeit zur Folge. Zwei Drittel der Ostdeutschen haben das Gefühl, die BRD hätte die DDR im Kolonialstil erobert, und die meisten, nämlich nahezu 80%, fühlen sich bis heute als Bürger zweiter Klasse (Schroeder 2000: 186). Die Folge dieser Erfahrungen sind für den Bestand der Demokratie fatal: So ist das Vertrauen in das System seit der Wende rapide gesunken.⁷⁵ Die Demokratie war mit Hoffnungen auf sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg verknüpft, und das neue System war vom Westen auch als Garant für Wohlstand angekündigt worden. Diese Erwartungen wurden jedoch bei einem erheblichen Anteil der Ostbürger rasch enttäuscht.

So schreibt etwa Bernd Wagner (2003): „Die großen Hoffnungen auf die Demokratie sind im zwölften Jahr der Einheit außerordentlich geschrumpft und weichen einem Pessimismus, bis hin zu ihrer offenen Ablehnung“ und fährt fort: „Vielen Ostdeutschen ist die Vorstellung, Deutsche zweiter oder gar dritter Klasse zu sein, ein Gräuel.“

⁷⁴Auch Stöss stellt noch 1999 fest, dass die unteren Altersgruppen im Osten stärker belastet sind, während das im Westen umgekehrt sei (30). In einer späteren Untersuchung (2005) kann er das nicht mehr bestätigen.

⁷⁵1990 gab es noch 70% Zustimmung, während sie bis 2000 auf 45% absank (Förster 2002: 93).

Das bedingt Sarkasmus, Aggressivität und Hass auf Ausländer, deren Dasein als unzulässiger Verstoß gegen die erwünschte Volksgemeinschaft gewertet wird“ (Wagner 2003: 64).⁷⁶ Arbeitsplätze, soziale Sicherheit, Schutz vor Gewalt und eine lebbare Zukunft scheint dieser Staat einem Teil seiner neuen BürgerInnen immer weniger bereitstellen zu können. Damit wächst das Gefühl, die Sache selbst in die Hand nehmen und die Politiker durch radikale Aktionen zum Handeln zwingen zu müssen.

Insofern ist das beunruhigende Ergebnis der verschiedenen Einstellungsuntersuchungen diese *Distanz zum politischen System*, die sich u.a. konkret darin ausdrückt, dass die meisten Ostdeutschen nicht bereit sind, sich für das Gemeinwesen zu engagieren. Förster resümiert seine Untersuchung, in der er die Einstellungen mehrerer hundert sächsischer Jugendlicher seit den 80 er Jahren – also noch während der DDR-Zeit – und kontinuierlich über die Wende hin bis heute verfolgt hat, so: „Diese Bereitschaft (zur gesellschaftlichen Partizipation), die schon in der Endzeit der DDR stark zurück gegangen war, nahm nach der Wende nicht etwa einen Aufschwung, sondern stürzte im Gegenteil völlig ab. Auch der signifikante Rückgang des Strebens nach Aufstieg in der Gesellschaft ist Ausdruck des massiven Abbaus der Bereitschaft zur Unterstützung des politischen Systems. Hintergrund ist die Erfahrung, als Ostdeutscher nur geringe Chancen zu haben, in die vorwiegend von Westdeutschen dominierte gesellschaftliche Elite aufgenommen zu werden – ein generelles Problem der ostdeutschen Gesellschaft“ (2002: 306).⁷⁷

Wenn wir also verstehen wollen, warum der Rechtsextremismus in Ostdeutschland seit der Wende kontinuierlich angestiegen ist, so liefert die wachsende Systemdistanz sicherlich wichtige Hinweise; sie vermag zudem zu erklären, warum vor allem der *gewalttätige* Rechtsextremismus in Ostdeutschland so vorherrschend ist, denn eine wesentliche Ursache für die – im Übrigen in ganz Deutschland generell hohe Gewaltbereitschaft im internationalen Vergleich – liegt der Untersuchung von Gerhard Schmidtchen (1997) zufolge in dem vergleichsweise geringen Vertrauen der Deutschen in das politische System. Hier zeigt sich ein großes Defizit, denn wenn, so Schmidtchen, junge Deutsche danach gefragt werden, auf welche demokratischen Traditionen sie in Deutschland stolz sein können, dann verstummt die Hälfte von ihnen (S. 250). Ein politischer Basiskonsens ist aber ein Puffer gegen politische Radikalisierung und Gewalt. Anstelle des Vertrauens in die Politik tritt eine, wie Schmidtchen es nennt, persönliche „Gewaltdoktrin“, die besagt, Gewalt sei notwendig, um in dieser Gesellschaft zu bestehen. Das gilt nun, wie wir sahen, in ganz besondere Weise für Ostdeutschland.

In Ost- wie Westdeutschland steht der Rechtsextremismus jedoch in einem engen Zusammenhang zu den Einstellungen in der Bevölkerung insgesamt, d.h. der Rechtsextremismus kommt aus der „Mitte“ der Gesellschaft.

Rassismus und Rechtsextremismus: Einstellungsmuster in der „Mitte“ der Gesellschaft

Schauen wir uns die Einstellungen in der breiten Bevölkerung an, so lässt sich ein Zusammenhang zum Rechtsextremismus recht schnell herstellen: So befürworten nahezu 50 Prozent der Bevölkerung nationalistische Positionen, und fast ebenso hoch ist die Angst vor Überfremdung, wie die Sinusstudie zeigt, die über Jahre hinweg kontinuierlich die politische Einstellung der Bevölkerung misst (Wippermann u.a. 2002: 34,99). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Heitmeyer, wenn er in seiner Untersuchung feststellt, dass nahezu 60 Prozent der Bevölkerung der Auffassung sind, in Deutschland lebten zu viele Ausländer (2005: 18,100). Die neueste Untersuchung zur „Mitte“ der Gesellschaft zeigt zwar einen leichten Rückgang in Bezug auf rechtsextreme Einstellung in der Bevölkerung in den letzten Jahren, aber immerhin stimmen knapp die Hälfte in Ost- und ein Drittel in Westdeutschland ausländerfeindlichen Positionen zu (Decker Oliver und Brähler Elmar 2008).

⁷⁶Auch Stöss erklärt den Anstieg des Rechtsextremismus Mitte der 90er Jahre bei den Ostdeutschen damit, dass „ihre anfänglich große Zuversicht in das westliche System von Demokratie und Marktwirtschaft in besonders herbe Enttäuschung umgeschlagen ist“. (2000: 32)

⁷⁷Dazu stellt Stöss auch fest, dass das rechtsextreme Einstellungspotential bei denen am höchsten ist, die politisch apathisch sind. „Von diesen ist bezogen auf die Bundesrepublik insgesamt ein Drittel, bezogen auf Ostdeutschland sogar die Hälfte rechtsextremistisch eingestellt (2005: 71).

Wie tief rassistische Einstellungen in der Bevölkerung verankert sind, zeigen auch qualitative Untersuchungen zum Alltagsrassismus (Jäger und Jäger 1999). Rassistische Stereotype sind allseits geläufig. Wer kennt sie nicht, die Rede von den „Asylbetrügern“ oder aber die Vorstellung von „den“ Muslimen als patriarchal, autoritär und fanatisch; oder aber auch die Selbstverständlichkeit, mit der davon ausgegangen wird, dass die Alteingesessenen vor Einwanderern und Menschen aus anderen Kulturkreisen Vorrechte haben sollen. Sind die Menschen mit solchen Einstellungen nun alle rechtsextrem?

Unterschiede zwischen der „Mitte“ und dem „Rand“

Es gibt laut Sinusstudie vor allem zwei Unterschiede zwischen der „Mitte“ und dem „Rand“ (Wipperman et al. 2002): Einer davon besteht in der Einstellung zur Gewalt. Gewalt wird von der großen Mehrheit der Bevölkerung grundsätzlich abgelehnt. Gewalt ist für sie als Mittel zur Konfliktaustragung nicht akzeptabel, während für den ganz überwiegenden Teil der Rechtsextremen Gewalt zentral zur Durchsetzung politischer Vorstellungen gehört.

Der zweite Punkt ist der, dass die Menschen in ihren Einstellungen nicht eindeutig sind. So stimmen zwar viele z. B. der Aussage zu, dass zu viele „Ausländer“ in Deutschland leben, dieselben Leute aber glauben gleichzeitig, dass man sich angesichts der Globalisierung nicht einfach abschotten kann. Auch wenn die Menschen nationalistisch orientiert sind, heisst das nicht unbedingt, dass sie Multikulturalität und Globalisierung ablehnen. Die Angehörigen der „Mitte“ wissen, dass die Gesellschaft auf Einwanderung, Export und internationalen Austausch angewiesen ist und dass die Tatsache der Pluralität ebenso wie die Notwendigkeit ihrer Weltoffenheit nicht einfach wegdiskutiert werden kann. Ebenso sind sie überzeugt, dass Prinzipien wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Menschenrechte wichtig sind, sehen allerdings gleichzeitig nicht ein, dass EinwanderInnen oder gar AsylbewerberInnen dieselben Rechte haben sollen, wie sie selbst.

Diese *Ambivalenzen* sind u.a. Ausdruck widersprüchlicher Strukturen in der Gesellschaft: Einerseits werden EinwanderInnen und Flüchtlinge z. B. rechtlich diskriminiert, andererseits gelten Gleichheit, soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte als Fundamente dieser Gesellschaft. So besteht auch generell eine massive Diskrepanz zwischen Gleichheitsansprüchen und Ungleichheitsverhältnissen. Dabei geht es auch um die Abwägung unterschiedlicher ‚Ansprüche‘ gegeneinander – etwa bei der Frage, ob der Nationalstaat der Fürsorgepflicht seiner Bürgerinnen und Bürger Vorrang geben muss, auch wenn dies massive Menschenrechtsverletzungen für Menschen aus anderen Ländern zur Folge hat. So fragt sich, ob diese Gesellschaft das Recht hat, ihre Grenzen zu schließen, auch wenn denen, die einwandern wollen, bittere Armut, Verfolgung oder Tod drohen. Darf zwischen Flüchtlingen ausgewählt werden? Dürfen Familienmitglieder zurückgewiesen werden? Das sind Fragen, die kaum eindeutig zu beantworten sind.

Letztlich ist jede/r in dieser Konfliktdynamik befangen, da jede/r Einzelne/n hin und her gerissen ist zwischen Gleichheitsforderungen und hierarchischen Selbstinteressen. An diesen Spannungen setzt der Rechtsextremismus an und löst die Ambivalenzen einseitig in Richtung Dominanzinteressen und Abschottungspolitik auf, nach dem Motto: „Wir zuerst“. Für sie gilt das Prinzip der „nationalen Präferenz“, so z. B. auch mit der Forderung: „Deutsche Arbeitsplätze nur für Deutsche“. Im Rechtsextremismus geht es jedoch nicht nur um ethnisch definierte Differenzen, sondern er will zugleich das Recht des Stärkeren in Bezug auf alle sozialen Hierarchien durchsetzen. Denn der Kern des Rechtsextremismus liegt in der Politisierung sozialer, ethnischer und kultureller Hierarchien. Sie werden von ihnen als biologische gedeutet – etwa in Form der Hierarchie von „Rassen“, Kulturen und Nationen oder auch in der Unterscheidung zwischen „lebenswertem“ und „unwertem“ Leben.

Die Verführungskraft des Rechtsextremismus liegt also darin, dass er die Spannungen und Ambivalenzen zwischen Egalitätsansprüchen und Eigeninteressen aufzulösen verspricht. Damit greift er also Fragen auf, die strukturell in der „Mitte“ der Gesellschaft verankert sind. Deshalb ist der Rechtsextremismus auch aus unserer Gesellschaft nicht wegzudenken und wird immer ein Teil von ihr sein.

Dementsprechend verhält sich die „Mitte“ gegenüber dem Rechtsextremismus ambivalent, stimmt sie ihm doch in gewisser Hinsicht zu, auch wenn sie ihn gleichzeitig verurteilt. Diese Uneindeutigkeit zeigt sich in der Politik z. B. darin, dass bei jedem öffentlichkeitswirksamen rechtsextremen Vorfall ein rigoroses Vorgehen gegenüber dem Rechtsextremismus gefordert wird, aber gleichzeitig auch Positionen der Rechten gesellschaftsfähig gemacht werden – man denke etwa an die Debatte zur Rolle der Deutschen als Opfer oder auch zum Nationalstolz. So war es in den 1980er Jahren noch Konsens, dass das demonstrative Bekenntnis zu Deutschland angesichts der nationalsozialistischen Geschichte problematisch ist und oft mit der Ablehnung von Erinnerung und Verantwortung einhergeht. Mitte der 1990er fand die Nationalstolz-Debatte jedoch schon breite Zustimmung – wobei die sogenannte „Walser-Bubis-Debatte“ in dem Zusammenhang einen Höhepunkt darstellt. Inzwischen hat sich die Zustimmung zu der Äußerung „Ich bin stolz, Deutscher zu sein“ bis auf 70 bis 80 Prozent in den letzten Jahren gesteigert (A. Häusler 2002: 133).

Das heißt, dass die Verurteilung des Rechtsextremismus durch die Politik keineswegs mit einer kritischen Auseinandersetzung mit seinen Inhalten einhergehen muss. Das ist auch in der breiten Bevölkerung so. Auch sie verhält sich oft recht unentschieden und widersprüchlich. Das lässt sich z.B. an den Reaktionen von Eltern beobachten, deren Kinder rechtsextrem geworden sind (Rommelspacher 2009). Sie versuchen meist, die Anzeichen für die rechtsextremen Einstellungen bei ihren Kindern möglichst lange zu verschweigen, zu verharmlosen und weg zu erklären. Wenn das nicht mehr möglich ist, reagieren sie mit strengen Verboten. Den wenigsten gelingt es, sich mit ihren Kindern von Anfang an offen und inhaltlich auseinanderzusetzen. Ihre Unsicherheit in der inhaltlichen Auseinandersetzung ist dabei durchaus typisch für den Umgang mit dem Rechtsextremismus in unserer Gesellschaft.

Sehr lange wird oft weggeschaut, entsprechende Begebenheiten werden herunter gespielt nach dem Motto: Bei uns da gibt es so etwas nicht. Das gilt für Politiker, die den Rechtsextremismus in ihrer Kommune nicht wahrhaben wollen, ebenso wie für LehrerInnen und SchulleiterInnen, die entsprechende Vorkommnisse herunterspielen und – wenn er nicht mehr weiter zu verbergen ist – mit drastischen Verboten reagieren.

Natürlich gibt es auch Modellprogramme gegen Rechtsextremismus von Bund und Gemeinden. Es gibt an verschiedenen Orten Bürgerinitiativen, die sich gegen Rechtsextremismus engagieren, und es gibt auch Professionelle in Schule und Sozialarbeit, die die Auseinandersetzung ernst nehmen und sich entsprechend fortbilden. Das ist aber eine Minderheit. Deshalb besteht die eigentliche Herausforderung darin, den Zusammenhang zwischen der „Mitte“ und dem „Rand“ zu sehen, da wir alle in die zugrundeliegende Konfliktdynamik eingebunden sind. Dabei geht es darum, sich der eigenen Ambivalenzen bewusst zu werden und sich kritisch zu positionieren auch gegenüber all den Mechanismen in der Gesellschaft, die Ungleichverhältnisse reproduzieren und so der Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen ständig weitere Nahrung geben.

Literatur:

- ALLBUS (1996): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften. Zentralarchiv für empirische Sozialforschung. Köln.
- Braun, Christina von & Mathes, Bettina (2007): Verschleierte Wirklichkeit. Die Frau, der Islam und der Westen. Berlin
- Decker Oliver und Brähler Elmar (2008): Bewegung in der Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Decker, Oliver & Brähler, Elmar. (2005). Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung. Das Parlament 42/2005 (Ed.), Rechtsextremismus.
- Förster, Peter (2002): Junge Ostdeutsche auf der Suche nach der Freiheit. Eine systemübergreifende Längsschnittstudie zum politischen Mentalitätswandel vor und nach der Wende. Opladen: Leske + Budrich.
- Friedrich, Walter. (2002). Rechtsextremismus im Osten. Ein Ergebnis der DDR-Sozialisation? Leipzig: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen.
- Häusler, Alexander (2002b): Multikulturalismus als Bedrohung deutscher Identität. Migration und Integration in Medien der extremen Rechten. In: Christoph Butterwegge, Janine Cremer, Alexander Häusler, Gudrun Hentges, Thomas Pfeiffer, Caroline Reißlandt & Samuel Salzborn (Hrsg.): Themen der Rechten – Themen der Mitte. Zuwanderung, demografischer Wandel und Nationalbewusstsein, S. 67–91. Opladen: Leske & Budrich.
- Jäger, Margret & Jäger, Siegfried (1999): Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Rensmann, Lars (2004): Demokratie und Judenbild, Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: VS.
- Rommelpacher, Birgit (2006): "Der Hass hat uns geeint". Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene. Frankfurt: Campus.
- Rommelpacher Birgit (2008): Warum ausgerechnet die rechtsextreme Szene? Zu den Einstiegsgründen junger Menschen und der Rolle von Eltern und Schule. In: Licht - Blicke, Netzwerk für Demokratie und Toleranz" (Hrsg.) Dokumentation Tagung „Eltern gegen rechts“ Berlin.
- Rommelpacher Birgit (2008): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg). Rassismuskritik, Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach: Wochenschau S.25-38.
- Schmidtchen, Gerhard (1997): Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen: Leske und Budrich.
- Schroeder, Klaus. (2000). Der Preis der Einheit Eine Bilanz. München & Wien: Carl Hanser.
- Stöss, Richard (2000): Rechtsextremismus im vereinten Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Dialog Ostdeutschland.
- Stöss, Richard (2005): Rechtsextremismus im Wandel. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wagner, Bernd. (2003). Nation, Volk und Sozialismus – Einige Bemerkungen zum völkischen Sozialismus und Rechtsradikalismus. In Zentrum Demokratische Kultur Bulletin (Hrsg.): Volksgemeinschaft gegen McWorld Rechtsintellektuelle Diskurse zu Globalisierung, Nation und Kultur (Bd. 3, 2003, S. 59-65). Leipzig: Ernst-Klett.
- Wippermann, Carsten; Zarcos-Lamolda, Astrid & Krafeld, Franz Josep (2002): Auf der Suche nach Thrill und Geborgenheit. Lebenswelten rechtsradikaler Jugendlicher und neue pädagogische Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich.
- Zimmerer, Jürgen (2008): Kolonialismus: Der erste deutsche Genozid. In: iz3w H309 Nov./Dez. S. 36-37.

Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen

Barbara Schäuble, Universität Bielefeld

Stellen sie sich vor, Sie arbeiten als Lehrerin oder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Sie beobachten eine Gruppe von Jugendlichen, die andere Jugendliche wiederholt als „Du Jude“ bezeichnen. Sie möchten nicht, dass das so weiter geht, obwohl Sie sich sicher sind, dass Sie es weder mit handfesten Neonazis noch mit Islamisten zu tun haben.

Bei Antisemitismus denkt man zunächst an stark ideologisierte Gruppen und vergleichsweise geschlossene Weltbilder. JugendpädagogInnen dagegen begegnen in der Regel eher Jugendlichen, die man gemeinhin als „Nicht-Antisemiten“ bezeichnen kann, da sie sich weder selbst als Antisemiten bezeichnen noch durchgängig antisemitisch argumentieren. Einstellungsuntersuchungen zufolge gelten 4-15% aller Jugendlichen als antisemitisch. Zwar sind die Zustimmungsqoten zu antisemitischen Aussagen unter Erwachsenen deutlich höher, dennoch geht auch bei Jugendlichen die Zustimmung zu einzelnen Aussagen in Studien der Einstellungsforschung weit über die Personengruppen hinaus, denen ein vergleichsweise geschlossen antisemitisches Weltbild zugerechnet wird.

Eine qualitative Jugendstudie (Schäuble 2010) zeigt, dass Jugendliche Antisemitismus mehrheitlich ablehnen, aber dennoch über ein Repertoire antisemitischen Wissens verfügen, das in den meisten Fällen nicht mit einer besonderen Feindseligkeit verbunden ist. Ein vergleichsweise kleiner Teil der befragten Jugendlichen argumentiert auf der Grundlage geschlossenerer Vorstellungen. Doch auch die Formen antisemitischen Wissens und die in der Gruppe Jugendlicher deutlich breiter geäußerten antisemitischen Fragmente, d.h. vereinzelt antisemitische Äußerungen und Vorstellungen, die hier vereinfachend als Alltagsantisemitismus bezeichnet werden, fordern Reaktionen heraus.

Deshalb wird im Folgenden danach gefragt, worauf PädagogInnen achten müssen, wenn sie antisemitische Äußerungen beobachten. Dabei wird die These vertreten, dass sie sich auf drei Aspekte fokussieren sollten: Auf sich selbst (1), auf die von ihnen beobachteten objektiven Äußerungen und Taten (2) sowie auf den subjektiven Sinn des Beobachteten (3).

1. Die Beobachter beobachten

Eine Studie von Heike Radvan (2010), die sich mit den Beobachtungen von Antisemitismus in der Offenen Jugendarbeit befasst, zeigt, dass PädagogInnen habitualisiert, d.h. personengebunden beobachten und dass das, was und wie sie aufgrund ihrer spezifischen Beobachtungshaltung beobachten, wesentlich ihre Reaktionen prägt. Dies bedeutet, dass PädagogInnen, die auf antisemitische Äußerungen reagieren wollen, nicht nur an ihrem Wissen über Antisemitismus, sondern auch an ihrer Beobachtungshaltung arbeiten müssen. D.h. sie müssen darauf achten, was sie selbst sehen, was sie nicht sehen und als wie bedeutsam sie es einschätzen (selbstreflexive Ebene).

2. Die objektive Seite der Äußerung beachten

Doch nicht nur wie Antisemitismus beobachtet und was als antisemitisch bewertet wird, ist von Interesse, sondern auch wie genau sich eine Äußerung ‚objektiv‘ darstellt. Es geht um eine Analyse dessen, was mit einer Äußerung zum Ausdruck gebracht wird. Dabei gilt: Auch was nicht antisemitisch gemeint ist, kann antisemitisch sein. Diskutiert man diesen Aspekt anhand des Zurufs „Du Jude“, so bedeutet dies, dass die mit der Äußerung verbundene Verwandlung einer Selbstbezeichnung in ein Schimpfwort als antisemitisch bezeichnet wird, was keineswegs heißt, dass diejenigen, die das Schimpfwort verwenden, in jedem Fall „Antisemiten“ sind.

Warum ist der angesprochene Zuruf antisemitisch? Weil er voraussetzt, dass ‚Jüdischkeit‘ selbst eine Abwertung darstellt; weil auf diese Weise reale Personen durch eine virtuelle ersetzt werden, die ausschließlich über Vorurteilsinhalte definiert werden; weil die angesprochene Person über die Zuordnung „=jüdisch“ vermeintlich total erfasst wird, und weil mit dem Zuruf antijüdische Konnotationen des Wortes fortgeschrieben werden.

Neben der diskutieren Frage nach dem inhaltlichen Gehalt der Aussage geht es auch darum, einzuschätzen, wie schwerwiegend eine Äußerung im Verhältnis zu anderen Varianten von Antisemitismus ist. Steht die Beschimpfung „Du Jude“ allein, ist sie bloß ein flüchtig hingeworfenes Wort, ist sie Ausdruck eines ‚antisemitischen Wissens‘, das sich nicht mit ablehnenden oder feindseligen Haltungen verbindet, oder hat sie eine wesentlich situativ-kommunikative Funktion, die nicht primär eine Haltung gegenüber Juden zum Ausdruck bringt, sondern die funktional auf soziale Identität und Gruppenbildungsprozesse gerichtet ist? Ist diese Aussage Ausdruck einer grundlegenden Abwertung von allem Jüdischen? Steht sie im Kontext einer ganzen Weltanschauung? Es geht also darum, Äußerungen unterschiedlichen Schweregrades zu unterscheiden.

3. Subjektiven Sinn einschätzen

Zudem sind die Jugendlichen von Interesse, die das Schimpfwort benutzen. Dabei geht es um die subjektive Ebene der Äußerung. Was denken die SprecherInnen sich bei ihrer Äußerung, warum ist so zu sprechen für sie plausibel? Könnten sie ein x-beliebiges anderes Schimpfwort benutzen, oder heben sie insbesondere auf Juden und auf mit Juden verknüpfte Vorurteile ab?

Sind sie von dem, was sie sagen, überzeugt, oder sagen sie das Gesagte nur situativ daher, bzw. geben sie antisemitisches Wissen wieder, ohne dessen inhaltlichen Gehalt zu erfassen bzw. ohne besondere Feindseligkeit ausdrücken zu wollen? Ist es etwas anderes, wenn eine junge Frau so spricht, deren Eltern christliche Deutsche aus einer Familie mit Vertriebenenhintergrund sind, oder wenn ein junger Mann das Schimpfwort benutzt, dessen Großeltern türkische Muslime sind?

Ein und dieselbe Äußerung kann für die, die sie tätigen, Unterschiedliches bedeuten, was insbesondere in einer handlungs- bzw. veränderungsorientierten Perspektive relevant ist. Denn Veränderung bedeutet im Fall von Pädagogik, dass man meist andere zur Änderung bewegen will. Das ist in der Regel nicht einfach dadurch zu bewältigen, dass ich anderen sage, wie die Welt wirklich ist, bzw. warum Antisemitismus insbesondere nach dem Holocaust diskreditiert ist.

Pädagogische Absichten müssen vielmehr die Ausgangspunkte der Anderen zur Kenntnis nehmen, um mögliche Anschlüsse herstellen zu können. Bedeutsam ist die Beantwortung der Frage, welche subjektiven Relevanzen jeweilige Äußerungen für Jugendliche haben, da sich Bildungsprozesse auf und an konkrete Jugendliche richten. Schematische Konzepte „über bzw. gegen den Antisemitismus“ laufen Gefahr, ihre AdressatInnen zu verfehlen, und Konzepte, die in einen Widerspruch zu den Selbstwahrnehmungen von AdressatInnen geraten, die sich selbst als VorurteilsgegnerInnen wahrnehmen, rufen schnell heftige Widerstände hervor.

Einen bedeutenden Anknüpfungspunkt für Bildungsprozesse bilden nicht nur die von Jugendlichen selbst formulierten Bildungsinteressen, sichtbar werdende Bildungsdefizite und die in antisemitischen Äußerungen z.T. mitformulierten Fragen wie z.B. die, „warum Hitler nicht die Türken verfolgt hat“, sondern auch die mit antisemitischen Differenzkonstruktionen einhergehenden Selbstidentifikationen.

Thematisierung von Selbst- und Fremdidentifikationen in Bildungsprozessen

Antisemitische Differenzkonstruktionen zeigen sich

- in inhaltlich vergleichsweise unspezifischen Argumentationen im Kontext einer allgemein fremdenfeindlichen Zurückweisung von allem ‚was anders ist als wir‘;
- im Rahmen einer politisch-kulturellen Selbstdefinition als ‚Muslime‘, die in einer Gegnerschaft zu Juden gesehen werden und die z.T. auf den Nahostkonflikt und zum anderen wesentlich auf eine Konkurrenz unter Minderheiten bezogen sind;

- als (antisemitische und sekundär-antisemitische sowie Nahostkonflikt-bezogen-umweg-kommunikative) Aussagen vor dem Hintergrund des Versuchs, in generativer Distanz zum Nationalsozialismus eine positive oder gar moralisch besonders überlegene nationale Identität als ‚Deutsche‘ zu beanspruchen;
- als die Auseinandersetzung mit dem Holocaust zurückweisende Argumentationen im Kontext eines identitätsrelevanten rechtspopulistischen, aber deshalb keineswegs notwendig offen antisemitischen Selbstverständnisses.

Nicht immer werden Juden als spezifische Andere konstruiert. Dennoch gehen viele Jugendliche davon aus, „dass Juden anders sind, als wir“. Über solche Konstruktionen als ‚Andere‘ werden Juden als eigenständige, in sich homogene Gruppe vorgestellt, die sich von der Wir-Gruppe grundlegend unterscheidet und deren Mitglieder primär dadurch bestimmt sind, dass sie dem Kollektiv der Juden angehören. Differenzannahmen sind auch dann nicht unproblematisch, wenn sie ohne Feindseligkeit auskommen. Denn sie können sich mit Annahmen über eine Höher- beziehungsweise Minderwertigkeit sowie Feindseligkeit und Ablehnung verbinden.

Zudem beinhalten sie die Vorstellung der Homogenität von als Kollektiv imaginierten ‚Juden‘ und die Annahme, dass das Verhältnis von Juden und Nicht-Juden durch schwer überbrückbare und das Zusammenleben erschwerende oder gar verunmöglichende Unterschiede bestimmt ist. Bildungsprozesse können neben der Thematisierung der Fremdbilder die Konstruktion des Eigenen thematisieren und Fragen aufwerfen wie die folgenden:

Was bedeutet es für Euch, normal, deutsch bzw. muslimisch zu sein? Welche z.B. nicht-nationalistischen, rechtsextremen und anderen Varianten gibt es, die Eigenschaften „deutsch“ für sich zu bestimmen? Auf welche Weisen werden dabei Juden als Abgrenzungsfolie konstruiert und auf welche historischen Quellen wird dabei Bezug genommen?

Vergleicht man die beobachteten Formen antisemitismusrelevanter Deutungen unter Jugendlichen mit weiteren Äußerungen Jugendlicher, so zeigt sich, dass sowohl die beobachteten Differenzannahmen als auch die Erklärung von Sachzusammenhängen über Projektionen auf eine konstruiert-mächtige Gruppe als auch das bisher nicht erwähnte, aber ebenfalls beobachtbare spannungsvolle Verhältnis zu Fragen gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme („was haben wir mit dem Holocaust zu tun?“) sich keineswegs nur in antisemitischen Artikulationen finden. Die Differenzkonstruktion ‚Juden sind anders als wir‘ verweist auf grundsätzliche Formen der Identitätskonstruktion und des Weltbezugs über Formen der Abgrenzung, der Homogenisierung und Ontologisierung. Die Argumentation ‚Was haben wir damit zu tun?‘ prägt auch andere Aushandlungen über die Geltungsgrenzen der eigenen Beobachtung, Moral und Solidarität.

Mit Blick auf Schlussfolgerungen für die Bildungspraxis heißt dies, dass sowohl eine spezifische Fokussierung auf Antisemitismus als auch breiter angelegte Thematisierungen und Bildungsangebote sinnvoll sein können. Für die pädagogische Bearbeitung erscheint deshalb die Integration einer spezifischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus in allgemeine Angebote einer auf Weltaufschluss orientierten Pädagogik und in Angebote einer Diversity and Social Justice Education sinnvoll.

Literatur:

Lapeyronnie, Didier (2005): Antisemitismus im Alltag Frankreichs. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, H. 1, S. 28–49.
 Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Heilbrunn Schäuble, Barbara (2010): Anders als wir. Antisemitische Deutungsmuster unter Jugendlichen. Weinheim (i.E.).

Bildungsarbeit interkulturell: Fremdheit und Befremden als Gegenstände einer interkulturell orientierten Bildung

Thomas Eppenstein, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum

Wer das Thema Fremdheit und Befremden im Zusammenhang mit dem Begriff einer interkulturellen Bildung ankündigt, weckt Erwartungen, dass es um die Fremden, also Flüchtlinge, Ausländer, Migranten geht. Zwar richtet sich das Selbstverständnis interkultureller Bildung gerade nicht mehr einseitig an Zuwanderer, sondern an Alle. Dieser Grundsatz wird jedoch in der empirischen Realität oft genug vergessen, wenn unter der Flagge einer neuen Semantik die tot geglaubte Ausländerpädagogik auflebt.⁷⁹

Es geht also hier nicht um Fremdenkunde, Kulturwissen oder die sogenannten „Hintergrundinformationen“, auch geht es nicht um eine Auseinandersetzung über das Unverständliche oder Unbekannte, das an „den Fremden“ beobachtbar erscheint, zum Beispiel die Sache mit dem Kopftuch oder die „fremden Frommen“, wie der Spiegel kürzlich titulierte (Ausgabe 12.10.09), vielmehr geht es um Reflexionswissen, um Haltungen, um grundlegende Fragen der Pädagogik des Vertraut-Machens und Vertraut-Werdens, der Verarbeitung von Befremdungserfahrungen und um die Suche nach etwas Neuem.

Möglicherweise enttäuscht dies Erwartungen: Obwohl als Experte für interkulturelle Bildung eingeladen, weigere ich mich, vorrangig über „Ausländer“, Migranten, Muslime usw. zu reden. Warum? Weil das Aufbauprinzip der Erwartungsenttäuschung, die Frage nach Täuschung und Enttäuschung, ganz wesentliche Aspekte des Themas aufwirft, die dem bloßen Informieren über etwas Unbekanntes vorausgehen und über es hinausweisen. Es geht darum, Fremdheit, Befremden und Vertrautmachen als allgemeine pädagogische Fragestellung zu begreifen. Es geht um die Fremdheitserfahrung, nicht um die Fremden. Es geht um die Frage, welchen Konzepten wir folgen, wenn wir als Pädagogen Fremdes vermitteln, mit Fremdheitserfahrungen umgehen oder mit Fremden konfrontiert werden. Es geht auch um theoretische Zugänge, normative Aspekte und Wissens Elemente: Im Folgenden wird – jeweils in skizzenhaften Ausschnitten – ein Weg der Erkundung eingeschlagen, der das vermeintlich Vertraute als Unvertrautes wieder vorlegt.

1. Fremdheit ist keine Eigenschaft

Menschen können mit ihren Eigenarten und Handlungen einander befremden, aber der „Fremdling“ ist stets eine gesellschaftliche Konstruktion, Etikettierung oder eine individuelle Projektion. Man kann schließlich niemanden dazu erziehen, ein gelungenes Exemplar eines „Fremdlings“ zu werden. Allein diese Feststellung klingt schon absurd, denn wenn „Erziehung“ als mehr oder weniger bewusste Intervention, Einwirkung oder Instruktion von Erziehern gegenüber zu Erziehenden mit dem Ziel verstanden wird, in demokratisch verfassten Gesellschaften mündige Bürger aufzuziehen, kann es doch wohl stets nur um Prozesse der Aneignung von Welt gehen. Mündigkeit setzt vielleicht voraus, auch befremdende Lebenslagen bewältigt zu haben, Kinder indes zu „mündigen Fremden“ erziehen zu wollen, diese Formulierung widerstrebt dem Selbstverständnis, das „fremd“ immer nur die Anderen sind.

Die Kinder, die wir als Eltern oder Pädagogen erziehen oder erzo-gen haben, sollen die erzielte Selbständigkeit und Autonomie nur unter der Auflage erzielen, dass aus ihnen keine Fremden werden, sonst sind wir enttäuscht oder entsetzt. Sie sollen – auch im Sinne eines gelingenden Generationenverhältnisses – die „eigenen“ Kinder bleiben. So kontrastiert das Eigene und das Fremde – trotz aller Abwehr – im doch so intim geglaubten „pädagogischen Bezug“, indem die Fremdheit als bedrohliche Entfremdung zwischen den Generationen doch wieder aufscheint oder gar zur empirischen Realität wird.

⁷⁹Elemente dieses Beitrags wurden erstmals veröffentlicht in: Eppenstein, Thomas: Einfalt der Vielfalt. Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main 2003.Kap.5.2.3.

In einer erziehungswissenschaftlichen Retrospektive von Kinder- und Kindheitsbildern werden Erwachsene meist als diejenigen vorausgesetzt, die in der Welt irgendwie angekommen sind, in der Moderne als aufgeklärte, mündige, urteilsfähige und vernunftbegabte Individuen. Hingegen wurden die Kinder als Heilsbringer natürlicher Unschuld idealisiert, als aus der Rohheit der Natur entspringende Satansbraten verteufelt und entsprechend gemäßregelt,⁸⁰ oder als Fremde apostrophiert, die im Gegensatz zur kulturell entwickelten und überformten Welt der Erwachsenen stehen.

Fremdheit ist also keine Eigenschaft, die einer Person als Ergebnis einer Erziehung, eines Bildungsprozesses oder aufgrund von Sozialisationsprozessen zukommt, gewinnt aber ihre Realität wohl als Kategorie des Empfindens zwischen Menschen, als Zuschreibung oder Konstruktion.

Wenn wir von Fremden oder Fremdem reden, sprechen wir immer auch schon über ein Verhältnis von uns zu jemandem oder etwas anderem, die oder das wir als fremd empfinden. Es geht also um eine Unterscheidung zwischen den Fremden und dem Fremden als einem Befremden, einer Fremdheitsempfindung oder Erfahrung. Aus Letzterem erwachsen pädagogische Fragestellungen, wie denn mit Fremdheitserfahrungen umzugehen sei. Die Grenzen zwischen Fremdheitsempfinden, Fremdheitserfahrung und Fremdheitskonstruktionen, in denen der Andere erst zum Fremden erkoren wird, um das Eigene als Bekanntes voraussetzen zu können, ist oft genug verschwommen; fremd sind vorzugshalber die „gänzlich“ anderen und in der Konnotation mit Migration in der Bundesrepublik wurden und werden *Fremdlinge* und *Ausländer* immer wieder einander gleichgesetzt.

Es gibt und gab stets Prototypen des Fremden, zuvorderst der Immigrant, aber auch *Wilde*, *Proleten* oder *Wahnsinnige*. Die soziale Welt wird als sinnhaft geordnete und verstehbare Wirklichkeit erst durch das „Außer-Ordentliche“ der Fremden gesichert – „so viele Ordnungen, so viele Fremdheiten“, formuliert es Bernhard Waldenfels in seiner Studie zur Phänomenologie des Fremden.⁸¹ Waldenfels thematisiert allerdings auch ein „Dilemma der Fremdkonstitution“, des „Machens des Anderen“ („othering“), wenn es gleichzeitig um den Aspekt gehen soll, dass Fremdheit auch erfahren wird: Wie kann etwas hergestellt werden, was sich als Fremdes gleichsam dieser *Herstellbarkeit* entzieht? „Es ist schlechterdings nicht einzusehen, wie das Machen von etwas Fremdem und gar noch *jemand Fremden* als einen personalen Anderen hervorbringen soll. (...) Was bedeutet es, dass *Fremdes* als *Fremdes* erfahren wird? Wer sich dieser Frage stellt, hat zu gewärtigen, dass die Erfahrung des Fremden als Fremdwerden der Erfahrung diese selbst in Mitleidenschaft zieht.“⁸²

Verbieht es sich vor diesem Hintergrund nicht geradezu, Fremdheit und Befremden als glasklare Gegenstände einer interkulturell orientierten Bildung auszuweisen? Dem Gegenstand der Fremdheit eine Ordnung verleihen zu wollen, scheint nur möglich, wenn diese Sache – „Fremdheit“ – gleichzeitig getilgt wird. Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf⁸³ hat dieses Problem in die zentrale Frage nach einer Lernkultur münden lassen, die das riskante Oszillieren zwischen Vertrautem und Fremdem offen hält und nicht still stellt.

Dass solches „riskante Oszillieren zwischen Vertrautem und Fremdem“ nicht erst in pädagogischen Settings hergestellt zu werden braucht, sondern bereits in den lebensweltlichen Kontexten als Alltagserfahrung in Erscheinung tritt, illustriert eine Passage aus einer Erzählung von Philip Roth aus den 1950er Jahren. In der Geschichte „Goodbye Columbus“ geht es um die tentative und fragile Entstehung einer Liebesbeziehung zwischen den Protagonisten Neil und Brenda und um die Irritationen und Belastungen, die aus den unterschiedlichen sozialen Milieus von deren Familien resultieren.

⁸⁰Vgl. Zirfas, Jörg: Pädagogik und Anthropologie. Stuttgart 2004, S. 13-19

⁸¹Waldenfels, Bernhard: Topographie der Fremden, Frankfurt a.M. 1997, S. 35.

⁸²Waldenfels, Bernhard: Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Bd. 4. Frankfurt a. M. 1999, S. 136. (Kursivsetzungen im Original)

⁸³Rumpf, Horst: Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horror vacui In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), Nr. 3, S. 331-341.

„Von Zeit zu Zeit kehrten wir zu den Liegestühlen zurück und ergingen uns in zögernden, klugen, nervösen und zärtlichen Dithyramben (altgr. „Loblieder“) über die Gefühle, die wir füreinander zu empfinden begannen. In Wirklichkeit entstanden diese Gefühle erst dadurch, dass wir sie aussprachen – bei mir jedenfalls war es so. Ihnen Ausdruck verleihen, das hieß, sie erfinden und sie gleichzeitig besitzen. Wir quirlten unsere Fremdheit und Unbekanntheit zu einem Schaum auf, der aussah wie Liebe, aber wir wagten nicht, zu lange damit zu spielen oder zu viel darüber zu reden, aus Angst, er würde in sich zusammensinken und zerlaufen. So ging es hin und her zwischen Liegestühlen und Wasser, zwischen Unterhaltung und Schweigen ...“⁸⁴

Der Autor erläutert zur Erstausgabe in deutscher Übersetzung 1962: „Die Menschen, um die es hier geht, sind fast ausnahmslos Juden; zugleich aber sind sie Amerikaner, und dieses ‚Zugleich‘ hat ihr Idiom, ihre Gewohnheiten, ihre Anschauungen, hin und wieder sogar ihre Konflikte geprägt. Sie benehmen sich manchmal heroisch, manchmal ‚normal‘, mitunter auch enttäuschend oder gemein. Man hat mir gegenüber die Befürchtung geäußert, dass Feinde des jüdischen Volkes gewisse Charaktere dieses Buches – vor allem die Schufte – herausgreifen und ihr Verhalten als typisch jüdisch anprangern könnten. Ich bezweifle nicht, dass dies in einigen Fällen geschehen wird, besonders in einem Lande, in dem vor nicht allzu langer Zeit die Verblendeten, die Dummen und die Herzlosen, ausgerüstet mit Waffen und in Besitz der Macht, die völlige Vernichtung der Juden anstrebten. Ich bin jedoch überzeugt, dass die Verblendeten, die Dummen und die Herzlosen inzwischen ihrer Waffen und ihrer Macht verlustig gegangen sind und selbst dort, wo sie noch existieren, keinen Einfluss mehr auf die moralische Vorstellungs- und Willenskraft des Deutschlands von 1962 haben. (...) als Schriftsteller kann ich keine Rücksicht darauf nehmen (...) Schreiben ist für mich das Bemühen, den menschlichen Charakter und das menschliche Geschehen wahrheitsgetreu wiederzugeben; wollte ich leugnen, dass die Minorität, der ich entstamme, anfällig gegen die Gefahren der menschlichen Natur sind, so würde ich schon mit einer Lüge beginnen“ (Roth 1962 II. 8-9).

Damit zeugt der Roman von einem lebensweltnahen Erfahrungsraum, den die zitierte Passage mit den Mitteln der schriftstellerischen Erzählung auslotet: (...) „(Wir) ergingen uns in zögernden, klugen, nervösen und zärtlichen Dithyramben über die Gefühle, die wir füreinander zu empfinden begannen. In Wirklichkeit entstanden diese Gefühle erst dadurch, dass wir sie aussprachen – bei mir jedenfalls war es so. Ihnen Ausdruck verleihen, das hieß, sie erfinden und sie gleichzeitig besitzen.“

Gefühle werden hier als menschliches Ausdruckshandeln und in der Interaktion mit dem fremden jeweils anderen Geschlecht als „Loblied“, und damit als Werturteil hergestellt und gleichzeitig wirksam. In der Sprache der kognitiven Entwicklungspsychologie, der Sozial- und auch Erziehungswissenschaften hört sich das so an: Freundschaften sind „Sozialbeziehungen, die nicht als bereits geleistete Vorgaben lediglich abgerufen werden müssen, sondern einem risikobehafteten Prozess ihrer Herstellung durch Sozialkoordination unterliegen.“⁸⁵

Damit ist gesagt, dass Freundschaften – im Gegensatz zu leidenschaftlicher Liebe oder bereits vorgefundener Verwandtschaft – geschlossen und durch freiwillig eingegangene gegenseitige Handlungen erhalten werden.

Der Entstehung von Freundschaften werden dabei durchaus Gefühle unterstellt, die aber gleichwohl als Ausdruck von Werturteilen verstanden werden. Im zitierten Text handelt es sich demnach um den Versuch, den Triebkräften leidenschaftlicher Liebe durch freundschaftliche Bekundungen so etwas wie Nachhaltigkeit zu verleihen – wer die vollständige Geschichte liest, erfährt, dass dies am Ende misslingt.

Aber: „Wir quirlten unsere Fremdheit und Unbekanntheit zu einem Schaum auf, der aussah wie Liebe, aber wir wagten nicht, zu lange damit zu spielen oder zu viel darüber zu reden, aus Angst, er würde in sich zusammensinken und zerlaufen.“

⁸⁴Roth, Philip: Portnoys Beschwerden und: Goodbye Columbus. Reinbeck bei Hamburg 1993, S. 28.

⁸⁵Brumlik, Micha: Bildung und Glück. Berlin/Wien 2002, S. 249

Die Episode kann durchaus als „interkulturelle Erfahrung“ und damit als Bildungsanlass gesehen werden, weil hier vor dem Hintergrund wechselseitiger Fremdheit Annäherungen, Verständigungs- und Verstehensversuche von den Protagonisten unternommen werden, die ja voneinander nicht wissen können, welchen milieuspezifischen, kulturellen oder normativen Orientierungen sie folgen, wo die jeweiligen Schmerzgrenzen oder Verletzbarkeiten liegen oder welche Absichten und Perspektiven aus der Beziehung hervorgehen oder in sie Eingang finden mögen.

2. Worum geht es nun einer „interkulturellen Bildung“?

Anhand einer inzwischen – in Westdeutschland – legendären Photographie aus der Geschichte der Migration nach 1945 lassen sich die mit dem „interkulturellen Paradigma“ verbundenen Verschiebungen erläutern: Das Bild (dpa) zeigt im Zentrum den aus Portugal angereisten Armado Rodrigues und trägt den Titel: „Die Deutschen Arbeitgeberverbände begrüßen den 1000000 Gastarbeiter. 1964.“ Aus heutiger Sicht wirken die Gestalten „kulturell“ fremd, wobei die kulturelle Dimension als Unterscheidungskriterium vor 45 Jahren noch kaum relevant gewesen war.

Anhand dieses Bildes lassen sich folgende Fremdheitselemente aus heutiger Sicht thematisieren:

- Als historisches Dokument illustriert das Bild eine Szene jenseits des biografischen Erfahrungshorizontes gegenwärtig heranwachsender Schülerkohorten.
- Als „Bild-Ikone“ der jüngeren Migrationsgeschichte aus Westdeutschland entsteht eine Lücke zur bislang in dieser Hinsicht kaum repräsentierten Geschichte der DDR.
- Unter der im „interkulturellen Paradigma“ zentralen Rahmung anhand „kultureller“ Differenzen entsteht ein Anachronismus: Die als vermeintlich vertraut vorausgesetzten Vertreter der Mehrheitsgesellschaft wirken merkwürdig fremd in der Retrospektive.
- Das Bild zeigt eine kontrollierte Situation und entspricht damit dem damaligen Gesellschaftsbild einer homogenen Gesellschaft, in die die „Fremden“ eingegliedert werden.

Die Interkulturelle Perspektive entsteht erst im Anschluss in den 1970er Jahren als Reaktion auf die oft an Defiziten orientierten Einäugigkeiten der sogenannten „Ausländerpädagogik“ und wird in den Anfängen als pädagogische Reaktion auf die multikulturelle Struktur (vor allem) in Städten und Ballungsräumen interpretiert. Nicht mehr die „Ausländerkinder“ stehen im Fokus, sondern alle sollen miteinander und voneinander lernen, kulturelle Differenz wird zur Ressource.

Erst in den 1990er Jahren wird die Fachdebatte um eine interkulturelle Bildung mit Diskursen über Fremdheit durchsetzt.⁸⁶ Es ist das Jahrzehnt nach dem Mauerfall, dem Ausbruch des Krieges im ehemaligen Jugoslawien, der Verschärfung des Asylrechts und der Asylverfahren und der sogenannten Green-Card-Kampagne.

Theorie und Praxis interkultureller Ansätze folgen generell einer Konzeption der Beziehung zwischen Kulturen bzw. kulturellen Praktiken von Menschen, die einander als jeweils Andere, Fremde, oder sonst wie bezeichnete Verschiedene, also damit Unterschiedene, Differente erscheinen. Dabei wird „Andersein“ nicht einfach nur als Zustand, sondern als relationale Größe, als ein Verhältnis aufgefasst, in dem Aussagen über das „Eigene“ wie das „Andere“ möglich werden. Prämisse hierfür bildet eine kritische Haltung gegenüber jedem Ethnozentrismus, also jener oft unvermeidlich erscheinenden Haltung und menschlichen Praxis, die all das als universell verbindlichen Standard erklärt, was der eigenen partikularen Kultur entstammt. In interkulturellen Konzepten wird daher oft die Differenz zum Anderen als besondere Beziehungsqualität betont oder die so entstehende „Vielfalt“ gar normativ gefordert.⁸⁷

⁸⁶Vgl. hierzu z.B. eine der wohl ersten Veröffentlichungen: Griese, Helmut (Hrsg.): Der Gläserne Fremde. Opladen 1984.

⁸⁷Vgl. Landwehr, Achim und Stockhorst, Stefanie: Einführung in die Europäische Kulturgeschichte. Paderborn 2004, S. 349; Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995 und eine ausführliche Kritik an normativen Vielfaltspostulaten in Eppenstein 2003, S. 198-210

Der für die interkulturelle Arbeit so zentrale Begriff der „Differenz“ kann allerdings in ein Dilemma führen: Differenzieren bedeutet ein Scheiden und Sondern und ist unverzichtbar, wenn man menschlichen Besonderheiten und Unterschieden gerecht werden will. Differenzieren bildet dabei jedoch nicht einfach eine Realität ab, wie sie ist, sondern strukturiert und konstruiert die jeweiligen Realitäten entlang der gewählten Differenzierungsmuster auf je spezifische Weise. Als „Unterscheidungspraxis“ wird die soziale Welt nicht nur beschrieben, sondern je neu konstruiert und damit Bestehendes auch real verfestigt. Differenzsensibilität verlangt somit weder eine Festlegung auf eine Betonung kultureller Differenzen, wo diese möglicherweise kaum noch eine Rolle für Migranten spielen, noch deren Leugnung, wenn sie in deren Lebenswelt von Bedeutung bleiben.

Wenn „Interkulturalität“ immer auch die Beziehung, das „Zwischen“ zwischen den Differenzen beleuchtet, wird die den Differenzen zugewiesene Qualität, ihr jeweiliger Charakter wichtig: Handelt es sich zum Beispiel um eine auf Distinktionsinteressen zurückführbare „kleine Differenz“, um Abweichung, Variation, Abspaltung oder Reformulierung? Wird eine Differenzqualität als kommensurabel (miteinander vereinbar) oder inkommensurabel (unvereinbar) eingestuft, gilt sie als produktiv oder als zerstörerisch?

In einer interkulturellen Praxis sind solche Fragen nicht Gegenstand einsamer Analysen, vielmehr entstehen und lösen sie sich im praktischen Vollzug mehr oder minder gelingenden Verstehens, also in Verständigungsprozessen, die allerdings eine Übereinkunft voraussetzen, sich überhaupt verstehen und verständigen zu wollen.

Interkulturelle Bildung bewegt sich im Modus einer kritischen Hermeneutik, die weder von einem schon vorauszusetzenden Verstehen ausgeht noch ein solches für unmöglich erklärt: Axel Horstmann betont die Notwendigkeit komplementärer Kritik im Verstehensprozess. Ein Verstehen des absolut Fremden sei unmöglich, bei absoluter Identität von Eigenem und Fremdem indes bestehe erst gar kein Verstehensproblem. Die hermeneutische Situation sei daher schon immer an ein begrenztes Verstehen gebunden, und es sei die Kritik, die eine Chance von Individualität eröffne, in dem sie beide Seiten bestimme: die Möglichkeit von Differenz oder Distanz und von Übereinstimmung und Nähe.⁸⁸

Die Differenz um „Eigenes“ und „Fremdes“, um „Fremdheit“ und „Befremden“ verdient hier eine gesonderte Aufmerksamkeit: Interkulturell kompetentes Verstehen ist um ein Verständnis des Anderen aus seiner „inneren“ Perspektive heraus auch dann bemüht, wenn man ihn oder sie nicht vollends versteht. Gleichmaßen hat „der Andere“ auch ein Anrecht auf Auseinandersetzung und – wenn nötig – konstruktiven Streit, wenn unterschiedliche Konzepte ‚guten Lebens‘ unvereinbar zu sein scheinen.

Die Konfrontation mit Fremdem, Modernisierung, Migration und weltweite Verflechtungen werden häufig in einen Zusammenhang gestellt, und Hinweise auf Orientierungslosigkeiten, Unsicherheiten und Unübersichtlichkeiten in der gegenwärtigen Moderne bilden einen oft zitierten Bezugsrahmen der Interkulturellen Pädagogik. Entsprechende Alltagserfahrungen werden unter einem Globalisierungssyndrom gefasst; dabei wird eine vermehrte Erfahrung von Fremdheit als Ursprung und Motiv für die notwendige Herausbildung interkultureller Kompetenzen herausgestellt.⁸⁹

Der Sozialwissenschaftler Joachim Matthes sieht die Ursache für einen fortschreitenden kulturellen Diskurs in der BRD und Europa in der „sich ausbreitenden Einsicht“ begründet, „dass eine vermehrte Erfahrung von Fremdem (Hervorh. T. E.), gleich ob sie in Kontakten nach außen oder in der Begegnung mit Anderen innerhalb der jeweils eigenen Lebenswelt entsteht, gehäuft zu Wahrnehmungsschwierigkeiten, zu Missverstehen und Handlungskonflikten führt.“⁹⁰ Die Fähigkeit, Fremdheitserfahrungen zu verarbeiten und Verhaltensformen zu entwickeln, halte mit der Geschwindigkeit ihrer Vermehrung nicht Schritt.

⁸⁸Horstmann, Axel: Interkulturelle Hermeneutik. Eine neue Theorie des Verstehens?, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 47 (1999), S. 427-448.

⁸⁹Vgl. z. B. Gemende, Marion, Wolfgang Schröer, Stephan Sting: Zwischen den Kulturen, München 1999, S. 7; und Wulf, Christoph: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel 2000, Globale und interkulturelle Erziehung, S. 139–191.

⁹⁰Matthes, Joachim: Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften? In: IMIS Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Osnabrück, Bd. 15/2000, S. 13 u. 14.

Vor diesem Hintergrund biete sich die Entwicklung interkultureller Kompetenz mittels interkultureller Bildung als Abhilfe an. Dem Diskurs um interkulturelle Kompetenz liege ein „Verlustposten neuzeitlicher europäischer Geschichte“ (ebd.) zugrunde: „Ein Verständigungs- und Regelwerk für die Koexistenz mit Fremdem ‚im eigenen Haus‘, in räumlicher Mischung“ (ebd.), das erst mit der spezifisch europäischen Geschichte einer „Homogenisierung nach innen und Exilierung des Fremden“ (ebd.) als tragende Prinzipien der europäischen Nationalstaatsidee verloren gegangen sei, werde „im Zeitalter der Globalisierung“ (ebd.) als Mangel erlebt. In modernen Gesellschaften, daran sei erinnert, haben wir allemal mit mehr Leuten zu tun, als wir kennen können (Zygmunt Bauman). Im städtischen Alltag etwa präsentieren sich Menschen – zum Beispiel in der U-Bahn – wechselseitig als Unbeteiligte und vertrauen gleichwohl darauf, unbeschadet anzukommen.

Eine Normativität des rechten Umgangs mit Fremdheit zeigt sich innerhalb der Diskussion in und gegenüber Konzepten Interkultureller Bildung in zwei zu unterscheidenden Kategorien, einer affirmativen und einer kritischen:

Sofern Konzepte der Interkulturellen Pädagogik (affirmativ) davon ausgehen, dass Migranten/innen Fremde sind, leiten sie in Abgrenzung zu xenophoben oder rassistischen Positionen die normative Forderung davon ab, dass ein akzeptierender Umgang mit „den Fremden“ gelernt werden muss; sei es in der Form des Verstehens, des teilweisen Verstehens mit Toleranz gegenüber einem dem Verstehen nicht weiter zugänglichen Rest an Nicht-Verstehbarkeit, oder auch des auszuhaltenden Fremd-Bleibens im absolut Unverstehbaren. Fremdheit ‚gehört‘ (im affirmativen Zugang) zu „den Fremden“, weil sie aus fremden Ländern, Kulturen oder Lebenszusammenhängen kommen. Migranten werden im Sinne Georg Simmels Essay über den Fremden von 1908 als „der Wandernde, der heute kommt und morgen bleibt“, assoziiert. Die „Objektivierung des Fremden“ (ebd.) lässt seine Individualität hinter Kategorisierungen von Fremden bestimmten Typs allerdings leicht verschwinden. „Simmel hatte bei seinem sozialen Typus des Fremden nicht den Ein- oder Zuwanderer moderner Gesellschaften, sondern eher den jüdischen Händler mittelalterlicher Gesellschaften vor Augen, der eine andere Gesellschaft oder Gruppe quasi ‚im Vorübergehen‘ erlebt.“

Die „auffallende Renaissance“ der Fremdheitsforschung in den 1990er Jahren in Deutschland habe, so beobachtet Annette Treibel, einen Perspektivenwechsel vollzogen: „Nicht mehr die Position und die Empfindung des Fremden selbst stehen im Mittelpunkt, sondern der Umgang mit dem Fremden, die Konstruktion des Fremden durch die Mehrheitsgesellschaft.“

In einer Unterscheidung des Fremdheitsbegriffs bei Simmel (1908) und Schütz (1944) zwischen dem dazugehörigen Fremden, der sich im alltagssprachlichen Sinne nicht fremd, unbehaglich oder unvertraut fühlen muss, sondern der „aus der größeren sozialen Distanz psychischen Nutzen ziehen kann, als potentiell Wandernder beweglicher und objektiver gegenüber einseitigen Tendenzen festgelegter Gruppen ist“, und dem Schütz’schen Fremden, der noch nicht dazugehörig in einer Zwischenposition befangen bleibt und für den ‚Fremdheit‘ die Annäherung an eine neue Kultur, eine Vorstufe zur Anpassung bedeutet, wird deutlich, dass in beiden Varianten die damalige sozialwissenschaftliche Sicht die Fremdheit auch aus der Perspektive der Wandernden selbst im Verhältnis zu ihren Zugehörigkeiten wahrgenommen hat.

⁹¹Vgl. entsprechende Slogans in der öffentlichen Debatte, z. B. „Damit aus Fremden Freunde werden“ (im kirchlichen oder journalistischen Kontext).

⁹²Simmel, Georg: Soziologie. Berlin 1968, S. 509 (Erstausgabe 1908).

⁹³Treibel, Annette: Migration in modernen Gesellschaften; soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 2. Auflage, Weinheim, München 1999, S. 106.

⁹⁴Ebd. S. 105. „Der Schütz’sche Fremde könnte sich, anders als der Simmelsche Fremde ‚assimilieren‘. Hierzu müsste er (...) die neuen Kultur- und Zivilisationsmuster nicht nur übernehmen, sondern sich mit ihnen identifizieren.“ Bezug auf: Schütz, Alfred: Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch, in: ders.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972 (zuerst 1944), S. 53-69.

Fremdheit erscheint einmal als Garant von Freiheit und Unabhängigkeit, ein andermal als gleichsam Distanz versprechende Vorsicht und Annäherung gegenüber bevorstehender Assimilation und schließlich als Erfahrung, dass wechselseitiges Fremdempfinden mit der Dauer des Aufenthaltes im jeweiligen Einwanderungsland sogar zunehmen kann.

Mit dem Ansatz aktuellerer Forschungsperspektiven der Beobachtung und Kritik der Konstruktion von Fremdheit, der es um die interessengeleitete Festlegung dessen geht, wer als Fremder oder gar „Allzufremder“ (Diktum FAZ) gilt, tritt die Thematik der Zugehörigkeit in den Hintergrund; Fremdheit wird zur wechselvollen Festlegung von „Vertrautheit“ und „Grenze“ in modernen und komplexen Gesellschaften, in denen sie gleichermaßen zur Normalität, zu einem „Strukturmerkmal“⁹⁵ wird.

Eine kritische Perspektive gegenüber der Vorschrift, angemessen mit Fremdheit umzugehen, hat zunächst den Konstruktionsprozess offen zu legen, also die *Herstellung* von Fremdheit im Zusammenhang mit Migrations- und Integrationsprozessen einzukalkulieren. Während affirmative Zugänge Fremdheitserfahrungen oder -empfindungen in kausalen Zusammenhängen mit gegebener Fremdheit gegebener Fremder begreifen müssen und damit normative Forderungen des Verstehens implizieren, die letztlich zu Praktiken der Beherrschung oder Unterwerfung führen können, ist es einem kritischen Zugang eher möglich, Fremdheit ggf. auch aufzulösen, Fremdheitsbeziehungen in Frage zu stellen, sie zu entdramatisieren und ihre universelle Selbstverständlichkeit zu verallgemeinern.

Um das Problem der Differenz zwischen subjektiver Fremdheitserfahrung und Fremdheitskonstruktion zu berücksichtigen, ist es erforderlich, „Fremdheit“ selbst zu differenzieren. Für die soziale Praxis bedeutet dies, dass wir um die „Fallen“ im Fremdverstehen wissen: Diese liegen zum Beispiel in der Möglichkeit, den anderen möglicherweise gerade dann erst als „Fremden“ oder „Fremdling“ zu konstruieren, wenn das, was uns vermeintlich befremdet, nur allzu bekannt ist, wir es aber (im Sinne einer Projektion) abspalten und auf den Fremden bezogen von uns fern halten wollen.

„Fremde sind wir uns selbst“, schreibt die Psychoanalytikerin Julia Kristeva in einer historischen Rekonstruktion der Phänomenologie lebensweltlicher Erfahrungen des Fremdseins, und spricht damit einen Vorgang innerer Spaltung des Menschen an, in dem die Abspaltung des „unheimeligen“ Fremden davor bewahren soll, dass Fremdheitsgefühle die Sehnsucht nach dem eigenen, „heimeligen“ Vertrauten irritieren. Das gilt, seit uns in der sogenannten „Moderne“ die eigene Fragwürdigkeit bewusst geworden ist.⁹⁶

Für Zygmunt Bauman erscheint der oder das Fremde ambivalent, weil wir beim Fremden nicht wissen können, ob wir es mit „Freund“ oder „Feind“ zu tun haben, das Fremde kann nicht notwendigerweise positiv oder negativ geformt werden; es gehört damit zur Kategorie des Unentscheidbaren, die Irritationen schafft, weil Grenzen und Zuordnungen uneindeutig bleiben (Vgl. Bauman 1992)

Wer über „die Fremden“ spricht, verpasst ein Nachdenken über Ursachen und Gegenstand eigenen Befremdens. Wer Andere als „Fremde“ tituliert, sei es warnend oder aggressiv innerhalb eines Bedrohungsdiskurses oder aber wohlmeinend mit der Absicht, dass Fremde Freunde werden müssten, verleiht letztlich einer eigenen schmerzhaften Fremdheitserfahrung durch die Konstruktion eines personalen Fremden Ausdruck. Die Ontologisierung des Fremden in der Figur des nicht-integrierbaren „Fremdlings“ führt in die fragwürdige Zwickmühle, Fremdes entweder um den Preis seiner Vereinnahmung assimilieren oder unter Aufgabe einer Auseinandersetzung bestehen zu lassen (Vgl. ausführlich: Eppenstein 2003: S.252-258).

⁹⁵Vgl. Scherr, Albert: Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdheitsdiskurse. In: Kiesel et al. Frankfurt a.M. : Die Erfindung der Fremdheit 1999: S. 57.: „Es gehört folglich zu den ganz normalen Alltagserfahrungen in modernen Gesellschaften, dass Individuen zueinander in Beziehung treten, die sich – was ihre religiösen Überzeugungen, ihre sexuellen Vorlieben oder ihre Ernährungsgewohnheiten betrifft – fremd sind. (...) Individuen können sich damit wechselseitig fremd bleiben, ohne dass sie das an gemeinsamer Kommunikation hindert, Vergemeinschaftungszumutungen können abgelehnt werden.“

⁹⁶Kristeva, Julia: Fremde sind wir uns selbst. In dt. Übers. Frankfurt a.M. 1990, S.197.

Der Fremdheitsdiskurs – auch in seiner kritischen Variante als Kritik an Fremdheitskonstruktionen – verkennt, dass Fremdheitserfahrungen auf Gegenseitigkeit beruhen dürften. Nicht die Fremden, sondern das Fremdempfinden zwischen Menschen verlangt nach einem Verstehen, das sich normativ allerdings nur soweit fassen lässt, als es mit einer „Enttechnologisierung sozialpädagogischen Handelns“⁹⁷ einhergeht. „Verstehen als Methode“, schreibt Brumlik mit Bezug auf Gadamer,⁹⁸ „tendiert als Wille zum Wissen zum Auslöschen dessen, der verstanden werden soll – eine Konsequenz, der nur zu entgehen (sei), wenn man sich (...) vor Augen führt, dass Verstehen in erster Linie menschlicher Weltbezug und keine wissenschaftliche oder therapeutische Methode ist und dass vor allem ein recht aufgenommenes Verstehen die Fremdheit seines Gegenübers und somit dessen letztendliche Unverständlichkeit mit bedenken und anerkennen muss.“⁹⁹

Fremde sind demnach – noch einmal – von Fremdem und von Erfahrungen des Befremdens zu unterscheiden. Information bearbeitet nicht die Fremdheitserfahrung, sondern unterdrückt sie nur, denn „fremd“ ist etwas anderes als „unbekannt“. Wer den Migranten die Bundesrepublik mittels Informationsmodulen meint näher bringen zu können, oder vice versa „die Deutschen“ über „die Ausländer“ meint ausführlich informieren zu müssen, wird möglicherweise mehr Befremden erzeugen, als beabsichtigt war.

Fremdheit bleibt somit eine problematische Kategorie: Lassen wir ‚das Fremde‘ als Fremdes bestehen, laufen wir Gefahr, die integrierende Auseinandersetzung mit dem Anderen zu suspendieren, zielen wir aber auf eine Überwindung von Fremdheit, droht immer auch dessen Vereinnahmung.

In einer solchen Zwickmühle zwischen Ignoranz oder Kolonisierung ist nach pädagogischen Orientierungen Ausschau zu halten: Das Aufsuchen und Arbeiten in „fremden Milieus“ ist den Akteuren Sozialer Arbeit vertraut, Bildungsinstitutionen wie Schulen und Kitas können als Erfahrungs- und Lernorte für interkulturelles Zusammenleben gestaltet werden, wobei sich die professionelle Sensibilität von Sozialpädagogen und Lehrern gegenüber befremdenden Erfahrungen erweist, die sie nicht zuletzt sich selber zugestehen dürfen. Dennoch: Darf sich der „gute“ Pädagoge, die „gute“ Pädagogin Befremden denn überhaupt gestatten?

3. Pädagogische Erinnerungen

Die „Invitatio“ (Einleitung) aus dem *Orbis sensualium pictus* gehört zu dem Fundus fremd gewordener Ursprünge neuzeitlicher Bildung und Erziehung. Zu sehen ist „die sichtbare Welt in Bildern“ oder – darauf hat Klaus Mollenhauer hingewiesen – genauer: der Weltkreis in Bildern. Vor 360 Jahren in Nürnberg erschienen, 10 Jahre nach Beendigung des 30-jährigen Krieges (Westfälischer Friede von 1648), also zu Beginn der Neuzeit, hat der Lehrer und Prediger (spätere leitende Bischof der Unität) Johann Amos Comenius in diesem Werk ein pädagogisches Problem aufgeworfen, das bis heute als ungelöst gilt: Mollenhauer hat es als das Problem der neuzeitlichen Pädagogik bezeichnet, dass durch sie die Welt noch einmal in stilisierten Abbildungen als Auswahl von Repräsentationen, die es zu vermitteln gilt, in einem „ästhetisch-symbolischen Universum, einer Art Riesen-Collage“ erscheint.¹⁰⁰

Die Dinge werden nicht mehr selbst dargestellt, sondern es wird in einer pädagogisch aufbereiteten Welt auf die Dinge verwiesen. Weil die Welt nicht mehr unmittelbar erfahren werden kann, wird Erziehung als Vorauswissen, als strukturiertes Zeigen wichtig. Aber was aus der Fülle möglicher Bildungstoffe ist zu lernen wichtig?

⁹⁷Vgl. Brumlik, Micha: Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde*. Opladen 1984, S. 29.

⁹⁸Ebd. Zit.: „Verständigung im Gespräch schließt ein, dass die Partner für dieselbe bereit sind und versuchen, das Fremde und Gegnerische bei sich selber gelten zu lassen.“ Gadamer, Hans Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1973.

⁹⁹Vgl. Brumlik 1984, ebd., S. 26.

¹⁰⁰Vgl. Mollenhauer, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge*. 5.Aufl. 1998. München, S. 52

Für Comenius, der im Erleben des 30jährigen Krieges erfahren hatte, dass die Lebensformen seiner Zeit in Unordnung geraten seien, war die Sache klar; er will die Frage, was wir zuverlässig wissen können und wissen müssen, um die Lebensformen wieder in Ordnung zu bringen, klar beantworten. Hier zeigt sich eine optimistische Erziehungsvorstellung, in der Welt- und Gotteserkenntnis aufeinander verweisen. Der Antrieb der Comenianischen Pädagogik liegt in der Vorstellung, die Welt kennen zu lernen, die Ordnung der Dinge zu durchschauen und damit des Wirkens Gottes gewahr zu werden. In 150 kleinen Lektionen – jeweils zwei Seiten, ein Bild und eine lateinisch-deutsche Erläuterung – soll im Prinzip der Anschauung deutlich werden, dass jedes Einzelding in Zusammenhang mit der Ordnung der Menschen und ihrer Lebenspraxis stehe.

Was ist zu sehen und zu lesen: Das Bild zeigt eine Szene in offener Landschaft – im Hintergrund eine Stadt – Ein „Knabe“ und ein erwachsener Mann, über diesem die Sonne und über jenem noch Wolken, im Dialog:
„Komm her, Knab! lerne Weisheit.“
„Was ist das?“
„Alles was nötig ist.“
(...)

Comenius baut auf Wissensvermittlung, auf eine Repräsentation der rechten Ordnung in der Vorstellungswelt. Es ist die Vorstellung von der vollständigen Bildsamkeit des Menschen, der Traum vom sich selbst mit Hilfe des Lernens und Wissenserwerbs ermächtigenden Menschen.

Der Umgang mit Fremdheit wird hier in den geschlossenen Kreis einer Ordnung gestellt, der die Welt gleichsam zur Ordnung führen soll. Mollenhauer vermutet dafür zwei Motive: Erstens sei die Vielfalt der Welt so groß, dass es für Kinder von Anfang an erforderlich sei, diese in rechter Ordnung präsentiert zu bekommen, und zweitens sei ein Lernen des Ganzen die Voraussetzung für Gleichheit unter den Menschen.

Zur Aktualität dieser – möglicherweise fremd gewordenen Ursprünge – schreibt Donata Elschenbroich in ihrer zum Bestseller avancierten Studie zum Weltwissen der Siebenjährigen: „(...) die tapfere Melancholie, die gebildete Einfalt von Comenius sollte auch heute die Grundhaltung eines Kanon sein.

Das Bedürfnis des Comenius und seiner Leser bleibt über die Generationen aktuell: dem Kind die Welt in eine Form zu übersetzen, sie ihm vorzustellen in einer Vielfalt, die es seine eigenen Möglichkeiten entdecken lässt, und die ihm Mut und Neugier macht.“¹⁰¹

Die Ordnungsvorstellung bei Comenius scheint bei aller Aktualität heute in Frage zu stehen, etwa wenn Helmut Heim zum veränderten Generationenverhältnis bemerkt: „Erwachsene und Kinder befinden sich gleichermaßen in der existenziellen Notlage der Ausgesetztheit in eine unverstandene Welt. Das Verhältnis der Generationen ist heute zu sehen in einer existenziellen Situation der Verlegenheit, der Weglosigkeit. Erziehung sollte daher (...) aufgefasst werden als gemeinschaftliche Beratung über das möglich Neue.“¹⁰²

Dennoch: Pädagogen/innen tragen Verantwortung, auszuwählen, was wichtig ist, was von der Welt gegenüber den Lernenden vermittelt, repräsentiert werden sollte, denn nur auf der Grundlage von Wissens- und Könnens-Beständen, die aus der bestehenden Kultur resultieren, ist das mögliche Neue überhaupt erst zu entwerfen.

In einer unübersichtlich gewordenen Welt, in der, wie Max Scheler schon vor gut 50 Jahren schrieb, „Wir in der ungefähr zehntausendjährigen Geschichte das erste Zeitalter (seien), in dem sich der Mensch völlig und restlos ‚problematisch‘ geworden (sei),“¹⁰³ stellt sich das Problem der rechten Auswahl verschärft. „C’a c’e ne pas du monde“ : Das hatte Mollenhauer in Anspielung an Renee Magritte (Bildtitel zu einem Gemälde mit Pfeife: Das ist keine Pfeife) zum Globus formuliert, um zu verdeutlichen, dass Pädagogik in der Moderne mit der Frage zu tun hat, wie denn diese Welt auf rechte Weise zu repräsentieren sei.

¹⁰¹Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. München 2002, S. 49.

¹⁰²Heim, Helmut: Wandel des Generationen-Verhältnisses – Wandel der Erziehung in: Masschelein, Jan/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred (Hrsg.): Erziehungstheorie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs, Weinheim 2000, S.208.

¹⁰³Scheler, Max.: Zur Idee des Menschen. Ges. Werke. Bd. 3, Bern 1955, S. 62.

Daraus erwachsen üblicherweise Strategien des Bekannt-Machens: Unter dem Titel „Das kaum auszuhaltende Fremde“ vertritt auch der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf die These, dass in unserer Lernkultur der „Umgang mit dem Fremden, wo immer es auszubrechen droht, in domestizierende Ordnungszusammenhänge eingebettet und damit entschärft“ werde (Rumpf ebd.).

Es ergibt sich eine Dichotomie zwischen Mechanismen und Strategien der Idealisierung oder Vereinnahmung auf der einen Seite oder Verteufelung und Ausstoßung auf der anderen:

Alltagssprachlich hören sich diese Lernkonzepte so an:

| | |
|---|---|
| <i>*etwas beherrschen</i> | <i>* Ins Taumeln kommen</i> |
| <i>*etwas in den Griff bekommen</i> | <i>* etwas nicht begreifen</i> |
| <i>*mit etwas vertraut machen / -werden</i> | <i>* den Zusammenhang / Faden verlieren</i> |
| <i>*sich etwas reinziehen</i> | <i>* etwas „Entselbstverständlichen“</i> |

Ferner können folgende Strategien gegenüber jeder verstörenden Fremdheitserfahrung unterschieden werden:

1. Neutralisation

Das Befremdliche wird zur sachlich vermittelten Information entschärft. Folge sind Scheinvertrautheit oder Gleichgültigkeit im Sinne eines „Das kenne ich doch ...“

2. Subsumption

Möglicherweise aufstörende, erschreckende Gegebenheiten der Geschichte, der Natur oder Kunst werden von vorneherein nur als Illustrationsfall allgemeiner Gesetzmäßigkeiten subsumiert im Sinne eines „Das ist nichts weiter als ...“.

3. Nach Piaget: Assimilieren und Akkomodieren

Piaget unterscheidet zwei Arten, produktiv mit Neuem umzugehen: „In der Assimilation gelingt es gewissermaßen, das Neue den eigenen Greifkapazitäten anzuähneln, so dass es mit Hilfe bestehender Schemata in seiner Struktur erfasst werden kann. Greifen die gewohnten Assimilationsschemata hingegen ins Nichts, wenn sich das Objekt ‚widersetzt‘, in ein vorhandenes Schema einbezogen zu werden (...) muss von neuem Arbeit geleistet werden, um die bisherigen Schemata, die hinsichtlich der Eigentümlichkeit des neuen Objekts unzulänglich sind, umzubilden.“¹⁰⁴

In der Akkomodation müssen die eigenen Schemata durch Arbeit an den Deutungs-, Einordnungs- Erklärungsoperationen und -gewohnheiten schmerzlich verändert werden. Als „pädagogischer Optimist“ und „Aufklärer“ macht Piaget darauf aufmerksam, dass es die Chance interessierter Neugier am Neuen gebe. „In der Konfrontation (...), in der dann einsetzenden Arbeit entscheidet es sich, ob aus der Schwebe Regression wird oder ob die Neugier zum Kennenlernen des Neuen unter zeitweiser Sistierung der Erklärungs- und Urteilsgewohnheiten führt.“¹⁰⁵

Die Wurzeln für eine solche „Lernkultur der Neugier“ sind in der Piaget’schen Entwicklungstheorie bereits im mimetischen Nachahmen von Widerfahrnissen, Gesten, Bewegungen angelegt. „Im Leib stecken Resonanzpotentiale und Empfänglichkeiten, deren Lebendigkeit darüber entscheiden könnte, ob Menschen, gar mit Neugier und Lust, das Fremde und Neue aushalten, gewahren können. (...) In einer Zivilisation, in der Kindern von früh an die Lust an der vielartigen sinnlichen Berührung, Erkundung, Nachahmung der Welt ausgetrieben wird (...) sind die Bedingungen für die Entwicklung geistiger Neugier und Akkomodationsbereitschaft hingegen nicht gut.“¹⁰⁶

¹⁰⁴Piaget, Jean: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. A.Leber (Hrsg. u. Übers.) Frankfurt a.M. 1995 S.22.

¹⁰⁵Rumpf, S. 338.

¹⁰⁶Ebd., S. 338.

Somit haben wir mindestens zwei Fingerzeige zum pädagogischen Umgang mit Fremdheit und Befremden gewonnen:

- Mit Comenius sollten wir nach pädagogischen Theorien und Konzepten fragen, die dazu angetan sind, die Welt zu ordnen und vertraut zu machen, mit Rumpf erhält das Unordentliche oder ambivalente Fremde einen eigenen Wert.
- Die normative Frage, ob und in welchen Fällen oder unter welchen Umständen es pädagogisch angezeigt ist, Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten mit den ihnen innewohnenden Fremdheiten zu konfrontieren, oder wann es um das Vertraut-Machen oder Vertraut-Werden unter dem Risiko der Täuschung über die Wahrheit geht, lässt sich nicht für oder gegen die eine oder andere Option entscheiden.
- Somit geht es auch um die Frage der Freiheit im Befremden und der Befangenheit im Vertrauten. Pädagogisch sind beide Dimensionen in der Praxis auszubalancieren, theoretisch werden sie nicht zueinander zu bringen sein.

Interkulturelle Konzepte, die sich im Modus von Bildungsprozessen verstehen, und ein Bildungsverständnis, das sich immer auch interkulturell ausweist, sind ein geeignetes Terrain, mit dieser Herausforderung verantwortlich umgehen zu lernen.

Literatur:

- Bauman, Zygmunt: *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg 1992.
- Böhnisch, Lothar: *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim 2001 (3. überarb. u. erw. Auflage).
- Brunkhorst, Hauke: *Solidarität unter Fremden*. In: Combe, Arno und Helsper, Werner: *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M. 1997.
- Brumlik, Micha: *Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik*. In: Griese Hartmut M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde*. Opladen 1984.
- Brumlik, Micha: *Bildung und Glück*. Berlin/Wien 2002.
- Diehm, Isabell: *Pädagogische Entfremdung. Die Verdichtung von Differenz in der Figur >fremder< Frauen und Mädchen* In : Rendtdorff, Barbara. Moser, Vera (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 1999.
- Elschenbroich, Donata: *Weltwissen der Siebenjährigen*. München 2002.
- Gemende, Marion, Wolfgang Schröer, Stephan Sting: *Zwischen den Kulturen*. München 1999.
- Giesecke, Hermann: *Pädagogik als Beruf*. München 1996.
- Griese, Hartmut M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*. Opladen 1984.
- Heim, Helmut: *Wandel des Generationen-Verhältnisses- Wandel der Erziehung in: Erziehungswissenschaft im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs*.
- Horstmann, Axel: *Interkulturelle Hermeneutik, eine neue Theorie des Verstehens?* Volkswagen Stiftung, Univers. Hamburg in *DZPhil* 47/1999.
- Kiesel, Doron; Messerschmidt Astrid; Scherr, Albert (Hrsg.): *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat*. Frankfurt a.M. 1999.
- Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. In dt. Übers. Frankfurt a.M. 1990.
- Landwehr, A. u. Stockhorst, S.: *Einführung in die Europäische Kulturgeschichte*. Paderborn 2004.
- Masschelein, Jan; Ruhloff, Jörg; Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft im Umbruch (vgl. Ebd.: Helmut Heim) Weinheim 2000*.
- Matthes, Joachim: *Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften?* In: IMIS Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Osnabrück, Bd. 15/2000.
- Mollenhauer, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 5. Auflage. München 1998. Scheler, Max: *Zur Idee des Menschen. Ges. Werke .Bd.3* Bern 1955.
- Piaget, Jean: *Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes*. A. Leber (Hrsg. u. Übers.) Frankfurt a.M. 1995.
- Prengel, A.: *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen 1995.
- Rommelspacher, Birgit: *Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit*. Berlin 1995.
- Roth, Philip: *Portnoys Beschwerden und: Goodbye Columbus*. Rowohlt Reinbeck bei Hamburg 1993.
- Rumpf, Horst: *Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horror vacui* In: *Päd.* 44. Jg. 1998 Nr. 3.
- Scherr, Albert 1999. *Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdeitsdiskurse*. In: Kiesel et al. Frankfurt a.M.: *Die Erfindung der Fremdheit* 1999.
- Schütz, Alfred; Luckmann Thomas.: *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied, Darmstadt 1975.
- Schütz, Alfred: *Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch*. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 2: *Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972 (zuerst 1944), S. 53-69.
- Simmel, Georg: *Soziologie*. Berlin 1968, (Erstausgabe 1908).
- Treibel, Annette: *Migration in modernen Gesellschaften; soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 2. erw. u. überarb. Auflage, Weinheim, München 1999.
- Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a.M. 1997.
- Waldenfels, Bernhard: *Sinneschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3*. Frankfurt a.M. 1999.
- Wulf, Christoph: *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel 2000.
- Zirfas, Jörg: *Pädagogik und Anthropologie*. Stuttgart 2004.

Tagungsreview: Beschreibung der Arbeitsgruppen

Schule in der Einwanderungsgesellschaft:

Demokratiepädagogische Methoden und deren Umsetzung an Thüringer Schulen

Gabriella Pollack, Thilm

In diesem Workshop wurden Konzepte zur Demokratisierung von Unterricht und Schule vorgestellt. Ausgehend von einer Analyse der Schulwirklichkeit hat die Dozentin versucht, die Forderungen der OECD zur Kompetenzentwicklung als Grundlage für die vorgestellten Programme (Selbstwirksamkeit, cooperative learning und Projektdidaktik) mit den Teilnehmenden zu erarbeiten. Der OECD-Kompetenzbereich „Interagieren in heterogenen Gruppen“ stand dabei im Mittelpunkt der Diskussion. Es sollte deutlich werden, dass die Förderung demokratischer Werte in der Schule positive Auswirkungen auf alle Kompetenzbereiche haben kann.

Vorurteilsfrei leben, oder vorurteilsbewusst denken? Anti-Bias-Ansatz interkulturell!

Marina Chernivsky, Berlin

Sobald Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen miteinander in Kontakt treten, finden Begegnungen statt, die wechselseitige Irritationen und Missverständnisse auslösen können. Doch sind Erkenntnisse über die „anderen“ Kulturen nicht alleine entscheidend für den kompetenten Umgang mit Konflikten. Vielmehr steht die Fähigkeit, sich mit kulturell bedingten Irritationen reflexiv auseinanderzusetzen, im Mittelpunkt der so genannten interkulturellen Handlungskompetenz. Der Anti-Bias-Ansatz ist eine geeignete Interventionsform für die Auseinandersetzung mit tatsächlichen und vermeintlichen kulturellen Unterschieden. In diesem Workshop wurden die Grundsätze des Ansatzes vorgestellt und Erfahrungen aus dem Projekt „Perspektivwechsel“ erörtert. Ziel der Arbeitsgruppe war es vor allem, die Teilnehmenden für den Perspektivwechsel in der Wahrnehmung der Anderen zu sensibilisieren und Empfehlungen zum Umgang mit den sogenannten interkulturellen Spannungen im Arbeitsalltag zu geben.

Kleine Kinder, keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Petra Wagner, Projekt KINDERWELTEN

Alle Kinder haben ein Recht auf Bildung – und gleichzeitig sind ihre Lebensverhältnisse ebenso unterschiedlich wie ihre Art und Weise, lernend auf die Welt zuzugehen. Die Spannung zwischen Gleichheit und Differenz ist eine zentrale Herausforderung für die Bildungseinrichtungen. Wie kann man dieser Herausforderung gerecht werden? In dieser Arbeitsgruppe stand der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung im Mittelpunkt, der im Projekt KINDERWELTEN auf der Grundlage des kalifornischen Anti-Bias-Approach (Louise Derman-Sparks) entwickelt wurde und inzwischen bundesweit in vielen Kitas und auch in Grundschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik implementiert wird. Die zentralen Diskussionsfragen dieser Arbeitsgruppe waren: Was kennzeichnet den Ansatz im Vergleich zu anderen? Welchen Beitrag könnte der Ansatz im Arbeitsfeld der Tagungsteilnehmenden leisten? Wo sind die Anschlussstellen und wo liegen die Widerstände?

Demokratie leben: Kommunales Präventionsnetzwerk – Partizipation und Sozialraumorientierung für die Kultur des Miteinanderseins der Stadt Saalfeld

Mathias Wolf, Anett Wenzel, Tommy Kleiber, Saalfeld

In diesem Workshop wurden die verschiedenen Problemlagen und Arbeitsfelder, die die Stadt Saalfeld ab 1995 zu bearbeiten hatte, beschrieben und im Einzelnen vorgestellt. Im Mittelpunkt der Diskussion stand der multiperspektivische Ansatz, der bei der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Diskriminierung in Saalfeld eingesetzt wird. An verschiedenen Beispielen sollte deutlich gemacht werden, dass es viele verschiedenartige Ansätze und Perspektiven gibt, die Kultur des Miteinanders auf der strukturellen Ebene zu entwickeln und zu festigen. Die ReferentInnen haben unter anderem die Rolle der Weiterbildung über das Projekt „Perspektivwechsel“ für diesen Lern- und Arbeitsprozess vorgestellt und verdeutlicht.

Deutsch-Israelischer Austausch: Lernfeld zur Reflexion „des Eigenen“ und „des Fremden“

Bianca Ely, ConAct – Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch

ConAct unterstützt bestehende deutsch-israelische Kontakte, beteiligt sich aktiv an aktuellen Debatten im Feld und regt kontinuierlich neue Ideen für den Austausch an. Dies geschieht durch die Vernetzung von Informationen, die Beratung zur Planung und Finanzierung deutsch-israelischer Jugendbegegnungen sowie mittels der Durchführung von Projekten zur Weiterentwicklung des deutsch-israelischen Jugendaustausches. ConAct wurde im Oktober 2001 in der Lutherstadt Wittenberg, Sachsen-Anhalt, offiziell eröffnet und arbeitet bundesweit. ConAct ist eine Einrichtung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit Unterstützung der Länder Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. Vor Ort ist es in Trägerschaft der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt. ConAct hat ein Partnerbüro in Israel, den *Israel Youth Exchange Council*. Der Workshop gab Einblicke in die Arbeit des Koordinierungszentrums und stellte Möglichkeiten der Förderung deutsch-israelischer Projekte vor. Außerdem wurde anhand exemplarischer Methoden der Gruppenarbeit aufgezeigt, wie der deutsch-israelische Austausch als Lernfeld zur Thematisierung und Reflexion „des Eigenen“ und „des Fremden“ dienen kann.

Das Eigene und das Fremde in der interkulturellen Begegnung. Das Logos-Projekt

Nancy Jessulat, FH Erfurt

Logos ist ein studentisches Projekt der Fakultät Sozialwesen an der Fachhochschule Erfurt. Das griechische Wort *LÓGOS* wird dabei in seiner Vieldeutigkeit begriffen und steht für das Lernen durch interkulturellen Dialog [= „das Sprechen“], um Menschen mit Migrationserfahrungen in ihrem Integrationsprozess zu begleiten [= „das ‚nette‘ Wort“], eine aufnahmebereite Gesellschaft anzuregen [= „die Rede“] und die Fremdenfeindlichkeit abzubauen [= „die Vernunft“]. Das Logos-Projekt versteht sich somit als Bindeglied zwischen der Aufnahmegesellschaft und den MigrantInnen. Die Arbeitsgruppe stellte das Projekt Logos vor und regte die TeilnehmerInnen zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Herausforderungen interkultureller Begegnung an. Das Ziel bestand darin, die interkulturelle Kompetenz und Sensibilität in der pädagogischen Arbeit anzustoßen.

Multimediale Unterrichtsmaterialien: Die DVD „Gegen Antisemitismus“

Isabel Enzenbach, Zentrum für Antisemitismusforschung, TU Berlin

Diese Arbeitsgruppe führte die Teilnehmenden in die Konzeption und Arbeitsweise der multimedialen Methodenbox-DVD-Rom „Gegen Antisemitismus“ ein. Die Unterrichtssoftware „Gegen Antisemitismus“ klärt in acht Kapiteln über die Geschichte, die Funktionen und die verschiedenen Erscheinungsformen der Judenfeindschaft auf. Ein Kapitel über Vorurteile leitet auch in die Thematik der Vorurteilsbildung ein. Weitere Stationen der DVD widmen sich verschiedenen historischen oder wiederkehrenden Erscheinungsformen und Motiven des Antisemitismus. Mit dem multimedialen Unterrichtsmaterial können Schülerinnen und Schüler ihre unterschiedlichen Themenschwerpunkte erarbeiten. In der Arbeitsgruppe wurde das Konzept der DVD vorgestellt und ein Überblick über ihre Inhalte gegeben. Schließlich wurde anhand ausgewählter Materialien und Aufgabenstellungen der pädagogische Ansatz bearbeitet und diskutiert.

Pädagogische Module gegen Antisemitismus für muslimisch geprägte Jugendliche – Ansätze, Methoden, Erfahrungen

Aycan Demirel, Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, Berlin

Der Anstieg des Antisemitismus in Teilen der muslimisch geprägten Bevölkerung war einer der ausschlaggebenden Faktoren für die Gründung der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus. Nach den Terroranschlägen gegen Synagogen in Istanbul 2003 gründete sich die spätere KIgA zunächst als „Migrantische Initiative gegen Antisemitismus“, die sich auch als Reaktion auf den zunehmenden Antisemitismus im unmittelbaren Lebensumfeld verstand. Im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT – Jugend für Vielfalt und Toleranz“ sind u.a. vier Unterrichtsmodule für die schulische Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus entstanden. Diese Unterrichtseinheiten bearbeiten die Themenbereiche „Nahostkonflikt“, „Islamistischer Antisemitismus“ und „Antisemitismus im Kontext von Ökonomiekritik“.

Der Workshop vermittelte einen guten Einblick in die pädagogischen Ansätze, die angewendeten Methoden und die Erfahrungswerte aus der Bildungspraxis.

Film „Die Judenschublade – junge Juden in Deutschland“. Pädagogisches Begleitmaterial für die Arbeit mit dem Film

Larissa Weber, Anne-Frank-Zentrum Berlin

Im Film „Die Judenschublade“ kommen junge Juden in Deutschland zu Wort und berichten aus ihrem Alltagsleben. Hierbei geht es um Fragen zu ihrer Identität, zum Jüdischsein in Deutschland und vieles mehr. Im pädagogischen Begleitmaterial, das vom Anne Frank Zentrum zusammen mit *Element 3 – Verein zur Förderung der Jugendkultur* e.V. seit April 2008 erarbeitet wird, kommen die Fragen und Themen aus dem Film zur Sprache. Das Material bietet PädagogInnen aus der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit die Möglichkeit, Jugendlichen Einblicke in das Leben junger Juden in Deutschland zu geben. Im Workshop lernten die TeilnehmerInnen den Film (Ausschnitt) kennen und erhielten eine kurze Einführung in das pädagogische Material zum Film. Anhand exemplarisch ausgewählter Methoden wurden in dieser Arbeitsgruppe die Ansätze des Materials vorgestellt und mit den Teilnehmenden exemplarisch eingeübt. Ziel der Übung war es, die Anwendbarkeit und den Einsatz des Films in der pädagogischen Arbeit zu diskutieren.

Vorurteilsfrei leben, oder vorurteilsbewusst denken?

Anti-Bias-Ansatz interkulturell!

Marina Chernivsky, Berlin

Vorüberlegungen

In der Wahrnehmung von *Anderen* werden zunächst subjektive Stereotype und Fremdbilder aktiviert. Eigene soziokulturelle Normen und Werte, internalisierte Vorannahmen und Bewertungskriterien werden zum Maßstab der Differenz erhoben und der *Fremde* wird auf vermeintlich stabile Merkmale reduziert. Derartige Einstellungen gegenüber Individuen lassen sich zum Teil und unter Umständen durch persönliche Begegnungen korrigieren. Vorurteile gegenüber Nationen, Kulturen, oder anderen Gruppen sind hingegen resistent und oft jahrhundertealt.

Die ethnische, religiöse und soziale Vielfalt der Bundesrepublik als Einwanderungsland stellt das bundesweite Bildungssystem vor große Herausforderungen. Durch Sprachbarrieren, kulturelle Befremdung, innere Vorbehalte oder sogar strukturelle Diskriminierungspraktiken kann die Qualität der pädagogischen Arbeit erheblich beeinträchtigt werden. Die strukturellen und die individuellen Ebenen treffen hier aufeinander: demgemäß setzt die Entwicklung einer zeitgemäßen Handlungskompetenz im Umgang mit **Vielfalt** und **Diversität** nicht nur die Auseinandersetzung mit individuellen Vorurteilen gegenüber EinwanderInnen- und Einwanderungsgruppen voraus, sondern sie bedarf zugleich auch einer genauen Analyse von Strukturen, die zu deren Stabilisierung beitragen.

Anti-Bias-Ansatz: Ziele und Grundannahmen

Für die Lösung jener Grundkonflikte gibt es keine allgemeingültige „Auflösungstechnik“. Der Umgang mit Vielfalt und Diversität ist eher ein Spannungsfeld, das vor allem Sensibilität und Flexibilität im Umgang mit fremden Bezugssystemen erfordert. Die hier angesprochene Feinfühligkeit beinhaltet eine selbstreflexive und kritische Perspektive auf die eigenen historischen und sozio-kulturellen Befangenheiten sowie auf die gegenwärtigen Herrschaftspraktiken und Machtstrukturen. Eine vorurteilsbewusste und differenzsensible Praxis fordert Aufgeschlossenheit für Differenzen, ohne diese auszublenden bzw. zu revidieren. „Individuen in der multikulturellen Gesellschaft haben Anspruch auf Respekt und Anerkennung unabhängig von den kulturellen Zuschreibungen, aber sie erwarten diese Anerkennung ebenfalls als Anhänger eigener kultureller Interessen“ (Kiesel, 2009: 182). Damit ist ein zielgerichtetes, aber auch ein ergebnisoffenes Handeln gemeint, das zwischen konfrontativen und akzeptierenden, neutralen und parteilichen Strategien balanciert. Solche Handlungsrichtungen sind situationsabhängig und können nicht auf jeden Kontext generalisiert übertragen werden.

Der *Anti-Bias-Ansatz* stammt aus dem Bereich der anti-rassistischen Bildung und Erziehung und ist eine geeignete Interventionsform zum reflektierten Umgang mit Differenzen und Voreingenommenheit im individuellen sowie strukturellen Kontext. Er wurde von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips Anfang der 80er Jahre konzipiert und beinhaltet ein breites Repertoire interdisziplinärer Methoden für eine rassismuskritische und vorurteilsbewusste Praxis.

Eines der wichtigen Grundprinzipien des *Anti-Bias-Ansatzes* besteht in der Anerkennung der Vielfalt als Leitmotiv des *Andersseins*, die alle Menschen und Gruppen umfasst. Er setzt auf ein in Gefühlen begründetes Wissen darüber, dass Unterschiede allgemeingültig, sinnvoll und bereichernd sind. „Mit unserer Anti-Bias-Arbeit in den USA versuchen wir, Erwachsene und Kinder in ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und ihren Gefühlen zu bestärken, die notwendig sind, damit wir gemeinsam Schulen und Nachbarschaften aufbauen, in denen jeder und jede sich zugehörig fühlt, in allen Aspekten seiner/ ihrer Identität angenommen wird, über kulturelle Grenzen hinweg gerne von anderen lernt und vorurteilsbewusstes Verhalten aktiv angeht, durch eine offene Kommunikation und die Bereitschaft, zu wachsen (Derman-Sparks 2001; Übersetzung Projekt KINDERWELTEN)“.

Die Grundannahmen des *Anti-Bias-Ansatzes* lassen den Gedanken der „Bereicherung“ durch die „fremde“ Kultur sowie den politisch korrekten „Toleranzappel“ der dominanten Mehrheitskultur hinter sich und zielen auf die Dezentrierung dominanter Orientierungssysteme im Umgang mit anderen Realitäten.

Aus dieser Perspektive gesehen, lassen sich die interindividuellen Unterschiede zwischen Menschen und Gruppen nicht mehr ausschließlich im Rahmen starrer und/oder klar abgegrenzter nationaler, kultureller sowie sozialer Kategorien betrachten. Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Unterstellung von kulturell bedingten Differenzen zwischen Menschen und Gruppen eher geeignet ist, die Grenzziehungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen zu legitimieren und zu zementieren. Im Hinblick darauf ist die selbstkritische Reflexion der vereinnahmenden Ethnisierungsstrategien und Kulturalisierungstendenzen ein wichtiges Anliegen der *Anti-Bias-Arbeit*.

Über die ethnisch-kulturellen Diversitätskategorien hinaus spricht der *Anti-Bias-Ansatz* verschiedene andere Aspekte der Vielfalt und Differenz an. Dazu gehören – neben den zentralen Unterscheidungsmerkmalen wie Herkunft und Kultur, Geschlecht und sozialer Status – soziale Kategorien wie Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung, Identität und andere Gruppenzugehörigkeiten. Vorausgesetzt wird die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den oben genannten Differenzlinien und Diskriminierungskategorien, ohne dabei eine besondere Hierarchisierung vorzunehmen. Dabei sollte dennoch im Blick behalten werden, dass jede Unterscheidungs- und Unterdrückungskategorie ihre eigene Geschichte hat.

Die Arbeit mit *Anti-Bias* basiert auf einem weiteren Grundprinzip: Voreingenommenheit und Diskriminierung beruhen nicht ausschließlich auf Vorurteilen einzelner Menschen, sondern sie gehen aus strukturell verankerten Bildern, Stereotypen, Werturteilen und Diskursen hervor. Vor diesem Hintergrund verweist der *Anti-Bias-Ansatz* auf die Notwendigkeit einer kritischen Analyse von disparaten kollektiven Erfahrungen und gesellschaftlichen Machtasymmetrien aus der Sicht der hegemonialen Gruppe. So werden nicht nur die MigrantInnen als Fremde studiert. Vielmehr ist es erforderlich, die ethno-fokussierten Wahrnehmungs- und Integrationsmuster der aufnehmenden Gesellschaft zu hinterfragen, die in Anbetracht der Einwanderung häufig überfordert ist und sich vorwiegend an „vertrauten“ Zuschreibungen gegenüber der aufgenommenen Gruppe orientiert.

Anti-Bias-Ansatz: Handlungskonzept

„(...) Wir können eine Veränderung unserer Praxis nicht nur aus uns selbst heraus schaffen, denn wir alle handeln vor dem Hintergrund unserer eigenen kulturellen Perspektive. Um eine neue Praxis aufzubauen, brauchen wir aber mehr als eine Perspektive. Wir müssen lernen, miteinander ins Gespräch zu kommen und kooperativ zusammen zu arbeiten (...) (Aus Derman-Sparks, 2001; Übersetzung Projekt KINDERWELTEN)“.

Die Methoden des *Anti-Bias-Ansatzes* stellen in diesem Kontext lediglich das Medium zur Vermittlung von Inhalten dar, die nicht auf explizitem Wege ersichtlich werden können. Pointiert formuliert: der *Anti-Bias-Ansatz* ist kein Methodenkatalog, sondern ein Prinzip, welches durch das Bestreben gekennzeichnet ist, diskriminierendes Verhalten auf zwischenmenschlicher, institutioneller und struktureller Ebene zu analysieren sowie Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Der *Anti-Bias-Ansatz* kann als ein Modell des *vorurteilsbewussten Dialogs* betrachtet werden, in dem ein aktives Erzählen und Zuhören möglich gemacht wird. Im Zentrum stehen Auseinandersetzungen mit eigenen sozio-kulturellen Normen und Toleranzmaßen, aber auch mit historischen Tradierungen und gesellschaftspolitischen Differenzlinien, die zur Stabilisierung schiefer Machtverhältnisse beitragen. Der Weg des dialogischen Lernens achtet auf die Gleichwertigkeit der erzählten Geschichten, lässt jedoch zugleich deren Subjektivität und Diversität zum Tragen kommen. Das aktive Zuhören ermöglicht die einführende und bewertungsfreie Teilnahme an den subjektiven Erlebenswelten der Erzählenden und setzt das empathische Verstehen der Zuhörenden voraus.

Die Essenz der *Anti-Bias-Arbeit* ergibt sich jedoch nicht nur aus dem Austausch subjektiver Erfahrungen. Vorausgesetzt sind die Reflexion von individuellen Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozessen, die Exploration von Fall- und Problemsituationen aus dem Alltag der TeilnehmerInnen sowie die Analyse ihrer Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten. Eine gezielt gewählte Vielfalt an Trainingskonzepten und Vermittlungsstrategien bietet dafür den erforderlichen Rahmen.

Die TeilnehmerInnen der Anti-Bias-Seminare werden motiviert, Zusammenhänge zwischen den geronnenen Überzeugungen und den sozialen, kulturellen und politischen Realitäten für sich zu erschließen und kritisch hinterfragen zu lernen. Sie können ihr Wissen erweitern und gemeinsam Interventionsmöglichkeiten erproben, die in ihrer Praxis zur Anwendung kommen können.

Fazit

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert alle Dimensionen der Diskriminierung, regt zur Reflexion der eigenen sowie der gesellschaftlichen Vorurteilsstrukturen an und zeigt Handlungsoptionen auf (vgl. Trisch/Winkelmann, 2007; Chernivsky, 2009). Die zentralen Thesen des Ansatzes lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Jeder MENSCH ist voreingenommen und neigt zu diskriminierendem Verhalten. Der Diskriminierung liegen diverse Haltungen zugrunde, die in Verbindung mit (Definitions) Macht zur Diskriminierung führen können. Eigene HALTUNG und MACHT können bewusst und unbewusst, direkt oder indirekt, eingesetzt werden.
- Anti-Bias analysiert alle AUSDRUCKSEBENEN der Diskriminierung: Vorurteilsbehaftete Denkfiguren und diskriminierende Verhaltensweisen können sowohl im interpersonellen Bereich als auch im strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Kontext zum Tragen kommen.
- Anti-Bias nimmt alle DISKRIMINIERUNGSFORMEN in den Blick der kritischen Auseinandersetzung. An dieser Stelle sollten jedoch die Unterschiede in Intensität und Bedeutung verschiedener Diskriminierungsformen beachtet werden: einige Diskriminierungsformen werden im gesellschaftlichen oder globalen Kontext durch Gesetze/Normen legitimiert. Andere hingegen sind durch die geschichtliche Vergangenheit derartig tradiert und verinnerlicht, dass sie kaum noch als solche wahrgenommen werden.
- Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert die Institutionalisierung von Vorurteilen und Diskriminierung in gesellschaftlichen und politischen Strukturen. Der Institutionalisierung liegen tradierte INTERNALISIERUNGSPROZESSE zugrunde, die Ungleichverhältnisse und Unterdrückung in der Gesellschaft stabilisieren und rechtfertigen.
- Eine kritische und vorurteilsbewusste pädagogische Bildungsarbeit bedeutet eine ständige theorie- und praxisbezogene Reflexion des eigenen Handelns im Kontext von GESCHICHTE, SICHTWEISEN, STRUKTUREN, aktuellen DISKURSEN und DOMINANZVERHÄLTNISSEN.
- Strategien gegen Diskriminierung werden dann wirksam, wenn wir bereit sind, unsere Vorstellungswelt sowie unser soziokulturelles Selbstverständnis einer KRITISCHEN REFLEXION zu unterziehen. Dazu gehört das Erarbeiten von widerständigen und verändernden Handlungsalternativen.
- Das Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist eine VORURTEILSBEWUSSTE Position. Diese kann folgendermaßen beschrieben werden: Eine systemische (ganzheitliche) Wahrnehmung der individuellen Merkmale von Menschen und Gruppen, ohne diese ausschließlich im Rahmen von starren und klar abgegrenzten nationalen und/oder anderen Kategorien zu betrachten.
- GRUNDPRINZIPIEN einer vorurteilsbewussten Bildungspraxis sind: reflektierte Grundhaltung, vorurteilsbewusste Gestaltung von Kommunikation und Interaktion, Herstellung einer wertschätzenden Lernumgebung, kritisches Hinterfragen der dominanten Machtverhältnisse und Internalisierungsprozesse, kritischer Umgang mit pädagogischen Arbeitsmaterialien und Methoden.

Mit Hilfe des Anti-Bias-Ansatzes lässt sich das Problembewusstsein der AdressatInnen für Motive, Formen und Ebenen der Voreingenommenheit und Ausgrenzung stärken. Durch den Einsatz von Anti-Bias-Methoden kann die Motivation der Zielgruppe erhöht werden, sich auch mit schwierigen und negativ besetzten Themen zu befassen. Hierfür bildet die Analyse eigener Erfahrungen mit Ausschluss und Diskriminierung eine wichtige Grundlage für nachhaltige Empathieprozesse. So ist die Reflexion eigener Gedanken, Unsicherheiten und Verfremdungen ein wichtiger Ausgangspunkt, um einen individuellen Perspektivwechsel zu vollziehen. Eine nachhaltige Veränderung setzt jedoch auch das Erkennen und Hinterfragen struktureller Bedingungen und schiefer Machtverhältnisse voraus.

Literatur:

- Beelmann, A. & Jonas, K. (Hrsg.). *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte*. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.
- Czollek, L.C. / Weinbach, H. *Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings*. In: *Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA e.V.), 2008.
- Derman-Sparks, L. *Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA*. Projekt KINDERWELTEN, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie GmbH, 2001.
- Kalpaka, A. *Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren*. In: Scharathow, W. / Leiprecht, R. (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Wochenschau Verlag, 2009.
- Kiesel, D. *Zur Migration und Integration der aus der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Juden in Deutschland*. In: Trumah (14). *Zeitschrift der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg*. Heidelberg: Universitätsverlag, 2004.
- Petersen, L.E./ Six, B. (Hrsg.). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, 2008.
- Trisch, O. / Winkelmann, A. *Vorurteile. Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt*. In: Pelinka, A./ König, I./ Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.). *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien*. Wien: Braumüller, 2007.
- Zick, A. *Vorurteile und Rassismus – eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann, 1997.

Weitere Quellen:

- Arbeitsmaterialien aus dem Projekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit (2007 -2010)“. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de
- Schmidt, B. *Methoden sind nicht alles. Anti-Bias Werkstatt*. Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de

Kleine Kinder, Kleine Vorurteile?

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Petra Wagner, KINDERWELTEN

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein pädagogischer Ansatz, der in Kalifornien entwickelt und im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN für die Verhältnisse in Deutschland adaptiert wurde (Preissing/Wagner 2003). Der „Anti-Bias-Approach“ von Louise Derman-Sparks und ihren KollegInnen (1989) setzt auf eine bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und gleichzeitig auf eine deutliche Positionierung gegenüber Vorurteilen, Diskriminierung und Einseitigkeiten.

Im Projekt KINDERWELTEN haben wir diesen Ansatz für die deutschen Bedürfnisse fortgeschrieben, weiter entwickelt und verbreitet. Damit sind wir – dank der Unterstützung der niederländischen Bernard van Leer Foundation – seit zehn Jahren beschäftigt. Wir sind ein bundesweites Projekt und arbeiten seit 2000 in verschiedenen Bundesländern.

Bildungsverständnis

Lassen Sie uns auf die Kita schauen als einen Raum, der beansprucht, Bildungsinstitution zu sein. Ich möchte einsteigen mit dem Bildungsverständnis aus dem Bildungsprogramm für die Kitas in Berlin.

Wir verstehen Bildung als einen subjektiven Aneignungsprozess: Ich eigne mir die Welt an, ich versuche, die Welt zu verstehen, mich in dieser Welt zu bewegen und auf sie einzuwirken. Dabei trifft jeder Mensch die Entscheidung, ob er/sie die Welt einfach so erhalten will, wie sie ist (mit der ganzen Ungerechtigkeit, die es auch gibt, mit den ganzen Missständen) oder ob er/sie sich als jemand versteht, der die Welt gemeinsam mit anderen verändern möchte.

Das ist Bildung im Humboldt'schen Sinne, die als Begriff nicht in andere Sprachen zu übersetzen ist, denn Bildung bezieht ihren aufklärerischen Gehalt aus einer bestimmten Geistesgeschichte in Deutschland. Wenn man im Englischen von „Education“ spricht, ist diese Besonderheit nicht wirklich erfasst. Bildung zielt auf den Staatsbürger, auf die Staatsbürgerin, die handlungsfähig und prinzipiell in der Lage sind, für das Gute in der Gesellschaft etwas zu tun. Für deren Gegenwart und Zukunft, für die Kinder.

Bildung als subjektive Weltaneignung lässt sich genauer beschreiben.

Erstens: Sie zu erwerben bedeutet, sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt zu machen. Während ich mir die Welt aneigne, gewinne ich Informationen über mich. Wir wissen aus der ersten Interaktion mit Säuglingen, dass sie Informationen über sich aus dem engen Dialog mit ihren Bezugspersonen gewinnen, aus der Resonanz, die sie von ihnen auf ihre Äußerungen und Regungen bekommen. Ich mache mir ein Bild von mir in dieser Welt, und dieses Bild kann sein: „Du schaffst nichts“ oder „Du schaffst etwas“, „Du bist richtig so, wie du bist“, „Du bist geliebt“, „Du bist willkommen“ oder ... „Besser, dich hätte es nicht gegeben“. Alles dieses gibt es, und alle die entsprechenden Informationen müssen in dem Prozess, in dem ich mir ein Bild von mir in dieser Welt mache, verarbeitet werden.

Zweitens: Ich mache mir ein Bild von anderen Menschen in dieser Welt. Sobald ich geboren bin, gewinne ich Informationen darüber, wie die anderen sind. Gibt es über sie abwertende Urteile oder sind sie anerkannt? Wird mit ihnen kommuniziert oder nur über sie? Wird der Kontakt zu ihnen ermutigt, oder wird mir davon abgeraten oder wird er mir gar verboten? Positive wie negative Informationen über Menschen werden in diesem Prozess verarbeitet.

Drittens: Ich erhalte Informationen darüber, wie die Welt funktioniert. Was sind ihre Eigengesetze, was gibt es an kulturellen Gepflogenheiten, was haben die Menschen entwickelt, damit die Welt so funktioniert, wie sie funktioniert? Ich mache mir subjektiv – und das macht jedes Kind – ein Bild von der Welt und gewinne daraus die Kraft, in ihr zu handeln.

Diese Prozesse geschehen in einem sozialen Kontext: Bildung ist eine subjektive Aneignungstätigkeit in ganz konkreten sozialhistorischen Bezügen. Man kann sie nicht im luftleeren Raum ansiedeln. Wir sind immer „verortet“, und in dieser „Verortung“ ist es für die Bildungsprozesse außerordentlich relevant, welche Bedeutung jeweils die Unterschiede zwischen den Menschen haben, also die soziale Vielfalt.

- geschlechtlich-kulturelle Unterschiede (sofort gibt es eine unterschiedliche Reaktion: ist es ein Junge, ist es ein Mädchen? Geschlechterunterschiede erscheinen sofort relevant)
- sozial-kulturelle Unterschiede (unterschiedliche Ressourcenlagen der Familie, mit ihrer sozialen Schicht, ihrer Anerkennung in der Gesellschaft, ihrem Status, mit Armut oder mit Reichtum und deren Auswirkungen)
- ethnisch-kulturelle Unterschiede
- individuelle Unterschiede (körperliche und geistige Befähigung, alles das, was individuelle Vorlieben und so etwas wie Eigenheiten eines Individuums kennzeichnet).

Vorurteilsbewusste Arbeit fordert dazu auf, sich genauer anzuschauen, wie die subjektiven Aneignungsprozesse in den konkreten Lebensbedingungen von Kindern in unserer Gesellschaft verlaufen: Wenn Bildung dieser Aneignungsprozess eines Kindes ist, wenn er immer sozial verortet ist, dann müssen wir ganz aufmerksam darauf achten, was wirklich die Differenzen in seiner Lernumgebung kennzeichnet oder von welchen Differenzen ein Kind sofort nach seiner Geburt erfährt, also welche Differenzierungen im Sinne sozialer Konstruktionen über die Menschen in seinem Umfeld vorgenommen werden und was es daraus an Informationen gewinnt, um sein soziales Wissen über diese Welt aufzubauen.

Bildungsprozesse und Vorurteile: Einseitige Botschaften über die Welt

Es wurde festgestellt, dass Kinder sich schon im Alter von drei Jahren explizit auf bestimmte von diesen Unterschieden beziehen und damit ihre Spielinteressen argumentativ untersetzen. Sie sagen nicht: „Ich will nicht mit dir spielen“, sondern sie sagen: „Geh weg, du bist ein Junge“. Oder nicht: „Ich will nicht neben dir sitzen“, sondern „lii, der ist so schwarz“ oder „Die redet so komisch“. Es gibt also die Bezugnahme auf bestimmte Merkmale oder auf bestimmte Differenzierungslinien, die sich bis zum dritten Lebensjahr in der kindlichen Wahrnehmung etabliert haben. Kinder sagen nicht: „Ich will nicht mit dir spielen, weil du rote Schuhe an hast“ oder „... weil du große Ohren hast“, sondern sie nehmen Bezug auf Differenzlinien, die in einer Gesellschaft auch den Stoff für Diskriminierung geben. Sie beziehen sich genau auf die Merkmale, die sozial über die Machtungleichheiten ausgetragen werden. Diese Kinder haben mit drei Jahren schon ganz viele Lektionen über die gesellschaftlichen Machtverhältnisse gelernt.

Und was wir jetzt sagen, ist: Wenn das so ist, dann müssen wir als allererstes ganz kritisch darauf schauen, welche Informationen ein Kind bekommt, wenn es aufwächst. Aus welchen Quellen stammen die Informationen? Den Stoff liefern wir, andere Menschen, die Kita, die Schule mit ihrer Ausstattung und ihren Routinen, die Medien.

Dazu nun einige Beispiele für Botschaften, die Kinder bekommen: Botschaften über mich, über andere, über die Welt.

Etikettierungen durch Erwachsene. Also das, was die Bezugspersonen und dann andere Erwachsene, mit denen Kinder zu tun haben, ihnen darüber rückmelden, wie sie sind, oder wie sie zu sein haben oder wie sie eben nicht sind. Etikettierungen in Adjektiven, die wir verteilen, aber auch in Zuschreibungen wie „Trampeltierchen“, „Prinzesschen“, „Pascha“, oder dergleichen. Ich war gerade in einer Veranstaltung von unseren Kitas, da hatten die Erzieherinnen ein Plakat mit den Babyfotos der Kinder gestaltet.

Sie hatten sich ganz stark damit beschäftigt, wie die Kinder aussahen, als sie geboren wurden, wie sie sich verändert haben, was ähnlich und was anders ist. Auf dem Babyplakat unten stand: „So sahen unsere Mäuschen aus, als sie noch lieb waren“. Die Erzieherinnen erwiderten: „Na ja, das war nicht so gemeint, da war noch ein bisschen Platz, da wollten wir noch was hinschreiben ...“.

Was vermitteln wir Kindern mit einer solchen Aussage über das Kleinsein, das Großsein? Was sagen wir ihnen darüber, worin der Ertrag des Großwerdens liegt? Und was meinen wir eigentlich mit „lieb“? Als ich klein war, gab es immer „lieb“ und „böse“. Ich wusste eigentlich nicht genau, was damit verbunden war, aber ich wusste, dass es eine Missbilligung bedeutete, wenn jemand sagte hat: „Du bist böse“. Das war Missbilligung, die ausdrückte, dass ich etwas falsch gemacht hatte. Häufig wusste ich nicht genau, was ich falsch gemacht hatte. „Lieb“ ist genauso vieldeutig. „Lieb“ heißt einfach: hier sagt ein Erwachsener: „Dieses Verhalten gefällt mir“. Es gibt keine Hinweise darauf, was genau das Kind gemacht hat und warum es den Erwachsenen erfreut hat.

Eine Botschaft vermitteln wir auch, wenn wir von „**Sprachproblemen**“ sprechen, sofern jemand in Deutschland nicht gut Deutsch kann. Korrekterweise müsste man sagen: „Hier ist die Verständigung erschwert“. Oder: „Ich verstehe die Sprache dieses Vaters, dieser Mutter nicht“. Oder: „Die Eltern verstehen kein Deutsch.“ Nein, man sagt: „Die haben Sprachprobleme“. Als könnten sie gar nicht sprechen. Der Comic zeigt hingegen, wie Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, diese Kompetenz einsetzen.

Botschaften geben auch **stereotype und einseitige Darstellungen von Menschen**. In einigen Kitas gab es ein „Mobile“, an dem viele verschiedene Figuren und eine hölzerne Weltkugel hängen – es hieß „Kinder einer Erde“. Holland, an was denken wir? Holzschuhe, Tulpe, das weiße Häubchen. Der Chinese isst immer Reis, sogar im Stehen. Was ist Spanien ohne Flamenco? Stereotype bedeuten, dass wir alle die gleichen Bilder im Kopf haben. Fast magisch, wie das funktioniert. Wenn ich sage: „Macht doch mal den Mexikaner“, was fällt euch ein? Poncho, Sombrero. Wenn ich sage: „der Schotte“ – Schottenrock, Dudelsack. Diejenigen, die das Mobile machen, machen das selten auch von sich selbst. Wenn ich frage: „Wie machen wir den Deutschen?“ Erst dann merken wir, wie komisch es klingt: Lederhosen, Bierkrug, Hut mit Gamsbart – ein Grund zum Lachen. Das Bild ist derart einseitig, aber wir distanzieren uns davon und denken: „Na ja, es ist halt eine blöde Verallgemeinerung, ein Stereotyp.“ Für Kinder müssen wir uns klarmachen: sie nehmen aus diesen Darstellungen ihre Informationen über die Welt.

Da gibt es einen Differenzierungsbedarf. Manchmal wird gesagt: „Es ist egal, wo sie herkommen, die Kinder und die Eltern“. An der Stelle muss man sagen: es ist nicht egal. Weil die Wirkung solcher Geschichten unterschiedlich ist, je nachdem, was ich mitbringe und was ich in dieser Gesellschaft dauernd erlebe. Rassismus wird auch als eine Kontinuität von Nadelstichen beschrieben, die einen dauernd treffen. Und in dieser Kontinuität kann auch so ein Bild stehen. Von daher macht es einen großen Unterschied, wie die Gruppe, wie die Kinder das aufnehmen und zu ihrem Bild von sich und von anderen in der Welt verarbeiten.

Kinderbücher oder auch Filme geben Botschaften. Die Frage: wer sind die handelnden Personen? Wer sind diejenigen, über deren Gefühlswelt, deren häusliche Welt, deren Gedanken wir etwas erfahren? Wer sind sie? Wem geben sie Anlass zur Identifikation? Wir haben festgestellt: es gibt viele Bücher über die Pauls und die Lisas und die Inas und die Maries – und es gibt ganz wenig Geschichten über Wojtila oder Achmed oder Sengül. Es gibt Geschichten darüber, dass Felix einen Freund hat und er heißt Kemal. Und Felix berichtet davon, wie es ist, Kemal zum Freund zu haben. Und es gibt kaum eine Geschichte, in der ein Kemal erzählt, wie es ist, der Freund von Felix zu sein. Wir brauchen dringend andere Bücher, und es muss uns klar sein: das Subjektive, die Subjektorientierung ist in solchen Büchern einseitig, weil sie nur die subjektive Welt einer ganz bestimmten Gruppe der Bevölkerung aufzeigt. Vielleicht ist das der Grund dafür, dass manche Kinder sich mit diesen Büchern nicht identifizieren können. Dort finden sie nichts von sich.

Spielmaterialien: Auch damit vermitteln wir Kindern Botschaften. Hier haben Kinder herausgefunden, dass Playmobilfiguren irgendwie *doof* sind, und zwar was Jungen und Mädchen angeht, Männer und Frauen. Sie haben also herausgefunden, dass es viel weniger Frauenfiguren gibt und dass die Frauenfiguren weniger Sachen haben.

Da haben die Kinder einen Brief geschrieben an Playmobil: „Wir finden das blöd. Da gibt es viel zu wenig Frauenfiguren und die haben auch weniger Sachen.“ Playmobil hat einen Brief zurückgeschrieben: „Kinder, das ist eine Frage eurer Fantasie.“ Das Ganze war Ergebnis einer Auseinandersetzung, in der die Kinder genauer geschaut haben: was hat denn diese Spielzeugwelt mit uns zu tun? Die Kinder haben das ins Verhältnis gesetzt, sie haben sich gefragt: finden wir uns da wieder? Das ist eine wichtige Prüffrage für uns: sind wir „da“, können wir uns „da“ wiederfinden?

Eine **Weltkarte für Kinder**: Eine Weltkarte soll Kinder über die Welt aufklären. Sie soll Kinder auf die Welt neugierig machen. Diese Weltkarte war in Kitas in den Neunzigern weit verbreitet. Ein Blick auf die Türkei zeigt uns, wie diese Weltkarte funktioniert. Der fliegende Teppich, die Bauchtänzerinnen, die Karikatur des Trojanisches Pferdes – es sind also Stereotype über den Orient.

Die Frage ist: Was liefert diese Darstellung für eine Information für Kinder, deren familiäre Herkunft in der Türkei liegt, was sagt sie ihnen über sich selbst? Und was sagt sie den anderen Kindern über die Türkei? In Afrika wird die Sache noch schlimmer, noch rassistischer, noch unglaublicher. In einer Szene irgendwo in Tansania sieht man große weiße Menschen, die Fotos machen. Desweiteren sind auf der Karte kleine krummbeinige schwarze Kinder abgebildet, wie in den bekannten kolonial-rassistischen Stereotypen vom Kannibalen, mit Knochen im Haar. Diese Tansania-Szene birgt ein hohes Maß an Machtungleichheit und Herabwürdigung. In dieser Karte ist es übrigens auch so, dass die Deutschen in Lederhosen und mit Bierkrügen ausgestattet um das Brandenburger Tor herumrennen.

Ein neueres Produkt ist das Spiel „**Unsere Welt – das pffiffige Wissensspiel**“ – also es wird gesagt, hier geht es um Wissen. Kritische Frage, die wir stellen müssen: Wissen für wen? Denn auch dort wirkt die Machtasymmetrie, die zwischen Erwachsenen und Kindern herrscht: Wir sind die Erwachsenen, da sind die Kinder. Wir sind die Autoritäten, die Erzieherinnen, sie sind die Kinder im Kindergarten, die dahin kommen, um etwas zu lernen. Wenn wir Kindern etwas geben, verstehen die Kinder, dass uns dieses wichtig ist. Sie verstehen. „Aha!, die Erzieherin hat das ausgesucht, weil sie glaubt, da ist etwas Wichtiges für uns drin.“ Das macht es Kindern unglaublich schwer, zu kritisieren, was die Erzieherinnen bringen, denn sie müssten sich auch noch zu diesem Machtverhältnis äußern.

Das Spiel „Unsere Welt – das pffiffige Wissensspiel“ enthält ein paar Karten zu vier Landschaftsarten, wobei sich auch hier die Frage stellt, nach welchen Kriterien diese vier Landschaften ausgesucht wurden. Die erste Landschaft ist die „Wüsten- und Steppenlandschaft: In der kargen Steppe Afrikas ernähren sich die Menschen hauptsächlich von der Jagd.“ Die zweite Landschaft „Tropischer Regenwald“ mit „Indianern“. Die Bezeichnung ist eurozentristisch, sie stammt von Christopher Columbus' Irrtum und entspricht nicht der Selbstbezeichnung der Menschen in diesem Teil der Welt. Im Text heißt es: „Die Indianer im Amazonasgebiet jagen, fischen und sammeln. Jeder Stamm hat eine eigene Sprache und seine eigenen Bräuche.“ Dann kommt die Landschaft „Arktis und Antarktis: Im Norden Alaskas, Kanadas und Grönlands wohnen die Inuit, sie leben von der Jagd und vom Fischfang.“ Und nun zu uns. „Die mitteleuropäische Landschaft: Europäische Menschen sehen sehr unterschiedlich aus.“

Unsere Botschaft ist: kauft solche Spiele nicht. Wenn ihr solche habt, tut sie weg. Eine kritische Reflexion dieser Spiele, auch gemeinsam mit Kindern, ist unerlässlich. Diese Spiele einfach so hereinzugeben mit der Idee „Kinder lernen jetzt was über die Welt“ kann nur auf Stereotype, auf Einseitigkeit und auch auf eine Bestätigung der weißen Vorherrschaft Westeuropas hinauslaufen.

Auch die **Zusammensetzung des Personals** gibt Kindern Signale, wer ist wofür zuständig in dieser Welt? Sind es Frauen – oder auch Männer? Wer arbeitet als Erzieherin, das sind eher Frauen. Wir haben das mal untersucht in Kitas in Kreuzberg, und es kam heraus: Auf der Leitungsebene gab es Männer, unter den Erzieherinnen jedoch kaum. Es gab unter ihnen einige Erzieherinnen mit Migrationshintergrund, aber sie hatten meistens besondere Aufgaben. Wir haben damals festgestellt, dass alle Kitas, die wir untersucht hatten, von Nichtdeutschen sauber gemacht wurden. Über so eine Zusammensetzung des Personals geben wir Botschaften. Die Wirkung dieser Botschaften ist: Wenn ich ein Kind bin, dessen Mama ein Kopftuch trägt, und ich sehe, die Kita wird geputzt von Frauen mit Kopftüchern, die so aussehen wie meine Mama, die nie im Büro sitzen, dann werde ich mit dieser Information umgehen müssen. Das ist eine Information, die meine gesamte Identitätsentwicklung beeinflusst.

Zur Spannung von Gleichheit und Differenz

Wir sagen in **KINDERWELTEN**: „Alle Kinder sind gleich, jedes Kind ist besonders“. Beide Sätze stimmen und beide produzieren eine Spannung, denn wie kann das zusammen gehen? „Alle Kinder sind gleich“, und damit meinen wir Bildungsrechte, das Recht auf ein glückliches Leben, das Recht, sich zu entfalten. Auf der anderen Seite „Jedes Kind ist besonders“ – in seinen Lebensverhältnissen, darin, welche Differenzen und Differenzierungen in seinem Leben eine Rolle spielen, als Mädchen, als Kind mit einer Migrationsgeschichte, als Kind mit einer Behinderung, als Kind aus einer reichen oder armen Familie. Jedes Kind ist besonders, was seine Verhältnisse angeht, und jedes Kind ist auch besonders in der Art und Weise, wie es individuell auf die Welt zugeht. Wie bringen wir das zusammen mit dem Anspruch auf Gleichheit?

Diese Aufgabe haben wir uns in KINDERWELTEN gestellt. Alle Kinder haben das Recht auf Bildung. Wie können wir dieses Ziel realisieren, wo sie doch so unterschiedlich sind, und wo sie von der gesellschaftlichen Ungleichheit so ungleich betroffen sind?

Und da ist eine Antwort schon mal klar: „**Jedem das Gleiche**“ kann nicht heißen, wir geben einfach allen Kindern dasselbe. Das kann nicht gerecht sein, weil die Voraussetzungen schon ungleich sind. „Jedem das Gleiche“ würde darauf hinauslaufen, dass man die Unterschiede, dass man die Ungleichheiten auch noch verstärkt. Das heißt, in dem, was jedes Kind bekommt, muss ein Unterschied gemacht werden. Das ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Das heißt zugleich, wenn Eltern dabei sind, die deutsche Sprache zu lernen, und die Kita bietet genau das an, dann ist das etwas, wo deutsche Eltern durchaus sagen könnten: „Ihr macht immer so viel für die Vietnamesen, was macht ihr denn für uns?“ Und genau an der Stelle müsste man die Meinung vertreten, dass die Voraussetzungen dieser Menschen unterschiedlich sind, dass nicht alle einen Deutschkurs brauchen, dies aber für manche andere Familien ausgesprochen wichtig ist. Die Ungleichheit, die in den Maßnahmen liegen muss, um mehr Gleichheit herzustellen, muss man also offensiv vertreten.

Am Beispiel von Hautfarben-Stiften möchte ich zwei Sackgassen vorstellen hinsichtlich der Spannung zwischen Gleichheit und Unterschiedlichkeit. Die eine Sackgasse besteht darin, dass Unterschiede geleugnet werden. So nennt man den „**farbenblinden**“ Ansatz, der aus den USA kommt: „Colour Blind“. Damit wird gemeint, dass beispielsweise die Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen in den USA geleugnet werden. Man sagt einfach: „Alle sind gleich“ und „Ich mache keine Unterschiede“.

Die Rosafarbe gilt als Hautfarbe für alle. Unter dem Druck, gleich sein zu müssen, zeichnen alle Kinder ihre Hautfarbe rosa. Auch wenn sie wissen, dass ihre Hautfarbe eine andere ist.

Das ist die Begleiterscheinung des „farbenblinden“ Ansatzes: die Dominante setzt sich durch. Die vorhandenen Unterschiede werden ausgeblendet, und nur eine bestimmte Lebensform, nämlich die gesellschaftlich dominante, gilt als „normal“. Tatsächlich gibt es immer noch Stifte-Hersteller, die eine Farbe zwischen rosa und beige als „Hautfarbe“ verkaufen. Damit wird also ein heller Hauttyp zur Norm erklärt.

Das kennzeichnet die andere Sackgasse im Umgang mit der Spannung von Gleichheit und Differenz. Von „**Tourismus**“ sprechen wir, wenn wir mit den Kulturen der Anderen so umgehen, wie man das als Tourist macht, also wenn wir einen kleinen Ausflug planen in die Kultur der „Anderen“ und dabei aber unseren Ausgangspunkt so belassen, wie er ist.

Die Problematik bei dem touristischen Ansatz besteht darin, dass wir die „Anderen“ mit dem Anspruch, sie kennen lernen zu wollen, gerade zu „Anderen“ machen. Des Weiteren werden lebendige und facettenreiche Familienkulturen auf das nationalkulturell „Typische“ reduziert. Die sogenannten Immigranten übernehmen das ebenfalls, manchmal spielen sie mit und erfüllen unsere touristischen Erwartungen: etwa indem sie genau die Speisen mitbringen, die wir gerne auf dem Buffet haben, auch wenn sie sie zuhause selten essen. Oder wenn sie trommeln, weil sie immer mit dem Stereotyp konfrontiert sind, dass Menschen aus Afrika trommeln können.

Der touristische Ansatz verstärkt Stereotype und Vorurteile und verhindert die wirkliche Verständigung. Der touristische Ansatz ist gut gemeint, aber er betont und konstruiert Unterschiede. Er vertieft damit die Kluft zwischen Menschen, wohingegen wir doch eher Verständigung und Solidarität brauchen, um gemeinsam gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung vorgehen zu können.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Darum geht es in KINDERWELTEN bei der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Es ist ein Ansatz, der auf INKLUSION abzielt. Dazu gehört, Mechanismen von Exklusion, von Ausgrenzung und Ausschluss, aufmerksam wahrzunehmen und dagegen vorzugehen.

Dieses Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen orientiert auf 4 Ziele, die aufeinander aufbauen:

- Im ersten Ziel geht es darum, alle Kinder in ihrer Identität zu stärken, wozu die Anerkennung ihrer Vorerfahrungen und Familienkulturen gehört.
- Das zweite Ziel ist, allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen, indem sie sie aktiv und bewusst erleben.
- Das dritte Ziel ist, kritisches Denken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen.
- Das vierte Ziel besteht darin, Kinder darin zu unterstützen, sich gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung zu wehren.

Die Arbeit am **ersten Ziel „Kinder in ihrer Identität stärken“** wird zunächst eher als einfach eingeschätzt, da diese Ansprüche aus der Kindergartenpädagogik bekannt sind. Das Ziel der Stärkung von Identität geht jedoch über das hinaus, was man gemeinhin mit der Stärkung persönlicher Ressourcen meint. Die Identifikationen des Kindes mit seinen sozialen Bezugsgruppen, allem voran mit seiner Familie als primärer Bezugsgruppe, werden als untrennbarer Teil seiner persönlichen Identität verstanden. Um ihre Anerkennung geht es, denn kleine Kinder konstruieren ihr Bild von sich und von anderen auch aus den Bewertungen von sozialen Bezugsgruppen, die sie in ihrem Umfeld wahrnehmen.

Pädagogische Fachkräfte müssen darüber Bescheid wissen. Und sie müssen wissen, wie sie in Erfahrung bringen können, welche Bezugsgruppen für das jeweilige Kind von Bedeutung sind und was die Lebenswirklichkeit dieser Bezugsgruppen kennzeichnet. Sofern diese sich sehr von ihrer eigenen unterscheidet, müssen pädagogische Fachkräfte ihre „blinden Flecken“ eingestehen: Wer nicht allein erziehend ist, braucht Informationen von allein erziehenden Eltern, um nicht seinen stereotypen Bildern aufzusitzen, die sich eventuell an der unreflektierten Vorstellung von „Idealfamilien“ (Vater – Mutter – Kind) orientieren. Wer gut ausgebildet ist und (noch) eine Arbeitsstelle hat, kann sich schwer vorstellen, wie es ist, über beides nicht zu verfügen. Wer einsprachig ist, weiß wenig davon, wie es ist, sein Leben in mehreren Sprachen zu organisieren.

Praxisbeispiel: Familienwände sind großformatige Fotos der Familien der Kinder, angebracht auf Augenhöhe, an einer gut einsehbaren Stelle des Kindergartens. Die Auswahl und Zusammenstellung geschieht mit den Familien gemeinsam. Sie definieren, wer zu den Bezugspersonen ihres Kindes gehört, wer alles ihre Familie ausmacht. Dominiert die Erzieherin die Definition mit ihrer Normvorstellung von Familie, so haben Eltern und Kinder, deren Familie von dieser Norm abweicht, kein Zutrauen. Sind wirklich die Personen abgebildet, die dem Kind nahestehen, so schafft die Familienwand eine wichtige Verbindung zwischen Familie und Kindergarten. Sie repräsentieren die Familien als primäre Bezugsgruppen von jedem einzelnen Kind: „Das bin ich und das ist meine Familie!“ Diese Repräsentation erleichtert wiederum die Identifikation des Kindes mit dem Kindergarten: „Ich und meine Familie sind an diesem Ort willkommen!“ Die Familienwand kann für Kinder ein Ort des Trostes sein, und sie ist häufig der Anlass für Gespräche unter Kindern, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Im zweiten Ziel vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung geht es darum, allen Kindern **„Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen“**. Es wird bewusst eine Quelle von Vielfalt benutzt, die in jeder Gruppe vorhanden ist und zu der jedes Kind Zugang haben kann, unabhängig von seinen sonstigen Lernchancen und Voraussetzungen: dass Menschen sich unterscheiden, nach Aussehen, Kleidung, Verhalten, Sprache, Fähigkeiten und Gewohnheiten. Dass sie mit unterschiedlichen Gegenständen hantieren und Unterschiedliches hervorbringen. Dass ihnen Unterschiedliches wichtig ist und sie die Welt unterschiedlich erklären. Auf der Grundlage von Respekt und Anerkennung für die Eigenheiten jedes einzelnen Kindes und seiner Familie (Ziel 1: Stärkung von Ich- und Bezugsgruppenidentität), werden Erfahrungen mit Menschen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, gezielt ermöglicht und thematisiert. Kinder sollen sich mit ihnen wohl fühlen sowie Empathie und Respekt für Vielfalt entwickeln können.

Allein der Kontakt reicht nicht aus. Es gibt heterogene Gruppen, die jahrelang zusammen sind und in denen es dennoch kaum Annäherung gibt. Vielfalt muss aktiv gelebt werden. ErzieherInnen müssen ganz bewusst die Aufmerksamkeit der Kinder für Aspekte von Vielfalt wecken.

Dazu kann gehören, was und wie jemand isst, wo die Großeltern leben, wie jemand mit Rollstuhl eine Treppe überwindet, womit man gerne spielt, wer welche Augenfarbe hat und wie viele Augenfarben es wohl gibt, wie man in unterschiedlichen Sprachen „Ei“ sagt. Kinder müssen sinnliche Erfahrungen mit Unterschieden machen: Gemeinsam mit Mouniras Mama Fladenbrot backen, sich mit einem Rollstuhl fortbewegen, sich die Haare frisieren wie Bens Bruder. Unterschiede sollten so thematisiert werden, dass sie Kinder kognitiv und sprachlich herausfordern, indem sie zum Vergleichen und Differenzieren anregen. Gespräche darüber sollten in einer Sprache geschehen, die respektvoll, einfach, sachlich, nüchtern und direkt ist.

Gerade dann, wenn Äußerungen der Kinder über andere Menschen abwertend oder unhöflich erscheinen, ist es wichtig, respektvolle Worte für ihre Beobachtungen und Gefühle zu finden. Und gleichzeitig deutlich zu machen, dass es Menschen weh tut, wenn man abfällig über sie spricht. Um dies zu können, sollten Erwachsene selbst verstehen lernen, wo ihr eigenes Unbehagen in Bezug auf Unterschiede liegt. Vorurteilsbewusste Erwachsene ermutigen Kinder, sich unbefangen zu Unterschieden zu äußern und sich mit Unterschieden wohl zu fühlen.

Praxisbeispiel: Eltern sind eingeladen, zum mehrsprachigen Lesefest beizutragen, indem sie in bestimmten Ecken des Kindergartens ein Buch in ihrer Familiensprache vorlesen oder eine Geschichte erzählen. Für alle Kinder ist es anregend: Die einen erleben, dass ihre Eltern etwas Wichtiges im Kindergarten tun und haben auch Stoff für Gespräche zuhause. Die anderen hören Geschichten in einer Sprache, die sie nicht verstehen, aber sie bekommen etwas mit vom Klang, von der Konzentration der Zuhörenden. Und auch sie erleben, dass die Eltern von Kindern, die bisher nicht so aktiv in Erscheinung getreten sind, etwas Wichtiges beitragen können.

Das dritte Ziel, „kritisches Nachdenken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen“, erscheint pädagogischen Fachkräften auf den ersten Blick als schwierig. Sie können sich jedoch darauf verlassen, dass Kinder ab etwa 4 Jahren bereits in der Lage sind, Bilder und Verhaltensweisen als „unfair“ oder „unwahr“ zu erkennen. Von Erwachsenen brauchen sie lediglich die Unterstützung in Form von Beistand und sachlicher Information, wenn sie selbst diskriminiert werden. Sie sollten lernen, wie sie ihre Erfahrungen mit Ausgrenzung in Worten ausdrücken können. Nur dann können sie auch unfaires Verhalten gegenüber anderen als solches benennen und zurückweisen. Von Erzieherinnen und LehrerInnen verlangt dies eine Gesprächsführung, die Kindern hilft, ihre Gefühle und Gedanken zu formulieren. Eine Gesprächsführung, die nach Gemeinsamkeiten fragt, nach etwas, wozu alle Kinder etwas zu sagen haben:

Um bei Vorurteilen und Diskriminierung eingreifen zu können, müssen Erwachsene von deren Unrechtmäßigkeit überzeugt sein. Die kritische Auseinandersetzung mit diesen Schieflagen setzt die Klärung des eigenen moralischen „Navigationssystems“ voraus. Kritisches Denken lässt die Rechtfertigungen und Abwiegelungen erkennen, mit denen man die Folgen von Diskriminierung und Unrecht abschwächen möchte. Kinder brauchen Erwachsene, deren Eintreten für Gerechtigkeit deutlich erkennbar ist.

Die Kommunikation in der Einrichtung und die Lernumgebung müssen immer wieder genau überprüft und untersucht werden: Ist das fair? Ist das gerecht? Entspricht das der Realität oder ist es eine Verzerrung? Was steht in unseren Büchern? Finden hier alle Kinder Identifikationsangebote?

Praxisbeispiel: Persona Dolls sind ganz besondere Puppen, denn sie haben wie Kinder eine Biographie, einen Namen, eine Familiengeschichte. Wie die Kinder auch sprechen sie zuhause Deutsch oder eine andere Sprache, sie haben helle oder dunkle Haut, gelocktes oder glattes Haar, sind blond oder dunkelhaarig. Sie kommen zu Besuch in die Kindergruppe und werden zu Freunden der Kinder. Sie berichten von ihren Erlebnissen, von schönen und auch von weniger schönen, wie Anna: „Das ist Anna. Sie ist fünf Jahre alt. Sie lebt in Berlin mit ihrer Mama Tine. Annas Lieblingsfarbe ist rot. Deswegen hat sie sich rote Schuhe ausgesucht. Zum Geburtstag hat sie ein rotes Fahrrad bekommen. Damit fährt sie so gerne. Und schnell wie der Wind! Anna hat braune Augen. Und braune Haut. Genau wie ihr Papa, der hat auch braune Haut. Annas Mama sagt, die braune Haut hat sie von ihrem Papa bekommen und die kleinen Ohrchen, die hat sie von ihrer Mama bekommen. Und dann kitzelt sie Anna am Ohr und Anna muss lachen. Da ist etwas, was Anna überhaupt nicht mag: Wenn Leute sie fragen: „Woher kommst du?“ und dann auch noch ihre Haare anfassen wollen. Anna findet das nicht schön, weil die Leute das nur bei ihr machen und nicht bei den anderen Kindern. Sie will nicht, dass fremde Leute ihre Haare anfassen. Was könnte Anna ihnen denn sagen, wenn das wieder passiert? Habt ihr eine Idee?“

Das **vierte Ziel** fordert dazu auf, auch über die Wände des Gruppenraumes hinaus **aktiv zu werden gegen Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierung**. Kinder müssen die Erfahrung machen können, dass es sich lohnt, kritisch zu sein und konkrete Aktionen gegen Ungerechtigkeit zu unternehmen. Hier ist die Gefahr groß, dass Standpunkte und Ehrgeiz der Erwachsenen dominieren und man darüber das Ziel der Aktionen aus den Augen verliert: die Stärkung der Kinder („empowerment“), indem sie sich als fähig und solidarisch mit anderen erleben, weil sie sich gemeinsam für eine gerechte Sache einsetzen.

Unfaire und ungerechte Vorfälle in der Kita sind Anlässe, aktiv zu werden. Das heißt in erster Linie, sie aus der Grauzone des Verschweigens ans Tageslicht zu bringen. Es steht der Neigung entgegen, Missstände zu verharmlosen, zu rechtfertigen oder zu ignorieren, und ist daher ein mutiger Schritt. Hat die ungerechte Handlung erst einmal einen Namen, so kann sie nicht mehr so leicht abgetan werden.

Kinder entwickeln ihr Verständnis von Fairness und Gerechtigkeit auch über Erlebnisse und Beobachtungen außerhalb der Kita. Ein Bettler auf der Straße, jemand der betrunken ist, die Frau im Rollstuhl – all das provoziert ihre Fragen. Warum hat der kein Geld? Was, wenn der Betrunkene gar nicht merkt, dass da ein Auto kommt? Wie soll die Frau mit dem Rollstuhl U-Bahn fahren, die Treppe ist ja so hoch? Mit Informationen, die sie diesbezüglich erhalten, erweitern sie ihre Wissensbasis. Sie setzen sich selbst in Beziehung dazu, stellen Vergleiche an, entdecken Widersprüche und entrüsten sich: Manche Leute haben zwei Häuser und der Obdachlose hat keins! In diesem Film gibt es nur Jungen, keine Mädchen! Saliha kommt nicht mit zum Rummel, weil ihre Eltern kein Geld haben. Die Jugendlichen auf dem Spielplatz lassen die Kleinen nicht spielen und ärgern sie.

Kinder entrüsten sich über konkrete Fälle von Ungerechtigkeit, die sie gut verstehen, und wenn sie sich in die Beteiligten gut hineinversetzen können. Dann entsteht bei ihnen der Wunsch, etwas zu tun, um die Ungerechtigkeit zu beenden. Ihre Ideen sind ebenfalls konkrete, kleine, direkte Schritte, die aus Erwachsenensicht vielleicht nicht viel bewirken: Für den Bettler etwas Taschengeld einsammeln, die Frau im Rollstuhl schieben, damit sie sich ausruhen kann. Es ist wichtig, sie bei diesen Vorhaben zu unterstützen und nicht durch eine komplexere Weltsicht zu bremsen. Kinder stellen nicht die Systemfrage und sind nicht eingeschüchtert durch Zweifel oder Misserfolge. Sie wollen helfen und damit etwas gegen Unfairness tun.

Erwachsene, die sich für Gerechtigkeit engagieren und gegen Ungerechtigkeit wehren, sind für Kinder wichtige Rollenmodelle. Sie lernen mit ihnen Menschen kennen, die widerstehen können. Die Erwachsenen sind Vorbilder, die für Veränderung stehen und Kinder ermutigen, nicht alles hinzunehmen. Erleben Kinder in der Kita, dass ihre Erzieherinnen ungerechte und unfaire Handlungen ansprechen, können sie lernen, dass man Hilflosigkeit und Ohnmacht überwinden kann. Dass es zum Impuls „Da kann man nichts machen!“ doch Alternativen gibt.

Dies sind wichtige Lernerfahrungen, um in gesellschaftlichen Verhältnissen handlungsfähig zu sein, die von sozialer Ungleichheit, Ausgrenzung und Diskriminierung gekennzeichnet sind. In denen Menschen gefragt sind, die zivilgesellschaftliche Verantwortung übernehmen und Zivilcourage zeigen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zielen auf Bildungsprozesse in genau diesem Sinne.

Literatur:

Derman-Sparks, Louise/ A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for Empowering Young Children. Washington D.C.: NAEYC.

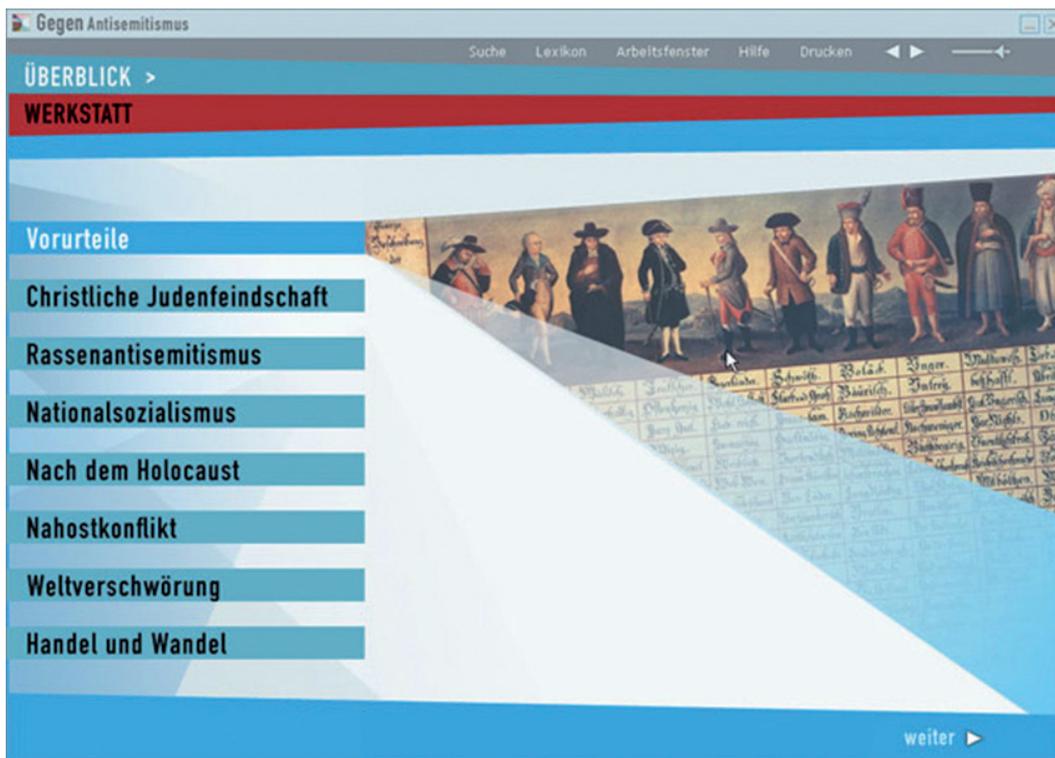
Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder 2003.

Wagner, Petra / Hahn, Stefani / Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier...Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Verlag das Netz. Weimar, Berlin.

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.

Wagner, Petra (2007): Ausgrenzung – ein Thema, das alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. In: kindergarten heute 9/2007 Verlag Herder, S. 6-13.

Gegen Antisemitismus“ - ein Workshop mit der multimedialen DVD-Rom „Gegen Antisemitismus“ Isabel Enzenbach, TU Berlin



Diese Unterrichtssoftware klärt in acht Kapiteln (siehe screenshot) über die Geschichte, Funktionen und verschiedenen Erscheinungsformen der Judenfeindschaft auf. Ein Kapitel über Vorurteile leitet in die Thematik ein. Weitere Stationen widmen sich verschiedenen historischen oder wiederkehrenden Formen und Motiven des Antisemitismus. Mit dem multimedialen Unterrichtsmaterial können Schülerinnen und Schüler verschiedene Themenschwerpunkte erarbeiten.

Schülerinnen und Schüler sind Teil einer Gesellschaft, in der traditionelle antisemitische Stereotype immer noch aktuell sind. Der Mangel an Vermittlung kognitiven Wissens in Schule und Unterricht erhöht die Bereitschaft, solche Stereotype unreflektiert zu übernehmen.

Die Software „Gegen Antisemitismus“ bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich kognitiv mit Antisemitismus auseinander zu setzen. Jeder der acht Themenschwerpunkte beginnt mit einem drei- bis vierminütigen Einführungsfilm, der einen orientierenden Charakter hat und Leitfragen stellt, die in der „Werkstatt“ bearbeitet werden können. Das erste Kapitel setzt sich mit der Frage auseinander: „Was sind Vorurteile?“ Weitere Stationen widmen sich den verschiedenen Formen und Motiven des Antisemitismus, die bis heute aktuell sind: die „Christliche Judenfeindschaft“, der „Rassenantisemitismus“, der „Antisemitismus im Nationalsozialismus“, „Antisemitismus nach dem Holocaust“ und der „islamisierte Antisemitismus“.

Ergänzt wird dies durch die Bereiche „Jüdische Weltverschwörung“ sowie „Handel und Wandel“, zwei antisemitische Stereotypenmuster, die heute einen besonders hohen Aktualitätswert haben. Ein umfangreiches Lexikon mit mehr als 200 Einträgen versammelt Beiträge zu allen Formen des Feindbildes.

In der „Werkstatt“ werden zu allen acht Themen Aufgaben angeboten, die mit entsprechenden Materialien zu bearbeiten sind. Auch das Lernen „ohne Bildschirm“ wird angeregt, indem viele Aufgaben auf die herkömmliche Art im Heft, auf dem ausgedruckten Arbeitsblatt und vor allem im gemeinsamen Gespräch gelöst werden können. Dazu gibt es Methodentipps, wie visuelle Medien bzw. Texte analysiert werden sollten.

Im Workshop wurden zunächst einzelne Angebote der Software, die den Teilnehmenden für ihren pädagogischen Alltag besonders interessant erschienen, angesteuert. Schließlich wurden – mangels eines Computerraumes, in dem die Software als solche hätte getestet werden können – ausgedruckte Aufgabeformate der DVD „Gegen Antisemitismus“, wie historische Quellen- und Informationstexte, Karikaturen, Umfrageergebnisse, etc. und die damit verbundene Aufgabenstellung zu verschiedenen Erscheinungsformen von Antisemitismus bearbeitet.

Der Workshop hatte mit einer Vorstellungsrunde begonnen, in der die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihre Alltagserfahrungen mit Judenfeindschaft vorstellten. Manche Lehrenden berichteten ausschließlich von positiven Erfahrungen, die sie z.B. erleben, wenn sie sich mit ihren SchülerInnen mit jüdischer Geschichte und Gegenwart beschäftigen.

Es waren jedoch auch Pädagogen vertreten, die von verschiedenen Formen von Antisemitismus berichteten, die sie in ihren Schulen bzw. in ihrem Arbeitsalltag erleben: zum Beispiel negative, klischeehafte Vorstellungen über Juden, rassenantisemitische Vorstellungen bei rechtsextrem beeinflussten Jugendlichen, antijüdische Weltverschwörungstheorien, die geglaubt und weiterverbreitet werden, oder antisemitische Äußerungen im Kontext des Nahost-Konfliktes. Deshalb wurde in der Arbeit mit der Unterrichtssoftware fast das gesamte Spektrum der dort präsentierten Formen der Judenfeindschaft abgefragt. Die Arbeit mit den jeweiligen Quellen und Aufgabenstellungen zu den einzelnen Antisemitismen war auch für die Lehrenden herausfordernd, die sich mit verschiedenen Argumentationsweisen, historischen Kontexten und Chiffren des komplexen Feindbildes konfrontiert sahen.

Literatur:

Gegen Antisemitismus, DVD, Einzellizenz 29,95 EUR, Verlag: Cornelsen Software ISBN: 978-3-06-064492-6, Bestellnummer: 644926. Die Unterrichtssoftware „Gegen Antisemitismus“ hat den „digita-Preis“ 2009 in der Kategorie „Allgemein bildende Schule, Klasse 11-13“ der Didacta 2009 in Hannover gewonnen.

Pädagogisches Begleitmaterial zum Film „Die Judenschublade – Junge Juden in Deutschland“ Larissa Weber, Berlin (Anne Frank Zentrum)

Der Film

Im Film „Die Judenschublade – Junge Juden in Deutschland“ erzählen jüdische Jugendliche und junge Erwachsene von ihrem alltäglichen Leben, von ihrer Familie, von ihrem Judentum sowie vom Zusammenleben und von Freundschaft mit Nichtjuden, von Verbindungen und Meinungen zu Israel und Begegnungen mit Vorurteilen und Antisemitismus. Die porträtierten Jugendlichen und ihre Erzählungen ermöglichen einen Zugang zum aktuellen Judentum mit seinen Facetten in Deutschland, der ganz anderes leistet als reine Fakten und Zahlen.

Hintergründe zur Entstehung des Materials

Um Lehrkräften und Multiplikatoren den Einsatz des Films in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zu erleichtern, hat das Anne Frank Zentrum zusammen mit „element 3 – Verein zu Förderung der Jugendkultur e.V.“ ein pädagogisches Begleitmaterial zum Film erarbeitet. Durch die erarbeiteten Methoden können die Jugendlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Jugendlichen aus dem Film erarbeiten. Dies ermöglicht gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit eigenen Rollenbildern, der eigenen Identität und der eigenen Familie. Darüber hinaus möchte das Material auch einen Einblick in jüdische Kultur und Religion geben, aber auch für Diskriminierung und Antisemitismus sensibilisieren.

Die Erfahrungen des Anne Frank Zentrums aus der Arbeit mit dem Film „Die Judenschublade – Junge Juden in D.“ und unsere pädagogische Arbeit haben gezeigt, dass viele Menschen in Deutschland wenig über das Leben von Juden in Deutschland wissen. Wenn man sich mit dem Judentum beschäftigt, setzt man sich vor allem mit der Religion auseinander. Welche Feiertage gibt es? Welche Ge- und Verbote? Wie kleiden sich Juden? usw. Beschäftigen wir uns mit jüdischer Geschichte, dann steht oft alleine die Shoa im Zentrum. Dass jüdisches Leben in Deutschland heute und auch im Verlauf der Geschichte mehr ist als das, was wir auf den ersten Blick sehen, ist uns oft nicht bewusst. Judentum wird in Deutschland genauso vielfältig gelebt wie andere Kulturen und Religionen auch. Jüdischsein kann ein Teil der eigenen Identität und mal mehr, mal weniger wichtig sein. Die Frage nach der eigenen Identität ist auch immer ein Schnittpunkt zur Lebenswelt der Jugendlichen, die mit dem Material arbeiten sollen. Dabei ist es egal, welchen Hintergrund die Jugendlichen haben. Dieser Schnittpunkt ist eine Stärke des Materials, denn dort, wo wir uns mit anderen Identitäten auseinander setzen sollen, müssen wir uns auch immer mit unserer eigenen beschäftigen, um bestimmte Einstellungen und Prägungen besser nachvollziehen zu können. Wichtig ist es, zu vermitteln, dass Juden seit Tausenden von Jahren in Deutschland leben, dass deutsch-jüdische Geschichte mehr beinhaltet als die Verfolgung und Ermordung der Juden durch die Nationalsozialisten. In Bezug auf die Shoa fanden wir es zum Beispiel spannend, zu erfahren, wie junge Juden in Deutschland damit umgehen.

Das Lernmaterial ermöglicht Pädagogen/innen und Multiplikator/innen, den Film gezielt einzusetzen und zu den Themen, die der Film anspricht, zu arbeiten. Denn der Film erzählt von jüdischer Kultur und Religion, Geschichte und Ausgrenzungserfahrungen, aber vor allem vom aktuellen Leben junger Juden in Deutschland.

Das Material regt dazu an, sich mit jüdischem Leben sowie mit jüdischer Geschichte, Kultur und Religion auseinander zu setzen, und verfolgt das Ziel, nichtjüdische Jugendliche für diese Themen zu sensibilisieren und zu interessieren und ihnen auf diesem Wege eine andere Möglichkeit zu geben, sich mit dem Thema Judentum zu beschäftigen als nur über die Shoa und Religionskunde.

Inhalt, Aufbau und Ziele des Materials

Die Methodensammlung zur „Judenschublade“ eignet sich sowohl für die schulische als auch für die außerschulische Bildungsarbeit. Zielgruppe sind Jugendliche im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Im schulischen Bereich stellen wir uns die Arbeit mit der Methodensammlung vor allem im Geschichts-, Politik-, Ethik-, Religions-, und Philosophieunterricht vor. Bei der Erarbeitung war es uns wichtig, verschiedene Lernniveaus anzusprechen. Daher gibt es in jedem Kapitel drei Ebenen. Die Übungen der ersten Ebene stehen in enger Beziehung zu dem Film. Die Fragen dieser Ebene befinden sich in der Regel auf Arbeitsblättern; Jugendliche können sie beantworten, nachdem sie den Film oder Teile des Films angeschaut haben. Die Übungen der Ebene II gehen tiefer und fordern die Jugendlichen auf, sich intensiver mit den Themen des Films auseinander zu setzen. In der dritten Ebene sind die Übungen so ausgerichtet, dass die Lebenswelt der Jugendlichen stark mit einbezogen wird und Jugendliche eigene Erfahrungen reflektieren können. Alle Übungen können unabhängig voneinander und einzeln verwendet werden. Der Film „Judenschublade“ ist an alle Ebenen gekoppelt und Bestandteil der Übungen.

Jedes Kapitel hat einen eigenen Hintergrundtext, der das Thema erläutert. Diese dienen sowohl den Pädagoginnen und Pädagogen, die mit dem Material arbeiten wollen, um ihr Wissen aufzufrischen oder sich zu erarbeiten, als auch den Jugendlichen. Die Texte sind so geschrieben, dass sie auch für jugendliche Leser zu verstehen sind. Wichtige Fremdwörter oder Fachbegriffe werden in Erklärungsboxen erläutert. Diese und weitere Begriffe finden Sie zusätzlich im Glossar; auch dieses kann den Jugendlichen zur Bearbeitung der Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Abschließend finden sich unter Medientipps Hinweise zu weiterführender Literatur, pädagogischem Material und Tipps für Internetseiten.

Der Workshop

Im Rahmen des Workshops wurde das Material anhand einer Powerpointpräsentation vorgestellt und anhand einer ausgewählten Methode den Teilnehmenden näher gebracht. Wie bereits beschrieben, kommt der Frage nach der Identität im Material eine wesentliche Bedeutung zu. Anhand einer Übung aus dem Kapitel „Ich bin Jude, na und?!“ setzten sich die Teilnehmenden zuerst mit ihrer eigenen Identität auseinander und stellten dann Bezüge zu den Aussagen der Jugendlichen aus dem Film über die ihrige her. Fünf vorgegebene Kategorien – Freunde + Familie, Geschlecht, Heimatland, Politik und Religion – sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jeweils für sich nach der persönlichen Gewichtung hierarchisieren und sich anschließend im Gespräch mit anderen über ihre Ergebnisse austauschen. Bereits bei der Erarbeitung der eigenen Identität kamen bei den Anwesenden Fragen auf. Eine beherrschende Frage stellte der Wunsch nach Erklärung der Kategorie „Geschlecht“ dar, aber auch die Kategorie „Heimatland“ wurde sehr kontrovers diskutiert. Eine „Auflösung“ oder Definition der Kategorien wurde nicht gegeben, jede/r sollte für sich eine Interpretation der Kategorie finden.

In einer anschließenden Auswertungsrunde zeigte sich, dass viele der Teilnehmer/innen bei einigen Kategorien stärkere Schwierigkeiten hatten, diese für sich zu hierarchisieren, während andere für fast alle einfach einzuteilen waren. Fast einig waren sie sich bei der Kategorie „Familie + Freunde“, diese hatten die meisten sehr hoch eingestuft und so gruppenübergreifend eine Gemeinsamkeit gebildet. Die Kategorie „Religion“ wurde zwar nicht sehr unterschiedlich eingeteilt, zog aber eine intensive Diskussion nach sich. Die Teilnehmenden diskutierten beispielsweise, was unter Religion zu verstehen sei, ob man darunter vorrangig die Institutionen, Gruppenzugehörigkeiten, oder gar den eigenen persönlichen Glauben verstehen müsse. Allein am Beispiel dieser Diskussion zeigte sich, dass zu diesem Thema keine homogene Definition und kein einheitliches Verständnis zu finden waren.

In einem nächsten Schritt wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das erste Kapitel des Films gezeigt, woraufhin dann anschließend gemeinsam über die Aussagen der porträtierten Jugendlichen zur ihrem Verständnis von Jüdischsein, Religion und auch ihrem Bezug zu Familie und Freunden diskutiert wurde. Hierbei wurde den Teilnehmenden des Workshops sehr schnell deutlich, dass die Heterogenität in ihrer Gruppe sich nicht von der Heterogenität der Jugendlichen aus dem Film unterscheidet. Die Vermutung, dass die porträtierten Jugendlichen die Kategorien ähnlich angeordnet hätten wie sie, wurde geteilt. Insbesondere die Kategorie „Familie + Freunde“ stellte in der anschließenden Diskussion einen wesentlichen Aspekt dar.

Bei fast allen Jugendlichen aus dem Film wird deutlich, dass auch ihnen Familie + Freunde am stärksten am Herzen liegt. Auch bei den Antworten auf die Frage „Wo hätten die Jugendlichen die Kategorie Religion eingestuft?“ zeigte sich, dass das Ziel der Übung – nämlich zu lernen, dass jüdisches Leben in Deutschland sehr viel pluralistischer ist, als von der Mehrheitsgesellschaft angenommen wird – deutlich geworden ist.

Anhand der vorherigen Diskussion zur eigenen Identität und zur Frage nach der Rolle der Religion in diesem Zusammenhang konnte dies deutlich herausgearbeitet werden. Warum sollten junge Juden in Deutschland eine einheitlichere Definition zur Kategorie „Religion“ finden als Nichtjuden? Die Heterogenität der porträtierten Jugendlichen im Film zeigt dies sehr gut auf.

Das Anne Frank Zentrum

Das Anne Frank Zentrum ist die deutsche Partnerorganisation des Anne Frank Hauses in Amsterdam. Im Herzen von Berlin, direkt neben den Hackeschen Höfen, wird die Dauerausstellung „Anne Frank. hier & heute“ gezeigt. Im Mittelpunkt der Ausstellung stehen das Tagebuch und die Lebensgeschichte Anne Franks. Über Hörstationen und kurze Porträtfilme kommen auch Berliner Jugendliche zu Wort, die sich mit aktuellen Fragen beschäftigen und eine Verbindung zur Gegenwart herstellen. Darüber hinaus wird eine Bandbreite an verschiedenen Veranstaltungen wie Lesungen, Zeitzeugengespräche, Filmvorführungen sowie Seminare und Podiumsdiskussionen angeboten.

Das Projekt „Anne Frank – Eine Geschichte für heute. Demokratiekompetenz vor Ort“. Ausstellungsprojekte in Thüringen

Die Wanderausstellung „Anne Frank – Eine Geschichte für heute“ wird zum Forum für demokratische Aktivitäten in der Stadt. Engagierte Bürgerinnen und Bürger holen die Ausstellung in ihre Stadt: sie bestimmen den Ort und den Zeitraum, organisieren Unterstützer, gestalten die Öffentlichkeitsarbeit und entwickeln ein Begleitprogramm. Wir begleiten sie dabei, unterstützen beim Projektmanagement und erarbeiten ein maßgeschneidertes Konzept für jeden Ort. Im Rahmen des bewährten Konzepts der „Peer Education“ werden Jugendliche zu Ausstellungsbegleiterinnen und -begleitern ausgebildet. Wenn die Ausstellung weiterzieht, arbeiten wir mit den Jugendlichen weiter, schulen sie u.a. in interkultureller Kompetenz und in der Arbeit gegen Rechtsextremismus. Die erworbenen Fähigkeiten stärken die Position der Jugendlichen für ihr weiteres Engagement vor Ort, die Arbeit in der Schule und für den Arbeitsmarkt. Das Projekt wird im Rahmen des Programms „**Xenos – Integration und Vielfalt**“ gefördert und u.a. von der Koordinierungsstelle Gewaltprävention des Landes Thüringen und der Bundeszentrale für politische Bildung mitfinanziert.

Um Schulen, Jugendzentren, Kirchengemeinden, Vereine und Ausbildungseinrichtungen als demokratische Zentren vor Ort zu unterstützen, werden maßgeschneiderte Fortbildungen zu Demokratiepädagogik, interkulturellem Lernen und Interventionsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus angeboten – entsprechend der konkreten Nachfragen vor Ort. Bis Oktober 2011 werden an insgesamt 15 Orten solche Ausstellungsprojekte in Thüringen durchgeführt.

Deutsch-Israelischer Jugendaustausch: Lernfeld zur Reflexion von Selbst- und Fremdbildern

Bianca Ely, ConAct

Kurzvorstellung

ConAct ist eine Einrichtung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Koordinierung der deutsch-israelischen Kontakte im Feld der internationalen Jugendarbeit. Das Koordinierungszentrum regt kontinuierlich neue Ideen für den Austausch an. Dies geschieht durch die Vernetzung von Informationen, die Beratung zur Planung von Austauschprogrammen sowie die Finanzierung deutsch-israelischer Jugendbegegnungen. In eigenen Projekten zur Weiterentwicklung und Reflexion des deutsch-israelischen Jugendaustauschs sowie durch Fortbildungsangebote für Fachkräfte und Multiplikator/innen setzt ConAct eigene Akzente in der Fachdebatte. ConAct wurde im Oktober 2001 eröffnet und ist bundesweit tätig. Vor Ort arbeitet es in Trägerschaft der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt. ConAct hat ein Partnerbüro in Israel, den *Israel Youth Exchange Council*.

Was versteht man unter deutsch-israelischem Jugendaustausch?

ConAct bewegt sich mit seiner Arbeit gewissermaßen in zwei Feldern, deren Diskurse und Debatten größtenteils unabhängig voneinander funktionieren: zum einen im Feld der internationalen interkulturellen Jugendarbeit und zum anderen im Feld der deutsch-israelischen Beziehungen. Unter internationaler Jugendarbeit werden jugendpolitische Aktivitäten verstanden, die über den Rahmen nationaler Jugendarbeit hinaus gehen und Projekte wie internationale Konferenzen von Fachkräften der Jugendarbeit, Studienreisen, Kultur- und Sportpolitik sowie den Jugendaustausch umfassen können. Der Jugendaustausch wiederum lässt sich in Schüleraustauschprogramme, internationale Workcamps sowie Jugendbegegnungen untergliedern.¹⁰⁷ Als Koordinierungszentrum ist ConAct ausschließlich für den außerschulischen Jugend- und Fachkräfteaustausch zwischen Deutschland und Israel zuständig.

Deutsch-israelische Jugendbegegnungen als Lernfeld zur Thematisierung und Reflexion „des Eigenen“ und „des Fremden“

Wesentliches Charakteristikum deutsch-israelischer Jugendbegegnungen ist die Begegnung zweier größtmäßig überschaubarer Jugendgruppen aus Deutschland und aus Israel für ein gemeinsames, bilateral entworfenes Programm, das zumeist und entsprechend der Interessen der Teilnehmenden durch einen thematischen Aufhänger strukturiert ist. Die Programme haben in der Regel eine Dauer von je 10 bis 12 Tagen und finden wechselseitig statt, d.h. jede Gruppe ist einmal Gastgeber und einmal Gast. ConAct verwaltet die Sondermittel für den deutsch-israelischen Jugendaustausch aus dem Kinder- und Jugendplan (KJP) des Bundes. Diese können von anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe beantragt werden, d.h. deutsch-israelische Jugendbegegnungen grenzen sich deutlich von Programmen mit vordergründig touristischem Anliegen ab.

Während der Jugendbegegnungen, in denen Jugendliche aus Deutschland und Israel sich kennen lernen, sich zu einem Thema austauschen, gemeinsam an einem Projekt arbeiten und Zeit miteinander verbringen, bieten sich eine Vielzahl von Situationen, die einen interkulturellen Lernprozess begünstigen und strukturiert durch pädagogische Impulse zur Reflexion von Selbst- und Fremdbildern beitragen können.¹⁰⁸ Dies soll anhand eines einfachen Beispiels aus der Praxis deutsch-israelischer Jugendbegegnungen verdeutlicht werden:

¹⁰⁷Vgl. Wirtz, Peter (2003): Internationale Jugendarbeit als politische Bildung. In: Harles, Lothar; Wirtz, Peter (Hrsg.): Praxishandbuch Lernen über Grenzen. Politische Bildung als internationale Jugendarbeit, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 7-23.

¹⁰⁸Vgl. Pardo, Keren (2007). Perceiving the Other and Dealing with Cultural Differences. The Case of the German-Israeli Encounter Program 'Berlin meets Haifa'. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Alice Salomon Hochschule, Berlin.

Werden Jugendliche im Vorfeld der Begegnung aktiv in die Programmplanung einbezogen, so bietet sich bereits hier die Möglichkeit einer Reflexion über „das Eigene“ und Selbstbilder, d.h. darüber, wie man von „den Anderen“ gerne gesehen werden möchte und welche Bilder über „den Anderen“ damit einhergehen. So ist es interessant, die Jugendlichen zu fragen, was sie den israelischen Gästen von sich, ihrem Wohnort und ihrer Lebenswelt gerne zeigen möchten. Gibt es vielleicht Orte, die den Gästen um des guten Eindrucks willen besser nicht gezeigt werden sollten? Weshalb ist es wichtig, bestimmte Orte zu zeigen? Vielleicht gibt es auch Orte oder Räume, die von den Jugendlichen zwar nicht als sehenswert erachtet werden, die den Gästen jedoch trotzdem nicht vorenthalten werden sollen. Sei es, um ein politisches Zeichen zu setzen oder über distanzierende Positionierung Aussagen über sich selbst zu treffen (bspw. durch die Problematisierung gesellschaftlicher Missstände, gar die Thematisierung von Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Fremdenfeindlichkeit im Programm der Jugendbegegnung). Häufig bilden diese Reflexionsrunden zugleich die Heterogenität der manchmal als vermeintlich homogen wahrgenommenen nationalen Gruppen ab. Dabei handelt es sich um eine insbesondere in diesem Zusammenhang wertvolle Lernerfahrung.

Reflexion ergibt sich meistens nicht von alleine und ohne jeglichen pädagogischen Rahmen. Mithilfe geeigneter Methoden und pädagogischer Impulse können Jugendliche in der deutsch-israelischen Begegnung darin unterstützt werden, Selbst- und Fremdbilder zu reflektieren, sich ihrer eigenen kulturellen Verortung bewusster zu werden sowie Differenzen – sowohl innerhalb der eigenen nationalen Gruppe als auch zwischen den beiden Gruppen – wahrzunehmen und anzuerkennen. Dies kann zweifelsohne als ein Schritt zur Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung gewertet werden.

Einblick in den Workshop während der Tagung

Im Workshop im Rahmen der Tagung wurde zunächst ein Einblick in die Arbeit von ConAct gegeben sowie die Möglichkeit einer Förderung deutsch-israelischer Austauschprogramme durch ConAct thematisiert. Vielen Workshopteilnehmenden war das Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch zuvor nicht bekannt. So nahm die Vorstellung einen größeren Raum ein als zunächst geplant.

Anhand von Kurztexten, in denen Jugendliche ihre persönlichen Sichtweisen auf die Gegenwart und Zukunft der deutsch-israelischen Beziehungen beschreiben, sollte in Kleingruppen herausgearbeitet werden, welche Selbst- und Fremdbilder die Jugendlichen in diesen Texten thematisieren und in welchen Kontexten diese Thematisierung jeweils stattfindet. Die Methode wurde aufgrund der Kürze der Zeit eher auf einer Metaebene diskutiert. Im Zentrum stand dabei die Frage, ob die Methode im jeweils eigenen pädagogischen Kontext anwendbar sei.

Im Verlauf des Workshops entwickelten die Teilnehmenden eine angeregte Diskussion darüber, inwiefern auch Jugendliche mit einem erhöhten Betreuungsbedarf in Programme des deutsch-israelischen Jugendaustauschs zu integrieren sind. In diesem Zusammenhang ging es auch um die Frage, inwiefern Jugendliche generell auf eine deutsch-israelische Jugendbegegnung vorbereitet werden sollten.

Das Eigene und das Fremde in der interkulturellen Begegnung.

Das Logos-Projekt

Nancy Jessulat, Fachhochschule Erfurt

Logos ist ein studentisches Projekt der Fakultät Sozialwesen an der Fachhochschule Erfurt. Das Projekt möchte mit seiner Arbeit Menschen mit Migrationshintergrund in Erfurt, die um Unterstützung bei der Bewältigung ihrer besonderen Herausforderungen im Alltag ersuchen, sozialpädagogische Hilfe zukommen lassen. Gleichzeitig soll eine aktive Öffentlichkeitsarbeit auf gesellschaftliche Missverhältnisse und Benachteiligung aufmerksam machen, gegen strukturelle und personelle Diskriminierung vorgehen, Aufklärungsarbeit leiten und so Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit entgegenwirken. Das Projekt versteht sich als Bindeglied zwischen der Aufnahmegesellschaft und den MigrantInnen. Das griechische Wort „lógos“ wird hier in seiner Vieldeutigkeit begriffen und steht für das Lernen im interkulturellen Dialog [=„das Sprechen“], um Menschen mit Migrationserfahrungen in ihrem Integrationsprozess zu begleiten [=„das `nette` Wort“], eine aufnahmebereite Gesellschaft anzuregen [= „die Rede“] und Fremdenfeindlichkeit abzubauen [=„die Vernunft“]. Getragen wird das Logos-Projekt vom „Büro für ausländische MitbürgerInnen“ des Evangelischen Kirchenkreises Erfurt sowie der Fachhochschule Erfurt.

Hintergrund für das Projekt

MigrantInnen sind täglich vielfältigen Herausforderungen im Einwanderungsland ausgesetzt. Entwicklungs- und Entscheidungsmöglichkeiten sind oftmals insbesondere für Asylsuchende und geduldete Menschen drastisch eingeschränkt, und zwar auf Grund geringer materieller Grundlagen, fehlender Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt, beschränkter Bewegungsfreiheit sowie Erfahrungen mit Diskriminierung und Ausgrenzung. Die Betroffenen sind oftmals auf Grund ihrer Herkunft, ihres Äußeren etc. in ihrem alltäglichen Leben personeller und struktureller Gewalt ausgesetzt. Diskriminierendes und rassistisches Verhalten kommen aus der Mitte der deutschen Gesellschaft, werden aber auch durch Institutionen und Gesetze gefördert. MigrantInnen dienen immer wieder als Projektionsfläche, und ihr „Anderssein“ wird so benutzt, wie es der Aufnahmegesellschaft nützt.

Migration stört das soziale, psychische, somatische und ökologische Gleichgewicht, und ob die entsprechenden Ungleichgewichte ausbalanciert werden können, hängt von den persönlichen, familialen und außerfamilialen Bewältigungsressourcen sowie den geeigneten Copingstrategien des Einzelnen ab. Hier möchte Logos ansetzen und aktiv Hilfe zur Selbsthilfe leisten.

Arbeitsweise

Das Projekt gliedert sich in zwei Arbeitsbereiche, die AG Familie und die AG Öffentlichkeit. Alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die individuell, oder als Familie den Kontakt zu Logos suchen, erhalten eine/n persönliche/n AnsprechpartnerIn. Die Studierenden der AG Familie suchen ein- bis zweimal wöchentlich ihre KlientInnen auf. Größere Familien oder Personen, die erhöhten Unterstützungsbedarf anmelden, werden häufig von mehreren Studierenden begleitet.

Aus den individuellen Lebenssituationen, verschiedenen gesetzlichen Chancen und Grenzen ergeben sich in den einzelnen Familien oft sehr differenzierte Arbeitsaufträge an die Studierenden.

Der Hauptschwerpunkt der Arbeit mit den Familien liegt darin, Beistand hinsichtlich der Bewältigung des Alltags zu leisten, z.B. durch das Erklären von bürokratischen Abläufen, Unterstützung bei der Durchsetzung ihrer Sozialleistungsansprüche, Begleitung einzelner Familienmitglieder bei Ämter- und Behördengängen, Vermittlung im Asylverfahren oder durch Beratung im Bereich der Gesundheitsversorgung sowie durch das Erschließen externer Hilfequellen.

Oft entsteht der erste Kontakt über die Hausaufgabenhilfe für die Kinder und Jugendlichen in der Familie. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im deutschen Schulsystem vielfach benachteiligt oder können, zumindest zu Beginn ihres Aufenthaltes in Deutschland, den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden.

Hinzu kommt, dass ihre Eltern oft auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse ihren Kindern kaum die nötige gezielte Förderung im schulischen Bereich geben können. Deshalb übernehmen wir familienergänzend die Interessenvertretung in schulischen Belangen und die lernpädagogische Förderung der Kinder. Für die Eltern gestaltet sich der Integrationsprozess häufig schwieriger als für ihre Kinder. Auch ein Integrationskurs kann diese Separierung oft nicht spürbar mindern. Die Studierenden informieren über regionale Strukturen und versuchen die Betroffenen in vorhandene Angebote zu integrieren. Durch kulturelle Differenzen treten auch geschlechtsspezifische Konflikte auf. In solchen Fällen klären die StudentInnen über die hiesigen sozialen Verhältnisse auf und versuchen, im Einklang mit der internationalen Konvention der Menschenrechte innerhalb und außerhalb der Familie zu vermitteln.

Der Aufbau gegenseitigen Verständnisses zwischen den einzelnen Familienmitgliedern für ihre jeweilige unterschiedliche – zum Beispiel geschlechts- und generationsbedingte – Situation in der Aufnahmegesellschaft ist ein weiteres Ziel der Arbeit. Bei Bedarf wird zusätzlich an professionelle kommunale Angebote vermittelt. Übergeordnetes Ziel ist die selbstbestimmte Lebensführung der KlientInnen. Derzeit werden zehn Familien von StudentInnen des Logos-Projektes betreut. Diese kommen vorwiegend aus der Türkei sowie dem Irak, aus Kolumbien, Serbien Montenegro und der Slowakei.

Die AG Öffentlichkeit möchte den Schwerpunkt der Projektarbeit auf der strukturell-politischen Ebene Rechnung tragen. Den von den Studierenden begleiteten Individuen und Familien wird ein parteiliches Fürspracheangebot gemacht, das die Situation ethno-kultureller Minderheiten in Erfurt und Umgebung thematisiert und auf Ungerechtigkeiten hinweist, die den Angehörigen eine marginale gesellschaftliche Position zuweisen. Öffentlichkeitsarbeit im Sinne von Public Relations bedeutet vor allem, auf das Projekt aufmerksam zu machen. Öffentlichkeitsarbeit meint ebenso die Arbeit an der Öffentlichkeit durch Bildung für die Aufnahmegesellschaft und soll den Bereich einer struktur-politischen Bildung für die Aufnahmegesellschaft beschreiben.

Studierende der AG Öffentlichkeit nehmen dazu regelmäßig an Netzwerktagungen teil und sorgen für fachlichen Input der Studierenden in Form von Vorträgen durch interne und externe Referenten. Daneben bemühen sie sich um Planung, Organisation und Durchführung der Bildungsfahrten, die einmal pro Semester für alle Projektteilnehmenden stattfinden. Diese werden zur Weiterbildung sowie Weiterentwicklung des Projekts und zur Förderung des Gruppenklimas und –zusammenhalts genutzt.

Derzeit arbeitet die AGÖ an einem Qualitätsmanagementsystem, das die Arbeit von Logos effektiver und effizienter gestalten soll. Außerdem wurden im vergangenen Semester die Netzwerke und Zusammenarbeit mit anderen Projekten, Organisationen und Einrichtungen, die mit MigrantInnen arbeiten, weiter ausgebaut und intensiviert, so dass sich das Logos-Projekt in der Erfurter Angebotslandschaft weiter etablieren konnte. Die Ausländerbeauftragte der Stadt Erfurt möchte das Logos-Projekt in diesem Jahr für den Preis des „Bündnisses für Demokratie und Toleranz“ des Bundesministeriums für Inneres und der Justiz vorschlagen. Einmal wöchentlich treffen sich alle Projektteilnehmenden, um sich auszutauschen und bei Problemen, die in Familien auftauchen, gegenseitig Unterstützung zu bieten. Gemeinsam können adäquate Lösungsstrategien entwickelt werden. Einmal pro Semester organisiert das Logos-Projekt ein Fest für die begleiteten Familien und die am Projekt teilnehmenden Studierenden und ermöglicht so Zusammenhalt, Kontakt und Austausch zwischen allen Beteiligten.

Das Projekt bietet den Studierenden schon während des Studiums die Möglichkeit, praktische Fähigkeiten im Umgang mit benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu erwerben und theoretisches Hintergrundwissen zu vertiefen. Der Kontakt und das gegenseitige Kennenlernen zwischen den Studierenden als Stellvertreter der Mehrheitsgesellschaft sowie den Migrantenfamilien als Stellvertreter einer ethno-kulturellen Minderheit führen zu gegenseitigem Verständnis, Abbau von Vorurteilen und im besten Fall zu einer Bereicherung für alle Beteiligten. Anlässlich der Fachtagung in Weimar stellte sich das Logos-Projekt in einer Arbeitsgruppe vor und band die

Teilnehmenden aktiv ein, die sich sehr interessiert und diskussionsfreudig zeigten. Einstieg ins Thema bot ein Begrüßungsspiel, welches das Eigene und das Fremde anhand verschiedener Begrüßungsrituale aus aller Welt verdeutlichte. Das Eigene ist vertraut, gewöhnlich und selbstverständlich normal, das Fremde ist seltsam, anders und teilweise unangenehm. Die Teilnehmenden setzten sich mit dem Fremden und dem Eigenen des eigenen Namens auseinander, mit dessen Herkunft und Bedeutung sowie der persönlichen Identifikation mit diesem. Dabei erfuhren sie, wie sehr der Name mit der eigenen Person und Identität verknüpft ist. Ein Bild, das zwei Männer unterschiedlicher Hautfarbe beim Rennen zeigt, ließ Raum für Interpretationen und deckte eigene Bilder in den Köpfen der Teilnehmenden auf. Es veranschaulichte, wie durch äußere Merkmale ausgelöste Stereotype entsprechende Erwartungen, oder gar Vorurteile entstehen lassen.

Im Verlauf des Workshops entwickelte sich eine rege Diskussion über die oftmals schwierigen Lebensverhältnisse vieler Migranten, insbesondere asylsuchender Menschen, und die Anforderungen, die das Einwanderungsland an diese Menschen richtet. Die Arbeitsgruppe regte die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Herausforderungen interkultureller Begegnung sowie zur interkulturellen Kompetenz und Sensibilität in der pädagogischen Arbeit an.

Referentenliste

Prof. Dr. rer.nat. phil. habil. Andreas Zick

Professor an den Fakultäten für Erziehungswissenschaften und Soziologie mit dem Schwerpunkt Sozialisation und Konfliktforschung. Leiter des Graduiertenkollegs „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“. Mitglied des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung und zuständig für das Projekt „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa“.

zick@uni-bielefeld.de | www.uni-bielefeld.de

Annett Wenzel

Diplomsozialpädagogin und Mediatorin, war lange Zeit als pädagogische Mitarbeiterin und Streetworkerin tätig. Seit 2001 arbeitet sie im Rahmen der Diakoniestiftung Weimar-Bad Lobenstein GmbH in der Jugendberatung.

Jugendberatung.SLF-RU@diakonie-wl.de

Aycan Demirel

Studium der Publizistik, Politik und Geschichte. Mitbegründer und Leiter der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, Berlin.

aycan.demirel@kiga-berlin.org | www.kiga-berlin.org

Dr. Barbara Schäuble

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel, Promotion im Fachgebiet Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg auf Basis einer Jugendstudie zum Thema Antisemitismus unter Jugendlichen, Diplom-Sozialpädagogin. Langjährige Tätigkeit im Bereich der (gewerkschaftlichen) Jugend- und Erwachsenenbildung sowie der Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Vorurteilsforschung, Bildungstheorien, Antisemitismus-, Rassismus- und Rechtsextremismusforschung, Organisation der Kinder- und Jugendhilfe.

barbara.schaeuble@uni-kassel.de | www.uni-kassel.de

Prof. Dr. Birgit Rommelspacher

Professorin für Psychologie mit dem Schwerpunkt Interkulturalität und Geschlechterstudien an der Alice Salomon Hochschule und Privatdozentin an der Technischen Universität Berlin (emeritiert seit 2007). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechtsextremismus, Geschlechterverhältnisse und Antisemitismus sowie interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste.

b.rommelspacher@web.de

Bianca Ely

Studium in Soziologie und Politikwissenschaften. Seit 2008 pädagogische Mitarbeiterin bei ConAct. Sie ist zuständig für Erarbeitung pädagogischer Handreichungen und Infomaterialien, Beratung zur Programmplanung von Jugendbegegnungen und Konzipierung von Seminaren.

bianca.ely@conact-org.de | www.conact-org.de

Christine Rechlau

Diplom-Sozialarbeiterin, arbeitet im Integrationsprojekt „To arrange – initiativ Flüchtlinge in Arbeit“ (Flüchtlingsrat e.V.) und als Lehrbeauftragte im Fachbereich der Sozialwissenschaften an der FH Erfurt.

www.fluechtlingsrat-thr.de

Christoph Bender

Leiter der Landesstelle Gewaltprävention der Thüringer Landesregierung im Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit seit dem 1. April 2007. Schwerpunkte der Arbeit der Landesstelle Gewaltprävention sind Prävention im Kinder- und Jugendbereich, Prävention von häuslicher Gewalt und Prävention von politischem Extremismus.

christoph.bender@tmsfg.thueringen.de | www.thueringen.de/de/lsgp

Prof. Dr. Doron Kiesel

Erziehungswissenschaftler, lehrt Interkulturelle Pädagogik sowie interkulturelle und internationale Dimensionen Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Soziale Arbeit, Interkulturelle Kompetenz, Migration, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Identität und Ethnizität. Seit 2007 wissenschaftlicher Berater des Projekts „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“.

kiesel@fh-erfurt.de | www.fh-erfurt.de

Dr. Eva Burmeister

Lehrerin für Mathematik/Physik, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FSU Jena – Lehrstuhl für Schulpädagogik/Schulentwicklung sowie Mitarbeiterin im Staatlichen Schulamt Jena mit dem Aufgabenschwerpunkt Fortbildung/Schulentwicklung. Seit 2003 Mitarbeiterin am Thillm, verantwortlich für Schulentwicklung und seit 2006 Arbeitsbereichsleiterin Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung. Derzeit Direktorin des Thillm.

eva.burmeister@thillm.thueringen.de | www.thillm.de

Gabriella Pollack

Grund- und Förderschullehrerin, Beraterin für Demokratiepädagogik und Prozessmoderatorin für die pädagogische Führungskräfteentwicklung. Seit 2007 ist sie in der Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung am Thillm tätig und mitbeteiligt an der Entwicklung und Umsetzung des TKM-Programms.

Gabriele.Pollack@thillm.thueringen.de | www.thillm.de

Heike Radvan

Erziehungswissenschaftlerin, arbeitet seit 2002 in der Amadeu Antonio Stiftung in den Bereichen „Zivilgesellschaftliche Strategien gegen Antisemitismus“ und „Gender als Kategorie in der präventiven Arbeit gegen Rechtsextremismus“. Sie koordiniert das Ausstellungsprojekt „Das hat´s bei uns nicht gegeben! Antisemitismus in der DDR“ und ist verantwortlich für die inhaltliche Begleitung der Wanderausstellung.

heike.radvan@amadeu-antonio-stiftung.de | www.amadeu-antonio-stiftung.de

Dr. des. Isabel Enzenbach

Theologin und Historikerin, Mitarbeiterin am Zentrum für Antisemitismusforschung an der TU Berlin. Forschungs- und Praxischwerpunkte: Unterrichtsmaterialien zu Juden und Judenfeindschaft in Europa, Klischees im frühen historischen Lernen und pädagogische Arbeit mit lebensgeschichtlichen Video-Interviews aus dem Visual History Archive.

<http://zfa.kgw.tu-berlin.de/forschung.htm>

Larissa Weber

Judaistin und Historikerin, arbeitet seit einigen Jahren im Anne Frank Zentrum (Berlin) als Referentin für verschiedene bildungspolitische und pädagogische Projekte.

weber@annefrank.de | www.annefrank.de

Marina Chernivsky

Diplompsychologin, Verhaltenstherapeutin in Ausbildung und Anti-Bias-Trainerin. Seit 2004 Entwicklung und Koordination von verschiedenen bildungspolitischen und pädagogischen Programmen. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ der ZWST e.V. Ferner ist sie als freiberufliche Diversity-Trainerin und Dozentin tätig.

info@zwst-perspektivwechsel.de | www.perspektivwechsel.de

Nancy Jessulat

ist ev. Diakonin i.A., Studentin der Sozialen Arbeit im 5. Semester mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Soziale Arbeit an der Fachhochschule Erfurt. Derzeit absolviert sie ein Praktikum im Behandlungszentrum für Folteropfer in Berlin.

Nancy.Jessulat@gmx.de | <http://logos-projekt.de/tl>



Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) ist Mitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege und die soziale Dachorganisation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland. Ein wichtiges Anliegen der ZWST ist die präventive Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Das Modellprojekt „Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ wurde 2007 ins Leben gerufen. Es wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie die Landesstelle Gewaltprävention. In Trägerschaft der ZWST wird das Projekt in Thüringen durchgeführt. Das vorrangige Ziel des Modellprojekts ist die Unterstützung pädagogischer Fachkräfte in ihrem Umgang mit aktuellem Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Die im Projekt erarbeiteten Trainingsansätze sollen sowohl die Einsicht der Zielgruppe in die Problematik schärfen, als deren Handlungskompetenzen in Hinblick auf das aktive Handeln gegen Voreingenommenheit und Diskriminierung fördern.

Projektträger:



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie durch die Landesstelle Gewaltprävention in Thüringen



Petra Wagner

Diplom-Pädagogin, seit über 25 Jahren in Projekten zur interkulturellen und bilingualen Erziehung im Elementar- und Grundschulbereich tätig, freiberuflich tätig in der Fortbildung und Beratung von ErzieherInnen und LehrerInnen. Seit 2000 Leitung des Projekts KINDERWELTEN im Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie INA gGmbH an der Freien Universität Berlin.

petra.wagner@kinderwelten.net | www.kinderwelten.net

Prof. Dr. phil. Ronald Lutz

Studium der Sozialpädagogik, der Kulturanthropologie, der Soziologie, der Historischen Ethnologie und der Germanistik. Seit 1993 Professor für das Lehrgebiet „Menschen in besonderen Lebenslagen“ an der Fakultät Sozialwesen der FH Erfurt (University of Applied Sciences), sowie seit 2003 (mit einer Unterbrechung von 2005 bis 2007) Dekan der Fakultät.

lutz@fh-erfurt.de | www.fh-erfurt.de

Prof. Dr. Thomas Eppenstein

Erziehungswissenschaftler, lehrt Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Theorien Sozialer Arbeit an der Evangelischen Fachhochschule RWL in Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Kompetenz, Migration und Soziale Arbeit.

eppenstein@efh-bochum.de | www.hochschule-bochum.de

Tommy Kleiber

arbeitet im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Seit 2004 sozialpädagogischer Mitarbeiter und Prozessmoderator im Jugendklubhaus Saalfeld in Trägerschaft des Bildungszentrums Saalfeld GmbH mit dem Schwerpunkt Veranstaltungsmanagement.

klubhaus-slf@web.de