

DAS DILEMMA DER DIFFERENZ

Zum pädagogischen Umgang mit
Unterschieden und 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

Fotos: Rafael Herrlich

Titelbild: Marina Chernivsky

Verwaltung: René André Dittrich

Gestaltung: Dan Krumholz

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

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT

GRUSSWORT

CHRISTOPH BENDER

4

INTEGRATION, GESELLSCHAFT, ANERKENNUNG

MICHA BRUMLIK

6

„IST JUDE EIN SCHIMPFWORT?“ ZUM VERHÄLTNIS VON ANTISEMITISMUS, RASSISMUS
UND FREMDENFEINDCHLICHKEIT IN DER PÄDAGOGIK

JULIANE WETZEL

16

WARUM SIND IMMER DIE ANDEREN AN ALLEM SCHULD?

PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN VON VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNG

ANDREAS BEELMANN

22

ANDERS ANDERS UND OFT UNGLEICH. INTERKULTURELLE KOMPETENZ VERLANGT
MEHR ALS REZEPTWISSEN

GEORG AUERNHEIMER

26

ZWISCHEN HANDLUNGSBEDARF UND KOMPLEXITÄT: WARUM ‚FEUERWEHREINSÄTZE‘
IN DER PÄDAGOGIK GEGEN DISKRIMINIERUNG UND AUSGRENZUNG WENIG SINN MACHEN

OLIVER TRISCH

34

MEHRHEIT, MACHT, GESCHICHTE?! INTERKULTURALITÄT UND MULTIPERSPEKTIVITÄT
IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK

LARISSA WEBER

38

DER STELLENWERT DER EIGENEN KULTURELLEN SOZIALISATION: BIOGRAPHISCHE ARBEIT
ALS ANSATZ- UND AUSGANGSPUNKT FÜR GELUNGENE ERZIEHUNGSARBEIT

IRIS WACHSMUTH

40

OPFERPERSPEKTIVEN ERNST NEHMEN, AUSGRENZUNGSERFAHRUNGEN BESSER VERSTEHEN

MERON MENDEL

42

WAS TUN, WENN ES BRENNT? GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT IM LOKALEN
RAUM – ENTWICKLUNG VON HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN IN EINEM PLANSPIEL

VOLKER VERHOFF / FRANZ ZOBEL

44

ÜBERSICHT DER ARBEITSGRUPPEN

48

AUTOREN UND AUTORINNEN

52

VORWORT

„Ich denke, dass wir eine Verantwortung haben, und Verantwortung heißt, dass wir uns dagegen wehren, wenn Menschen verunglimpft werden. Wir müssen aufpassen, dass wir nicht eine Gesellschaft werden, wo Gruppen aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert werden. Das ist unsere Verantwortung; die haben wir einfach. Die können wir nicht wegschieben.“ (Sozialarbeiter/-innen, Saalfeld 2009)

Der Umgang mit Gemeinsamkeiten kann sehr einfach sein. Der Umgang mit Differenzen erfordert hingegen eine höhere Sensibilität und sorgt nicht selten für Spannungen und Kontroversen. Eigene soziokulturelle Normen und Werte, internalisierte Vorbehalte und Bewertungskriterien werden zum Maßstab der Differenz erhoben und die Anderen werden auf vermeintlich stabile Merkmale reduziert.

In den letzten Jahren rückt das Thema „Vielfalt und Diversität“ immer mehr in den Fokus pädagogischer Fragestellungen und stellt die bisherigen Konzepte der historischen, der antirassistischen und der interkulturellen Bildung vor neue Herausforderungen. Die spezifischen Diskriminierungsformen – der aktuelle Antisemitismus, der Rassismus und die Fremdenfeindlichkeit – setzen besondere Interventionsformen voraus. Gleichzeitig bedarf es pädagogischer Konzepte, die gegen jegliche Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung vorgehen.

Die Fachtagung „Das Dilemma der Differenz“ richtete sich an Multiplikator/-innen – Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, Sozialarbeiter/-innen – sowie Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen. Im Rahmen der wissenschaftlich ausgewiesenen Fachvorträge und Arbeitsgruppen konnten wichtige theoretische Grundlagen der differenzsensiblen Pädagogik erörtert und praktische Ansätze zum Umgang mit den spezifischen Formen der Diskriminierung vorgestellt werden. Dank der pointierten Stellungnahmen der Referenten und Referentinnen im Podiumsgespräch „Achtung und Anerkennung! Was bedeutet das für den Alltag der Bildungsprozesse?“ wurde das Thema der Fachtagung sowohl wissenschaftlich als auch politisch beleuchtet. Die Teilnehmer/-innen wurden angeregt, sich mit individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Diskriminierung näher zu befassen und differenzsensible Interventionsformen für ihre jeweiligen Praxisfelder einzuüben.

Die Veranstaltung war Bestandteil des Modellprojekts „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“. Das Projekt wird im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ in Kooperation mit der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen gefördert.

Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und dem Freistaat Thüringen für die Förderung dieser Veranstaltung. Wir danken Prof. Dr. Roland Merten – dem Staatssekretär des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Freistaates Thüringen und Christoph Bender – Leiter der Landesstelle Gewaltprävention für ihre großartige Unterstützung unserer Initiative. Unser Dank richtet sich auch an alle Referenten und Referentinnen für ihre vorzüglichen Beiträge sowie an 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.

MA Benjamin Bloch
Direktor der ZWST

Dipl. Psych. Marina Chernivsky
Projektleitung ZWST

Prof. Dr. Doron Kiesel
Fachhochschule Erfurt



GRUSSWORT

CHRISTOPH BENDER

Sehr geehrte Damen und Herren,

als ich vor zweieinhalb Jahren die Leitung der Landesstelle Gewaltprävention übernahm, erfuhr ich, dass zwischen der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland und dem Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit bereits seit dem Jahr 2005 enge Arbeitskontakte im Bereich der Antisemitismusbekämpfung und der damit verbundenen Projektarbeit bestanden.

Im Jahr 2007 startete das jetzige Projekt ‚Perspektivwechsel‘, welches nun gemeinsam mit dem Bundesprogramm ‚Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘ zum Jahresende ausläuft. Wer an den jährlichen Fachtagungen teilgenommen (für mich ist es dieses Jahr die vierte Fachtagung) oder auf andere Weise das Projekt kennengelernt hat, für den ist klar ersichtlich, dass hier wichtige Arbeit auf einem hohen Niveau geleistet wird und die Fördergelder des Landes wie des Bundes gut angelegt sind.

Das neue Bundesprogramm ‚Toleranz fördern – Kompetenz stärken‘, wiederum mit Landesmitteln kofinanziert, wird zum 1. Januar 2011 starten. In den Förderleitlinien für die Modellprojekte sind vier Förderbereiche genannt. Der erste lautet: „Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus“, der zweite „Auseinandersetzung mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen“, der dritte „Zusammenleben in der Integrationsgesellschaft“ und der vierte „Umgang mit Vielfalt und Differenz im Elementar- und Primärbereich“. Damit ist ein Rahmen abgesteckt – von der Auseinandersetzung mit Antisemitismus bis zum Umgang mit Differenz –, wie er kaum besser zur diesjährigen Fachtagung unter dem Titel ‚Dilemma der Differenz‘ passen könnte. Und wer so gut mit der Denkweise eines Bundesministeriums vertraut ist, bei dem muss man sich – so hoffe ich – keine Sorgen machen, dass er seine Arbeit nicht mit einem neuen Projektantrag für die nächsten drei Jahre fortsetzen könnte. Seitens des Landes wünschen wir uns dies jedenfalls.

Frau Ministerpräsidentin Lieberknecht hat im letzten Jahr in Ihrer Rede zur Eröffnung der Fachtagung auch auf das künftige Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit hingewiesen. Der Zeitplan sieht vor, dass es in der letzten Kabinettsitzung dieses Jahres durch die Thüringer Landesregierung beschlossen wird.

Ich darf aus dem aktuellen Entwurfsstand des Landesprogramms zitieren. Dort heißt es u.a.: „Die Auseinandersetzung mit Demokratiefindlichkeit und Intoleranz erfordert Wissen und Kompetenzen. Bestandteil des Landesprogramms für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit sind bedarfsgerechte zielgruppenspezifische Weiterbildungsangebote. Adressaten sind insbesondere Verwaltungsmitarbeiter, Mitarbeiter von Beratungsdiensten und der Jugendhilfe und MultiplikatorInnen aus Schule, Politik, Vereinen, Verbänden, Unternehmen, Polizei, Justiz und der Zivilgesellschaft. Aktuelle pädagogische Konzepte sollen dabei zur Anwendung kommen und für die Thüringer Praxis weiterentwickelt werden.“

Ich denke, das passt sehr gut zu dem, was in der zurückliegenden Zeit im Projekt ‚Perspektivwechsel‘ geleistet worden ist. Und wir wünschen uns für die Zukunft, dass in Thüringen daran angeknüpft wird.

Der Untertitel der Fachtagung lautet: ‚Zum pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung‘. Wie wichtig und sensibel dieses Thema ist, haben uns ja die vergangenen Wochen gezeigt. Dabei denke ich besonders an die Diskussionen um das Buch von Thilo Sarrazin oder an die Äußerungen des Bundespräsidenten zum Islam in Deutschland sowie generell zum Thema Integration und Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen. Bei nicht wenigen scheint da die Toleranzgrenze schon erreicht zu sein.



Zum Begriff der Toleranz, d.h. der Duldsamkeit, gibt es eine Anmerkung Goethes aus seinen „Maximen und Reflexionen“. Und hier in Weimar muss man ihn selbstverständlich zitieren. Sie lautet: „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: Sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.“ Vielleicht hat dieses Zitat ja jetzt bei Ihnen zu einem kleinen Perspektivwechsel auf das Wort Toleranz geführt.

Mit dem Titel der Fachtagung ‚Das Dilemma der Differenz‘ ist nicht gemeint, dass die Existenz von Differenzen an sich als Dilemma zu betrachten ist. Vielmehr stellt sich die Frage, wie wir mit Differenzen umgehen. Dazu gehört für mich auch, dass ich die Differenz definieren kann. Zu den Problemen, die wir haben, scheint auch zu gehören, dass manche sich ihres eigenen Wertes nicht wirklich sicher sind. Ohne definierte Werte kann ich jedoch auch keine Differenzen bestimmen – jedenfalls gilt das in der Mathematik.

Zur Unsicherheit des eigenen Wertes tragen z.B. ein autoritativer Erziehungsstil in der Herkunftsfamilie und Bildungsdefizite bei. Das sind zwei Kenngrößen, die am stärksten mit rechtsextremen Einstellungsmustern korrelieren. In der Mathematik definiert man Differenz als Minuend minus Subtrahend. Haben letztere beide den gleichen Wert, so ist die Differenz Null. In ihrer Menschenwürde sind Menschen gleichwertig, da ist niemand größer oder kleiner, da kann es keine Differenz ungleich Null geben. Das zu erkennen und zu verinnerlichen, dazu tragen Projekte wie ‚Perspektivwechsel‘ bei.

Danken möchte ich für die gute Zusammenarbeit aller am Projekt Beteiligten. Ich wünsche der Fachtagung gutes Gelingen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern neue Erkenntnisse, die dann im gemeinsamen Handeln gegen Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, im Einsatz für die Achtung der Würde aller Menschen fruchtbar werden.

INTEGRATION, GESELLSCHAFT, ANERKENNUNG

MICHA BRUMLIK

VORBEMERKUNGEN

Die öffentliche Auseinandersetzung um Thilo Sarrazin und sein dezidiert sozialdarwinistisches Sachbuch *Deutschland schafft sich ab* hat der politischen Debatte nicht nur einen neuen Schub im Hinblick auf das Thema Einwanderung/Immigration beschert, sondern die Öffentlichkeit zudem um das Gespenst eines neuen Sozialtypus bereichert: den des ‚integrationsunwilligen‘ Ausländers. Mit dieser Figur hat sich der populäre Diskurs in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine zeitgemäße Form des ‚inneren Feindes‘ geschaffen, die – *mutatis mutandis* – unter ganz anderen historischen Bedingungen und in der Reaktion weitaus gemäßigter – gleichwohl dieselbe Funktion erfüllt wie in der Weimarer Republik und der NS-Zeit die Figur des Juden, wie im Stalinismus die des ‚Kosmopoliten‘, wie in der frühen Bundesrepublik die Figur des ‚Kommunisten‘ und in der späten Bundesrepublik das Schreckgespenst des ‚Asylanten‘. Ebenso wie jene phantasmatischen Gestalten verkörpert der Typus des ‚integrationsunwilligen Ausländers‘ ein Element, das um des Heiles des Sozialkörpers willen ausgeschieden werden muss.

Es kann und soll nun im Folgenden nicht darum gehen, ein weiteres Mal Sarrazins Missverständnisse der Theorie der Intelligenz nachzuweisen, seinen Dilettantismus im Hinblick auf Fragen der Erblichkeit menschlicher Eigenschaften zu kritisieren oder seine böswillig tendenziösen demographischen Trendextrapolationen sowie seine bevölkerungspolitischen Strategien in ihrer sachlichen Haltlosigkeit zu untersuchen. Vielmehr gilt es sich mit dem auseinanderzusetzen, was auch breite Kreise jener, die Sarrazins Thesen ablehnen, für ein bedeutsames Thema halten: die Frage der ‚Integration‘ bzw. die Frage nach jenen Personen, die als ‚integrationsunwillig‘ gelten und damit angeblich ein bedrückendes soziales Problem darstellen.

6

WER UND WIE VIELE SIND EIGENTLICH ‚INTEGRATIONSUNWILLIG‘?

Der ehemalige deutsche Bundesminister des Inneren, Thomas de Maiziere (seit kurzem Verteidigungsminister), der sich zwar unpolemisch, aber deutlich ablehnend gegen Sarrazin und seine Thesen gewandt hat, behauptete in diesem Zusammenhang, zwischen 11% und 15% der acht Millionen sog. ‚Ausländer‘, d.h. Personen mit Migrationshintergrund, die zum Teil einen deutschen Pass besitzen, zum Teil auch nicht, seien ‚integrationsunwillig‘. Dazu zählten keineswegs nur Angehörige der türkischen Minderheit, sondern auch solche, die der polnischen Immigration zuzurechnen seien.

Schon daran sieht man, dass die Rede von den ‚Integrationsunwilligen‘ unscharf ist: Um ein genaues Bild des angeblichen Problems zu erhalten, müssten zunächst einmal all jene herausgerechnet werden, die nicht integrationsunwillig, sondern schon allein deshalb integrationsunfähig sind, weil sie – aus welchen Gründen auch immer – über keinen gesicherten, verfestigten Aufenthaltsstatus in Deutschland verfügen, sich also auch dann nicht integrieren könnten, wenn sie es denn wollten. Nach Recherchen der Süddeutschen Zeitung besitzt dieser Personenkreis, der z.T. schon zwanzig Jahre und länger in Deutschland lebt, ein offizielles Papier, in das eingedruckt ist: „Aussetzung der Abschiebung (Duldung). Der Inhaber ist ausreisepflichtig. Kein Aufenthaltstitel.“ Zieht man diesen Personenkreis von der Summe der geschätzten 11% ‚Integrationsunwilligen‘ unter den etwa acht Millionen Personen mit Migrationshintergrund ab, so verbleibt ein Personenkreis von rund 900.000 Menschen, die angeblich integrationsunwillig sind, also etwas mehr als 1 Prozent der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland.

DOCH WODURCH ZEICHNET SICH NUN ‚INTEGRATIONSUNWILLIGKEIT‘ AUS? UND WAS IST ÜBERHAUPT ‚INTEGRATION‘? WELCHE ROLLE SPIELT IN DIESEM ZUSAMMENHANG DER SOZIOLOGISCH ANMUTENDE BEGRIFF DER ‚PARALLELGESELLSCHAFT‘? WAS BEDEUTET ER GENAU?

Im populären Diskurs gelten als ‚integrationsunwillig‘ (1) Personen, die sich bei länger währendem Aufenthalt, obwohl sie die Chance dazu haben, weigern, auch nur Grundkenntnisse der hieszulande verwendeten Umgangs- und Amtssprache – des Deutschen – zu erwerben und etwa Deutschkurse abbrechen; (2) Personen, die sich, sofern sie Eltern schulpflichtiger Kinder sind, weigern, diese in die Schule zu schicken (nach Auskunft des Präsidenten des deutschen Lehrerverbandes handelt es sich dabei um 100.000 Kinder, deren Nationalität nicht erfasst ist, die die Schule schwänzen; s. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 26.9.2010) bzw. die ihren Kindern, vor allem Mädchen (nach Angaben Thomas de Maizieres 7% der schulpflich-

tigen muslimischen Mädchen; FAZ vom 21.9.2010) aus religiösen Gründen verbieten, an bestimmten Unterrichtsangeboten, etwa dem Sport, dem Schwimmen oder auch längeren Ausflügen teilzunehmen; als ‚integrationsunwillig‘ gelten weiterhin (3) Personen, die ihre Ehepartnerinnen wissentlich und willentlich nicht aus dem Kreis in Deutschland wohnender Personen wählen, sondern aus dem Kreis von Personen, die im Herkunftsland bzw. dem Herkunftsland der Eltern leben. Als ‚integrationsunwillig‘ gelten schließlich (4) Personen, die der Überzeugung sind, im Zweifels- und Konfliktfall seien eher die Normen und Werte ihrer eigenen religiösen Überlieferung zu befolgen, als die hierzulande geltenden Gesetze sowie die Prinzipien der hier geltenden Verfassung.

Auch hier zeigt sich, dass die sog. ‚Integrationsunwilligen‘ eine Minderheit innerhalb einer Minderheit sind. Auch was die Integration in den Arbeitsmarkt angeht, lassen die Zahlen kein alarmierendes Maß an ‚Integrationsunwilligkeit‘ erkennen: Bei mehr als 70% aller türkischen Jugendlichen stammt das Haushaltseinkommen aus eigener Arbeit. Das Bild der ‚Integrationsunwilligen‘ hingegen erfüllt die kleine Gruppe Jugendlicher, deren Familien aus dem Libanon stammen: Sie und ihre Eltern leben zu 57% von staatlichen Leistungen (Christian Pfeiffer in: „Nicht dümmen aber gewalttätiger“, *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 26.9.2010, S. 15).

Betrachten wir das Beispiel Duisburg Marxloh – einen nicht nur stark türkisch, sondern zugleich ausgeprägt türkisch-islamisch bestimmten Stadtteil in einer westdeutschen Großstadt, die schon einmal bessere Zeiten gesehen hat. Aber sogar hier findet man zwar – vielleicht – eine sogenannte Parallellgesellschaft, nicht jedoch den als Angstpopanz beschworenen ‚integrationsunwilligen‘ Ausländer. In einer Reportage vom 9./10. Oktober 2010 berichtet die *Süddeutsche Zeitung*, laut ARGE Duisburg seien dort 1.500 Hartz IV Empfänger dazu verpflichtet worden, einen Integrationskurs zu besuchen, und von diesen hätten sich gerade einmal weniger als 1%, also acht Personen, geweigert, den Kurs zu belegen, weswegen sie finanziell sanktioniert worden seien. Blickt man nur auf den Arbeitsmarkt im Bereich der ARGE Duisburg Marxloh, so wurden gegen 451 von 16.000 arbeitsfähigen Ausländern Sanktionen verhängt, weil sie keinen *Ein-Euro-Job* annehmen wollten – weniger als 3%; bei den ethnischen Deutschen, gegen die Sanktionen verhängt wurden, liegt die Quote sogar leicht höher – bei 3.9%.

Blickt man schließlich auf kommunale Kursangebote zur Integration, auch jenseits der Arbeitsverwaltung, so bietet sich kein anderes Bild. Dort wurden in fünf Jahren 3.000 Zuwanderer zur Teilnahme an Sprachkursen aufgefordert – von ihnen haben gerade einmal acht das Angebot zurückgewiesen. Kurz: Quantitativ und empirisch existiert die Figur des ‚integrationsunwilligen Ausländers‘ im definierten Sinne entweder nicht, oder sie fällt jedenfalls nicht ins Gewicht.

Am 12.10.2010 berichtete die *Süddeutsche Zeitung* von einer neuen Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, der zufolge mehr türkische Jugendliche (etwa 40%) mit deutschen, als deutsche (9,2%) mit türkischen Jugendlichen befreundet sein wollen. Zum Integrieren gehören eben immer zwei. Schließlich leben die türkischen Jugendlichen, sofern sie übergreifende soziale Zusammenhänge bilden, laut populärem Diskurs in sog. ‚Parallellgesellschaften‘. Schon vor geraumer Zeit behauptete der damalige niedersächsische Justizminister, der Kriminologe Christian Pfeiffer, auf der Grundlage kriminologischer Untersuchungen, die eine erhöhte Delinquenzbelastung türkischstämmiger männlicher Jugendlicher in ausgewählten Bereichen der Gewaltkriminalität belegen, hierfür müssten kultur- bzw. religionsspezifische Faktoren zur Erklärung herangezogen werden.

Pfeiffer vertritt, grob gesagt, die Auffassung, dass zumal die frühe familiäre Sozialisation in türkischen Immigrantenfamilien jedenfalls Jungen zu rigiden, stereotypen, auf aggressive Selbstbehauptung angelegten Haltungen sozialisiere. Tatsächlich muss ja der Umstand, dass auch ethnisch-deutsche Jugendliche ein erhebliches Maß an Gewaltbereitschaft und Ethnozentrismus an den Tag legen, nicht bedeuten, dass jugendliche Immigranten – in diesem Fall türkischer Herkunft – entsprechende Dispositionen auf der Basis anderer Hintergründe entwickeln, als das bei ethnisch-deutschen Jugendlichen der Fall ist. Unter dieser Bedingung kämen im Wesentlichen drei Komplexe in Frage:

1. Spezifisch-ethnische Sozialisationsmuster der türkischen Gesellschaft, die möglicherweise, aber nicht notwendig mit dem islamischen Glauben zusammenhängen;
2. Spezifisch traditionalistische Sozialisationsmuster, die sowohl das Verständnis von ethnischer Zugehörigkeit als auch von Religion prägen, sowie
3. Spezifisch religiöse Sozialisationsmuster, die intern mit den Glaubensüberzeugungen des Islam zusammenhängen und in besonderer Weise zu ‚fundamentalistischen‘ Haltungen disponiert.

Darf man die mehrfach auffälligen jugendlichen Gewalttäter mit muslimischem Hintergrund (11,2% aus dem ehemaligen Jugoslawien; 8,8% mit türkischem Hintergrund) zu den ‚Integrationsunwilligen‘ rechnen? Was bedeutet es, dass – wie die erwähnte Studie des Kriminologischen Instituts Niedersachsen zweifelsfrei festgestellt hat – junge muslimische Männer umso gewaltbereiter sind, je religiöser sie sind – im strikten Gegensatz zu allen anderen Konfessionen? Hat der Vorsitzende des Zentralrats der Muslime, Ayman Maziek, recht, wenn er in diesem Zusammenhang von „pseudomuslimischen Schlägern“ spricht? Ist es die Gewalttätigkeit, die Integrationsunwillen beweist, oder die Mischung aus Gewalttätigkeit und geäußertem religiösen Bekenntnis? Und: Sind a-religiöse Gewalttäter – auch die gibt es noch – daher integrierbar?

Der türkische Politologe Ahmed Cigdem sieht im türkischen Islamismus eine nur geringe Radikalität angelegt und begründet dies mit dem Hinweis, der hanefitische Volksislam der Türkei als des Nachfolgerstaats des osmanischen Reiches stelle keine klerikale, sondern eine vor allem traditionale, also eine weniger an Dogmen und Schriften denn an Bräuchen und Lebensformen orientierte Religion dar:

„Denn eine solche Tradition beruht nicht auf Orthodoxie, sondern auf Orthopraxie. Die aus ihr hervorgehenden Deutungen sind offen auch für jedweden Autoritarismus und müssen daher nicht notwendigerweise positiv ausfallen. Deshalb kann der Fundamentalismus in seiner Gegnerschaft zu diesen Autoritarismen eine relativ progressive Haltung entwickeln. In der Tat“ so schließt Cigdem „haben einige fundamentalistische Gruppen in der Türkei politisch gesehen ein freiheitliches Verhalten an den Tag gelegt, während die islamistischen Massen ihre herkömmliche Politik fortgesetzt und die rechtskonservativen Parteien unterstützt haben.“¹

Freilich sind Rückschlüsse von einer womöglich die autoritäre Tradition aufbrechenden fundamentalistischen Neubesinnung im Bereich der Weltanschauung auf veränderte Sozialisationsmuster zumal in der Diaspora gewiss nicht ohne weiteres möglich. Aufschlussreich ist aber doch, dass mindestens Frauen, die das vielgeschmähte Kopftuch bewusst tragen, wie Yasemin Karaksoglu-Aydin bei einer Reihe von Interviews mit Studentinnen feststellte, durch reflexive Distanz zum Erlebnis ihrer Herkunft und eine besonders hohe sprachliche Artikulationskraft ausgezeichnet sind. Das Kopftuch dient der Abgrenzung von der Mutter, trägt damit zu einer posttraditionalen Individualisierung bei und führt zugleich zu einem gesteigerten Bewusstsein von Ausgrenzung und Stigmatisierung durch die deutsche Gesellschaft, die wiederum eine Widerstandshaltung und ein verstärktes Sendungsbewusstsein zur Folge hat.

In kognitiver Hinsicht wird der traditionale Glaube neu angeeignet und nun ein ‚wahrer‘ Islam gegen das nur familial Überlieferte angeeignet.² Mindestens für aufstiegsorientierte, gebildete Mädchen erweist sich damit – wiederum in den Worten von Cigdem – „Fundamentalismus als Chance“. Träfe diese Beobachtung zu, so hätte sie erhebliche pädagogische und integrationspolitische Konsequenzen:

Sie könnte ein weiteres Mal plausibilisieren, warum eine jenseits von individuellen Sozialisationschicksalen und traditionellen Unterweisungsinstitutionen angesiedelte methodische Auseinandersetzung mit der Herkunftsreligion – dem Islam – sinnvoll ist und dass es wahrlich an der Zeit ist, dass die bildungspolitisch zuständigen Behörden endlich aufhören, das grundgesetzlich verbrieftete Recht der Muslime auf Religionsunterricht mit vorgeschobenen Argumenten zu verzögern. Bildungs- und sozialisationspolitisch hat das schließlich nicht nur zur jetzt beginnenden universitären Ausbildung von Imamen geführt, sondern wird auch früher oder später zur Zulassung von islamischem Religionsunterricht gemäß §7 GG führen.

All dies ist zumal eine Herausforderung nicht nur für die deutsche Mehrheitsgesellschaft, sondern auch für deutsche Muslime gilt, dass sie sich einer wissenschaftlich-theologischen Beschäftigung mit dem Islam an islamisch-theologischen Fakultäten, die sich mit dem eigenen Glauben auch historisch-kritisch auseinanderzusetzen, kaum werden entziehen können. Spätestens hier steht dann der systematische Kern des islamischen Fundamentalismus auf dem Prüfstand. Aber was ist mit der Gefahr von Parallellgesellschaften?

Wenn es, wie festgestellt, die Schreckensfigur des ‚integrationsunwilligen Ausländers‘, die angeblich den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedroht, so gar nicht gibt, so ist es umso wichtiger, jene wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Theorien zu betrachten, denen es im weitesten Sinn um ‚Integration‘ geht. Was ist das überhaupt? Um diese Frage beantworten zu können, ist es zunächst unumgänglich, die in diesem Diskurs am häufigsten verwandten Begriffe, nämlich ‚Gesellschaft‘, ‚Kultur‘ sowie schließlich ‚Integration‘ genauer zu klären.

¹ Ahmed Cigdem, „Religiöser Fundamentalismus als Entprivatisierung der Religion“, in: Heiner Bielefeld / Wilhelm Heitmeyer (Hg.), Politische Religion. Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus, Frankfurt am Main 1998, S. 91-108, hier S. 103.

² Yasemin Karaksoglu-Aydin, „Kopftuchstudentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten“, in: Bielefeld / Heitmeyer (Hg.), Politische Religion, S. 450-473.

GESELLSCHAFT, GEMEINSCHAFT, INTEGRATION

Es war einer der Gründerväter der deutschen, der deutschsprachigen Soziologie, Ferdinand Tönnies, der um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in systematischer Absicht kategorial zwischen ‚Gesellschaft‘ und ‚Gemeinschaft‘ unterschied.

Demnach stellt ‚Gesellschaft‘ – jedenfalls im nationalstaatlichen Rahmen – einen nur durch die Landesgrenzen eingeschränkten Bereich dar, in dem die Menschen als einander weitgehend fremde, anonyme Wesen im Raum der (urbanen) Öffentlichkeit, der durch Mobilität, das Wirtschaftsleben sowie durch das Rechtswesen strukturiert ist, aufeinander treffen, ohne dabei persönliche Bindungen zu entwickeln. Unter ‚Gemeinschaft‘ versteht Tönnies hingegen kleinteilige, überschaubare Zusammenhänge, die in der Regel durch persönliche Kenntnis der Personen strukturiert sind, also Nachbarschaften, dörfliche Gemeinwesen oder Vereine und Verbände.

Die auf Tönnies folgende Soziologie hat dann zwischen sozialen Systemen unterschiedlicher Art differenziert. Für Niklas Luhmann ist ‚Gesellschaft‘ der umfassendste Zusammenhang aller Formen von Kommunikationen, an denen Menschen partizipieren.

Dabei ist für Luhmanns Gesellschaftstheorie aus systematischen Gründen von zentraler Bedeutung ist, dass die ‚Gesellschaft‘ eben nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikationsformen besteht.

Spätestens seit der Entdeckung der letzten steinzeitlich lebenden Stämme in Neu Guinea in den 1960er Jahren gibt es damit für Luhmann überhaupt nur noch eine Gesellschaft – die Weltgesellschaft. Mit dieser Theorie im Blick hat Jürgen Habermas zwischen ‚System‘ und ‚Lebenswelt‘ unterschieden, also zwischen einem Bereich abstrakter, symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien wie Recht, Geld und wahrheitsbezogener Kommunikation: Um sie zu nutzen und um mit anderen in Beziehung zu treten, bedarf es keinen gemeinsamen Hintergrunds an geteilten Werten und Normen. Dem Recht sind alle Mitglieder einer modernen Gesellschaft, einschließlich der Rechtsbrecher, unterworfen, ob sie wollen oder nicht; ebenso ist jede Person, die Güter welcher Art auch immer erwerben oder veräußern will, an das Medium des Geldes und seines Wertes gebunden – für Räuber, Diebe und Betrüger gilt dann aufgrund der strukturellen Koppelung von Rechts- und Wirtschaftssystem, dass auch sie sich diesem Zusammenhang nicht entziehen können. Überall dort aber, wo die Kommunikation von Menschen durch ihr individuelles Erleben sowie die Konzentration auf ihre persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen beruht, findet Habermas zufolge das statt, was er mit einem Begriff aus der phänomenologischen Philosophie als den letztlich nicht hintergehbaren Horizont der ‚Lebenswelt‘ bezeichnet.

Analog kann man dann mit dem amerikanischen Soziologen Talcott Parsons zwischen ‚System‘- und ‚Sozialintegration‘ unterscheiden. Ins System von Recht und Wirtschaft ist integriert, wer dem Recht eines politischen Gebildes unterworfen ist und – anders als Kinder bzw. für unmündig erklärte Personen – geschäftsfähig ist. In ein soziales System ist integriert, wer die Normen und Werte – wenn man so will: die Kultur übergreifender, zwischenmenschlicher, also sozialer Zusammenhänge – nicht nur kennt, sondern sie sich auch handlungsleitend zu Eigen gemacht hat.

Als Ertrag der bisher angestellten Überlegungen kann aber immerhin festgehalten werden, dass mindestens aus dem Blickwinkel systematischer Gesellschaftstheorien die Rede von ‚Parallellgesellschaften‘ unsinnig ist: Wenn überhaupt, dann wäre auch im Sinne der von Ferdinand Tönnies getroffenen Unterscheidung allenfalls von ‚Parallellgemeinschaften‘ zu reden, und man mag sich dann fragen, wie viele ‚Parallellgemeinschaften‘ in einem durch nationale Grenzen definierten Rechtssystem wie Deutschland existieren.

Die aktuelle Debatte über die ‚Integrationsunwilligen‘ unterstellt, dass es von derlei Parallellgemeinschaften mindestens zwei gibt: hier die kulturelle Gemeinschaft aller ethnisch Deutschen, dort die eine oder andere durch unterschiedliche Normen und Werte gekennzeichnete Parallellgemeinschaft. Auf jeden Fall:

Die Soziologie der späten 1970er Jahre unterschied zwischen System- und Sozialintegration. Unter ‚System‘ verstand sie die funktionalen Kommunikationen, die die Gesellschaft in ihren Teilbereichen – in Ökonomie, Recht, Kultur und Politik – zusammen hielt. Integriert wäre demnach, wer seine Arbeitskraft verkaufen und für den Lohn Waren kaufen kann, wer in der Lage ist, einen Mietvertrag abzuschließen oder sich einen Anwalt zu nehmen, wer Zeitung lesen oder ins Kino gehen und von seinem Wahlrecht Gebrauch machen kann oder eben nicht.

Ins ‚Soziale‘, in die ‚Lebenswelt‘, wie damals gerne gesagt wurde, ist hingegen integriert, wer sich redend, sehend, hörend, fühlend, versprechend und verzeihend, seine Meinungen und Pläne immer auch leiblich kommunizierend, auf andere Menschen in Liebe und Hass, Streit und Übereinstimmung einlassen kann.

INTEGRATION IN EINE KULTUR ODER IN EINEN POLITISCHEN VERBAND?

In besonderer Klarheit hat der Fraktionsvorsitzende einer rechtspopulistischen Splittergruppe im Stadtparlament von Frankfurt am Main, Wolfgang Hübner, auf den Begriff gebracht, was gewiss viele, die zwar nicht unbedingt Sarrazins Thesen, wohl aber dem von ihm in den Diskurs eingebrachten ‚Integrationsproblem‘ zustimmen, für richtig halten. Das Interview ist im Lokalteil der FAZ vom 16.9.2010 auf Seite 29 zu finden. Zunächst definiert Hübner den Begriff der ‚Integration‘ so, wie er wahrscheinlich von den meisten TeilnehmerInnen an den gegenwärtigen Debatten verstanden wird:

„Integration ist das allmähliche, sich individuell unterschiedlich vollziehende, freiwillige und innerer Überzeugung entspringende Hineinwachsen Ein- und Zugewanderter in den deutsch-europäisch, das heißt von Christentum, Humanismus und Aufklärung geprägten Lebens- und Kulturkreis Frankfurts.“

In kritischer Distanz zu einem vom schwarz-grünen Magistrat der Stadt Frankfurt vorgelegten ausführlichen Integrationskonzept wirft Hübner diesem eine Ideologisierung des Auseinanderstrebens der Stadtgesellschaft vor, um auf eine Nachfrage, in der die in diesem Konzept enthaltene Akzentuierung von Grundgesetz, demokratischer Rechtsordnung und deren Werten hervorgehoben wird, prononciert zu behaupten:

„Grundgesetz und Rechtsordnung sind der Ausfluss einer bestimmten kulturellen Entwicklung. Allein auf die Beachtung des Grundgesetzes zu verweisen, reicht nicht. Das ist rein formal. Wir haben bestimmte Werte, denen andere Werteordnungen, etwa die von Muslimen, zuwiderlaufen. Es muss eine bestimmte kulturelle Homogenität geben. Sonst fällt die Gesellschaft auseinander, und die vorherrschende Kultur wird durch eine andere ersetzt, die sich als stärker erweist. Jemand, der nach Deutschland kommt, muss nicht seine Kultur oder seine Religion aufgeben, aber die hier geltende Werteordnung akzeptieren.“

Allerdings: Die Ineinssetzung von Staatsbürgerverband und lebensweltlicher Gemeinschaft bzw. Kultur war vielmehr ein vor allem von totalitären, faschistischen und kommunistischen Herrschaftsverbänden behauptetes Ideologem.

Stellt der politische Staatsbürgerverband also mithin ein über abstrakte Kommunikationsmedien wie Geld oder Recht mit den Codes ‚Haben / Nichthaben bzw. recht / unrecht‘ strukturiertes System dar? Nein – anders etwa als in Handel und Warentausch werden im politischen Meinungskampf Argumente ausgetauscht, Argumente, die von als solchen kenntlich gemachten Personen vertreten werden, so dass hier – anders als im Falle der Wirtschaft oder des Rechts – Personen und ihre Eigenschaften eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Politische Verbände – auch der politische Staatsbürgerverband – stehen damit zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft: Im Vergleich zu Gemeinschaften herkömmlicher Art ist er nicht durch persönliche Kontakte aller Beteiligten strukturiert; im Vergleich zu den Systemen von Wirtschaft und Recht jedoch spielt eine wie auch immer modifizierte Form personaler Kommunikation eine wesentliche Rolle – was übrigens im System des Rechts, jedenfalls wenn es um die Lösung von Konflikten vor Gericht geht, gleichermaßen der Fall ist.

ZWEI BEGRIFFE DES STAATSBÜRGERVERBANDES

Der politische Staatsbürgerverband stellt mithin eine eigene Form jenseits von Gesellschaft hier und Gemeinschaft dort, zwischen System hier und Lebenswelt dort dar; zu fragen ist, ob das ihm Zugehörigwerden ein Fall von System- oder Sozialintegration ist. Das hängt nun vor allem davon ab, welchen Begriff man vom Staatsbürgerverband moderner Demokratien hat. Den soziologischen Begriffen der Integration entsprechen zwei Konzepte von Staatsbürgerschaft:

Die seit dem 17. Jahrhundert bekannte liberale Konzeption sieht all die als integriert an, die nicht gegen die Gesetze verstoßen und ihre Steuern zahlen, die also das Recht, nicht aber ihm angeblich vorgeordnete Werte achten. Dieser liberalen Konzeption steht seit dem 18. Jahrhundert die von Rousseau am deutlichsten artikulierte republikanische Konzeption gegenüber: Integriert ist, wer alle seine Vorbehalte gegenüber dem gemeinsamen politischen Willensbildungsprozess aufgegeben hat und bereit ist, sich all seine Freiheiten von seiner politischen Gemeinschaft wiedergeben zu lassen, wer also mithin mit deren positiven Zielen gemeinsamer Selbstbestimmung verbunden ist.

Rousseau scheint recht zu haben: Integration und Demokratie sind nicht voneinander zu trennen. Nur wer in der Lage ist, am demokratischen Prozess – und dazu gehört das Lesen von Zeitungen, die Diskussion mit Nachbarn in einer Kneipe ebenso wie die Ausübung des Wahlrechts in einer Kabine – teilzunehmen, ist politisch integriert. Die Teilhabe am demokratischen Prozess aber setzt die Kenntnis der Verkehrssprache ebenso voraus wie die Kenntnis der Geschäftsordnung bürgerlicher (*citoyen*) Freiheit, der Verfassung.

ABSCHIED VOM NATIONALSTAAT?

Damit ist aber noch lange nicht einer sogenannten ‚Leitkultur‘ das Wort geredet. Diese Forderung ist schon deshalb – zumindest soziologisch – naiv, weil sie von der Überzeugung getragen ist, dass das, was ein so unendlich komplexes Gebilde wie eine sogar nur national oder regional europäisch begrenzte Gesellschaft zusammenhält, Normen und Werte und nicht die alltägliche Kommunikation über Interessen in Beruf, Bildung, Ehe und Familie, Kommerz und Industrie, Freizeit und Sexualität sind. Gewiss sind auch und gerade die alltäglichen Verhaltenserwartungen von normativen Horizonten unterschiedlichster Art geprägt – von Sanktionsdrohungen über grammatische Regeln, Höflichkeitskodices, Gesetzen bis hin zu religiösen Überzeugungen. Zudem: Wie homogen sind wohl Wertüberzeugungen in einer Partei oder in einer Kirche wirklich? Unabhängig davon gilt aber, dass für die Mitgliedschaft im Staatsbürgerverband – fasse man sie nun liberal oder republikanisch – das Beherrschen der Umgangssprache eine unerlässlich notwendige Voraussetzung ist.

Eine wesentliche Kommunikationsform – neben der sprachfreien Kommunikation über Geld –, die die Gesellschaft in ihren unterschiedlichsten Bereichen zusammenhält, ist eben die der Sprechsprache. Sie verläuft umso reibungsloser, je mehr sich die Individuen, die an dieser Kommunikationsform hängen, derselben Semantik und derselben Regeln bedienen. Im Berufsleben zu stehen, in den Arbeitsmarkt integriert zu sein, zur Schule zu gehen, an politischen Handlungen partizipieren zu können – all dies wird umso leichter fallen, je eher die Individuen die geltende Amts- und Verkehrssprache beherrschen.

Immigranten sollten Deutsch sprechen – nicht weil Deutsch in irgendeiner Weise wertvoller, tiefer oder nuancierter ist als irgendeine andere Sprache, sondern aufgrund des schlichten Umstandes, dass es sich beim Deutschen aus rein historischen Gründen hierzulande um die faktische Verkehrssprache handelt. Allem Gerede über ‚Integration‘ und ‚Leitkultur‘ muss mit hin die Forderung voraus gehen, sich am politischen Diskurs beteiligen zu können. Ohne Sprachkenntnisse dürfte dies kaum möglich sein.

VERSCHIEDENE FORMEN DER INTEGRATION – UM WELCHE GEHT ES?

Als Ergebnis der bisherigen Überlegungen können also mehrere, in der politischen Debatte nicht sorgfältig genug auseinander gehaltenen Formen der Integration unterschieden werden:

- Integration in das System von Wirtschaft und Recht;
- Integration in eine wertgebundene Lebenswelt;
- Integration in den Verband der StaatsbürgerInnen;
- Integration in die Sprachgemeinschaft der in einem Staat vorherrschenden Umgangssprache sowie
- Integration in die in einer nationalen Gesellschaft hegemonialen Normen und Bräuche;
- Kurz: ihre Kultur.

Während die Integration in die Systeme von Recht und Wirtschaft alternativlos ist, ist auch die Integration in eine Lebenswelt – und sei es die einer Parallelgemeinschaft – praktisch alternativlos, da die meisten Menschen nicht einsam als eine Art Robinson Crusoe allein und vereinzelt leben. Sie kann jedoch nicht eingefordert werden. Was hingegen in der Tat eingefordert werden kann, ist die Integration in die Sprachgemeinschaft sowie in die hegemoniale Kultur – evtl. auch in den Verband der StaatsbürgerInnen. Dabei zeichnet sich die deutsche Debatte dadurch aus, dass die Integration in den Verband der StaatsbürgerInnen unter der Bedingung steht, dass die Integration in die Sprachgemeinschaft auf jeden Fall vollzogen sein soll, während strittig ist, in welchem Ausmaß eine Integration in die hegemoniale Kultur – die Debatte der letzten Jahre bediente sich des Begriffs der ‚Leitkultur‘ – eine ebenso notwendige Bedingung sein soll. Wie sehr aber auch das Verständnis von ‚Leitkultur‘ auseinanderklaffen kann, sieht man wiederum an der Kontroverse zwischen Sigmar Gabriel und Thilo Sarrazin.

Sigmar Gabriel sprach in diesen Zusammenhängen gegenteilig, kurz und bündig davon, die deutsche ‚Leitkultur‘ bestehe aus den ersten 20 Artikeln des Grundgesetzes; Thilo Sarrazin hingegen redete in seinem berühmten Interview mit der Zeitschrift *Lettre Internationale* davon, dass er Menschen nicht anerkennen müsse, die die hierzulande geltende Werteordnung ablehnten und auf Kosten des Sozialstaats „Kopftuchmädchen“ produzierten. Damit ist ein weiteres Problem angesprochen: Wer schuldet auf dem Territorium der Bundesrepublik wem welche Anerkennung? Und: Was bedeutet in diesem Zusammenhang eigentlich ‚Anerkennung‘?

EIN DICHTER UND EIN DÜNNER INTEGRATIONSBEGRIFF

Die Anerkennung einer Person unterscheidet sich von ihrer bloßen Wahrnehmung dadurch, dass ihre Existenz in gewisser Weise bejaht und in Maßen auch für gut befunden wird; mindestens aber gehört dazu, dass der Person im Akt der Anerkennung nicht nur ein Minimum von legitimen Ansprüchen und Rechten eingeräumt wird, sondern dass man diese Ansprüche und Rechte auch als eigene, verbindliche Verpflichtungen gegen sich selbst gelten lässt. In dieser Hinsicht jedenfalls ist die deutsche Verfassung, das Grundgesetz, von nicht hinweg definierbarer Eindeutigkeit: Es postuliert kategorisch die Unantastbarkeit der Würde des Menschen, keineswegs nur die Würde der Deutschen, auch nicht nur der Nichtdeutschen mit einem verfestigten Aufenthaltsstatus, sondern aller Personen, die sich aufgrund welcher Gründe auch immer auf deutschem Territorium, d.h. im Geltungsbereich des Grundgesetzes befinden.

Mit dem Begriff der ‚Würde des Menschen‘ ist also ein Minimum angesprochen, gleichsam der kleinste gemeinsame Nenner nicht von Gesellschaften, sondern von politischen Gemeinwesen, die wir jener Welt zurechnen würden, die wir als ‚zivilisiert‘ bezeichnen würden. Zudem sei darauf hingewiesen, dass der Begriff der ‚Würde des Menschen‘ seine historischen Wurzeln vielleicht in der biblischen Tradition hat, grundsätzlich aber nicht auf diese Tradition angewiesen ist, um in seiner ganzen Tragweite verstanden zu werden. Das Verständnis für Menschenwürde ist weder an die Voraussetzungen von Judentum und Christentum, noch gar an die abendländische Zivilisation im Ganzen gebunden. Dabei ist die Einsicht in die Würde des Menschen nicht alleine auf eine kognitive, intellektuelle Operation beschränkt, mehr noch oder gar anders: Das Verständnis für die Würde des Menschen wurzelt in einem moralischen Gefühl. Dieses Gefühl ist *moralisch*, weil es Beurteilungsmaßstäbe für Handlungen und Unterlassungen bereitstellt; es ist indes ein *Gefühl*, weil es sich bei ihm nicht um einen kalkulatorischen Maßstab, sondern um eine umfassende, spontan wirkende, welterschließende Einstellung handelt. Wer erst lange darüber nachdenken muss, ob einem oder mehreren Menschen die proklamierte Würde auch tatsächlich zukommt, hat noch nicht verstanden, was ‚Menschenwürde‘ ist.

Mit anderen Worten: Es handelt sich um ein moralisches Gefühl mit universalistischem Anspruch, das unter höchst voraussetzungsreichen Bedingungen steht. Wenn es richtig ist, dass sich das Verständnis für Menschenwürde am Verständnis für die körperliche, personale und soziokulturelle Integrität Anderer bemisst, dann gilt – sofern wir uns für die lebensweltlichen Voraussetzungen dieser Haltung interessieren – dreierlei:

- Die Anerkennung der Integrität Anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung gebunden, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert.
- Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist.
- Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung, Empathie in Andere entfalten zu können.

Daraus folgt, dass das Empfinden für Menschenwürde unter den Voraussetzungen des Akzeptiertseins des Kindes im Sinne des von Erik H. Erikson ausgesprochenen Urvertrauens bzw. des von der Psychoanalyse in den Blick genommenen ‚Glanzes im Auge der Mutter‘, also unter Bedingungen einer nicht als fragmentarisch erfahrenen vorsprachlichen Sozialisation ebenso steht wie unter der Bedingung von *peer group* bezogenen Sozialisationsformen, die Individuierung und Anerkennung ermöglichen: gehaltvolle Freundschaften und individualisierte, romantische Liebe. Damit ist indes noch nicht gesichert, dass auch ein Verständnis für Menschenwürde im Allgemeinen gegeben ist – unter diesen Bedingungen ist nicht auszuschließen, dass ein Gefühl der Würde und Integrität partikularer Gruppen entwickelt wird, das Grundgefühl des Respekts also partikularistisch verengt ist. Um zu einem Verständnis für Menschenwürde im Allgemeinen zu kommen, bedarf es darüber hinaus noch einer kognitiven Einsicht, die alles andere als trivial ist, nämlich der Einsicht, dass alle Wesen, die zur biologischen Gattung Mensch gehören, zum Kreis jener gehören, die unbedingt zu respektieren sind. In diesem, und nur in diesem einen Punkt, lässt sich eine interne Verbindung zwischen den monotheistischen Religionen und dem Begriff der Menschenwürde herstellen: Es war ein Gott, der alle Menschen geschaffen hat und er hat sie alle gleich geschaffen.

In dieser Frage der Anerkennung eines jeden Menschen fehlte Sarrazin, sofern er seine Äußerungen etwa über „Kopftuchmädchen“ als verantwortlicher Politiker machte: Als verantwortlicher Politiker des Staates des Grundgesetzes ist er zu einer minimalen Anerkennung auch ihm missliebiger Personengruppen als Inhaber unveräußerlicher Rechte gehalten. Eine gänzlich andere Frage ist es, ob auch Privatpersonen zur Anerkennung ihnen missliebiger Personen gehalten sind. Man wird dies verneinen und darauf hinweisen müssen, dass es hier einen Zwang zur positiven Anerkennung nicht geben kann – jedenfalls nicht über das Maß hinaus, das die Strafgesetze hinsichtlich der nicht zu beeinträchtigenden Integrität einer jeden Person auf dem Boden der Bundesrepublik setzen.

Vor dem Hintergrund der Unterscheidung verschiedener Integrationsbegriffe kann man dann politisch zwischen einem dichten und einem dünnen Begriff der Integration unterscheiden:

Hängt man einem *liberalen Begriff von Staat und Staatsbürgerlichkeit* im Sinne John Lockes an, können jene Personen als integriert gelten, die auf dem Territorium Deutschlands leben und seinen Gesetzen nicht zuwiderhandeln – wozu im Zweifelsfall auch durchaus der Schulbesuch der Kinder und die Teilnahme an Sprachkursen gehören. Die Integration in den Arbeitsmarkt kann in diesem Konzept schon deshalb kein sinnvolles Kriterium für Integration sein, weil dann auch eine erhebliche Zahl deutscher Staatsangehöriger, sofern sie (langzeit)arbeitslos sind, als nicht integriert gelten müsste.

Orientiert man sich demgegenüber an einem rousseauschen, an einem *kommunitaristisch-republikanischen, einem dichten Konzept von Staatsbürgerschaft*, sind grundsätzlich zwei Konzeptionen denkbar: integriert ist, wer die Prinzipien der Verfassung aktiv übernommen hat, oder: integriert ist, wer sich darüber hinaus auch an Bräuchen, Sitten und eingelebtem Alltagshandeln orientiert. Abschließend versuche ich – im Anschluss an die Philosophie der Aufklärung – zu zeigen, dass ausschließlich die Übernahme von Verfassungsprinzipien ein sinnvolles, der globalisierten Welt angemessenes Integrationskriterium sein kann.

DAS WELTBÜRGERRECHT ALS GRUNDLAGE

Es war Immanuel Kant, der in seiner 1795 verfassten Schrift „Zum ewigen Frieden“ den Gedanken eines eingeschränkten Weltbürgerrechts als eines Rechts auf Hospitalität erwogen hat, also den Gedanken „eines Rechts des Fremdlings, seiner Ankunft auf dem Boden eines andern wegen von diesem nicht feindselig behandelt zu werden“.³ Kant hält fest, dass dieses Besuchsrecht zwar kein Gastrecht, wohl aber eben doch ein Recht ist, ein Recht, dem wie jedem anderen Recht auf der anderen Seite Pflichten entsprechen. Dem Recht des Fremdlings, jeden Ort, jede Gesellschaft zu besuchen, also des Rechts, „sich zur Gesellschaft anzubieten“, ist demnach grundsätzlich nichts entgegenzusetzen, obwohl es de facto eingeschränkt werden kann – mit einer Ausnahme: Dieses Besuchsrecht darf nur dann verweigert werden, wenn dem Besuchenden durch die Verweigerung kein Untergang droht. Das trifft in aktueller Hinsicht exakt die völker- und menschenrechtliche, kategorische Verpflichtung, Flüchtlinge und politisch Verfolgte aufzunehmen – Gruppen, die sorgfältig von freiwilligen Immigranten zu unterscheiden sind, die aus beliebigen Interessen in andere als ihre Herkunftsländer migrieren.

Der Besucher selbst kann nach Kant freilich keinen massiven Anspruch auf Verbleib erheben, also kein Gastrecht geltend machen, wäre doch dazu ein – wie Kant sagt – „besonderer, wohlthätiger Vertrag“ erforderlich. Kant ist bei alledem davon überzeugt, dass durch die Wahrnehmung dieses Besuchsrechts „entfernte Weltteile miteinander friedlich in Verhältnisse kommen, die zuletzt öffentlich werden und so das menschliche Geschlecht endlich einer weltbürgerlichen Verfassung immer näher bringen können“.⁴ Am Ende seiner Ausführungen – und das zeigt die erstaunliche Aktualität der Schrift – postuliert Kant eine Zukunftsvision:

„Da es nun unter den Völkern der Erde einmal durchgängig überhandgenommenen (engeren oder weiteren) Gemeinschaft so weit gekommen ist, dass die Rechtsverletzung an einem Platz der Erde an allen gefühlt wird: so ist die Idee eines Weltbürgerrechts keine phantastische und überspannte Vorstellungsart des Rechts, sondern eine notwendige Ergänzung des ungeschriebenen Kodex sowohl des Staats- als Völkerrechts zum öffentlichen Menschenrechte überhaupt und so zum ewigen Frieden, zu dem man sich in der kontinuierlichen Annäherung zu befinden nur unter dieser Bedingung schmeicheln darf.“⁵

IMMIGRATION, INTEGRATION, ANERKENNUNG

Im Rahmen von Kants hier entfalteten Begriffen geht es bei den Fragen der Rechte und Pflichten von Immigranten also weniger um ein Besuchs- als um das von Kant so genannte „Gastrecht“, das, wie er sagt, den Charakter eines besonderen, wohlthätigen Vertrags tragen müsste, mit dem Ziel „ihn, (d.h. den Fremdling) auf eine gewisse Zeit zum Hausgenossen zu machen“.⁶ Hinter dieser Formulierung von der Hausgenossenschaft dürfte sich jene Frage verbergen, die gegenwärtig als ‚Integrationsproblem‘ verhandelt wird. Freilich ist die Frage, wie ein solches Gastrecht auszugestalten wäre, vor dem Hintergrund des von Kant als notwendiges Ziel angenommenen Weltbürgerrechts zu erörtern. Dieses Weltbürgerrecht setzt eine Rechts- und Menschenrechtskultur voraus, die besagt, „dass die Rechtsverletzung an einem Platz der Erde an allen gefühlt wird“ – eine Maßgabe, die, ohne dass es dazu einer massiven Umdeutung bedürfte, ohne Weiteres mit den global geltenden Menschenrechten im Sinne zwingenden Völkerrechts, des *ius cogens*, in eins zu setzen ist. Damit spitzt sich die Problematik letztlich auf die Frage nach dem Verhältnis von Menschenrechten und Gastrecht – genauer: von national und international positivierten Menschenrechten hier und der je individuellen Bereitschaft zur ‚Integration‘ dort – zu. Zu fragen ist daher, ob die politische Attacke auf die sog. ‚Integrationsunwilligen‘ nicht massiv gegen deren Menschenrechte verstößt.

³ Immanuel Kant, Zum ewigen Frieden, S. 21.

⁴ Ebd., S. 22.

⁵ Ebd., S. 24.

⁶ Ebd., S. 21.

Vor dem Hintergrund von Kants systematischer Unterscheidung von „Weltbürgerrecht“, dem ein eher schwach ausgestattetes „Besuchsrecht“ entspricht, sowie dem nur angedeuteten „Gastrecht“, das eines eigenen Vertrages bedarf, soll schließlich der Versuch unternommen werden, einen gehaltvollen politischen Begriff der ‚Integration‘ zu gewinnen.

Dabei gehe ich mit Rousseau davon aus, dass es sich bei ‚Integration‘ um eine Aufnahme in die sich selbst bestimmende Gemeinschaft freier StaatsbürgerInnen handelt. Mit Kant gehe ich weiterhin davon aus, dass auch diese Mitgliedschaft in einem begrenzten republikanischen Staatsbürgerverband nur im Vorgriff und Vorblick auf ein allgemeines Weltbürgerrecht zu denken ist und zwar so, dass der auch nur temporäre Aufenthalt in einem Staatsbürgerverband den Besucher bereits als Rechtssubjekt qualifiziert und somit die Anerkennung, die die Rechtsgenossen einer Republik als solche schulden, auch den Mitgliedern anderer Staatsverbände im Vorgriff auf das Weltbürgerrecht gelten. Mithin wäre jede volljährige Person, die sich ohne Besitz der Staatsangehörigkeit eines anderen Staates auf dessen Territorium befindet, schon kraft ihrer Existenz, kraft des Besuchsrechts ein möglicher Staatsbürger, dem die Anerkennung als Rechtsgenosse mindestens des globalen Menschenrechts zusteht. Nun besteht die politische Organisation der Weltgesellschaft keineswegs nur noch aus Nationalstaaten, wohl aber auch aus Nationalstaaten, die bekanntermaßen selbst darüber bestimmen können, wer Mitglied ihres Staatsbürgerverbandes werden kann.

Nach Kant setzt eine dauerhafte Ansiedlung, die noch nicht mit der Aufnahme in den Staatsbürgerverband identisch ist, einen gesonderten Vertrag voraus. In seinen politischen Schriften zur Republik ging Kant aus seiner Überzeugung nach realistischen Gründen davon aus, dass nur männliche, ökonomisch unabhängige Personen Bürger sein könnten, ohne dass damit – wie er damals meinte – die Würde jener, die nicht mitwirken durften, verletzt würde. Man wird diese Maßgabe freilich im Sinne eines von ihm postulierten „Erlaubnisgesetzes“ deuten müssen – und zwar so, dass diese Rechtseinschränkung nur solange gilt, bis alle Erwachsenen, Männer und Frauen, Arme und Reiche, dazu in der Lage sind, ihre staatsbürgerlichen Pflichten zu erfüllen, d.h. am öffentlichen Diskurs – der Sprache, des Lesens und Schreibens mächtig – teilnehmen zu können.

Im Bezug auf ‚Inländer‘ hat sich dieses Problem ebenso erledigt wie im Hinblick auf die Frage, ob nur solche Personen über das Schicksal der Republik entscheiden können, die ökonomisch eigenständig sind, d.h. Steuern zahlen können. Auch diese Frage ist historisch entschieden worden: Aktiv und passiv wahlberechtigt sind seit der Gründung der Weimarer Republik und der Aufhebung des Drei-Klassen-Wahlrechts alle volljährigen Personen unabhängig von ihren Bildungsabschlüssen, ihrem Einkommen, ihrer Religion oder ihrem Geschlecht.

Das aber bedeutet nichts Geringeres, als dass Utilitäts Gesichtspunkte bei der Zuerkennung staatsbürgerlicher Rechte keine Rolle spielen dürfen. Warum wäre es dann zulässig, wie in der Immigrationsgesetzgebung vieler Nationalstaaten der Fall, das Gastrecht über das Besuchsrecht nach Maßgabe der ökonomischen Nützlichkeit zu bestimmen? Man wird auch dieses – bleibt man bei Kant – nur im Sinne eines „Erlaubnisgesetzes“ fassen können, d.h. einer Ausnahme vom moralisch Gebotenen auf Zeit, bis sich die entsprechenden wesentlichen Bedingungen verändert haben. Ökonomische Aufnahmekriterien für Personen, die aus anderen als Gründen der Verfolgung immigrieren, sind solange zulässig, als die jeweilige nationale Wirtschaft selbst unter unterschiedlichen Knappheiten leidet. Dann allerdings gibt es nur noch ein einziges Kriterium für das, was als ‚Integration‘ gelten kann: nämlich die Kenntnis der Umgangssprache in Wort und Schrift. Gefordert ist weder eine dauerhafte Aufnahme in den Arbeitsmarkt noch gar ein Bekenntnis zu der dem Grundgesetz angeblich zugrunde liegenden christlichen Kultur.

Geht man noch einmal von der bestimmenden Funktion eines „Weltbürgerrechts“ im kantischen Sinne aus, dann schulden alle Menschen allen anderen Respekt und die Pflicht, ihre Würde zu achten – also ein Minimum an Anerkennung. Der damit vertretene dünne ‚Integrationsbegriff‘ bindet also ‚Integration‘ an ein zweifaches Kriterium: an die Fähigkeit, sich in Handlung, Wort und Schrift – also in Kenntnis der Umgangssprache – an der Interpretation einer Verfassung, des Grundgesetzes und der auf ihr beruhenden gesetzlichen und gesellschaftlichen Regeln so zu beteiligen, dass das dem Weltbürgerrecht zugrunde liegende Postulat einer wechselseitigen Anerkennung aller in ihrer menschlichen Würde verwirklicht wird und vor allem zugemutet werden kann. Eine Teilhabe an gar nur einer in einer pluralen Gesellschaft ohnehin nicht möglichen alltagskulturellen Lebenswelt kann daher für das, was unter ‚Integration‘ verstanden werden soll, ebenso wenig gefordert werden wie eine bestimmte Auslegung der Verfassung.

Entscheidend ist also, ob man ‚Integration‘ erstens politisch und nicht ökonomisch, zweitens universalistisch und nicht nationalstaatlich, d.h. drittens vom „Weltbürgerrecht“ und nicht von einer – gar noch eingeschränkten partikularen – Kultur und unter Absehung der schon bestehenden rechtlichen Normierungen begreift.



„IST JUDE EIN SCHIMPFWORT?“

ZUM VERHÄLTNIS VON ANTISEMITISMUS, RASSISMUS UND FREMDENFEINDCHLICHKEIT IN DER PÄDAGOGIK

JULIANE WETZEL

EINFÜHRUNG

Ich möchte in meinen folgenden Ausführungen versuchen, die Frage zu beantworten, inwieweit mit dem Schimpfwort ‚Du Jude‘ antisemitische Inhalte verbunden sind, und vor allem erläutern, warum der Antisemitismus als ein eigenständiges Phänomen zu betrachten ist, das nicht erfasst werden kann, wenn es nur im Rahmen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit untersucht wird. Die gleiche Differenzierung gilt für die pädagogische Arbeit: Antisemitismus ist weder präventiv noch aktiv allein mit Antirassismusbearbeitung bzw. Anti-Diskriminierungs- und Toleranzerziehung zu bekämpfen. Antisemitische Stereotypenmuster haben sich insofern grundlegend geändert, als an Stelle ‚der Juden‘ der Zionismus und insbesondere Israel getreten sind.

Deshalb gilt heute umso mehr, dass auch ‚Holocaust-Erziehung‘ nicht gegen Antisemitismus immunisiert. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Vermittlung der Geschichte des Holocaust heute häufig auf Ablehnung stößt, weil Schüler glauben, bereits alles darüber zu wissen oder sich gegen einen moralisierenden Impetus wehren bzw. gar einen angeblich von ‚Juden‘ oktroyierten imaginierten Erinnerungszwang empfinden.

Praktische Erfahrungen haben gezeigt, dass die Vermittlung von Kenntnissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust kein Präventivmittel gegen antisemitische Einstellungen sind, ebenso wenig wie sie rechtsextremen Dispositionen entgegenwirken können. Wir müssen uns die Frage stellen, ob das Projekt ‚Holocaust-Erziehung‘ nicht zu einer Unterrichtseinheit zu verkommen droht, die Defizite gesellschaftlicher Entwicklungen kompensieren soll und mit hehren Zielen wie Toleranzerziehung, demokratische Wertevermittlung und nicht zuletzt Strategien gegen Antisemitismus überfrachtet wird.

Das Thema Antisemitismus wird in der Regel als Teil des Unterrichts zum Nationalsozialismus verstanden, d.h. dass aktuelle Formen der ablehnenden Haltung gegenüber Juden im Unterricht kaum thematisiert werden. Zum Thema wird Antisemitismus allenfalls als unmittelbare Reaktion auf Vorfälle im schulischen Alltag. Damit wird das Phänomen Antisemitismus auf den konkreten Vorfall reduziert. Deshalb ist es wichtig, die Thematik im Unterricht frei von aktuellen Anlässen zu behandeln und sie als einen Lerngegenstand zu sehen und nicht als Reaktion auf einzelne beteiligte Personen. Nur so kann vermieden werden, dass der Eindruck entsteht, es sei ein Problem Einzelner, die gar dafür bestraft werden, weil sie möglicherweise – in völliger Unkenntnis der Kontexte – Schimpfworte verwenden oder dumme Witze erzählen. Es geht vielmehr darum, Jugendliche dazu anzuregen, sich mit dem Thema in seiner historischen und aktuellen Dimension auseinander zu setzen und dies als hilfreiches Angebot zu betrachten, für verschiedene Formen antisemitischer Stereotype sensibilisiert zu werden, um verbreiteten Klischees argumentativ begegnen zu können.

Antisemitische Vorurteile, Stereotype, Ressentiments oder Klischees basieren heute im Wesentlichen auf Formen des sekundären Antisemitismus, d.h. eines Antisemitismus ‚wegen Auschwitz‘, und antisemitischen Weltverschwörungstheorien. Antisemitismus speist sich weiterhin aus den bekannten ideologischen Traditionen der Judenfeindschaft, weist aber auch eine Reihe neuer Aspekte auf:

1. Er reagiert auf den Völkermord, sei es durch seine Verharmlosung bzw. gar Leugnung oder eine Schuldprojektion auf die Juden, und erfüllt damit die Kriterien, die wir heute als ‚sekundären Antisemitismus‘ bezeichnen.
2. Er ist in vielen europäischen Ländern ein *Antisemitismus ohne Juden*, der keinerlei Basis in Konflikten mit den Juden des Landes besitzt, sondern sich auf die Verdrängung der Verantwortung für den Holocaust oder auf einen angeblichen Einfluss der Juden auf das Weltgeschehen bezieht und damit die klassischen Formen einer unterstellten jüdischen Weltverschwörung bedient.
3. Antisemitische Ressentiments und Klischees aus dem jahrhundertealten jüdenfeindlichen Repertoire werden gegen Israel gewendet. Diese Form bezeichnen wir heute als Antizionismus und zwar nicht im Sinne der innerjüdischen Debatte um das Für und Wider eines eigenen jüdischen Staates, sondern als Ausdruck einer Diskreditierung Israels.

Antisemitismus wird oft erst als solcher wahrgenommen, wenn er sich rassistischer Stereotypen der nationalsozialistischen Ideologie bedient oder gar erst, wenn er einen genozidalen Charakter aufweist. Subtilere Formen des antijüdischen Vorurteils werden häufig nicht als Ausdruck von Antisemitismus akzeptiert. Deshalb stehen wir heute auch vor dem Dilemma, dass anti-rassistische Gruppierungen, Vereine und Organisationen, die jahrzehntelang den Antisemitismus im rechtsextremen Lager bekämpft haben, selbst nicht frei von antisemitischen Vorurteilen sind. Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für die meisten westeuropäischen Länder.

Antisemitisch konnotierte Aussagen, die im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt geäußert werden und die Grenze zwischen einer legitimen Kritik an der israelischen Regierung oder dem Vorgehen des israelischen Militärs in den besetzten Gebieten durchbrechen, sind in der Mehrheitsgesellschaft weit verbreitet. Umfragen zur ‚Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘ von Wilhelm Heitmeyer und seinem Team zeigen, dass nur bei 8% der Befragten eine Kritik ohne jegliche antisemitische Versatzstücke auskommt. Antisemitische Stereotype werden heute über Umwege geäußert (Umwegkommunikation): ‚Jude‘ wird durch Israel bzw. Israelis ersetzt. Damit wird das Tabu der politischen Kultur der Bundesrepublik gebrochen, sich nicht antisemitisch in der Öffentlichkeit zu äußern. Gleichzeitig bietet eine solche Umwegkommunikation die Gelegenheit, mögliche Straftatbestände zu vermeiden. Dies gilt ebenso für die Delegitimierung des ‚jüdischen Opferstatus‘.

Curricula und Unterricht müssen die gesellschaftlichen Veränderungen berücksichtigen, die sich vor allem in den Schulen mit einer multikulturellen Schülerschaft spiegeln. Insbesondere beim Thema ‚Holocaust-Erziehung‘ werden nicht nur die unterschiedliche kulturelle und soziale Herkunft der Klassengemeinschaft zu einer Herausforderung für die Lehrer und Lehrerinnen, sondern auch die eigene Einstellung zur Migration, die Positionierung zur eigenen familiären Geschichte und die Wahrnehmung der sozialen Probleme der MigrantInnen.

Die Angst, marginalisierte Jugendliche noch weiter ins Abseits zu stellen, wenn sie auf die Verwendung antisemitischer Klischees angesprochen werden, veranlasst viele LehrerInnen dazu, antisemitische Einstellungen eher zu verharmlosen als konsequent zu thematisieren. In manchen Fällen ist es hilfreich, auf Gegenstimmen in der Klasse zu vertrauen und sie zu stärken.

Werden antisemitische Vorurteile geäußert, dann bleiben sie erfahrungsgemäß durchaus nicht unwidersprochen. Zudem ist nicht immer ein antisemitischer Hintergrund zu vermuten. Wenn Schüler etwa das Klischee vom ‚reichen Juden‘ reproduzieren, dann kann Anerkennung, Neid oder Stereotypisierung das Motiv sein oder einfach nur unbewusstes Reproduzieren tradierter Vorurteile. Um dieses Stereotyp nicht als ‚Wissen‘ in der Klasse zu perpetuieren, müsste sich eine Auseinandersetzung im Unterricht anschließen. Dies gilt ebenso für das heute häufig auf Schulhöfen verwendete Schimpfwort ‚Du Jude‘, das als Provokation oder inhaltslos Verwendung findet, selten aber Ausdruck eines verfestigten antisemitischen Weltbildes ist.

- Das Schimpfwort ‚Jude‘ kann eine antisemitische Konnotation haben.
- Häufig wird es synonym mit ‚Du Opfer‘ gebraucht – Juden werden in Bildung und öffentlichem Diskurs nahezu ausschließlich als Opfer wahrgenommen – positive Impressionen, Vielfalt und Normalität werden kaum vermittelt.
- Wird das Schimpfwort ‚Jude‘ gebraucht, weil eine Weltanschauung, ein antisemitisches Weltbild, also eine antisemitische Absicht dahinter verborgen ist, oder vielmehr aus Indifferenz, aus Gruppenverhalten, als Ausdruck einer jugendtypischen Kommunikation bzw. als Reaktion auf eine vermeintliche Überinformiertheit zum Thema Holocaust?
- Hat das Schimpfwort derzeit Konjunktur, weil ‚Juden‘ hier als Verlierer imaginiert werden? Hier würde es sich vom klassischen antisemitischen Stereotyp unterscheiden, das den Juden immer Macht zuschreibt.
- Wer sagt was, wann und zu welchem Zweck? Das bedeutet Kontextualisierung, Intention und Interpretation.

Am 24. Mai 2008 schreibt Moonschnecke in einem Blog der Webseite „Netz-gegen-Nazis.de:

„Ich bin noch Schüler und in meiner Klasse beschimpfen sich manche immer mit ‚du Jude‘, usw. Unsere Klassenlehrerin ist schon darauf aufmerksam geworden, aber das hilft nicht. Es passiert trotzdem immer wieder. Ich finde es ziemlich unangenehm, da ich selbst Jude bin. Ich weiß nicht was ich tun soll.“

Eine Reaktion unter vielen von Apfel aus Franken:

„Viele Jugendliche sehen das Wort Jude ‚nur‘ als Schimpfwort ... das ist natürlich empörend, aber ich glaube dass du das nicht einfach so unterbinden kannst. Man könnte fast sagen, es hat sich als ‚Beleidigung‘ (was es natürlich auf keinen Fall ist!) etabliert. Meiner Meinung nach ist das absolut nicht in Ordnung, aber die werden sich das nicht von einem Tag auf den anderen abgewöhnen ...“

Antisemitismus und Stereotypisierungen gegen Juden sind ein Problem der Mehrheitsgesellschaft, nicht der Minderheit. Nicht der Zentralrat der Juden in Deutschland oder Einzelpersonen aus der Minderheit müssen sich damit auseinandersetzen, sondern wir alle.

WER BENUTZT DAS SCHIMPFWORT „DU JUDE“?

- Öffentliche und mediale Zuschreibung: Es seien vor allem ‚die Muslime‘ oder Jugendliche mit ‚muslimischem Migrationshintergrund‘;
- Es fehlt der differenzierende Blick – ‚Du Jude‘ ist ein gängiges Schimpfwort auf vielen Schulhöfen;
- Das Deutsche Jugendinstitut in München hat bereits 2006 festgestellt: ‚Du Jude‘ würde in den neuen Bundesländern mittlerweile synonym zu ‚Du Penner‘ verwendet. Dies sei auf ein rechtsextremes Klima besonders in ländlichen Regionen zurückzuführen (vor allem in Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern).

Ein Beitrag in einem Blog, auf dem sich Jugendliche unterhalten, verweist auf ein mögliches Vorbild, er schreibt: „Ich benutzt (sic) [Du Jude] auch immer öfters (guck zuviel Southpark)“.

In der Sendung *South Park* gibt es eine Figur namens Kyle Brofloski. Kyle ist der Kluge. Alle machen sich über ihn lustig, weil er Jude ist. Z.B. sagt eine Figur zu Kyle: „Du ver++++ Jude“. Die US-amerikanische animierte Satiresendung ist eigentlich für Erwachsene gedacht, wird aber auch von Minderjährigen gesehen, die die satirische Annäherung an gesellschaftskritische Themen nicht begreifen können. Kyles Vater ist Anwalt und der Wohlhabendste der Clique. Für jene, die den satirischen Inhalt der Sendung nicht begreifen, scheint sich auf diese Weise das Klischee des reichen Juden zu bewahrheiten.

ANTISEMITISMUS UND RASSISMUS

Wichtigster Unterschied zu anderen rassistischen Projektionen ist, dass ‚den Juden‘ Macht und Einfluss zugeschrieben wird, sie aber auch für besonders klug und intelligent gehalten werden. Im Gegensatz dazu wird anderen Minderheiten eine beschränkte Intelligenz unterstellt und sie gelten nach rassistischem Konzept als minderwertig.

Thilo Sarrazin hat in seinem Interview in *Lettre International* 2009 genau diesen Stereotypenkanon benutzt:

„Die Türken erobern Deutschland genauso, wie die Kosovaren das Kosovo erobert haben: durch eine höhere Geburtenrate. Das würde mir gefallen, wenn es osteuropäische Juden wären mit einem um 15 Prozent höheren IQ als dem der deutschen Bevölkerung.“

Rassistische Konnotationen im Sinne einer Minderwertigkeit von Juden sind heute weitgehend auf bestimmte Gruppen der rechtsextremen Szene begrenzt. Zweifelsohne sind dem Antisemitismus Teile der ausgrenzenden Verhaltensmuster immanent, die sich im Allgemeinen gegen Minderheiten richten (z.B. werden Juden häufig immer noch als ‚Fremde‘ wahrgenommen, die nicht Teil der Mehrheitsgesellschaft sind (hier: Fremdenfeindlichkeit).

Heute überwiegt außerdem vor allem ein kulturalistischer Rassismus, der kulturelle Unterschiede hervorhebt – diese Wendung macht ihn eher unverdächtig, und Ressentiments lassen sich vermeintlich offener äußern („Juden passen einfach nicht zu uns“).

Andererseits wird der Diskurs derzeit von einer angeblich vorhandenen ‚christlich-jüdischen Kultur‘ versus Mitglieder aus anderen ‚Kulturkreisen‘ bestimmt. Durch den öffentlichen Diskurs über ‚den Islam‘ und ‚die Muslime‘ fühlen sich Rechtsextreme bestätigt. Ihre antidemokratische Gesinnung wird damit anschlussfähig an die öffentliche Meinung und verhilft damit andererseits weiteren ideologischen Elementen rechtsextremistischer Ideologie zu mehr Akzeptanz in der Öffentlichkeit.

- Das Spezifikum des Phänomens Antisemitismus jedoch kann nicht erfasst werden, wenn es immer nur als Teil von Rassismus und Xenophobie begriffen wird.
- Antisemitismus dient als Deutungsmuster, um schwer erklärbare Ereignisse, Naturkatastrophen und gesellschaftliche Prozesse (z.B. Finanzkrise) fassbar zu machen. Dahinter verbergen sich weltverschwörerische Konstrukte gegen die Juden.
- Der Antisemitismus hat hier die Funktion einer Welterklärung und kann sich damit zu einer ideologisch determinierten Weltanschauung entwickeln.

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

Barbara Schäuble und Albert Scherr unterscheiden in ihrer Schrift „*Ich habe nichts gegen Juden, aber ...*“ *Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus* (Berlin, 2007)⁷ folgende antisemitische Topoi:

„Juden sind anders und passen nicht zu uns“

Rasse- und Kulturtopos inklusive der abfälligen Verwendung des Wortes Jude;

„Juden sind gefährlich, parasitär und nutzen uns aus“

Parasiten-, Verunreinigungs- und Blut-Topos, inklusive des Christus- und Kinder-Mord-Vorwurfs;

„Juden sind Feinde der Christen und ihre Konkurrenz“

Gegnerschafts- und Konkurrenz-Topos;

„Juden sind intelligent, mächtig und haben mehr Einfluss als ihnen zusteht“

Macht-, Bevorteilung- und Intelligenztopos;

„Juden sind geheimnistuerisch, sie verbergen ihre wahren Absichten und ihr Jüdisch- Sein“

Geheimnis-Topos;

„Juden sind rachsüchtig und gefährlich“

Rache- und Gefahren-Topos;

„Juden sind Kosmopoliten, illoyal und können keine Deutschen sein“

Gegenspieler des-Nationalen-Topos;

Eine dezidierte Ablehnung und Feindseligkeit gegenüber Juden zeichnet sich jedoch ‚nur‘ dann ab, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund sich politisch – und dies steht in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit ihrer religiösen Orientierung – in einer Weise als Muslime definieren, die von einem grundlegenden weltpolitischen Konflikt zwischen ‚dem Westen‘ und der ‚muslimischen Welt‘ ausgeht und die mit einer antisemitisch konturierten Israel-Kritik in Referenz auf den Nahostkonflikt einhergeht.

Die Kategorie ‚Ausländer‘, die die Landekriminalämter für ihre Statistiken verwenden, ist wenig hilfreich für die Einschätzung des Gefährdungspotentials. Falls mehrheitlich Menschen mit Migrationshintergrund gemeint sind, die aus der arabischen Welt oder aus der Türkei stammen, dann würde sich die These bestätigen, dass ein Anstieg antisemitischer Übergriffe in dieser Gruppe immer dann erfolgt, wenn sich der palästinensisch-israelische Konflikt radikalisiert. Allerdings zeigt die Tabelle oben, dass die größte Gefahr nach wie vor aus dem rechtsextremen Lager kommt. Der Anstieg der Gewalttaten in der Gruppe ‚Ausländer‘ zeigte sich deutlich 2002, als sich – aufgrund des fälschlich in der internationalen Presse als ‚Massaker‘ bezeichneten Vorgehens des israelischen Militärs im Flüchtlingslager Dschenin im Frühjahr – eine antisemitische Welle in Europa ausbreitete. 2006 steigen die Zahlen nach dem zweiten Libanonkrieg im Sommer – wenn auch auf sehr niedrigem Niveau – erneut an. Dasselbe lässt sich für 2009 feststellen, als der Gazakrieg im Dezember 2008 und Januar 2009 offensichtlich erneut dazu führte, dass latent vorhandene antisemitische Haltungen in manifeste Übergriffe umschlugen.

Festzuhalten gilt jedoch, dass bisher keinerlei verlässliche Studien darüber vorliegen, inwieweit die Fokussierung auf Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund in den letzten Jahren in der Presse tatsächlich einen Realitätsbezug hat. Wir kennen Einzelfälle, wir wissen, dass antisemitische iranische und syrische Fernsehserien über Satellit in Europa gesehen werden können, aber uns fehlen verlässliche empirische Daten darüber, wie verbreitet antisemitische Haltungen in diesem Teil der Bevölkerung sind.

Zudem haben neuere Studien von Wolfram Stender und Guido Follert von der Fachhochschule Hannover gezeigt, dass die Aufmerksamkeit, die Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund vor allem in der Presse, aber auch in manchen jüdischen Gemeinden in Bezug auf ihr antisemitisches Verhalten zuteil wird, zumindest nur einen Teil der Realität spiegelt.⁸

⁷ http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf

⁸ Wolfram Stender / Guido Follert, „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt.“ Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern“, in: Wolfram Stender et al. (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*, Wiesbaden 2010, S. 199-223.



In Gruppendiskussionen mit Jugendlichen (Spätaussiedlern; solchen mit türkischem / arabischem Hintergrund; autochthonen Deutschen) und Einzelgesprächen mit LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen fiel den WissenschaftlerInnen auf, dass das Sprechen über ‚Juden‘ von antisemitischen Stereotypen durchsetzt war, die meisten aber nur fragmentarisch bekannte Klischees reproduzierten. Nur in Gruppendiskussionen mit den jugendlichen Spätaussiedlern wurden offen antisemitische Stereotype geäußert.

Die Wahrnehmung der SchülerInnen und LehrerInnen unterschied sich insofern deutlich, als die Lehrer entweder jegliche antisemitische Vorkommnisse oder den Gebrauch von Schimpfworten wie ‚Du Jude‘ bestritten oder alarmistisch reagierten und die Vorfälle als Problem der ‚muslimischen Schüler‘ darstellten, wobei sie die „massenmediale Inszenierung eines ‚muslimischen Antisemitismus‘ z.T. bis in die Formulierungen hinein alltagssprachlich reproduzierten“.

RESÜMEE

Hier zeigt sich einmal mehr, dass es bei der Untersuchung des Phänomens Antisemitismus auf Differenzierung ankommt. ‚Du Jude‘ jedenfalls ist ein Schimpfwort, das auf Schulhöfen weit verbreitet ist und unabhängig von der Herkunft Verwendung findet. Klassische antisemitische Stereotype sind in der autochthonen Mehrheitsgesellschaft ebenso abhängig vom Bildungsniveau wie bei dem Teil der Gesellschaft, der etwa einen muslimischen Migrationshintergrund hat. Bildungsniveau und Milieuzugehörigkeit beeinflussen die Einstellung gegenüber Juden in signifikant höherem Maße als die Religionszugehörigkeit. Antizionistische Formen des Antisemitismus, also jene Ressentiments und Klischees, die die Grenze zwischen einer legitimen Kritik an der Politik Israels und antisemitischen Stereotypisierungen überschreiten, finden sich in allen politischen, sozialen und gesellschaftlichen Spektren der Bevölkerung.



WARUM SIND IMMER DIE ANDEREN AN ALLEM SCHULD?

PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN VON VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNG

ANDREAS BEELMANN

ZUR PSYCHOLOGISCHEN DEFINITION VON VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNG

Wie bei allen wissenschaftlichen Begriffen, so ist auch die Wortbedeutung von „Vorurteil“ und „Diskriminierung“ nicht unumstritten. Eine Auseinandersetzung mit den psychologischen Grundlagen beider Phänomene muss daher mit definitorischen Fragen beginnen, auch um eine wissenschaftliche Auseinandersetzung von alltagssprachlichen und politischen Erörterungen abzugrenzen. Unter Vorurteilen versteht man in der Sozialpsychologie *negativ getönte Einstellungen und Verhaltensdispositionen (Verhaltenstendenzen) gegenüber Mitgliedern fremder sozialer Gruppen*.⁹ Um von Vorurteilen sprechen zu können, müssen gemäß dieser Definition drei grundlegende Bedingungen vorliegen: Sie müssen erstens auf einer sozialen Gruppenmitgliedschaft (Geschlecht, Ethnie, sozialer Status) beruhen, zweitens negativ getönt sein (etwa durch die Zuschreibung negativer Eigenschaften wie faul, unfähig, feindselig) und drittens eine Übergeneralisierung beinhalten, insofern alle (oder fast alle) Mitglieder einer sozialen Gruppe derart eingeschätzt oder behandelt werden.

Aufgrund dieser Merkmale können Vorurteile unterschiedliche Ausdrucksformen annehmen. Sie können z.B. eine geringere Sympathie anzeigen (affektive Komponente), sich in negativen Merkmalszuschreibungen äußern (kognitive Komponente) oder sozialen Ausschluss und Kontaktvermeidung zur Folge haben (verhaltensbezogene Komponente). Für eine psychologische Auseinandersetzung mit Vorurteilen ist ferner bedeutsam, dass diese unabhängig vom empirischen Wahrheitsgehalt angenommen werden; es ist demnach unerheblich, ob z.B. eine bestimmte negative Eigenschaft in einer sozialen Gruppe tatsächlich häufiger vorkommt oder nicht. Bedeutsam ist vielmehr, dass dieses Merkmal grundsätzlich (und ohne individuelle Erfahrung) auf *allen* Mitgliedern dieser Gruppe zugeschrieben wird.

Mit einer verhaltensbezogenen Interpretation von Vorurteilen (s.o.), ist bereits der Übergang zum Diskriminierungsbegriff vollzogen, der sich allerdings nicht allein auf Verhaltenstendenzen, sondern auf manifestes Verhalten bezieht. Unter Diskriminierung wird *die illegitime (wahrgenommene oder tatsächliche) Ungleichbehandlung einer Person auf Basis seiner sozialen Gruppenzugehörigkeit* verstanden. Dabei ist allerdings umstritten, ob allein die wahrgenommene Ungleichbehandlung ausreicht, um von Diskriminierung zu sprechen. Manche Forscher gehen davon aus, dass nur eine Ungleichbehandlung im Hinblick auf einen legitimen (rechtsstaatlich, normativ oder moralisch definierten) Gleichbehandlungsanspruch als Diskriminierung zu bewerten ist,¹⁰ während für andere Wissenschaftler Diskriminierung bereits mit der bloßen Wahrnehmung einer Ungleichbehandlung gegeben ist. Für eine Erörterung dieser schwierigen konzeptionellen Fragen ist an dieser Stelle kein Raum. Sie spielen allerdings bei der rechtlichen, moralischen und politischen Bewertung der Phänomene und den aus ihr abgeleiteten politischen Forderungen oder Interventionsbegründungen eine herausragende Rolle.

PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN VON VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNG

Wichtige psychologische Grundlagen von Vorurteils- und Diskriminierungsphänomenen finden sich in der sozialpsychologischen Einstellungs- und Intergruppenforschung. Ihr zufolge neigen Menschen dazu, ihre soziale Umgebung nach Merkmalen zu kategorisieren. Dies dient vornehmlich einer leichteren Orientierung in einer komplexen Lebenswirklichkeit und kann als ein normales Phänomen der menschlichen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt verstanden werden.

Daneben gehört auch die Bewertung dieser sozialen Kategorien zu den Grundmerkmalen menschlicher Informationsverarbeitung. Da nun diese Bewertungen nicht unabhängig von der eigenen Person und ihrer Identität erfolgen, neigen wir dazu, die soziale Gruppe, der man selbst angehört, besser zu bewerten als eine soziale Fremdgruppe. Einstellungen gegenüber Menschen beruhen also – ganz allgemein gesprochen – auf sozialen Kategorisierungen und systematischen Bewertungen entsprechender Kategorien, wobei tendenziell die eigene Gruppe positiver eingeschätzt wird als die fremde.

⁹ Rupert Brown, *Prejudice: Its Social Psychology*, Chichester 2010.

¹⁰ Klaus Rothermund / Anne-Kathrin Mayer, *Altersdiskriminierung. Erscheinungsformen, Erklärungen und Interventionsansätze*. Stuttgart 2009.

Selbstverständlich können derartige Bewertungstendenzen sehr unterschiedliche Ausmaße annehmen. Es existieren zahlreiche individuelle, familiäre, soziale, gesellschaftliche oder sozial-strukturelle Einflussfaktoren, die das Ausmaß der Einstellungsverzerrungen entscheidend mit beeinflussen können.¹¹ Zu den *individuellen Faktoren*, die vorurteilsbehaftete und diskriminierende Einstellungen begünstigen, gehören z.B. wenig ausgeprägte kognitive Grundfähigkeiten, geringe Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie, eine problematische sozial-kognitive Informationsverarbeitung (die sich z.B. in einem hohen Bedrohungsempfinden äußert), Misserfolge in der Schule und negative Bildungskarrieren, eine problematische, nur an wenigen oder nur einer Gruppensdefinition gebundenen Identität und schließlich auch autoritäre Persönlichkeitsmerkmale (Autoritatismus, soziale Dominanzorientierung).

Familiäre Faktoren oder Faktoren des sozialen Nahraums betreffen z.B. vorurteilsbehaftete elterliche Einstellungen und ein autoritäres Erziehungsklima, massive Ablehnungserfahrungen in der Peer-Gruppe sowie die Wirkung positiver oder negativer Rollenvorbilder. Außerdem hat sich herausgestellt, dass die ersten Kontakte zur sozialen Fremdgruppe als besonders einschneidend erlebt werden, insbesondere, wenn diese extrem positiv oder negativ verlaufen. Sind z.B. die ersten Erfahrungen mit der Fremdgruppe negativ und werden negative soziale Stereotype aktiviert (z.B. „Ausländer sind gefährlich“), so kommt es im weiteren Verlauf der Entwicklung zu einer deutlichen Reduktion von Kontakten und Freundschaftsbeziehungen.

Schließlich sind bei der Entstehung von Vorurteilen selbstverständlich auch gesellschaftliche und sozial-strukturelle Bedingungen von Bedeutung. Wichtig sind zunächst gesellschaftliche Normen der Toleranz. Vertreten etwa bekannte Personen in der Öffentlichkeit ausländerfeindliche Einstellungen und werden solche Vorkommnisse nur unzureichend sanktioniert, so kann das zu einem wichtigen Referenzpunkt zur Rechtfertigung allgemeiner Abwertungen werden. Neben Rollenvorbildern spielt die wahrgenommene und/oder tatsächliche Bedrohung von Ressourcen wie Arbeitsplätzen eine ebenso wichtige Rolle wie das Bedürfnis persönlicher Unversehrtheit. Bei zunehmender Konkurrenz und geringer werdenden materiellen, aber auch sozialen Ressourcen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass andere soziale Gruppen abgewertet werden. Auch dazu bedarf es nicht zwangsläufig einer tatsächlichen Bedrohung, vielmehr reicht allein die wahrgenommene Konkurrenzsituation aus; dem medialen und gesellschaftlichen Diskurs zu diesen Fragen kommt daher für die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung enorme Bedeutung zu.

Diese kurze Übersicht macht deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen den genannten Faktoren und Vorurteils- und Diskriminierungstendenzen vermutlich komplexer sind, als es gewöhnlich in den öffentlichen Diskussionen sichtbar wird. Die Frage, an welcher Stelle oder mit welcher Ausprägung die unterschiedlichen Bewertungen der sozialen Eigen- und Fremdgruppe aus politischen, rechtlichen, normativen oder moralischen Gründen problematisch wird, ist allerdings nicht exakt zu bestimmen und hängt u.a. von den rechtlichen wie ethischen Ansprüchen und Wertvorstellungen ab, die innerhalb der Gesellschaft oder in sozialen Systemen wirksam sind.

Typischerweise akzeptieren wir, wenn etwa der Grad der Sympathie einer gegnerischen Fußballmannschaft geringer eingeschätzt wird als die der eigenen Mannschaft, während derartige Einschätzungen nicht mehr akzeptiert werden, sobald sie den Migrationsstatus betreffen. Ohne dabei ins Detail gehen zu müssen, lässt sich festhalten, dass es zumindest in demokratischen Gesellschaften *common sense* ist, sich bei derartigen Fragen auf die allgemein anerkannten Menschenrechte zu beziehen und daraus den Maßstab für die Missbilligung, Strafverfolgung, rechtliche Sanktionierung und/oder moralische Disqualifikation einer Person oder Gruppe zu beziehen. Aus psychologischer Perspektive sind allerdings die Grundlagen für negative Einstellungsmuster beispielsweise gegenüber Fans gegnerischer Fußball-Mannschaften und Mitgliedern anderer Ethnien die gleichen. Es bestehen allein graduelle Unterschiede, die freilich mit erheblichen Unterschieden in den (einstellungs- und verhaltensbezogenen) Konsequenzen für die soziale Fremdgruppe einhergehen können (z.B. Beschimpfungen im Fußballstadion im Vergleich zu körperlichen Übergriffen auf Migranten). Darüber hinaus lässt sich aus klinisch-psychologischer Perspektive fragen, ob nicht auch bestimmte extreme Einstellungsmuster (z.B. jene, die mit der Rechtfertigung von Völkermord einhergehen) unter psychopathologischen Gesichtspunkten zu diskutieren sind. Die oben genannten Entwicklungsfaktoren sprechen z.B. – ähnlich wie im Falle von aggressivem und gewalttätigem Verhalten – auch mit Blick auf präventive Maßnahmen durchaus für eine solche Perspektive.¹²

MÖGLICHKEITEN DER PRÄVENTION UND INTERVENTION

Angesichts der vielfältigen Faktoren, die offenkundig bei der Entwicklung von Vorurteilen und Diskriminierungsphänomenen beteiligt sind, existieren auch zahlreiche Programme, Ansätze und Initiativen zur deren Reduktion bzw. zur Förderung von Toleranz und zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen.¹³ Sie lassen sich drei Typen zuordnen, nämlich (1) Kontaktinterventionen, (2) Interventionen, die auf Informationen beruhen, und (3) Interventionen zur Förderung individueller Kompetenzen.

¹¹ Tobias Raabe / Andreas Beelmann, „Entwicklungspsychologische Grundlagen“, in: ders. / Kai J. Jonas (Hg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, Wiesbaden 2009, S. 113-135.

¹² Andreas Beelmann / Tobias Raabe, Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention, Göttingen 2007.

¹³ Andreas Beelmann / Kai J. Jonas (Hg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, Wiesbaden 2009; Stuart Oskamp (Hg.), Reducing Prejudice and Discrimination, Mahwah 2000; Elizabeth L. Paluck / Donald P. Green, „Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice“, in: Annual Review of Psychology 60 (2009), S. 339-367; Walter G. Stephan / Cookie W. Stephan, Improving Intergroup Relations, Thousands Oaks 2001.

Eine erste große Gruppe von Interventionen beruht auf der sogenannten Kontakthypothese. Ausgangspunkt ist die Annahme, Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen führten zu einer Reduzierung von Vorurteilen und Diskriminierungstendenzen sowie allgemein zur Verbesserung der Intergruppenbeziehungen. Diese Annahme geht auf eine einflussreiche Publikation von Gordon W. Allport zurück,¹⁴ in der auch zentrale Bedingungen dafür genannt werden, dass intergrupale Kontakte ihre Wirkungen entfalten können: (a) die Möglichkeit, persönliche Beziehungen (Freundschaften) aufzubauen, (b) ein vergleichbarer sozialer Status der Gruppenmitglieder in der Kontaktsituation, (c) gemeinsame soziale Ziele und (d) Kooperation zwischen den Gruppen sowie der unterstützende Einfluss von Autoritäten (z.B. Lehrern).

Beispiele von entsprechenden Interventionen, die auf Kontakte und soziale Interaktionen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen ausgerichtet sind, reichen von integrativen Schulsystemen über die Nutzung kooperativer Lernmethoden im Schulunterricht bis hin zu Jugendaustauschprogrammen. Tom Pettigrew und Linda Tropp haben in einer viel beachteten Arbeit über 500 weltweit durchgeführte Untersuchungen zur Wirksamkeit derartiger Intergruppenkontakte mit Hilfe eines systematischen Überblicks ausgewertet und zusammengefasst.¹⁵

Dabei fanden die Autoren einen generell positiven Effekt in einer Größenordnung von einer etwa 20- bis 25-prozentigen Reduktion der Vorurteils- und Diskriminierungsneigung. Dieser Kontakteffekt bestätigte sich in verschiedenen Ländern und Kulturen, bei verschiedenen Gruppen (Ethnie, Behinderte, Homosexuelle) und in verschiedenen Kontaktsettings (Schule, Arbeitsplatz, Freizeit), sodass das Kontaktprinzip wohl als universell gültiges Phänomen anzusehen ist.

Besonders erfolgreich konnten Kontaktinterventionen im schulischen Kontext im Rahmen sogenannter *kooperativer Lernmethoden* eingesetzt werden. Dabei müssen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer Gruppen (zumeist Ethnien) in heterogenen Lerngruppen gemeinsam Aufgaben bearbeiten, wobei das pädagogische Material derart arrangiert wird, dass die TeilnehmerInnen zusammenarbeiten müssen, um eine gute Gesamtleistung zu erzielen. Systematische Wirksamkeitsuntersuchungen kommen für diese Methodik zu sehr positiven Ergebnissen.¹⁶ So ließen sich nicht nur Vorurteile verringern und die interpersonale Attraktivität in der Klasse im Vergleich zu individuellen und wettbewerbsorientierten Lernstrategien deutlich steigern. Weiterführende Analysen zeigen auch, dass über diese sozialen Effekte hinaus auch ein höheres akademisches Leistungsniveau und höhere subjektive Zufriedenheitseinschätzungen des Unterrichts aus Sicht der beteiligten Schülerinnen und Schüler erreicht werden konnten.

Eine zweite Gruppe von Interventionen basiert auf der Vermittlung von Informationen über Mitglieder fremder sozialer Gruppen und versucht, bestimmte Normen und Werte im Kontext von Intergruppenbeziehungen zu vermitteln, die mit kultureller Vielfalt, Toleranz oder allgemeinen Menschenrechten zu tun haben. In den Interventionen soll dann entweder eine Aufweichung oder Differenzierung der unterscheidenden Gruppenmerkmale durch sogenannte Dekategorisierung (z.B. die soziale Kategorie wird als unbedeutend etikettiert – im Sinne von: „Die Hautfarbe ist nicht wichtig, es kommt allein auf die menschliche Werte an“), Kreuzkategorisierung oder multiple Klassifikation („Wir alle gehören vielen sozialen Gruppen an“ oder „Jeder von uns ist irgendwo auf der Welt Ausländer“) oder aber die Schaffung einer gemeinsamen, inklusiven Kategorie im Sinne von „Wir sind alle Menschen“ erreicht werden.

Auch für diese Gruppe von Interventionen lassen sich zahlreiche Programme nennen: Sogenannte *Diversity-Trainings* oder inter- und multikulturelle Trainingsprogramme versuchen, über Informationen zur Vielfalt menschlicher Kulturen ein grundlegendes Verständnis von Andersartigkeit zu erreichen, um damit die Toleranz gegenüber Mitgliedern anderer Ethnien oder anderer kultureller und religiöser Gruppen zu erhöhen. Stärker politisch motiviert sind *Antirassismusprogramme*, deren Ziel es ist, schwerere Formen der Abwertung von Menschen anderer sozialer Gruppen zu reduzieren und zu vermeiden. Zumeist verwenden diese Maßnahmen Informationen über historische Beispiele gravierender Menschenrechtsverletzungen oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit, wie etwa den Holocaust, und versuchen, über die politischen und gesellschaftlichen Hintergründe dieser Ereignisse zu informieren. Dabei sind fließende Übergänge zu *politischen Bildungsprogrammen* festzustellen, die der Vermittlung demokratischer oder humanitärer Werte dienen.

Zur Wirksamkeit *inter- und multikultureller Trainingsprogramme* sowie *Antirassismus-Programme* liegen ebenfalls weitgehend positive Erfolgsbilanzen vor.¹⁷ Einschränkend gilt es allerdings festzuhalten, dass die Anzahl qualitativ hochwertiger Evaluationsstudien hier sehr gering ist und die Ergebnisse insbesondere im deutschen Sprachraum einen geringen Bewährungsgrad aufweisen.

Zudem wird bei diesen Programmen oft nicht deutlich, ob sie in der Lage sind, z.B. auch Risikogruppen mit bereits ausgeprägten Vorurteilsmustern (z.B. Jugendliche mit Kontakt zu rechtsextremen Gruppierungen) zu erreichen und erfolgreich zu beeinflussen. Oftmals werden informationsbasierte Interventionen auch über Medien und im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit (z.B. durch Aufklärungskampagnen) umgesetzt. Ziel ist einerseits die möglichst weite Verbreitung von Informationen etwa zu diskriminierten sozialen Gruppen oder zu sozialen und politischen Missständen.

¹⁴ Gordon W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Cambridge 1954.

¹⁵ Tom F. Pettigrew / Linda R. Tropp, „A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory“, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (2006), S. 751-783.

¹⁶ Cary J. Roseth / David W. Johnson / Roger T. Johnson, „Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures“, in: *Psychological Bulletin* 134 (2008), S. 223-246.

¹⁷ Walter G. Stephan / W. Paul Vogt (Hg.), *Education Programs for Improving Intergroup Relations*, New York 2004.

Andererseits soll die Nutzung von Filmen, Plakaten, Fernsehsendungen, Filmspots und Kulturveranstaltungen auch mit einer erhöhten Ansprechbarkeit der Zielgruppe einhergehen und das Problembewusstsein in der Gesellschaft wie in der Öffentlichkeit schärfen.

Leider ist die Datenlage zur Wirksamkeit solcher Angebote trotz ihrer besonderen Beliebtheit insgesamt ausgesprochen dürftig. Analysen zu Aufklärungskampagnen weisen z.B. darauf hin, dass neben positiven Wirkungen auch unerwünschte Effekte (d.h. eine zunehmende Vorurteilsneigung) durch Sensibilisierungs- und Bedrohungseffekte auftreten können.¹⁸ Dies sind bedeutsame Gefahren, weil etwa Aufklärungskampagnen *per definitionem* Breitenwirkungen entfalten, die im Falle von Nebenwirkungen eben auch beträchtlich sein können. So ist beispielsweise vorstellbar, dass durch massenhaftes Verbreiten von Plakaten mit multikulturellen Inhalten die Wahrnehmung einer Bedrohung durch Migranten in bestimmten Bevölkerungsgruppen sogar noch geschürt werden kann.¹⁹ Hier scheinen offenbar differenzierte Überlegungen (z.B. eine Analyse der involvierten affektiven Prozesse etwa zum Ausmaß des ‚Bedrohungsempfindens‘) notwendig zu sein, um gegenteilige Wirkungen durch Aufklärungskampagnen – wie durch Öffentlichkeitsarbeit insgesamt – zu vermeiden.

Eine dritte, sehr heterogene Gruppe von Interventionen setzt nicht auf intergruppalen Kontakte oder Informationen zu sozialen Gruppen, sondern auf das Einüben und die Förderung individueller Kompetenzen, die systematische Zusammenhänge zu sozialen Einstellungen aufweisen. Gemeint sind etwa Programme zur Verbesserung kognitiver Fertigkeiten, Trainings in sozialer Perspektivenübernahme und Empathie sowie die Förderung der moralischen Entwicklung, der Konfliktbewältigung oder der Zivilcourage.²⁰ Neuere Programme versuchen, unterschiedliche Ansätze zu kombinieren. haben beispielsweise ein derartiges Präventionsprogramm für das Grundschulalter entwickelt.²¹ Das Programm zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz (PARTS) umfasst 15 Sitzungen, die über acht Wochen im Klassenverband durchgeführt werden. Es besteht aus drei Trainingsbereichen, die sich auf das Lesen und Bearbeiten stellvertretender Kontaktgeschichten, die Vermittlung interkulturellen Wissens und die Förderung bedeutsamer kognitiver und sozial-kognitiver Kompetenzen beziehen.

Derartige Trainingsprogramme zur Förderung individueller Kompetenzen werden erst seit einigen Jahren zur Vorurteilsreduktion und Toleranzförderung eingesetzt. In einer jüngst fertig gestellten Überblicksarbeit über diese Interventionsstrategie bei Kindern und Jugendlichen haben wir die Ergebnisse von insgesamt 94 kontrollierten Wirksamkeitsuntersuchungen zusammengefasst.²² Dabei befasste sich der Großteil der Untersuchungen mit Vorurteilen gegenüber ethnischen Gruppen (58.5%) und behinderten Menschen (30.9%). Aus unseren Analysen ergab sich eine signifikante Wirkung dieser Programme auf die Reduktion von Vorurteilen, die allerdings unter jener von Kontaktprogrammen lag. Ein Nachteil von Kontaktprogrammen ist jedoch der Umstand, dass sie in zahlreichen sozialen Kontexten nur schwer zu realisieren sind, weil z.B. Mitglieder einer entsprechenden Fremdgruppe nicht zur Verfügung stehen oder die relevanten Kontaktbedingungen (s.o.) nicht ohne weiteres herzustellen sind. Vor diesem Hintergrund bieten die skizzierten Trainingsprogramme gute Möglichkeiten, da sie in der Regel ohne größeren Aufwand in Schulen einsetzbar sind.

Insgesamt steht die Forschung zur Entwicklung und Prävention von Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten erst am Anfang. Vor allem über die Entstehung hoch problematischer Einstellungsmuster - etwa rechtsextremes Gedankengut und sogenannte Hass-Kriminalität – wissen wir heute noch zu wenig, um diesen Erscheinungen rechtzeitig und wirksam vorbeugen zu können. Die bisherige Forschung zeigt aber sehr deutlich, dass Prävention sowohl möglich als auch nötig ist.

¹⁸ Aldert Vrij / Beverly J. Smith, „Reducing Ethnic Prejudice by Public Campaigns: An Evaluation of a Present and a New Campaign“, in: Journal of Community and Applied Social Psychology 9 (1999), S. 195-215.

¹⁹ Immo Fritsche / Peter Fischer, „Terroristische Bedrohung und soziale Intoleranz“, in: Andreas Beelmann / Kai J. Jonas (Hg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, Wiesbaden 2009, S. 303-318.

²⁰ Andreas Beelmann / Kim S. Heinemann / Michael Saur, „Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung“, in: ders. / Kai J. Jonas (Hg.), Diskriminierung und Toleranz, S. 435-461.

²¹ Andreas Beelmann / Michael Saur / Petra Ziegler, Thüringer Studie zur Vorurteilsprävention und Toleranzentwicklung, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Psychologie, 2010.

²² Andreas Beelmann / Kim S. Heinemann, The Prevention of Prejudice and the Improvement of Intergroup Attitudes: A Meta-Analysis of Psychological and Educational Training Programs with Children and Adolescents (2011, Manuskript zur Publikation eingereicht).

ANDERS ANDERS UND OFT UNGLEICH.

INTERKULTURELLE KOMPETENZ VERLANGT MEHR ALS REZEPTWISSEN

GEORG AUERNHEIMER

EINLEITUNG

Will man Haltungen und Fähigkeiten identifizieren, die ‚interkulturelle Kompetenz‘ ausmachen, so gilt es zuvor Überlegungen darüber anzustellen, welche besonderen Anforderungen interkulturelle Kommunikation an uns stellt. Damit ist unterstellt, dass diese Kommunikation mit besonderen Anforderungen verbunden ist. Dabei wird das jeweilige Praxisfeld, auf das wir uns explizit oder implizit beziehen, nicht belanglos sein. Es ist daher m.E. fraglich, ob es ein universell gültiges Konzept von interkultureller Kompetenz gibt. Die Anforderungen an sog. Expatriats in der Wirtschaft sind gewiss andere als die an SozialarbeiterInnen oder TherapeutInnen. Für psychosoziale Berufe ist ein instrumentelles Verständnis von interkultureller Kompetenz, wie es manchen Trainingskonzepten zugrunde liegt, ungeeignet.

Bei meinen Überlegungen zur interkulturellen Kommunikation stütze ich mich stark auf die Kommunikationspsychologie im Anschluss an Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun – eine Psychologie, die in der Tradition der sog. Humanistischen Psychologie steht. Diese Perspektive ergänze ich um die Kategorie des Rahmens (engl. Frame), die außer in der Soziolinguistik beim Soziologen Erving Goffman zu finden ist. Danach ist jede Kommunikation oder Interaktion sozial gerahmt. Die Gesprächspartner müssen diesen Rahmen berücksichtigen, wenn die Verständigung nicht gestört sein soll. Sie selbst können in Grenzen und in Abhängigkeit von ihrer Position auch die Rahmung beeinflussen. Damit ist der Machtaspekt der Kommunikation angesprochen.

Zunächst möchte ich in Erinnerung rufen, was für jede Kommunikation gilt: Störungen entstehen durch divergente Erwartungen, die zu Erwartungsenttäuschungen führen. Spezifisch für interkulturelle Kommunikation ist folgende These: Die entscheidende Störungsquelle liegt dort, mit Watzlawick gesprochen, nicht auf der ‚Inhaltsebene‘, sondern auf der ‚Beziehungsebene‘. Probleme der Sachklärung entstehen in der Regel nur dann, wenn das sprachliche Repertoire eines Kommunikationspartners oder beider miteinander Kommunizierender dafür unzureichend ist. (Ich unterstelle hier in meinen Formulierungen der Einfachheit halber immer eine Zweierkonstellation).

Wenn wir davon ausgehen, dass das Verständigungsproblem in interkulturellen Beziehungen weniger auf der Inhalts- als auf der Beziehungsebene zu suchen ist, so kommt verschärfend etwas hinzu: Die Botschaften werden hier – auf der Beziehungsebene – über Mimik, Gestik, körperliche Nähe und Distanz, auch über sprachliche Intonation - also über nonverbale und paralinguistische Äußerungen – ausgetauscht. Gerade die Kulturspezifität dieser Codes ist aber den Beteiligten in der Regel am wenigsten bewusst.²³

DIE MEHRDIMENSIONALITÄT DER PROBLEMATIK

Die Soziolinguistik und die Kommunikationspsychologie lassen die Fixierung auf differente Kulturmuster als Beschränkung erscheinen. In der umfangreichen Literatur über interkulturelle Kommunikation und Kompetenz ist eine Tendenz zur einseitig kulturalistischen Betrachtung festzustellen. Das heißt, die speziellen Schwierigkeiten interkultureller Verständigung werden meist allein auf die Differenz der kulturellen Codes zurückgeführt. Prüfen wir aber genauer, was alles die Erwartungen der Teilnehmer in der interkulturellen Kommunikation bestimmen kann, was den typischen Rahmen dafür abgibt, so sind noch weitere Dimensionen zu berücksichtigen. Insgesamt unterscheide ich vier Dimensionen:

1. MACHTASYMMETRIEN
2. KOLLEKTIVERFAHRUNGEN
3. FREMDBILDER
4. DIFFERENZ DER KULTURMUSTER

²³ Zum Beispiel berichten Susanne Günthner / Thomas Luckmann, „Wissensasymmetrien in der interkulturellen Kommunikation“, in: Helga Kotthoff (Hg.), Kultur(en) im Gespräch, Tübingen 2002, S. 213-243, dass der unterschiedliche Einsatz von Blickkontakten bei Sozialarbeitern indischer Herkunft und englischen Klienten zu Irritationen zwischen den beiden führte.

Selbstverständlich sind diese vier Dimensionen nur analytisch zu trennen und zumindest zum Teil voneinander abhängig und ineinander verschränkt. Die Kollektiverfahrungen hängen eng mit Machtasymmetrien zusammen. Wir brauchen nur an die Diskriminierungserfahrungen von ‚Ausländern‘ zu denken. Die Fremdbilder sind teilweise durch die jeweiligen Kollektiverfahrungen bedingt, aber zugleich diskursiv hergestellt und damit ein Element von Kultur.

ZU FREMDBILDERN UND STEREOTYPEN

Dass unsere Bilder von Anderen unsere Erwartungen und Erwartungserwartungen (‚Der Andere denkt sicher, dass ich ...‘) und damit unsere Aktionen und Reaktionen steuern, ist so plausibel, dass sich breite Ausführungen dazu erübrigen. Wichtig erscheint nur erstens der Hinweis darauf, dass unsere Stereotypen und Vorurteile nicht rein individueller Natur, sondern gesellschaftlich überliefert und vermittelt sind.

Zweitens ist zu beachten, dass Fremdbilder häufig projektiven Charakter haben. Projektion heißt, dass Eigenschaften, die das Selbstbild stören, zum Beispiel Aggressivität, auf andere projiziert werden, sozialpsychologisch ausgedrückt, auf die Out-Group. So könnte man beispielsweise sagen, dass wir Europäer dazu tendieren, den aggressiven Expansionismus Europas auf andere Gesellschaften und Kulturen zu projizieren. Was die individuelle Neigung zu Projektionen angeht, so ist diese nach der Theorie der autoritären Persönlichkeit umso stärker, je strenger das jeweilige Über-Ich ausgebildet ist, weil damit mehr negative Ich-Anteile verleugnet oder abgespalten werden müssen.

Drittens sollten wir uns beim Problem der Stereotypisierung klar machen, dass wir als die in der Regel Überlegenen, Privilegierten im Fall von Kommunikationsstörungen zur Ethnisierung tendieren und uns damit von der Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation entlasten, nach dem Muster ‚Mit denen ist es aufgrund ihrer Mentalität schwierig‘. Freilich gibt es auch die interessierte ‚Selbstethnisierung‘, wie Michael Bommers z.B. bei Jugendlichen türkischer Herkunft gezeigt hat, die mit den staatlichen Kontrollinstanzen in Konflikt gekommen waren.²⁴ Denn mit Selbstdarstellungen nach dem Motto ‚Die meisten türkischen Väter sind so‘ wird auf Nachsicht gerechnet. Dieses Phänomen sollten die kennen, die in psychosozialen Berufen tätig sind.

ÜBER DREHBÜCHER DES ALLTAGSLEBENS

Aufschlussreich ist das in der Konversationsanalyse verwendete Konzept der ‚Scripts‘, zu Deutsch ‚Drehbücher‘. Zugrunde liegt die Annahme, dass wir nach konventionell vorgegebenen Drehbüchern kommunizieren, die uns in der Regel nicht bewusst sind, weil sie nicht thematisiert werden. Sie brauchen nicht thematisiert zu werden, weil jede(r) sie kennt, aber eben nur jeder, der zur gleichen Kulturgruppe, zum gleichen Milieu, zur selben Institution gehört. Die *Scripts* bestimmen unsere Normativitätserwartungen. Werden diese nicht erfüllt, so kommt es zu Irritationen. Das Konzept der *Scripts* macht auch verständlich, dass für Fremde, etwa für Einwanderer, das Erlernen des korrekten Kommunikationsstils schwierig ist, weil die Drehbücher teilweise situationsspezifisch sind, was ein Gespür für die jeweiligen Feinheiten oder situativen Spezifika verlangt. Gut nachvollziehbar wird das daran, dass wir alle uns in einer uns fremden Institution oder in einem fremden Milieu unsicher bewegen. Beispiele für Kommunikationsstörungen durch unterschiedliche *Scripts* wären Begrüßungsrituale, kulturspezifische Ausdrucksformen für Respekt, Dankbarkeit, für Leid oder Freude, außerdem Formen der Gesprächsorganisation. Wodurch wird einem zum Beispiel im Gespräch angezeigt, dass man ‚dran ist‘, sich einklinken kann – das sog. „turn-taking“? Oft ist es für Kulturfremde bereits schwierig, eine Kommunikationssituation richtig einzuschätzen, den Gesprächstyp zu identifizieren. Ist es ein *small-talk* oder ein formelles Beratungsgespräch zum Beispiel?

Ich möchte noch einmal darauf aufmerksam machen, dass auch bei dieser Art von Störungsquelle, der Differenz der Kulturmuster also, die Störungen vor allem die Beziehungsebene betreffen. Unterschiedliche Begrüßungsrituale lassen das Gefühl von Missachtung aufkommen, wenn jemand nicht den Grund für die scheinbare Unhöflichkeit kennt oder ahnt. Wenn ein Klient oder Schüler Blickkontakt vermeidet, in manchen Kulturen eine Respektsbekundung, dürfte das unsereiner als Unaufmerksamkeit deuten.

²⁴ Michael Bommers, „Die meisten türkischen Väter sind so“, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H. 4, 1990, S.33-38.

MACHTASYMMETRIEN UND DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN

Sehr viele interkulturelle Beziehungen, wenn nicht die meisten, sind durch *Machtasymmetrien* gekennzeichnet, nämlich durch Ungleichheit des rechtlichen und sozialen Status, unterschiedliche Sprachkompetenz usw. Ich denke an Beziehungen zwischen In- und Ausländern, zwischen Menschen der sog. Ersten und der Dritten Welt. Minderheiten haben generell meist weniger gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten. Eine Asymmetrie ergibt sich allein schon dann, wenn ein Kommunikationspartner nicht ausreichend über die verwendete Sprache oder die üblichen kulturellen *Scripts* verfügt.

Macht lässt sich definieren durch ein Mehr an Ressourcen und damit Handlungsmöglichkeiten aufgrund von sozialer Stellung, rechtlichem Status, besserer sozialer Netzwerke, von Mehr an Wissen oder besserem Zugang zu Informationen, nicht zuletzt besserer Beherrschung der geforderten Sprache. Macht als ‚diskursive Macht‘ impliziert das Privileg, zu entscheiden, was Thema sein kann oder darf. In der Kommunikation mit Zuwanderern ergibt sich eine starke Asymmetrie eben oft schon dann, wenn sie die Sprache nur unzureichend beherrschen. Wenn man sein Anliegen nicht differenziert genug vortragen oder auch sich selbst nicht angemessen darstellen kann, kommt es zu Frustrationen. Eine gewisse Infantilisierung stellt sich ein. Bei vielen für uns relevanten Beziehungen kommt zu der Machtasymmetrie zwischen Deutschem und Ausländer noch die institutionell bedingte Amtsautorität (z.B. des Schulleiters gegenüber Eltern, des Sozialarbeiters gegenüber Klienten) hinzu.

Wer dominant ist, kann die Beziehung auf vielfältige Weise definieren, zum Beispiel schon durch die Art der Anrede, durch unangebracht vertrauliches oder distanziertes Verhalten. Das Zurückweisen und Aushandeln der – meist stillschweigend, nonverbal vorgenommenen – Beziehungsdefinitionen ist bei Asymmetrie immer erschwert, wenn nicht unmöglich.²⁵ Die ‚Rahmung‘ ist demnach eine Machtfrage.

Die fragwürdigen Verhaltensweisen, zu denen Machtasymmetrie die jeweils Überlegenen verleitet, führen bei den Unterlegenen verständlicherweise u.U. auch zu problematischen Reaktionen. Dabei spielen in die aktuelle Kommunikationssituation immer auch zurückliegende Unrechts- oder Diskriminierungserfahrungen des einzelnen oder seiner Gruppe hinein. Es ist nicht verwunderlich, dass Menschen mit Ausländerstatus oder aus Ländern der ‚Dritten Welt‘, in den kommunikationspsychologischen Kategorien von Schulz von Thun formuliert, ein übersensibles ‚Beziehungsohr‘ haben. Wenn wir ihre Erfahrungen von Ohnmacht, Unterlegenheit usw. berücksichtigen, dann sind folgende Reaktionstendenzen bei Minderheitenangehörigen oder Vertreter(inne)n von Dritte-Welt-Ländern verständlich:

- ein generalisiertes MISSTRAUEN,
- ÜBEREMPFLINDLICHKEIT aufgrund von Diskriminierungserfahrungen,
- RÜCKZUGSTENDENZEN bis hin zur ‚erlernten Hilflosigkeit‘ (ein Terminus aus der Psychopathologie). Dem kommt nahe, was Han Banning in einem Trainingsbuch für SozialarbeiterInnen die „Sprache der Opfer“ nennt. Beispiel: „Wir werden nie für voll genommen.“²⁶
- schließlich AGGRESSIVITÄT, die nach außen, aber auch nach innen gewendet sein kann.
- Ein eigener Aspekt sind unbewusste Inszenierungen wie ÜBERTRAGUNG und GEGENÜBERTRAGUNG, auf die uns die Ethnopschoanalyse aufmerksam macht. Gerade in asymmetrischen Konstellationen werden frühere Erfahrungen mit Machtinstanzen leicht auf die aktuelle Beziehung übertragen, so dass diese durch Misstrauen, Unterwürfigkeit, Aufsässigkeit usw. belastet werden kann.
- FRAGWÜRDIGE REAKTIONEN werden nicht selten mit kulturspezifischer „Mentalität“ erklärt: Der Stereotyp wird bestätigt, so dass es zu einem Teufelskreis der Ethnisierung kommt.

WAS HEISST INTERKULTURELLE KOMPETENZ?

Das Wissen über fremde Kulturmuster kann – jedenfalls in der Einwanderungsgesellschaft mit der Vielfalt der Kontaktkulturen – wenig zur Verbesserung der Kommunikation beitragen. Trainings, die darauf setzen, begünstigen eher eine Stereotypisierung. In einer Gesellschaft, für die kulturelle Mixturen charakteristisch sind, ist statt Kulturwissen die Fähigkeit gefragt, kulturelle Bedeutungen und Verhaltenserwartungen ‚auszuhandeln‘. Dafür kann es hilfreich sein, dass man sich exemplarisch auf eine fremde Kultur einlässt, um für mögliche Kulturdifferenzen offen bzw. sensibel und sich der eigenen Kulturgebundenheit bewusst zu werden. Beides sind wichtige Momente von interkultureller Kompetenz. Neben der Sensibilität für fremde Kulturmuster ist aber vor allem Sensibilität für die Beziehungsseite der Kommunikation gefragt, insbesondere bei Asymmetrie der Beziehungen. Damit muss sich Empathie für negative Kollektiverfahrungen und die Reflexion der eigenen Fremdbilder verbinden.

²⁵ Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander reden*, Bd. 1: Störungen und Klärungen, Reinbek b. Hamburg 1992.

²⁶ Han Banning, *Bessere Kommunikation mit MigrantInnen*. Ein Lehr- und Trainingsbuch, Weinheim u. Basel 1995.

Wichtig ist es vor allem, die Beziehungen systemisch, m.a.W. in ihrer Komplementarität zu sehen. Das heißt zu sehen, dass zum Beispiel Entmündigung Unmündigkeit begünstigt. Umgekehrt fördert die Hilflosigkeit der einen Seite die Bevormundung von der anderen Seite. Gerade in interkulturellen Beziehungen muss auf die Zirkularität der Kommunikationsprozesse geachtet werden. Wenn man nicht berücksichtigt, dass z.B. Diskriminierungserfahrungen problematische Reaktionsweisen nahelegen, wird man voreilig negative Stereotype bestätigt finden. Die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Kontextbedingungen, zum Beispiel der rechtlichen Beschränkungen durch das Ausländer- und insbesondere das Asylrecht, ist also ebenfalls Bestandteil interkultureller Kompetenz.

Rudolf Leiprecht differenziert zwischen fünf verschiedenen Komponenten von Interkultureller Kompetenz: Zunächst unterscheidet er „allgemeine soziale Komponenten“, die zur allgemeinen Sozialkompetenz gerechnet werden können, von „interkulturell ausgerichteten“ Haltungen und Fähigkeiten, also zum Beispiel generelle Empathie von „Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung“. Sodann unterscheidet er „handlungsbezogene“ von „wissens-“ und „wertbezogenen“ Komponenten interkultureller Kompetenz. Unter der ersten Kategorie nennt er „Handlungsfähigkeit bei asymmetrischen Konstellationen“ und „Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen“. Beispiele für die zweite Komponente wären „Wissen über die Bedeutung und Funktion von Vorurteilen und Stereotypen“ oder „kulturelles Wissen“. Als „Basiskomponente“ gilt für Leiprecht eine kritische Haltung gegenüber Kulturalisierung und Ethnisierung.²⁷

Legt man das übliche Verständnis von Kompetenz zugrunde, wonach diese Wissen, Haltungen und Fähigkeiten umfasst, dann müssen sich Wissen, Fähigkeiten usw. ebenso auf Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder beziehen wie auf kulturelle Differenzen.

	Wissen	Haltungen	Fähigkeiten
Machtasymmetrien			
Kollektiverfahrungen			
Fremdbilder			
Kulturelle Differenzen			

Der adäquate Umgang mit Machtasymmetrien und kollektiven Erfahrungen, welche die Kommunikation beeinträchtigen, verlangt zum Beispiel ein Wissen über Zuwanderungs- und Asylrecht, überhaupt Einblick in die Lebenslage von (Im)migranten, Wissen über Rassismus und – je nach Tätigkeitsbereich und Häufigkeit von Kontakten – auch Wissen über die Kolonialgeschichte, über Gesellschaften der ‚Dritten Welt‘ und globale Abhängigkeiten. Die gebotene Haltung kann man als Sensibilität für Asymmetrien und negative Erfahrungen kennzeichnen, die der Tendenz zum Paternalismus widersteht. Das schließt Verständnis für befremdliche Reaktionen ein, aber auch die Fähigkeit, adäquat damit umzugehen. Vor allem ist die Fähigkeit zur Herstellung eines Gesprächsklimas gefragt, das trotz objektiver Asymmetrien ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe ermöglicht.

Angesichts der relativ hohen Komplexität interkultureller Kommunikationssituationen sowie der starken Versuchung, zu ethnisieren – oder aber Differenz völlig zu leugnen (was fast ebenso problematisch sein kann) – wird selbst bei entsprechender fachlicher Qualifizierung Supervision oder kollegiale Fallberatung empfehlenswert sein, damit man Situationen aus einer anderen Perspektive wahrnehmen kann und Anstöße zur Reflexion eigener Haltungen und Verhaltensmuster bekommt.

Für die nachträgliche Reflexion über Kommunikationssituationen, die ein Unbehagen zurückgelassen haben, unabhängig davon, ob man sie individuell oder innerhalb einer Gruppe nochmals durchgeht, empfehle ich das vierdimensionale Modell als Heuristik, das dazu verhilft, eventuelle Machtasymmetrien, kollektive neben biographischen Erfahrungen, eigene Stereotype und mögliche Kulturdifferenzen gleichermaßen zu berücksichtigen.

Die Debatte über interkulturelle Kompetenz bei pädagogischen und psychosozialen Berufen darf nicht von den institutionellen Rahmenbedingungen abstrahieren. Sonst besteht die Gefahr, die Problematik zu individualisieren. Die interkulturelle Orientierung einer Institution beginnt beim Leitbild und impliziert eine entsprechende Zusammensetzung des Personals, schließt fragwürdige Arbeitsteilung aus und erfordert Partizipation und Transparenz, um nur die wichtigsten Kriterien zu nennen.

An dieser Stelle kurz ein Wort zu den Erwartungen an Migranten im Sozialdienst: Fachkräfte mit eigener Migrationsgeschichte haben, so darf man vermuten, günstigere Voraussetzungen für eine interkulturelle Sozialarbeit. Allerdings wäre es falsch, ihnen von vornherein interkulturelle Kompetenz zu unterstellen. Auf ihrer Seite gibt es m.E. auch spezifische Gefahren. Sie können zum Beispiel einerseits dazu verleitet werden, sich zu stark mit Klienten zu identifizieren, andererseits aber auch dazu, sich von diesen zu distanzieren. Nur durch Teamwork, Supervision und ähnliche institutionalisierte Formen der Reflexion der eigenen Arbeit lassen sich solche Risiken vermeiden. Auf die speziellen Probleme in multikulturellen Teams kann ich hier nicht eingehen.²⁸

²⁷ Rudolf Leiprecht, „Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern“, in: Migration und soziale Arbeit, H. 3-4, 2002, S. 87-91.

²⁸ Vgl. dazu Stefan Gaitanides, „Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis“, in: Georg Auernheimer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 2., aktualisierte und erw. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 153-172.

Im Folgenden sollen noch einige Überlegungen speziell zu den Anforderungen in interkulturellen Beratungssituationen angestellt werden. Hier möchte ich auf einige Verhaltenstendenzen aufmerksam machen, die sich zum Teil der *déformation professionnell* psychosozialer Fachkräfte verdanken. Zuerst lässt sich da an die Problematik des Verstehens im Allgemeinen anknüpfen, das ja immer auch ein Einordnen, ein Kategorisieren impliziert. Nach Hans Thiersch, einem *grand old man* der Sozialpädagogik, liegt die Gefahr der „Gestaltschließung“ immer schon im Verfahren des Verstehens begründet. Denn: „Indem das Verstehen versucht, Problematisches und Befremdliches transparent zu machen, sucht es seinen Gegenstand zur Bündigkeit einer Gestalt zu strukturieren“.²⁹ Dieses „Verfahrensprinzip“ bestimmt nach Thiersch viele Interpretationsangebote in der Beratung und viele Fallberichte.

Für Fachkräfte in den Sozialdiensten besteht, so Thiersch, immer die Versuchung zur problematischen „Objektivierung“, insofern der Klient zum ‚Fall‘ wird, zum Exemplar einer Fallkategorie. Daher meint Thiersch: „Verstehen ist immer auch Versuchung zur Macht, zur Macht dessen, der versteht, über den, der verstanden wird“.³⁰ Vor diesem Hintergrund erscheint das Problem der Ethnisierung von Klienten in einem neuen Licht, weil man es als einen Aspekt der allgemeinen Verstehensproblematik betrachten kann.

Edwin Hoffman, ein niederländischer Experte für interkulturelle Sozialarbeit, verweist auf die Vielfalt der Selbstdefinitionen und sozialen Bezüge von Minderheitenangehörigen und fordert daher, man solle ihnen die Möglichkeit geben, die von ihnen selbst für relevant gehaltene Seite ihrer Persönlichkeit hervorzukehren, um sie nicht auf ihre ethnische Zugehörigkeit zu reduzieren.³¹ Da wird sich ein Zuwanderer aus Kroatien vielleicht weniger als Kroat*in* denn als besorgten Vater oder als Arbeiter mit kleinem Einkommen und mit durch den Bürgerkrieg enttäuschten Rückkehrwünschen präsentieren. Es wird jeweils von der Situation und von dem Anliegen abhängen, das den Klienten zur Beratung geführt hat.

Hoffman mahnt auch zur Vorsicht mit professionellen westlichen Deutungen oder gar „pathologischen Etikettierungen“. Er zitiert einen Kollegen mit den Worten: „Was kann eine senegalesische Mutter mit der Etikettierung ‚depressiv‘ anfangen, wenn sie eigentlich Sehnsucht nach ihrem elterlichen Haus, nach ihrem Land und ihrer Familie hat ...?“³² Der Helfer solle „immer nach der Bedeutungszuschreibung, der Logik oder Sichtweise des Klienten“ fragen³³ – eine Empfehlung, die im Grunde nur dem entspricht, was man heute für eine professionelle Beratung hält. Fraglich ist aber, ob diese Professionalität bisher ausreichend unter der interkulturellen Perspektive zum Zuge kommt.

Manche Menschen sind mit mehreren Diskriminierungserfahrungen gleichzeitig belastet, z.B. als Schwarze, Frau, ungelernete Arbeiterin oder als Muslima und Ausländerin.³⁴ Sich vorstellen zu können, wie Rassismuserfahrungen das Kontaktverhalten von Klienten beeinträchtigen können, ist für soziale Fachkräfte äußerst wichtig.³⁵

Das setzt auch Wissen voraus, z.B. über das Ausländer- oder Zuwanderungsrecht oder über das Ausmaß der Bildungsbenachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. Dann werden Misstrauen oder irritierende Reaktionen auf helfende Eingriffe je nach Fall verstehbar und nicht vorschnell psychologisiert oder aber ethnisiert. Auch das hartnäckige Beharren auf eigenen Traditionen oder angeblichen Traditionen ist meist auf erlebte Exklusion zurückzuführen. Wer anhaltend als nicht zugehörig zurückgewiesen wird, sieht sich auf seine „alte“ – meist imaginär gewordene – Gemeinschaft zurückgeworfen.

Ebenso verhängnisvoll wie Mangel an Empathie gegenüber Diskriminierungserfahrungen kann in einer asymmetrischen Beziehung die fürsorgliche Variante des Paternalismus sein, wenn nämlich der professionelle Helfer einen Klienten in seiner Selbstpräsentation als Opfer der Verhältnisse bestätigt und ihn damit in seiner Opferrolle festhält, anstatt ihn in seiner Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit zu bestärken.

²⁹ Hans Thiersch, „Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand“, in: Siegfried Müller / Hans-Ulrich Otto (Hg.), *Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens*, Bielefeld 1984, S.15-30.

³⁰ Ebd., S. 27.

³¹ Edwin Hoffman, „Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit“, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen 2002, S.103-127, hier S. 108.

³² Ebd., S. 116.

³³ Ebd., S. 118.

³⁴ Der in den USA propagierte Ansatz der „Intersektionalität“, d.h. der Überschneidung mehrerer Differenzlinien, sollte auf diese Mehrbelastung von Minderheiten aufmerksam machen.

³⁵ Es ist sicher kein Zufall, dass in der Literatur über interkulturelle Kommunikation und Kompetenz die maßgebliche Rahmung durch Machtasymmetrien und Diskriminierungserfahrungen zuerst und vor allem von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern hervorgehoben wurde, die mit beruflichen sozialen Tätigkeiten befasst sind, wenn sie nicht sogar selbst einen Minoritätenstatus haben.

Bei sehr schonendem Umgang mit ‚ausländischen‘ Klienten mag manchmal die Angst vor Rassismusvorwürfen mitspielen oder auch ein tief verinnerlichter Helfergestus. Aus psychoanalytischer Sicht könnte solches Verhalten als Gegenübertragung interpretiert werden. Das würde heißen: Der Berater lässt sich auf eine unbewusste Inszenierung ein, in der er als der große Retter angerufen wird.

Auch eine Haltung, die man ‚wohlwollenden Kulturrelativismus‘ nennen kann – im Grunde auch eine Variante der Ethnisierung – kann zum Entwicklungshemmnis für den Klienten oder Schüler werden. Als Beispiel dafür fällt mir die Geschichte eines Gesamtschülers aus Eritrea ein, mit dem die Schule Probleme hatte, weil er sehr unregelmäßig am Unterricht teilnahm und meist auch keine Arbeitsmaterialien dabei hatte. Die Mutter kümmerte sich wenig um ihren Sohn. Die zu Rate gezogene Sozialpädagogin entschuldigte das mit kulturellen Eigenheiten und empfahl Gelassenheit. Der schon zitierte Hoffman fordert professionelle Helfer auf, eventuell divergente Beziehungsdefinitionen anzusprechen, d.h. sich zu fragen, wer man füreinander ist und wie man sich selbst, den anderen und die Beziehung sieht.³⁶ Die Divergenz der Erwartungen könne von Seiten des Helfers mit einem ethnisierenden Blick zu tun haben oder aber von Seiten der Klienten mit anderen kulturellen Werten und Rollenvorstellungen, mit Unkenntnis der Institution und Unsicherheit. Unter Umständen müsse man auf die gegenseitigen Rollenerwartungen wiederholt zu sprechen kommen.³⁷

Was kulturelle Differenzen betrifft, so sind für die interkulturelle Sozialarbeit heutzutage drei Konstellationen zu unterscheiden: Man kann erstens mit fremden Verhaltensweisen und Einstellungen von Klienten konfrontiert werden, die ohne Kenntnis von Alternativen ihren vertrauten, überkommenen Mustern folgen.

Ein Beispiel für diese Fallgruppe könnte ein Bürgerkriegsflüchtling sein, der das Leben hier noch nicht gut kennt, dem jedenfalls bestimmte institutionelle Bereiche und Interaktionsregeln fremd sind, oder aber die Analphabetin aus Anatolien, die bisher ihren Familienkreis und ihre *community* noch kaum verlassen konnte. Außerdem sind selbst bei längerem Aufenthalt in Deutschland oft manche Lebensbereiche fremd. Im Übrigen sind manche kulturelle Eigenheiten, zum Beispiel im Kommunikationsverhalten, ja auch uns oft verborgen. Zweitens haben soziale Fachkräfte mit Klienten zu tun, die sich außer in ihrer Familienkultur auch in der Mehrheitskultur auskennen und dort mehr oder weniger souverän bewegen. Innerhalb dieser Gruppe gibt es drittens solche, die sich von der ‚Dominanzkultur‘ bewusst abgrenzen mit der Wahl eines Lebensstils, bei dem sie auf familiäre Überlieferungen zurückgreifen, um ihre soziale Zugehörigkeit auf diese Weise selbst zu bestimmen. Der Prototyp dafür sind sog. ‚Neomuslima‘ oder ‚-muslime‘.

Im ersten Fall kann die Bereitschaft zur Annäherung an die fremden Denkweisen und Umgangsformen gefordert sein, eventuell auch Wissen über die Differenz mancher nonverbaler Ausdrucksformen und die Fähigkeit, sich mit Hilfe des Anderen fremde Kulturmuster zu erschließen, Missverständnisse zu entschärfen. Ein vorschnelles Einordnen in bisherige Deutungsmuster sollte man vermeiden. Den Anderen ernst nehmen, kann auch heißen, über sein Orientierungssystem zu sprechen. Auf jeden Fall sollte die Fachkraft mit dem Klienten oder der Klientin die gegenseitigen Erwartungen abklären. Bei Klienten, die hier längst heimisch zu sein scheinen, ist Aufmerksamkeit geboten für Differenzen und damit mögliche Erwartungsdivergenzen in Teilbereichen, oft denen, die für den Fall relevant sind. Unterschiedlich sein können z.B. das Erziehungsverständnis, Erwartungen an Schule, das Krankheitsverständnis, das Verhältnis zum Altern, zum Sozialsystem.

Im dritten Fall ist die Anerkennung des Identitätsentwurfs der Klientin oder des Klienten – es könnte aber auch ein Teammitglied sein – und der identitätsrelevanten kulturellen Symbole, Praktiken und Überzeugungen entscheidend für eine gelingende Kommunikation. In weniger eindeutigen Fällen gilt es, aufmerksam darauf zu achten, welche Seite jemand von sich selbst in den Vordergrund stellt, als wer er / sie gesehen und verstanden werden möchte.

Professionalität erfordert es, zuerst und primär den hilfebedürftigen Jugendlichen, den Schüler, die ratlosen Eltern, die Zuflucht suchende Frau zu sehen. Zur Problemlösung ist es aber möglicherweise nötig, die ethnische Zugehörigkeit, vor allem die Selbstzuordnung der Klientin oder des Klienten und deren Gewohnheiten, Konfliktlösungsmuster, Normen und Werte zu berücksichtigen. Einige Autor(inn)en betonen die Vielfalt und Überschneidung der Differenzlinien und erinnern zum Beispiel an Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung. Allerdings sind auch Geschlecht und Alter kulturell codiert und keineswegs bloß biologischer Natur. Schließlich ist mit dem Gender-Begriff die soziale Konstruiertheit von Geschlecht ins allgemeine Bewusstsein gehoben worden.

Besondere Anforderungen stellen Normen- und Wertkonflikte. Mehr noch als sonst ist hier die Herstellung eines guten Gesprächsklimas wichtig, das Bemühen um ‚equal footing‘, d.h. um eine Auseinandersetzung auf gleicher Augenhöhe. Die pädagogische oder soziale Fachkraft sollte die positiven Motive auch in befremdlichen Handlungsweisen würdigen, z.B. die elterliche Sorge bei Eltern, die ihrer Tochter nicht erlauben wollen, aus dem familiären Haushalt auszuziehen, obwohl es für deren Ausbildung nötig wäre.³⁸ Verständnis heißt dabei nicht Akzeptanz.

³⁶ Hoffman, „Das TOPOI-Modell“, S. 119.

³⁷ vgl. Hoffman 2002

³⁸ vgl. Hoffman 2002

Individuelle Selbstverwirklichung hat Vorrang vor der Anerkennung kultureller Eigenheiten, wobei die kulturelle ‚Prägung‘ der nach Emanzipation Strebenden in Rechnung gestellt werden sollte, damit nicht spätere Konflikte vorprogrammiert sind. Oft ist die Suche nach einem ‚dritten Weg‘ möglich. Generell sollte man, wenn nicht individuelle Entfaltungsmöglichkeiten auf dem Spiel stehen, eine pragmatische Lösung für das aktuelle Problem suchen, anstatt Glaubenskriege zu führen. Besondere Wachsamkeit ist speziell in der ‚Frauenfrage‘ gegenüber eigenen projektiven Mechanismen geboten. Nicht selten werden die im eigenen Umfeld unerfüllten, verratenen Emanzipationsbestrebungen auf die fremde Frau projiziert.

Auch bei normativen Differenzen ist es nach Hoffman wichtig, die Differenz zur Sprache zu bringen. „Wirklichen Respekt haben vor dem kulturellen Hintergrund des / der anderen heißt, sich zu trauen, mit ihr oder ihm darüber zu sprechen“.³⁹ Allerdings dürfe das nicht beurteilend oder gar abweisend und verurteilend geschehen. Für Hoffman verlangt die Verantwortung für den Klienten, dass man ihn auf abweichende kulturelle Muster hinweist. Das beginnt bei Banalitäten wie dem Umgang mit der Zeit. Zum Beispiel müsse notorisch unpünktlichen Klienten klar gemacht werden, dass sie damit hier üblichen Anforderungen nicht entsprechen und sich Chancen verbauen. Bei tiefer liegenden Problemen wie elterlichem Zwang gegenüber der Tochter wird der Konflikt zwischen zwei Anerkennungspostulaten virulent, der Anerkennung des fremden Wertesystems einerseits und der Anerkennung der Individualrechte andererseits.⁴⁰

Nachdem nun davon die Rede war, dass divergente Rollenerwartungen und Normvorstellungen zur Sprache zu bringen seien, abschließend noch eine Anmerkung zur Metakommunikation: Kommunikation über die Kommunikation ist in manchen Kulturen – ebenso wie in bestimmten sozialen Milieus bei uns – noch unüblich und wirkt daher dort befremdlich, genauer gesagt: Explizite Metakommunikation, wie sie zum Repertoire psychosozialer Berufe gehört und im Mittelschichtmilieu der westlichen Welt heute vertraut sein dürfte. Übrigens urteilten Anita Mandel u.a. in ihrer Studie *Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie* noch 1971 für die Bundesrepublik: „Explizite Metakommunikation ist völlig unüblich, man schämt sich ihrer“.⁴¹ Ich könnte mir denken, dass ‚Aktives Zuhören‘ oder ein Feedback, wie es in der einschlägigen Literatur empfohlen wird (‚Ich-Botschaften‘!), manchen türkischen Arbeiter (und nicht nur den türkischen) verstören könnten. Meines Erachtens wäre hier die Suche nach alternativen Formen nötig. Auch in traditionellen Kulturen kennt man ja Metakommunikation, nur in anderen versteckteren Formen. Man braucht nur an die Gleichnisse in der Bibel zu denken. Erzählungen, Allegorien, Metaphern sind vermutlich andere, für uns wiederum unverständlich gewordene, Möglichkeiten der Metakommunikation.

³⁹ Hoffman, „Das TOPOI-Modell“.

⁴⁰ Doron Kiesel / Fritz Rüdiger Volz, „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz“, in: Georg Auernheimer, (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Opladen 2002, S.67-80.

⁴¹ Zit. F. Schulz von Thun, *Miteinander reden*, Bd. 1, S. 92.



ZWISCHEN HANDLUNGSBEDARF UND KOMPLEXITÄT:

WARUM ‚FEUERWEHREINSÄTZE‘ IN DER PÄDAGOGIK GEGEN DISKRIMINIERUNG UND AUSGRENZUNG WENIG SINN MACHEN⁴²

OLIVER TRISCH

EINLEITUNG

Zu Beginn möchte ich einen Blick auf den Titel werfen: Unter sogenannten Feuerwehreinsätzen verstehe ich kurze pädagogische Maßnahmen zum Abbau oder zur Behebung von Diskriminierung und Ausgrenzung. Warum dies in kurzer Form nicht gelingen kann und pädagogische Interventionen in diesem Kontext längere Zeit in Anspruch nehmen, ist der Gegenstand des folgenden Vortrags. Ich möchte Ihnen den Einstieg in die Vortragsinhalte durch ein Beispiel etwas erleichtern und zugleich versuchen, die Dimensionen des Themas zu veranschaulichen: Sie haben ja sicherlich alle schon einen ersten Eindruck von mir, d.h. sie haben sich ein erstes Bild von mir gemacht. Einige kennen mich vielleicht sogar schon aus anderen Arbeitszusammenhängen. Schauen sie jetzt doch einmal genau hin und beobachten Sie sich und ihre Reaktionen ganz genau.

Die vortragende Person mit schwarzem Anzug und türkisem Hemd zieht Jackett und Hemd aus und darunter kommt ein rosa-weißes T-Shirt mit leichten Rüschen an den Ärmeln sowie eine Perlenkette um den Hals zum Vorschein.

Nun, was sehen Sie jetzt, was hat sich verändert? Vielleicht haben Sie anfangs gedacht: „Piercings an der Lippe mag ich eigentlich nicht, aber ansonsten scheint er ganz kompetent zu sein“. Was für Bilder haben Sie jetzt zu mir im Kopf? Sehen sie meinen Vortrag jetzt in einem anderen Licht, erfährt er jetzt eine andere Bewertung? Ist er vielleicht weniger glaubhaft, oder möglicherweise sogar glaubhafter? Wie schätzen Sie die Wissenschaftlichkeit ein? Denken Sie vielleicht eher an persönliche Betroffenheit? Hat sich Ihr Gefühl zu mir verändert? Und was haben diese Bilder, Gedanken, Gefühle, eventuell auch körperliche Reaktionen mit Ihnen selbst und Ihren Vorerfahrungen zu tun? Möglicherweise fragen Sie sich auch gerade, was das jetzt eigentlich mit dem Vortragsthema zu tun hat!? Nun, in diesem Beispiel geht es um Bilder, um damit einhergehende Vorurteile und ihre Funktionen, um verinnerlichte Botschaften über Dominanz und Unterdrückung (Internalisierungen) sowie letztlich auch um strukturelle bzw. institutionalisierte Formen von Diskriminierung. Übrigens sind das alles Themen in der Anti-Bias-Arbeit. Damit wären wir auch schon beim Überblick über das, was Sie inhaltlich in der nächsten Stunde erwartet. Alle diese Punkte können Sie jetzt schon mal als Antwort auf den Vortragsuntertitel verstehen: „Warum ‚Feuerwehreinsätze‘ in der Pädagogik gegen Diskriminierung und Ausgrenzung wenig Sinn machen“. Am Ende folgt dann natürlich noch ein Fazit.

VORURTEILE

Kommen wir zum ersten Thema: Vorurteile. Möglicherweise ist Ihnen vieles an Forschungen und Praxis zu diesem Themenfeld bereits bekannt, oder diese Problematik ist ohnehin Teil ihrer täglichen Arbeit. Wie dem auch sei – zumindest bringen Sie Ihre eigenen persönlichen Erfahrungen zum Thema Vorurteile mit. An dieser Stelle sei noch einmal eine kurze Arbeitsdefinition formuliert, die beschreibt, wie man Vorurteile deuten kann: Bei Vorurteilen handelt es sich um Bilder, die andere Personen als Angehörige bestimmter Gruppen wahrnehmen. Diese sind mit einer (meist negativen) Bewertung verbunden und können ein bestimmtes Verhalten nahe legen. Über die individualpsychologische Betrachtung von Vorurteilen hinaus sind diese auch nicht losgelöst von strukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Prozessen zu betrachten.⁴³ Oft gehen Vorurteile mit starken emotionalen Reaktionen einher. Drei Aspekte des Vorurteils ließen sich benennen: der kognitive (Vorstellungen, Bilder), der affektive (Emotionen) und der konative (Disposition für Verhalten/ Handlungstendenzen).

⁴² Bei diesem Text handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des Vortrags vom 27. Oktober 2010.

⁴³ Vgl. Europahaus Aurich / Anti-Bias-Werkstatt (Hg.), Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Funktionen von Vorurteilen, Aurich 2007.

Es geht hier jedoch nicht darum, den Begriff wissenschaftlich aus allen denkbaren – z.B. lerntheoretischen oder konflikttheoretischen – Perspektiven zu erläutern – mir liegt hier viel eher am Erkennen der Wirkungsweise und der Hartnäckigkeit von Vorurteilen. Oft gelten Vorurteile einzig als individuelle Fehlurteile, und es wird angenommen, es bedürfe nur der richtigen Information, um sie auszuräumen bzw. zu einem richtigen Urteil zu gelangen. Wie wir alle wissen, halten sich Vorurteile aber trotz vorhandener Information hartnäckig (z.B. sind sich 18% der US AmerikanerInnen sicher, Barak Obama sei Moslem, während 43 % sagen, sie wüssten es nicht, und 34% sich sicher sind, er sei Christ). Wie aber kann man dieses hartnäckige Fortwirken von Vorurteilen erklären? Aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes hat das unter anderem damit zu tun, dass Vorurteile allenfalls zu einem geringen Teil auf individuellen Erfahrungen basieren – sie sind somit auch nicht als individuelle Einstellungen zu verstehen. Vielmehr sind Vorurteile in der Gesellschaft als Ideologien eingeschrieben und werden von Menschen erlernt.

Eine weitere Erklärung liegt in den Funktionen, die Vorurteile erfüllen. Eine dieser Funktionen liegt in der *Reduktion von Unsicherheit*. Vorurteile dienen dann zur Orientierung, der Klarheit angesichts von Komplexität und dem Ausblenden von Widersprüchen. Eine andere Funktion ist die *Herstellung klarer Zugehörigkeit*. Vorurteile dienen in diesem Zusammenhang der Definition der ‚Anderen‘ und des Selbst, der Vereinheitlichung des Eigenen, aber auch als ‚soziale Eintrittskarte‘.

Eventuell haben einige von Ihnen vorhin bei der Übung gedacht: „Aha, der ist transsexuell!“ Möglicherweise haben Sie sich dabei von dem Vorurteil leiten lassen: „Männer, die Frauenklamotten tragen, sind Transen.“ Vielleicht ging Ihnen auch im Kopf herum: „Der steht bestimmt auf Männer.“ Wenn wir dieses Modell zu Hilfe nehmen, lassen sich die Funktionen dieser Gedanken schnell erkennen. Die genannten Vorurteile können zum einen zur Reduktion von Unsicherheit dienen, sie bieten Ihnen Orientierung, denn Sie wissen nun, mit wem Sie es zu tun haben. Um Unsicherheit zu mindern, werden auch Widersprüche ausgeblendet, z.B. die Frage, was das Tragen von Frauenklamotten denn eigentlich mit der sexuellen Orientierung zu tun hat.

Darüber hinaus schafft das Vorurteil klare Zugehörigkeiten, z.B. den Gegensatz von ‚Transen‘ und ‚Heteros‘. Weitere Funktionen von Vorurteilen liegen im *Aufrechterhalten eines positiven Selbstbildes*. Dies erfolgt durch die eigene Aufwertung mittels Abwertung ‚Anderer‘. Auch die Verschiebung von Aggression auf Fremdgruppen können in diesem Zusammenhang Vorurteile bewirken. Das Aufrechterhalten eines positiven Selbstbildes vermittelt ein Gefühl von Stärke. Über die gängige Vorurteilsforschung hinaus geht es aber immer auch um die *Legitimation von Herrschaft*.

Vorurteile dienen dann der Zementierung ungleicher Machtverhältnisse zwischen Mehrheiten und Minderheiten sowie der Teilhabe an der Macht auf Kosten ‚Anderer‘.⁴⁴ All dies trägt zur Hartnäckigkeit von Vorurteilen bei und ist auch als Grund dafür zu sehen, warum Ansätze, die darauf zielen, Vorurteilsfreiheit durch Information herzustellen, keinen Erfolg haben können. Es kann vor diesem Hintergrund nur um Vorurteilsbewusstsein gehen: In der Anti-Bias-Arbeit wird in diesem Kontext daher von vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung gesprochen.⁴⁵

An dieser Stelle sei mir noch eine Bemerkung zum Kulturbegriff in der Anti-Bias-Arbeit gestattet. Dieser oft in Verbindung mit Nation und Herkunft bemühte Begriff ist für die Anti-Bias-Arbeit zu eng und einschränkend. Im Kontext dieser Arbeit bietet sich vielmehr ein offener, dynamischer und nicht determinierender Kulturbegriff an, der etwa gerade auch Familienkulturen und andere Zugehörigkeiten in den Blick nimmt.

INTERNALISIERUNG VON MACHTVERHÄLTNISSEN

Kommen wir zum nächsten Thema – der Internalisierung bzw. Verinnerlichung von Machtverhältnissen. Der Begriff stammt übrigens aus der Sozialpsychologie. Was wird im Kontext von Diskriminierung unter Internalisierung verstanden? „Internalisierte, d.h. verinnerlichte Machtverhältnisse beschreiben Dominanz- und Unterdrückungsstrukturen, die solange erlebt worden sind, dass sie als solche nicht mehr (in allen ihren Ausprägungen) erkannt werden. Sie haben sich über Jahrzehnte oder Jahrhunderte tief in Denk- und Verhaltensmuster eingegraben und sind zur Normalität geworden.“⁴⁶ D.h. Verinnerlichungen sind quasi nicht mehr ohne weiteres wahrnehmbar. Oder, aus der Subjektperspektive gesprochen: Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen ich lebe, erscheinen als ‚normal‘ – und zwar sowohl aus der Perspektive des Dominierenden als auch aus der des Beherrschten.

⁴⁴ Vgl. Oliver Trisch / Anne Sophie Winkelmann, „Vorurteile, Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt“, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.), *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien*, Wien 2007, S. 107-124, hier S.113.

⁴⁵ Vgl. Petra Wagner (Hg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg im Breisgau 2008.

Diese beiden Perspektiven lassen sich wie folgt beschreiben: *Internalisierte Unterdrückung* wird als Verinnerlichung von ‚negativen Botschaften über die eigene Gruppe‘ definiert. *Internalisierte Überlegenheit dagegen* beschreibt die Verinnerlichung positiver Botschaften über die eigene Gruppe.⁴⁷ Anstelle von Dominanz wird manchmal auch, wie oben, der Begriff Überlegenheit verwendet, da dieser den Sachverhalt m.E. deutlicher macht. Internalisierung weist auf beiden Seiten unterschiedliche Formen auf.⁴⁸ Von diesen Formen werde ich exemplarisch sechs herausgreifen und versuchen, an Beispielen das Modell zu veranschaulichen.

VERINNERLICHTE DOMINANZ	VERINNERLICHTE UNTERDRÜCKUNG
(A) Entmündigende und / oder schädigende Hilfe	(A) Abgabe von Verantwortung / Im System mitspielen
(B) Unterschiedliche Zugehörigkeiten / Lebensrealitäten ignorieren	(B) Eigene Zugehörigkeiten / Lebensrealitäten ablehnen und verleugnen
(C) Strukturelle Auswirkungen durch Unterdrückung leugnen / oder nicht sehen	(C) Strukturelle Auswirkungen durch Unterdrückung nicht sehen / verharmlosen

Eine Form heißt auf Seiten der verinnerlichten Dominanz *entmündigende und / oder schädigende Hilfe*. Beispiele für diese Haltung oder Einstellung könnten sein: „Diese Transvestiten (Transen) sind krank“, vielleicht auch: „Da ist was in der Kindheit falsch gelaufen, denen muss man helfen, die brauchen Therapien.“ Deutlicher wird dies, wenn wir das Beispiel auf die Frage der Homosexualität übertragen. Die Vorstellung, dass ‚die alle krank sind und therapiert werden müssen‘ (damit sie wieder auf den ‚richtigen‘ Weg gelangen), hält sich nach wie vor hartnäckig. Ein neueres Beispiel aus diesem Kontext entnehme ich der Debatte um Intersexualität. Von intersexuellen Menschen (Hermaphroditen) spricht man, wenn das Geschlecht bei der Geburt nicht eindeutig zuzuordnen ist (dies betrifft ca. 2% der Bevölkerung, das sind 1,6 Millionen Menschen in der BRD⁴⁹). Mehrheitlich wird operativ nachgeholfen, um die sogenannte biologische ‚Geschlechtseindeutigkeit‘ herzustellen. Schärfer formuliert, aus der Sicht Betroffener, könnte man sagen: Es folgte operativ die Zwangsherstellung der Zweigeschlechtlichkeit.

Ein Beispiel auf Seiten der verinnerlichten Unterdrückung zur Form *Abgabe von Verantwortung / im System mitspielen* wäre folgendes: Eine körperbehinderte Person sagt: „Ist schon gut, wenn alles für mich gemacht wird – ich kann ja ohnehin nichts richtig!“

Im Kontext der Dominanz könnte ein Beispiel zur Form *Unterschiedliche Zugehörigkeiten / Lebensrealitäten ignorieren* wie folgt aussehen: Eine Erzieherin sagt: „Malt mal eure Familie, malt mal Mama und Papa!“ Eine andere Lebensrealität wird nicht mitgedacht. Auf Seiten der Unterdrückung könnte ein Beispiel zur Form *Eigene Zugehörigkeiten / Lebensrealitäten ablehnen und verleugnen* sein: Das Kind malt die sozial erwünschten Figuren, die aber gar nicht seiner Lebensrealität entsprechen, weil die Familie aus dem allein erziehendem Vater und seiner Mutter besteht.

Als Beispiel der letzten – hier unter C genannten – Form (*Strukturelle Auswirkungen durch Unterdrückung leugnen / oder nicht sehen*) möchte ich mit Blick auf die verinnerlichte Dominanz folgendes anführen: Das deutsche viergliedrige Schulsystem wird nicht als strukturelle Ungerechtigkeit gesehen, sondern durch die Denkfigur der Begabung gerechtfertigt.

Ein Beispiel auf Seiten der verinnerlichten Unterdrückung für die Form *Strukturelle Auswirkungen durch Unterdrückung nicht sehen / verharmlosen* wäre dagegen: Gerade benachteiligte Familien, die Opfer sozialer Ungleichheit sind, glauben am stärksten daran, dass Begabung und Fleiß die einzig ausschlaggebenden Faktoren für schulischen Erfolg seien.⁵⁰

Sie können sich jetzt sicherlich vorstellen, dass es sich beim Abbau bzw. Aufbrechen von Verinnerlichungen um einen längeren, komplizierter Prozess handelt. Die tiefe Verwurzelung von Internalisierungen (Dominanz und Unterdrückung) in der Gesellschaft stellt einen der Gründe dafür dar, warum sie sich nur äußerst schwer abbauen lassen. Darüber hinaus bedürfte es zunächst einmal eines Bewusstseins für die gesellschaftlichen Strukturen sowie die eigene Eingebundenheit und Verstrickung darin.

⁴⁶ Oliver Trisch / Anne Sophie Winkelmann, „Die eigenen Erfahrungen in einen größeren Kontext stellen: Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis“, in: Stephan Bundschuh / Birgit Jagusch / Hanna Mai (Hg.), Holzwege, Umwege, Auswege – Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, Düsseldorf 2008, S. 61-63, hier S.62.

⁴⁷ Vgl. Louise Derman-Sparks, „Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA“, Vortrag bei der Fachtagung des Projektes Kinderwelten März 2001, Berlin, S. 9.

⁴⁸ Vgl. Bettina Schmidt, Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beiträge zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit, Oldenburg 2009, S.205-215.

⁴⁹ Vgl. Michael Reiter, „Ein ganz normales Leben ermöglichen“, in: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (Hg.), 1-0-1 intersex. Das Zwei-Geschlechter-System als Menschenrechtsverletzung, Berlin 2005, hier S.136.

⁵⁰ Einige der Beispiele sind der Publikation von Bettina Schmidt (2009) entnommen (siehe Fußnote 35).

INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG

Bevor ich zum Fazit komme, möchte ich auf eine Herausforderung eingehen, die in den letzten Jahren immer mehr in den Blick getreten ist: institutionelle Diskriminierung. Diese wird auch manchmal als strukturelle Diskriminierung beschrieben, die dann als größerer Begriff Institutionelle Diskriminierung mit einschließt.⁵¹ Worin äußert sich nun institutionelle Diskriminierung? Ein Beispiel wäre das Fehlen von Rampen, die RollstuhlfahrerInnen den Zugang zu Sehenswürdigkeiten ermöglichen würden.

Hier geht es also um die nicht vorhandene Infrastruktur. Als weitere Beispiele im Kontext Institutioneller Diskriminierung lassen sich etwa folgende anführen: die fehlenden Wickeltische in den meisten WCs (Infrastruktur), Vorschriften wie die des US-Militärs, denen zufolge Schwule und Lesben ihre sex. Orientierung geheim halten müssen („don't ask – don't tell“) und andernfalls vom Dienst suspendiert werden (Vorschriften), oder aber das viergliedrige deutsche Schulsystem, das Kinder aus unteren Bildungsschichten eindeutig benachteiligt (Gesetze). Am Beispiel des Schulsystems lässt sich auch gut der Zusammenhang von Internalisierung und Institutionalisierung aufzeigen. Denn verinnerlichte Machtverhältnisse (hier: die strukturelle Auswirkungen leugnen oder nicht verstehen wollen) tragen dazu bei, institutionelle Barrieren aufzubauen bzw. zu erhalten. Schärfer formuliert: Sie sind eine der Voraussetzungen dafür, dass sich institutionelle Formen von Diskriminierung so lange halten bzw. weiterentwickeln können. Ich würde institutionelle Diskriminierung folgendermaßen definieren: „Institutionelle Diskriminierung ist jede Form von Ungleichbehandlung, die als Effekt aus den Strukturen und Praktiken von Institutionen und Behörden hervorgeht und von diesen gestützt und gefördert wird.“⁵² Unter Strukturen und Praktiken werden hier Handlungsvorgänge, Vorschriften, Normen, Gesetze und Infrastruktur verstanden. Erkennbar wird m.E. auch anhand dieses Themas die Problematik kurzer Interventionen – denn die institutionellen Bedingungen, die Diskriminierung mit hervorbringen und diese stützen und teilweise sogar fördern, werden durch eine ‚Brand-löschen-Pädagogik‘ nicht angetastet!

FAZIT

Damit komme ich zum Fazit: Offensichtlich ist und bleibt der Handlungsbedarf. Wir müssen weiterhin gegen Diskriminierung und Ausgrenzung eintreten. Unvermeidbar ist aber auch die Komplexität. Bei dieser Arbeit sind wir immer mit Themen wie Vorurteilen, ihren Funktionen, Internalisierungen und ihrer Institutionalisierung konfrontiert. Das Ziel, grundlegende und langfristige gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen, die Diskriminierung und Ausgrenzung überwinden, bringt Konsequenzen mit sich: Grundlage wäre (1) die *Anerkennung der genannten Aspekte und ihrer Auswirkungen*. (2) *Politik, Bildungseinrichtungen, Wissenschaft und Gesellschaft* müssen gemeinsam auf dieser Grundlage klare Zielsetzungen formulieren.

Ein Wort zur Wissenschaft: Interdisziplinarität ist unabdingbar, also die gemeinsame Diskussion und Forschung an einem Thema aus unterschiedlichen Disziplinen – das gehört m.E. zu einem modernen Verständnis von Antidiskriminierungsarbeit. (3) Es bedarf *langfristiger Programme*: Modellprojekte alleine genügen nicht, auch wenn diese mehrere Jahre dauern. Letztlich geht es um die flächendeckende Umsetzung der Erkenntnisse aus den Modellprojekten in Institutionen sowie entsprechender Rahmenrichtlinien. Zudem geht es (4) um die Schaffung einer breiten *Antidiskriminierungskultur*, die auch den politischen Willen dazu mit einschließt. Diese Antidiskriminierungskultur könnte sich aus den oben genannten Maßnahmen entwickeln.

Diese Schlussfolgerungen sind sicherlich nicht alle neu, doch vielleicht erscheinen sie Ihnen jetzt vielleicht im Lichte der angeführten Perspektiven plausibler, einleuchtender, deutlicher, und es wäre zu hoffen, dass die vorgestellten Aspekte auch Ihre Argumentation stärkt. Auf zweierlei möchte ich noch hinweisen, um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Neben all den genannten Punkten bedarf es auch weiterhin der Kriseninterventionen wie Konfliktmoderation, Opferberatungen o.ä. zur Unterstützung bei akuten Vorkommnissen und Vorfällen. Diese Angebote waren und sind nach wie vor bedeutend und wichtig. Auch Workshops von 2-3 Stunden sind legitim, solange darauf hingewiesen wird, dass diese nur zum ‚Reinschnuppern‘ in die Thematik dienen können.

Mir ging es in diesem Vortrag darum, die *Herausforderungen* einer Antidiskriminierungsarbeit aufzuzeigen, die *grundlegende gesellschaftliche Veränderungen* zum Ziel hat.

⁵¹ Vgl. Ulrike Hormel / Albert Scherr, *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*, Bonn 2005, S.28.

⁵² Vgl. u.a. Mechthild Gomolla / Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen 2002.

MEHRHEIT, MACHT, GESCHICHTE?!

INTERKULTURALITÄT UND MULTIPERSPEKTIVITÄT IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK

LARISSA WEBER

DIE ARBEITSGRUPPE

Zu Beginn des Workshops wurde den Teilnehmenden die theoretische Grundlage von Multiperspektivität im Geschichtsunterricht vorgestellt. Hierbei stand vor allem das folgende Zitat von Klaus Bergmann im Mittelpunkt:

„Multiperspektivität ist eine Form der Geschichtsdarstellung, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren.“⁵³

Klaus Bergmann unterscheidet drei Ebenen **multiperspektivischer Geschichtsdarstellung**.

Die erste Ebene bezeichnet die der *historischen Akteure*. Eine Voraussetzung hierfür ist die Präsentation unterschiedlicher bildlicher / schriftlicher Quellen zu einem historischen Sachverhalt. Dadurch werden unterschiedlicher Wahrnehmungen und Beurteilungen durch Beteiligte verdeutlicht, die durch sozialen Status, Geschlecht, Alter usw. beeinflusst sind.

Die *zweite Ebene* bezieht sich auf die **Geschichtsdarstellungen**. Die Darstellung eines bestimmten **historischen Sachverhalts** zeichnet sich in der Regel durch eine dreifache Perspektivität aus: die Festlegung der Fragestellung, die Wahl der Teildisziplin sowie die subjektive Wahrnehmung der Historikerinnen und Historiker. Dazu gehören auch nicht-wissenschaftliche geschichtskulturelle Produkte.

Die *dritte Ebene* bezeichnet die **Schülerurteile**. In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven aus der ersten und zweiten Ebene sollen Schülerinnen und Schüler eigene Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt entwickeln, die wiederum perspektivisch geprägt sind.

Eine weitere Voraussetzung für Multiperspektivität, die bei Klaus Bergmann nicht so deutlich ausformuliert wird, ist interkulturelle Kompetenz. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, dass Fragen nach Interkulturalität und Identität sowohl in Bezug auf die historischen Akteure als auch mit Blick auf die Geschichtsdarstellung und die Schülerurteile wesentlich sind.

Interkulturelle Kompetenz wird als **Diversitätskompetenz** verstanden. Ihr liegt ein dynamischer Kulturbegriff zugrunde, der nicht nur nationale Zugehörigkeiten in den Mittelpunkt stellt, sondern darüber hinaus alle Facetten von Identitäten mit berücksichtigt. Darunter fallen Fragen wie: Soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Geschlecht, Gruppenzugehörigkeiten, Religion, Sprache, Bildung usw. Die Sensibilisierung für Diversität ist unerlässlich, um die Notwendigkeit für multiperspektivischen Geschichtsunterricht zu verstehen, und setzt vor allem auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich und der eigenen Identität voraus.

Auf dieser Grundlage wird bewusst, dass es in der Geschichte verschiedene Menschen mit ganz unterschiedlichen Identitäten gab, die beispielsweise historische Entwicklungen jeweils anderes erfahren und wahrgenommen haben.

Die unterschiedlichen Identitäten spielen auch bei der Geschichtsdarstellung eine wichtige Rolle, da Historikerinnen und Historiker durch die eigene ‚Kultur‘ geprägt sind und somit unterschiedliche Perspektiven auf historische Ereignisse und Prozesse entwickeln. Diese unterschiedlich geprägten Perspektiven lassen sich umgekehrt auch auf der Ebene der Schülerurteile finden und sollten ebenso wie auf der Ebene der Geschichtsdarstellung kritisch hinterfragt werden. Warum sind bestimmte Sichtweisen vielleicht nicht in Betracht gezogen worden, bzw. warum wurden bestimmte Perspektiven eingenommen?

Nach dem theoretischen Teil des Workshops wurde das Material- und Methodenset „Mehrheit, Macht, Geschichte – sieben Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung“ (2007 erschienen im Verlag an der Ruhr) vorgestellt. Anhand der Übung „Wer wandert von wo warum wohin?“ lernten die Teilnehmenden den Ansatz des Materials kennen und beschäftigten sich zugleich mit dem Thema Migration in Deutschland seit 1945 in Ost und West.

⁵³ Klaus Bergmann et al. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze 1997, S.301.

DAS MATERIAL

Das Material- und Methoden-Set: „Mehrheit, Macht, Geschichte“ bietet gute Beispiele dafür, wie interkulturelles Geschichtslernen für Jugendliche mit unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Hintergründen in der deutschen Migrationsgesellschaft realisiert werden kann. Interkulturelle politische Bildung fördert Geschichtsbewusstsein durch die Aufforderung, Fragen und Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren. Geschichtslernen verlangt den interkulturellen Blick, denn gesellschaftliche Minderheiten und Zuwanderung haben unsere Geschichte nachhaltig beeinflusst. Durch die sieben exemplarischen Biografien werden allgemeine Erfahrungen von Diskriminierung, Verfolgung, Migration und Krieg in einer Weise thematisiert, die Jugendliche von heute anspricht und zur Auseinandersetzung mit Menschenrechten und Demokratie motiviert.

Das Material- und Methoden-Set „Mehrheit, Macht, Geschichte“, das vom Anne Frank Zentrum herausgegeben wurde, besteht aus einem Lese- und einem Methodenbuch (inkl. DVD). Die Bücher können einzeln oder in Kombination miteinander eingesetzt werden. Im Lesebuch wird anhand von sieben authentischen, jugendgerecht erzählten Lebensgeschichten gezeigt, wie verschiedene Menschen Diskriminierung, Verfolgung, Migration und Krieg erlebt haben. Das Methodenbuch gibt PädagogInnen eine Vielzahl von Anregungen zum interkulturellen Geschichtslernen, mit dem sie Jugendlichen spannende Zugänge zu Geschichte eröffnen können. Die beiliegende DVD enthält Videointerviews sowie eine Fülle von Übungen und Projektideen.

DAS ANNE FRANK ZENTRUM

Das Anne Frank Zentrum ist die deutsche Partnerorganisation des Anne Frank Hauses in Amsterdam. Im Herzen von Berlin angesiedelt, unmittelbar 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 verschiedener Veranstaltungen angeboten, darunter Lesungen, Zeitzeugengespräche, Filmvorführungen sowie Seminare und Podiumsdiskussionen.

DAS PROJEKT „ANNE FRANK – EINE GESCHICHTE FÜR HEUTE. DEMOKRATIEKOMPETENZ VOR ORT“

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 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 – je nach den konkreten Nachfragen vor Ort – maßgeschneiderte Fortbildungen zu Demokratiepädagogik, interkulturellem Lernen und Interventionsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus angeboten.

Bis Oktober 2011 werden an insgesamt 15 Orten solche Ausstellungsprojekte in Thüringen durchgeführt.

DER STELLEWERT DER EIGENEN KULTURELLEN SOZIALISATION:

BIOGRAPHISCHE ARBEIT ALS ANSATZ- UND AUSGANGSPUNKT FÜR GELUNGENE ERZIEHUNGSARBEIT

IRIS WACHSMUTH

In dieser Arbeitsgruppe mit ca. 30 Teilnehmenden unterschiedlichster Generationen (von 1939 bis 1991) gab es zunächst eine kleine Vorstellungsrunde, in der jede/r Jahrgang und beruflichen Hintergrund nannte. Die einzelnen Jahrgänge, die wir an die Tafel schrieben, sollte das *Eingebundensein* jedes Einzelnen in eine ganz bestimmte Zeitgeschichte spürbar machen. Es gab zwei männliche Teilnehmende, die noch in der NS-Zeit geboren waren (1939 und 1940), die meisten gehörten der Generation der 1950er und 1960er Jahre an, nur wenige dagegen den 1970er und 1980er Jahrgängen; eine junge Frau wurde 1991 geboren.

Der folgende theoretische Input sollte das Verständnis von der ‚kleinen Geschichte‘ in der ‚großen Geschichte‘ vermitteln: Was weiß ich von meiner Familiengeschichte durch die unterschiedlichen politischen Systeme hindurch? Inwieweit ist die Familie davon geprägt, und was sind Gefühlserbschaften?

Es ging darum, sich selbst wahrzunehmen und zwischen kollektivem und individuellem ‚Gewordensein‘ zu verorten. Als MultiplikatorIn kann ich nur das weitergeben, was ich selbst für mich verstanden bzw. auch kritisch reflektiert habe. Sich über eigene Muster, Prägungen und Vorurteile bewusst zu werden, ist eine wichtige Basis für jegliche Vermittlungsarbeit: Wie unterrichte, wie und was lehre ich über den Nationalsozialismus, Holocaust, Rassismus oder Antisemitismus – und welche Emotionen, Leerstellen, Tabus, Ängste usw. gehen durch meine Vermittlung damit einher? So gehören beispielsweise auch Berufs- oder Partnerwahl zu den Faktoren, die sich mit einer je spezifischen Familiengeschichte in einem speziellen historisch-politischen Zusammenhang entwickelt haben. Besonders das 20. Jahrhundert hat mit seinen gewaltvollen Dimensionen nie gekanntes Ausmaßes sowohl physische als auch psychische Spuren der Zerstörung hinterlassen, die es in seinen vielfältigen Dimensionen ins Bewusstsein zu holen gilt. Unsere Prägungen beruhen auf einer bestimmten Psychohistorie – auf Gefühlserbschaften – und Familienaufträgen. Auch existieren bestimmte Loyalitäten gegenüber Familienangehörigen.

Die Familiengeschichte hat einen wichtigen Stellenwert für die Art und Weise der Auseinandersetzung jedes Einzelnen mit dieser Geschichte. Und möglicherweise gibt es auch viele verpasste Chancen:

Die Generation der Jahrgänge ca. zwischen 1910 bis 1933 hat es meist versäumt, offen und ehrlich zu erinnern und zu erzählen, während die nachfolgenden Generationen nicht mehr recherchiert und gefragt oder hinterfragt haben, was die Eltern bzw. Großeltern weitergegeben oder aber nicht kommuniziert haben.

Im zweiten Teil ging es in die Kleingruppenarbeit (‚Biographische Arbeit‘), deren Prozesse anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert wurden. ‚Biographische Arbeit‘ oder biographisches Reflektieren wird verstanden als Erzählen und empathisches, aktives Zuhören sowie als Prozess der Erkenntnisgenerierung. Mit folgenden Fragen wurden die Teilnehmenden in die Kleingruppen geschickt: Was weiß ich von dem Leben meiner Eltern / Großeltern in der NS-Zeit? Gab es Gespräche in meiner Familie über diese familiengeschichtliche Zeit und mit welchen Familienmitgliedern?

Welche Fragen / Ängste habe ich mit Blick auf meine Familiengeschichte? Welche Verbindungslinien sehe ich zwischen meinem Leben und dem meiner Eltern / Großeltern?

In kleinen Gruppen, zu dritt bzw. zu viert, haben sich die Teilnehmenden wechselseitig ihre Geschichten erzählt.

Die große Runde war für alle interessant, weil darin sichtbar wurde, wie unterschiedlich die Kleingruppenarbeit verlaufen war. Es haben sich sowohl Kleingruppen aus ähnlichen als auch solche aus sehr unterschiedlichen Jahrgängen zusammengesetzt (die Kleingruppen hatten sich aus der Sitzordnung der Großgruppe ergeben). Beides kann produktiv sein: Verschiedene Jahrgänge können sich in Stellvertreter-Positionen (Mutter – Großvater – Tante – Tochter, Enkel) spiegeln, Gleichaltrige können sich möglicherweise in ihrem gemeinsamen zeitgeschichtlichen Kontext besser vergleichen und gezieltere Fragen stellen. So artikuliert es eine aus den älteren Jahrgängen bestehende Gruppe, die es als wohlthuend empfand, konkrete Fragen zu den 1940er und 1950er Jahren gestellt zu bekommen, die sie von Jüngeren nie gefragt werden.

Alte Tabuthemen wurden angesprochen, wie etwa die Tatsache, dass die Großeltern aus Polen geflüchtet waren und auch Polnisch sprechen konnten, dies aber möglichst nach innen wie nach außen verbargen.

Eine Kleingruppe kam gar nicht bis zur eigenen Biographie: „In die Gegenwart oder unser Leben sind wir gar nicht vorgedrungen.“ Es gab weitere familiengeschichtliche (Tabu-)Themen wie Umsiedlung, Vertreibung, die Existenz eines Familienmitglieds, das der SS oder SA angehört hatte, oder auch Familienfeindschaften, die daraus entstanden waren, daß ein Protestant eine Katholikin geheiratet hatte. Eine Gruppe stellte fest, dass sie alle keinen Vater hatten: Einer war emotional abwesend, weil er als Folge seiner Soldatenzeit depressiv geworden war. Andere, jüngere Väter hatten die Ehefrau und Familie verlassen. Die in den 1980er und 1990er Jahren Geborenen wussten kaum etwas über die Familiengeschichten im Nationalsozialismus und davor. Ihr Thema war der Mauerfall: „Wie ich als 11-Jähriger gewunken habe, um die Wessis in ihren heranrollenden Autos zu empfangen.“ Auch gibt es kaum ein Wissen über die DDR-Zeit: „Darüber wurde nicht gesprochen in der Familie.“ Wichtig sei allein „die Gegenwart und vor allem die Berufsausbildung“.

Beides – das Erzählen wie das aktive Zuhören – ermöglicht es sowohl, gesellschaftliche Stimmungen, Ängste und Feindbilder (Kalter Krieg) aufzuspüren, die sich im Einzelnen festgesetzt haben, als auch sich Vorstellungen zu Begriffen bewusst zu machen, die mit bestimmten Bildern und Assoziationen aufgeladen sind – wie ‚Juden‘, ‚Polen‘, ‚Wessis‘ und ‚Ossis‘ – und die oft bereits in der Kernfamilie entstanden sind.

Eine Sensibilisierung für die eigene Sozialisation in einer ganz bestimmten (deutsch-christlichen) Kultur kann Selbstverständlichkeiten relativieren und Herrschaftsverhältnisse bewusst machen: Inwiefern gehöre ich zu einer Dominanzkultur und habe Privilegien, die andere im eigenen Land nicht genießen? Es ist wichtig, die eigene Identität als prozessual und situationsabhängig wahrzunehmen und zu verstehen – auch wenn ‚wir‘ aus der autochthonen Gesellschaft kommen.

Spürbar waren in diesem Kontext Diskriminierungserfahrungen der Menschen aus den ‚neuen‘ gegenüber den ‚alten‘ Bundesländern. Das Erbe aus einem 40 Jahre lang geteilten Land mit zwei unterschiedlichen Systemen und der Erfahrung des Kalten Krieges, die gefühlten und realen Asymmetrien zwischen Ost- und Westdeutschen sind in einigen ostdeutschen Regionen virulenter als jene zwischen autochthonen Einwohnern und denen mit Migrationshintergrund, weil es dort kaum Migranten gibt.

Wichtig ist aus Täter-Opfer- (bzw. Schuld- und Unschulds-) Konstrukten auszubrechen und alternative Handlungsweisen zu finden. Dabei spielt die Balance zwischen Kognition und Emotion in der Interaktion miteinander eine große Rolle. Es gibt nicht nur unendlich viele (familien-)biographische Details und Bezüge, man braucht auch viel mehr Zeit, um sich zu öffnen und sich mit Hilfe kreativer Methoden der Komplexität des Gewordenseins bewusst zu werden.



OPFERPERSPEKTIVEN ERNST NEHMEN, AUSGRENZUNGSERFAHRUNGEN BESSER VERSTEHEN

MERON MENDEL

„Du Jude“ laute eine häufige Beschimpfung in ihrer Klasse – so erzählt eine 16-jährige Schülerin aus Frankfurt, erklärt dann allerdings: „Es wird aber nur aus Spaß gesagt.“⁵⁴ Andere Jugendliche berichten, dass Davidsterne in den Stuhl einer jüdischen Mitschülerin geritzt wurden und jemand daneben „nur für Juden“ schrieb. In einer Grundschule trug ein Mädchen in ein Poesiealbum in der Sparte „Mein größter Traum“ ein: „Dass ich in die Realschule komme und dass alle Juden sterben.“⁵⁵ Antisemitismus in der Schule ist also ein Thema, und zwar zuallererst für jüdische SchülerInnen, die damit in ihrem Alltag konfrontiert werden.

Der Workshop „Irgendwo bin ich doch so ein bisschen anders. Zum Umgang mit Ausgrenzungserfahrungen jüdischer Jugendlicher in Deutschland“ im Rahmen der Fachtagung „Das Dilemma der Differenz“ widmete sich der Perspektive jüdischer Jugendlicher, die in ihrem schulischen Umfeld von Vorurteilen und Intoleranz betroffen sind. Im Sinne einer Interpretationswerkstatt haben die TeilnehmerInnen Auszüge von Interviews mit jüdischen Jugendlichen gelesen und diskutiert. Die Texte stammen aus zahlreichen offenen narrativen Interviews mit jüdischen Jugendlichen in Deutschland im Alter von 15-19 Jahren.⁵⁶ In den Interviews kommen sehr unterschiedliche Facetten ihres Lebens zum Vorschein: Familie, Jugendkultur, Hobbies und Zukunftsperspektiven. Dass Ausgrenzungserfahrungen oft ebenfalls Teil ihrer Erfahrungswelt sind, zeigt die Analyse dieses Materials deutlich.

Aus der Fülle der Textausschnitte haben die TeilnehmerInnen des Workshops vier Aussagen ausgesucht und analysiert. Diese Aussagen werden im Folgenden durch einige Überlegungen aus der Gruppendiskussion ergänzt.

GABRIEL: „KONFRONTATION AUS DEM WEG GEHEN“

Der 18-jährige Gabriel⁵⁷ aus Frankfurt erzählt: *Es gab auch bei uns in der Schule (da wir in dem E-Gymnasium sind und sehr hohe Raten an jüdischen Schülern haben) immer Probleme, wenn zum Beispiel der Spruch gekommen ist: „du bist doch eigentlich Jude“. Ich bin jemand, der oftmals der Konfrontation aus dem Weg geht; dafür gibt es auch andere Freunde, die sich dann schlagen. Das bin nicht ich. In solch einer Sekunde weiß ich deshalb nicht, was ich machen soll: Ob ich mich umdrehen soll, ob ich ihm sagen soll: „Ich bin stolz darauf“ oder ob ich ihn fragen soll: „Willst Du mich damit beleidigen“? Dann gehe ich einfach weiter und überlege mir: „Es lohnt ohnehin nicht, mit ihm zu reden“ und „solche Sprüche hat man öfter gehört“.*

Mit seiner Distanzierung von Jugendlichen, „die sich dann schlagen“, lehnt Gabriel die Option ab, verbale Angriffe mit körperlicher Gewalt zu erwidern. Es fällt ihm jedoch auch schwer, eine schlagfertige Antwort auf die Beleidigung „Du bist eigentlich Jude“ zu finden. Schließlich entscheidet er sich, einfach zu gehen und die Beleidigung zu ignorieren. Er reagiert resigniert und betont, dass eine Diskussion mit dem Mitschüler sich ohnehin nicht lohne.

BENJAMIN: „ICH HAB MEINEN MUND GEHALTEN“

Benjamin, 18 Jahre alt, aus München, berichtet von einer ähnlichen Erfahrung, die er machte, als ihm ein Mitschüler einen antisemitischen Witz erzählte: *Jedenfalls eines Tages saß ich neben einem Jungen und da meinte er, so, ich erzähl Dir mal einen Witz, und der Witz ging über Auschwitz. In jedem Fall war das ein antijüdischer Witz. Ich hab ihn angeguckt, und das war so ein Moment in meinem Leben, wo ich wirklich feige war. Ich habe einfach meinen Mund gehalten und ein bisschen dumm gelächelt, dabei mochte ich den Jungen ab dem Zeitpunkt natürlich nicht mehr.*

Aber das hat nichts daran geändert, dass ich einfach still dagesessen bin. Warum? Weil ich mich in der Unterzahl gefühlt habe und nicht stark genug, auch vom Charakter her nicht stark genug, um ihm zu sagen: „Hör mal zu, was du sagst, ist Scheiße“. Jedenfalls ich habe da geschwiegen, und seit dem Zeitpunkt war irgendwie ein unangenehmes Gefühl in der Klasse, weil ich gedacht habe, jeder macht hier ja Antijudenwitze, und was ist, wenn der weiß, dass ich jüdisch bin.

⁵⁴ Während eines Workshops in der JBS-Anne Frank (November 2010).

⁵⁵ Simone Refael: „Umgang mit Antisemitismus in der Schule und Unterricht“, in: Bulletin Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland 05/2004, S. 92-95.

⁵⁶ Meron Mendel, Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung, Diss. phil Frankfurt am Main 2010.

⁵⁷ Alle Namen wurden anonymisiert.

Wird's dann Anti-Benjamin-Witze geben? Wird's dann so eine Welle geben und keiner wird mich mehr mögen? Ich bin lieber ruhig und sage nicht, dass ich jüdisch bin.

Wie Gabriel vermeidet auch Benjamin eine offene Konfrontation mit dem Mitschüler, der ihn – in diesem Fall ohne Absicht – beleidigt hat. Benjamin macht sich selbst den Vorwurf, damals nicht den Mut gefunden zu haben, den Jungen zu konfrontieren. Zugleich hält Benjamin fest, er habe als Folge dieses Vorfalls seine Religionszugehörigkeit geheim gehalten, da er gedacht habe, Juden seien in der Klasse unbeliebt.

DIMA: „IN SCHUTZ GENOMMEN“

Als drittes Beispiel hat die Interpretationsgruppe einen Auszug aus dem Interview mit Dima, 17 Jahre alt, aus Hannover ausgesucht.

Es gab halt eben in meiner Klasse einen Vorfall: Wir hatten Geschichte und in dem Buch stand eben etwas über Nationalsozialismus drin. In der Pause hat ein Junge in dem Buch rumgeblättert. Da war eben ein Foto von einem Juden im KZ, der wahrscheinlich schon tot war. Und er guckt sich das Foto an und ruft mich zu ihm: so hey Dima, komm mal her, meint er, erkennst du den? Ich weiß nicht, was ich gemacht habe, ich war so wütend. Also bin ich aus der Klasse rausgelaufen, habe die Tür zugeknallt und bin direkt zum Sekretariat ohne irgendwelche Lehrer, ich wollte einfach, dass er von der Schule fliegt oder auf jeden Fall, dass was mit ihm passiert. Ich stand schon im Sekretariat, da hat er mich eingeholt und sich entschuldigt. Und das war grade der Junge, der eigentlich so ein Mitläufer ist. Der das eigentlich gar nicht so von sich aus sagt, sondern mit den anderen, weil er dazugehören will, und das wusste ich auch und deswegen habe ich das dann gelassen. Weil ich wusste, dass er eigentlich nett ist.

Ich bin eigentlich froh, dass es in Deutschland normal ist, dass man alles toleriert. Was ja eigentlich im Gegensatz ist zur Ukraine, von wo wir geflohen sind de facto. Weil ich eben zum Lehrer gehen kann und sagen kann: „Er hat mich beleidigt, er hat mich in meinem Glauben verletzt oder in meiner Zugehörigkeit zum Judentum“, und dass ich dann von den Autoritäten, von den höheren Instanzen eben in Schutz genommen werden kann in Deutschland. Dass ich hier in eine Gemeinde gehen kann, dass ich Judentum ausleben kann in Deutschland, das ist sehr positiv. Das könnte ich da bestimmt nicht und das war bestimmt auch einer der wichtigsten Gründe, warum meine Eltern mich sozusagen hergebracht haben.

Dima kam mit sieben Jahren nach Deutschland und erinnert sich noch an den offenen und institutionellen Antisemitismus in seinem Geburtsland. Für ihn besteht der Unterschied zwischen der Ukraine und Deutschland darin, dass er sich hier Hilfe von den Instanzen holen kann. Im Zusammenhang mit dem beschriebenen Vorfall entscheidet er zwar, sich letztlich nicht an das Schulsekretariat zu wenden, doch allein seine Absicht, dies zu tun, reichte aus, um den Mitschüler zu einer Entschuldigung zu bewegen.

ANNE: „DISKUSSION MIT MEINEM GESCHICHTSLEHRER“

Anne ist ein 17 jähriges Mädchen aus Frankfurt. In ihrer Erzählung berichtet sie von einem Konflikt mit ihrem Geschichtslehrer:

Jetzt erinnere ich mich auch an eine Diskussion mit meinem Geschichtslehrer auf der M-Schule. Der hat behauptet, dass das Ausmaß des Holocaust nie so groß gewesen wäre, wenn die Juden sich verteidigt hätten. Also die Juden hat er so dargestellt, als hätten sie alles mit sich machen lassen, als sei das okay für sie. Sie haben sich nicht gewehrt, sagte er, und es hat mich persönlich sehr verletzt, weil ich dachte, mein Opa, der hätte sich bestimmt nicht alles gefallen lassen, und es gab auch Aufstände. Daraufhin hab ich mich mit meinen jüdischen und nichtjüdischen Freunden in der Klasse zusammengetan und wir freiwillig haben ein Referat gemacht, also ohne es ihm zu sagen, über die Aufstände. Wir haben eben ja überall recherchiert mit Hilfe von meinem Vater und haben dem Lehrer das dann vorgelegt und gesagt: wir würden's gern halten, weil das nicht stimmt, was Sie gesagt haben. Wir wollen das nicht so stehen lassen, und dann hat er uns erlaubt, das Referat zu halten und hat dann geantwortet, dass er es gar nicht so gemeint hat.

In dieser Erzählung geht es freilich nicht um einen eindeutig antisemitischen Vorfall, sondern vermutlich eher um einen Lehrer-Schülerin-Konflikt oder sogar um ein einfaches Missverständnis. Interessant ist aber Annes Entscheidung, sich mit dem Problem aktiv auseinanderzusetzen. Sie schafft es, ihre jüdischen und nichtjüdischen Mitschüler zu engagieren und mit ihnen ein Referat über jüdischen Widerstand im Nationalsozialismus vorzubereiten und vor der Klasse zu halten. Ihre Strategie, mit dem beschriebenen Vorfall umzugehen, unterscheidet sich sowohl von Gabriels und Benjamins Haltung, die die Konfrontation vermieden und sich zurückzogen, als auch von jener Dimas, der Hilfe bei den Instanzen suchte.

AUSBLICK

Nach der Analyse der biographischen Berichte haben die TeilnehmerInnen des Workshops die Frage diskutiert, welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten sich aus den Texten entwickeln lassen. Dabei wurde klar, dass die subjektiven Texte kein repräsentatives Bild über das Arbeitsfeld vermitteln, sondern vielmehr „nur“ einen Einblick in die innere Realität und Weltkonstruktion der jeweiligen Jugendlichen bieten. Solche biographischen Berichte können jedoch dabei helfen, Lehrkräfte für die Situation einiger Mitglieder einer Minderheitsgruppe in der Schulklasse zu sensibilisieren. Einig waren sich die TeilnehmerInnen darüber, dass Unterstützung und Rückhalt seitens der LehrerInnen für Jugendliche, die unter diversen Vorurteilen leiden, dringend notwendig ist. Die pädagogische Bezugsperson ist dabei in der Pflicht, für die Jugendliche diskriminierungsfreie Räume sicherzustellen.

WAS TUN, WENN ES BRENNT?

GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT IM LOKALEN RAUM – ENTWICKLUNG VON HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN IN EINEM PLANSPIEL

VOLKER VERHOFF / FRANZ ZOBEL

In dieser Arbeitsgruppe wurden verschiedene Aspekte und Auswirkungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf mögliche Betroffene vorgestellt. Anschließend wurden anhand von Beispielen aus der Praxis des Thüringer Hilfsdienstes für Opfer rechter Gewalt (THO) – in Form eines Planspiels – lokale Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und gemeinsam diskutiert. Ziel der Arbeitsgruppe war es, zu versuchen, die Perspektiven unterschiedlicher Betroffener einzunehmen. Aus diesen Blickwinkeln sollten mögliche Bedürfnisse der Betroffenen formuliert werden, um dann strukturelle Bedingungen zu schaffen, die es der jeweiligen Person ermöglichen sollten, die Folgen des Angriffs / der Übergriffe möglichst schnell zu bewältigen und eine langfristige Handlungssicherheit zurück zu gewinnen.

Der Thüringer Hilfsdienst für Opfer rechtsextremer Gewalt (THO) besteht seit März 2004 und wird seit Juli 2007 vom Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit im Rahmen des Bundesprogramms „Kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ gefördert. Neben dem THO gibt es in Ostdeutschland fünf weitere Beratungsstellen für Betroffene rechter Gewalt.⁵⁸

Wesentlicher Leitgedanke der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt ist die Erweiterung vom gesellschaftlichen Diskurs über Rechtsextremismus und rechts motivierte Gewalt um die Perspektive der Betroffenen.

Das Beratungsangebot richtet sich auch an ZeugInnen und Angehörige.

MASSNAHMEN/ANGEBOT:

- psychosoziale Beratung
- Krisenintervention
- Vermittlung psychotherapeutischer Unterstützung
- Vermittlung ärztlicher Hilfe
- Begleitung zu Polizei, Behörden und ÄrztInnen
- Recherchen zum Grad der weiteren Bedrohung
- rechtliche Hinweise
- Vermittlung juristischer Unterstützung
- Begleitung und Unterstützung im Rahmen von Straf- und Zivilverfahren
- Klärung von Entschädigungsansprüchen und Antragsberatung
- Hilfe im Umgang mit JournalistInnen

Wesentliches Merkmal der Beratung ist, dass das Angebot kostenfrei, aufsuchend, vertraulich und auf Wunsch auch anonym ist.

Neben dem Beratungsangebot führt der THO auch Recherchen durch. Es werden Pressemitteilungen der Polizei sowie lokale und überregionale Zeitungen ausgewertet, um ein umfassendes Bild von der Bedrohung durch rechte Gewalttäter vor Ort zu erhalten. Die so gewonnenen Zahlen werden jährlich in einer Statistik veröffentlicht und fließen in eine gemeinsame Statistik aller ostdeutschen Beratungsstellen für Opfer rechter Gewalt (inkl. Berlin) ein.

Die einzelnen Beratungsverläufe unterscheiden sich je nach psychosozialer Situation der Betroffenen, den politischen Rahmenbedingungen in der Kommune sowie der Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe. Vorrangig orientiert sich die Beratung jedoch an den individuellen Ressourcen und Bedürfnissen der Betroffenen. Abgesehen von Angst, Schock, Schmerzen und Verletzungen bedeutet eine Gewalttat vor allem einen Kontrollverlust. Das Vertrauen in eine gerechte und durch eigenes Handeln kontrollierbare Welt wird nachhaltig erschüttert. In der Beratung werden – neben den Informationen zur rechtlichen und psychosozialen Unterstützung – auch konkrete erste Schritte hin zu einer Selbstermächtigung und Selbstbestimmung der / des Betroffenen unternommen (Empowerment). Ebenso soll nach der Gewalttat möglichst wirksam einer sekundären Viktimisierung entgegen gewirkt werden.

⁵⁸ Informationen zu den Beratungsstellen in den einzelnen Bundesländern finden Sie auf den Internetseiten des THO unter: www.opferhilfsdienst.de.

Mit dem Begriff der Sekundären Viktimisierung werden Handlungen des sozialen Umfeldes, der Behörden und der Gerichte beschrieben, die häufig zu einer ‚zweiten Opferwerdung‘ führen.

Verhaltensweisen, die eine Sekundäre Viktimisierung befördern sind z.B. mangelndes Einfühlungsvermögen, bagatellisierende Äußerungen oder Äußerungen von Zweifeln an den Schilderungen des Opfers, Mitschuldvorwürfe, Parteiergreifung für den Täter oder die soziale Meidung des Opfers. Deshalb werden, wenn möglich und gewollt, auch FreundInnen und Angehörige in den Beratungsprozess mit eingebunden. Zum Wesen der Arbeit einer Beratungsstelle gehört zudem eine Parteilichkeit für die Betroffenen. Sie ist als Instrument zur Überwindung von Zugangsbeschränkungen zu gesellschaftlichen Ressourcen zu begreifen, d.h. einerseits als eine durch Solidarität und Akzeptanz geprägte persönliche Haltung der BeraterInnen und andererseits als gesellschaftspolitischer Einsatz für die Interessen und Forderungen der Betroffenen.

In dem Workshop haben sich jeweils zwei Gruppen zuerst intern mit einem der folgenden Fallbeispiele auseinandergesetzt. Anschließend wurden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Als Arbeitsgrundlagen dienten u.a. folgende Fragestellungen:

Wie können weitere Angriffe auf die Betroffenen verhindert werden? Welche Auswirkungen auf die Lage der Betroffenen haben Verflechtungen in Politik, staatlichen Institutionen und unter den zivilgesellschaftlichen Akteuren, insbesondere, wenn die drei Letztgenannten ein gemeinsames Interesse besitzen, die Problematik zu verdrängen? Welche Situation ergibt sich für die Betroffenen wenn sie als ‚Nestbeschmutzer‘ bezeichnet werden? Welche konkrete Hilfe kann den Betroffenen in den folgenden Fällen angeboten werden? Welche Probleme könnte es geben?

----- SZENARIO 1: -----

Ein Mann mittleren Alters mit Migrationshintergrund, der schon diversen rassistischen Angriffen ausgesetzt war (verbale Attacken, Autoreifen zerstochen, Kinderwagen entwendet), tritt mit Ihnen in Kontakt, weil nun seine Tochter in der Schule rassistisch beleidigt und körperlich angegriffen wurde. Die LehrerInnen halten den Fall für einen ‚normalen‘ Schulhofvorfall. Die Mutter schenkt der Schulleitung Glauben und will die ganze Sache nicht so hoch spielen, da sie ihre Tochter nicht gefährden will. Im Laufe der Auseinandersetzung relativiert die Tochter teilweise ihre Aussagen über die Vorfälle.

Auftrag: Stopp der Übergriffe gegen ihn und seine Tochter und öffentliche Thematisierung des Problems.

----- SZENARIO 2: -----

Beim Stadtfest kommt es zu einem körperlichen Angriff auf eine politisch engagierte Bürgerin und ihre FreundInnen. Sie hat in der Vergangenheit verschiedene kulturelle Veranstaltungen zum Thema Homophobie organisiert. Sie meldet sich bei Ihnen erst, als sie nicht mehr weiß, wie es weiter gehen soll.

Die Polizei, Lokalpresse und lokale PolitikerInnen spielen den Fall herunter. Im weiteren Bekanntenkreis muss sie sich den Vorwurf der ‚Nestbeschmutzung‘ anhören.

Auftrag: Stopp der Übergriffe. Juristische Klärung und Ahndung. Öffentlichkeitsarbeit, Anerkennung eines Problems mit Neonazis im Ort.

----- RESÜMEE -----

An dieser Stelle ist es nicht möglich, auf jeden gefundenen Unterstützungsansatz der einzelnen Gruppen einzugehen. Hervorzuheben bleibt, dass alle Gruppen Ansatzpunkte gefunden haben, um in einer schwierigen – für die Betroffenen als ausweglos empfundenen – Ausgangslage handlungsfähig zu werden bzw. zu bleiben.

Für das erste Szenario wurden z.B. Aktionen in der Schule und Nachbarschaft – wie Projektwochen oder Straßenfeste – vorgeschlagen, um sich untereinander bzw. um die vermeintlich Anderen besser kennen zu lernen und die Bereicherung des eigenen Lebens durch kulturelle Vielfalt hervorzuheben. An dieser Stelle wurde deutlich, wie gering der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund im Workshop (niemand) und in der Thüringer Gesellschaft ist. An Schulen liegt dieser gerade einmal bei 2,4% (vgl. TA vom 20.06.2010). Die Betroffenheit von Rassismus bei den Teilnehmenden war dementsprechend gleich null. Diskriminierung beginnt nicht erst mit einem körperlichen Übergriff, sondern schon mit verbalen Ausgrenzungen. Jede Gewalttat spielt sich in einem sozialen Raum und Rahmen ab, der von allen mitgestaltet wird.

Es wurde deutlich, dass es einer gesteigerten Sensibilität für die Problematik bedarf, um z.B. auch nicht intendierten Alltagsrassismus als solchen wahrzunehmen und ihm entgegen wirken zu können. Der zunächst harmlos klingende Vorschlag aus dem Plenum, das Kind könne ja im Zuge der Projektwoche ‚sein Land‘ vorstellen, kann nämlich sehr schnell verletzend wirken, wenn es dadurch zu einem ‚Anderen / Fremden‘ gemacht wird, denn warum sollte das Kind den anderen SchülerInnen Deutschland vorstellen – das Land, in dem es geboren ist und dessen Staatsbürgerschaft es besitzt? Auch für das zweite Szenario wurden gute Handlungsansätze gefunden.

Neben Demonstrationen und Unterschriftenaktionen, mit der die Politik vor Ort wachgerüttelt werden sollten, wurde – trotz der negativen Erfahrung – auf die Nutzung der Medien verwiesen. Mit guten Kontakten zur lokalen Presse ließe sich auf die Situation vor Ort aufmerksam machen und das Thema ‚rechte Gewalt‘ breitenwirksam thematisieren. Als Einwand wurde ein konkretes Beispiel aus dem Südhüringer Raum angeführt. Nachdem ein freier Journalist kritisch über einen Vorfall berichtet hatte, nahm sich die Leitung der Lokalredaktion der Berichterstattung an und schlug sich auf die Seite der Täter bzw. bagatellierte den Vorfall, gestützt auf eine Justiz, die durch äußerst milde Urteile am untersten Rand des möglichen Strafmaßes die Situation ebenso verharmloste.

Ein anderes Beispiel aus dem Plenum spiegelte ebenfalls die Erfahrungen der Beratungsstelle treffend wider: Eine Teilnehmerin fragte, was sie ihren SchülerInnen raten sollte, die in einem Ort wohnen, an dem es für sie keinerlei Anknüpfungspunkte für ein konkretes Handeln gegen rechte Strukturen gebe. Sowohl Stadtverwaltung und Polizei als auch Zivilgesellschaft sähen in den regelmäßigen Übergriffen der zumeist erwachsenen Rechten (25 Jahre und älter) nur Streitereien unter Jugendlichen. Spätestens hier wurde deutlich, dass es keine Patentlösung im Umgang mit rechter Gewalt gibt.

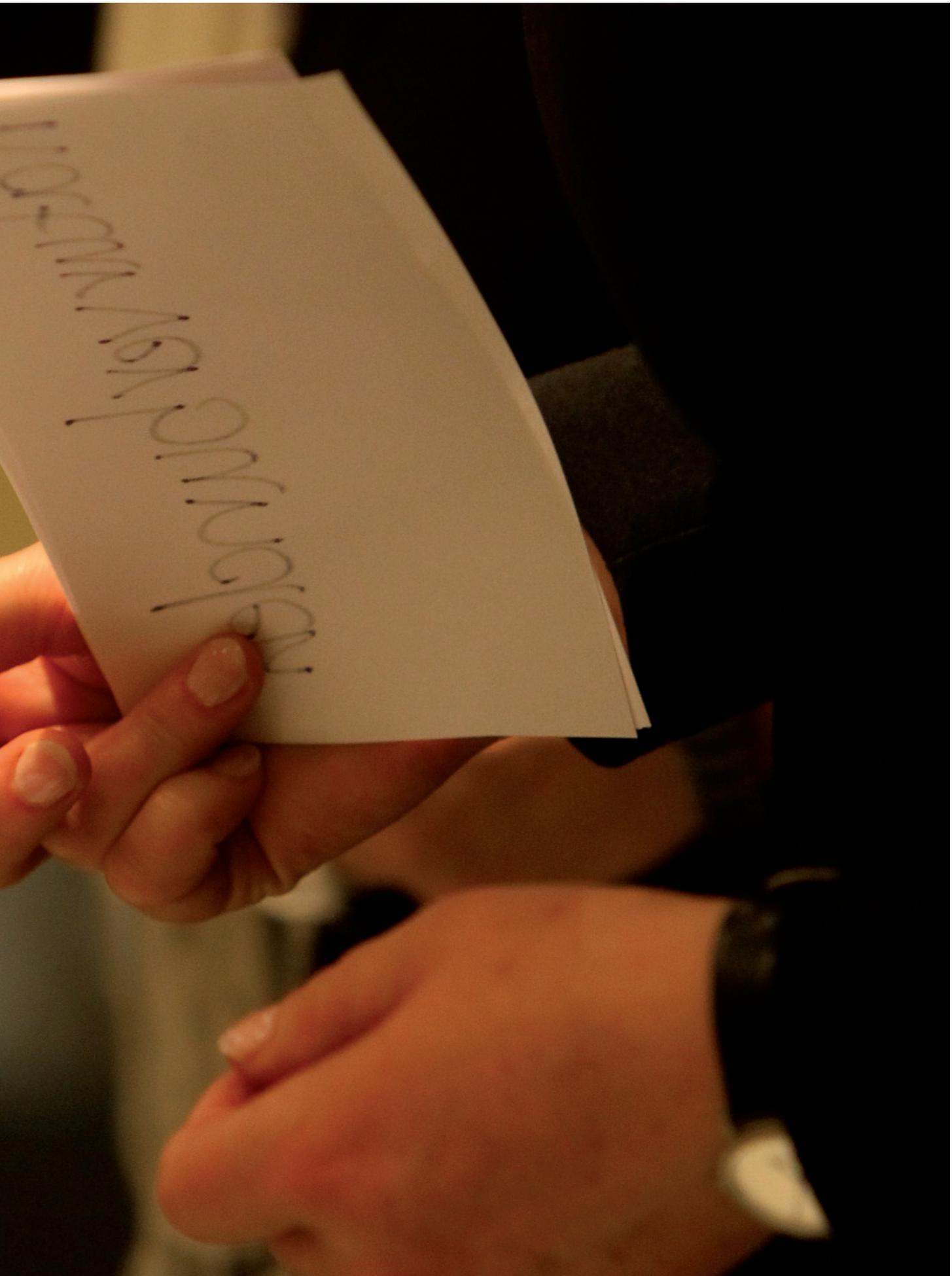
Doch egal, wie verfahren sich die Situation darstellt, es wurde klar, dass sich schon nach kurzem Brainstorming Handlungsmöglichkeiten für jeden und jede Einzelne auf-tun. Schutz vor Übergriffen sollte in jedem Fall in professionelle Hände gegeben werden. Reagiert die Polizei vor Ort zu träge, so kann gemeinsam mit der Beratungsstelle – auch an vorgesetzter Stelle – nachgehakt werden. Liegt das Problem im Fußballverein oder im Stadtrat und wird im ganzen Ort ignoriert, dann kann man nach anderen Vereinen und Gemeinden in der Umgebung Ausschau halten, die solch ein Verhalten nicht tolerieren und bereit sind, Farbe zu bekennen.

So werden die ‚VerschweigerInnen‘ dazu gebracht, sich zu dem Problem zu verhalten. Passiert nichts, so ist das ein weiterer Aspekt, mit dem sich arbeiten lässt.

Grundsätzlich gilt es, die Betroffenen und ihre Situationen im Auge zu behalten und sie nicht allein zu lassen. Sobald MitstreiterInnen und KooperationspartnerInnen ins Boot geholt werden können, fällt das Engagement nicht nur leichter, sondern wird auch vielfältiger und bunter. Für die Betroffenen bewirken schon kleine Zeichen der Unterstützung und Solidarität ein großes Gefühl der Erleichterung: Sie stehen nicht mehr alleine da.

Außerdem ist dies ein Signal an die Täter: Ihr Handeln wird beobachtet und nicht mehr toleriert. Nur so lässt sich dem Problem von Diskriminierung und Ausgrenzung, Rassismus und rechter Gewalt auch langfristig entgegen wirken.





ÜBERSICHT DER ARBEITSGRUPPEN

„IRGENDWO BIN ICH DOCH SO EIN BISSCHEN ANDERS.“

ZUM UMGANG MIT AUSGRENZUNGSERFAHRUNGEN JÜDISCHER JUGENDLICHER IN DEUTSCHLAND

Dr. Meron Mendel, Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main

Der Impetus der Pädagogik der Vielfalt ist es, jeglicher Form von Diskriminierung entgegen zu wirken. Ihr primäres Ziel ist dabei, „eine demokratische Pädagogik der Akzeptanz von Differenzen“ zu entwickeln (Prenzel, 2006, S.98). In dieser Absicht widmet sich der Workshop der Perspektive von jüdischen Jugendlichen, die in ihrem schulischen Umfeld von Vorurteilen und Intoleranz betroffen sind. Im Sinne einer Interpretationswerkstatt und auf der Grundlage von Auszügen narrativer Interviews werden die TeilnehmerInnen verschiedene Strategien zum Umgang mit antisemitischen Äußerungen und anderen Formen der Diskriminierung erproben und einüben.

DIE CHANCE ZUM PERSPEKTIVWECHSEL: REFLEXION VON EIGENEN UND FREMDEN DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN ALS EINE PRÄVENTIONSFORM

Monika Chmielewska-Pape, ZWST e.V.

Diskriminierendes Verhalten muss nicht spektakulär sein! Diskriminierung kommt zum Vorschein bei alltäglicher Marginalisierung, durch Verweigerung von Grundrechten und Bedürfnissen wie Anerkennung, Inklusion, geistige und physische Unversehrtheit. Diskriminierungserfahrungen fühlen sich ähnlich an und doch werden sie von den Betroffenen unterschiedlich rezipiert und verarbeitet. Die meisten Menschen empfinden jedoch das Gefühl der Abwertung als schmerzhaft und die Erfahrung der Ausgrenzung ist meistens mit Hilfslosigkeit und Scham verbunden. Inzwischen setzen diverse Präventionsprogramme und Interventionsformen auf die Perspektivübernahme und Empathie, mit dem Ziel, Diskriminierung vorzubeugen. Die Analyse eigener Erfahrungen mit Diskriminierung stellt eine wichtige Grundlage für nachhaltige Empathieprozesse dar und ist ein wichtiger Ausgangspunkt, um einen individuellen *Perspektivwechsel* zu vollziehen. Das Ziel dieser Arbeitsgruppe ist es, anhand einer Übung die Möglichkeiten und Grenzen der Methode – die Reflexion eigener und fremder Diskriminierungserfahrungen – zu erörtern und zu diskutieren.

DER STELLENWERT DER EIGENEN KULTURELLEN SOZIALISATION: BIOGRAPHISCHE ARBEIT ALS ANSATZ- UND AUSGANGSPUNKT FÜR GELINGENDE ERZIEHUNGSARBEIT

Dr. Iris Wachsmuth, Berlin

In dieser Arbeitsgruppe werden theoretische Impulse aus der Biographieforschung vermittelt und biographische Prozesse reflektiert. Fragestellungen „Wie werde ich mir bewusst über die eigenen kulturellen Prägungen? Welchen Einfluss haben diese auf mein Leben?“ werden in Kleingruppen erarbeitet und anschließend im Plenum besprochen. Das Ziel des Workshops besteht in erster Linie darin, sich selbst wahrzunehmen und zu verorten zwischen kollektivem und individuellem „Gewordensein“. Auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen wird die biographische Arbeit – die Reflexion der Familiengeschichten, Gefühlserbschaften, Familienaufträge und soziokultureller Dominanzen – hinsichtlich ihrer pädagogischen Wirksamkeit angedeutet und diskutiert.

MEHRHEIT, MACHT, GESCHICHTE?! INTERKULTURALITÄT UND MULTIPERSPEKTIVITÄT IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK

Larissa Weber, Anne Frank Zentrum, Berlin

In der Arbeitsgruppe wird es eine Einführung in den Ansatz der Multiperspektivität im Rahmen des Geschichtsunterrichtes geben. Anhand von ausgewählten Beispielen soll für die Notwendigkeit einer differenzierten und interkulturellen Vermittlung von Geschichte sensibilisiert und aufgeklärt werden. Durch eine interaktive Herangehensweise bekommen die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit einfließen zu lassen. Neben der theoretischen Einführung wird ein Schwerpunkt auf das praktische Erfahren gesetzt. Hierbei steht die vom Anne Frank Zentrum 2007 herausgegebene Methodensammlung »Mehrheit, Macht, Geschichte - sieben Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung« (Erschienen im Verlag an der Ruhr) im Vordergrund. Das Ziel dieser Arbeitsgruppe ist es, den theoretischen Ansatz der multiperspektivischen Geschichtsvermittlung kennen zu lernen sowie eine Auswahl an Methoden auszuprobieren und zu diskutieren.

REFLEXIONSANREGUNGEN FÜR DIE SCHULE: ZIELE, KONZEPTE UND PRAXISERFAHRUNGEN DER DEMOKRATIEBERATERINNEN IN THÜRINGEN

Ingo Wachtmeister / Iris Kiesel / Ralf Hoffmann

Was erleben Schüler täglich in der Schule? Erleben sie etwa Achtung, Anerkennung, Erfolg und Wertschätzung? Wie werden Konflikte gelöst und wie wird miteinander umgegangen? Wie wird gelernt? Die Schule ist ein geeignetes Handlungsfeld für Demokratieerfahrungen, für Partizipation und Verantwortungslernen - das muss jedoch erfahrbar gemacht werden! Demokratielernen und Demokratieerleben ist keine Selbstverständlichkeit, sie wird mühsam gestaltet und trainiert. Der Workshop gibt einen Einblick in aktuelle schulische Arbeitsfelder der Berater für Demokratiepädagogik in Thüringen. Die Berater, Ingo Wachtmeister, Iris Kiesel und Ralf Hoffmann, stellen ihre Angebote auf dem Gebiet der Demokratiepädagogik vor. Außerdem werden Grenzen und Chancen demokratischer Handlungsmöglichkeiten im schulischen Kontext praxisnah erörtert und diskutiert.

49

(SELBST-)REFLEXIVITÄT ALS KERNKOMPETENZ: DAS KONZEPT DER ANTI-BIAS-PÄDAGOGIK ZUM UMGANG MIT VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNG

Nadine Fügner, ZWST e.V.

Das professionelle Selbstverständnis der PädagogInnen setzt unter anderem die Berücksichtigung eigener biographischer Prozesse voraus. Erst die Bereitschaft zur Selbstreflexion macht es möglich, die Einflüsse der eigenen Persönlichkeit auf den pädagogischen Kontext zu erkennen und bewusst zu erleben. Fragen wie „was bin ich als Pädagoge/in?“, „was möchte ich meinen Schülern/innen vermitteln?“ oder „welche Werte leiten mich selbst dabei an?“ sind wichtige Wegweiser und mögliche Anhaltspunkte für die Spiegelung eigener Verfremdungen, Vorbehalte, aber auch Werte und Ziele als Multiplikator/in. In dieser Arbeitsgruppe wird das Kompetenzmodell der Anti-Bias-Pädagogik erörtert und am Beispiel des Projekts „Perspektivwechsel“ diskutiert. Die Schlüsselkompetenzen nach Anti-Bias-Pädagogik beruhen in erster Linie auf einer kritischen Perspektive auf die eigenen historischen und sozio-kulturellen Befangenheiten sowie auf die gesellschaftlichen Machtasymmetrien. Das Ziel dieser Arbeitsgruppe ist es, das Grundverständnis der Anti-Bias-Pädagogik – Selbstreflexion als Kernkompetenz und Methode – aufzuzeigen und anhand ausgewählter Methoden auszuprobieren.

DER KOMPLEXITÄT AUF DER SPUR: VERINNERLICHTE FORMEN VON DOMINANZ UND UNTERDRÜCKUNG IM SOZIALISATIONSPROZESS

Oliver Trisch, Doktorand an der Universität Oldenburg

„Internalisierte und verinnerlichte Machtverhältnisse beschreiben Dominanz- und Unterdrückungsstrukturen, die so lange erlebt worden sind, dass sie in all ihren Ausprägungen nicht mehr als solche erkannt werden können. „Diese haben sich über Jahrzehnte oder Jahrhunderte tief in Denk- und Verhaltensmuster eingegraben und sind zur Normalität geworden“ (Trisch/Winkelmann, 2008, S.62). Dieser Workshop zielt darauf ab, anhand konkreter Beispiele aus der Praxis verinnerlichte Formen von Dominanz und Unterdrückung genauer in den Blick zu nehmen und mögliche Alternativen anzudeuten.

WAS TUN, WENN ES BRENNT? GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT IM LOKALEN RAUM – ENTWICKLUNG VON HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN IN EINEM PLANSPIEL

Volker Verhoff / Franz Zobel, Thüringer Hilfsdienst für Opfer rechtsextremer Gewalt (THO)

In dieser Arbeitsgruppe werden verschiedene Aspekte und Auswirkungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf die Betroffenen vorgestellt. Anschließend sollen anhand von Beispielen aus der Praxis des Thüringer Hilfsdienst für Opfer rechter Gewalt (THO) – in Form eines Planspiels – lokale Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und anschließend gemeinsam diskutiert werden. Als Arbeitsgrundlage dienen u.a. folgende Fragestellungen: Wie können weitere Angriffe auf die Betroffenen verhindert werden? Welche Auswirkungen auf die Lage der Betroffenen haben Verflechtungen in Politik, staatlichen Institutionen und unter den zivilgesellschaftlichen Akteuren, insbesondere, wenn die drei Letzgenannten ein gemeinsames Interesse besitzen, die Problematik zu verdrängen? Welche Situation ergibt sich für die Betroffenen wenn sie als „Nestbeschmutzer“ bezeichnet werden? Das Ziel der Arbeitsgruppe soll es sein, zu versuchen, die Perspektiven von unterschiedlichen Betroffenen einzunehmen. Aus diesen Blickwinkeln sollen mögliche Bedürfnisse der Betroffenen formuliert werden, um daraufhin strukturelle Bedingungen zu schaffen, die es der jeweiligen Person ermöglicht, die Folgen des Angriffs möglichst schnell zu bewältigen und eine langfristige Handlungssicherheit zurück zu gewinnen.

VON DER SELBSTREFLEXION ZU STRUKTURELLEN VERÄNDERUNGEN: DIVERSITY-KONZEPTE ZUM UMGANG MIT VIELFALT IN SOZIALEN EINRICHTUNGEN

Eva van Keuk, Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge in Düsseldorf (PSZ)

Fremdenfeindliche Einstellungen stehen häufig im Fokus von verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen. Wie kann jedoch der Schritt von der Reflexion dieser Schief lagen hin zu Handlungskompetenz gelingen? Und welche Rolle spielt dabei die Struktur der Institution? Oftmals ist der Transfer von den Fortbildungsinhalten in den konkreten Arbeitsalltag der eigenen Institution schwierig. Hierbei kann die Teamzusammensetzung, die Organisationsstruktur und vor allem die Kultur einer Einrichtung eine wesentliche Rolle spielen. Diversity Konzepte bieten Ansatzpunkte, die Arbeitskultur der eigenen Institution zu erkennen, verdeckte Ausgrenzungsprozesse aufzudecken und erste Schritte zu einer strukturellen Veränderung anzuregen. In dem Workshop werden nach einem kurzen Input anhand von Trainingsunterlagen und Übungen die Struktur der eigenen Einrichtung analysiert und erste Ideen zur strukturellen Öffnung miteinander erarbeitet. Ziel ist es, für die Bedeutung struktureller Ausgrenzung zu sensibilisieren und erste Veränderungsschritte am Beispiel des eigenen Arbeitsfeldes zu konkretisieren.

„ALLE IN EINEM BOOT“: KOMMUNALE ANSÄTZE ZUR ENTWICKLUNG EINER KULTUR DES MITEINANDERS AM BEISPIEL DER STADT SAALFELD

Hanka Giller / Marlit Eberitsch / Claudia Penzold, Stadtverwaltung Saalfeld

Patentrezepte gibt es nicht, aber nichts ist unmöglich! Herausforderungen, Differenzen und Konflikte bestimmen das alltägliche Handeln. Mit der Frage nach der Zukunft der Kommunen „Wohin soll die Reise gehen?“ werden zukunftsorientierte Handlungsstrategien im Zusammenwirken von verschiedenen Akteuren aus Politik, Verwaltung, Bildung, Jugendhilfe und Zivilgesellschaft für die Partizipation, das Bürgerschaftliches Engagement und neue Lernkulturen am Beispiel der Stadt Saalfeld erörtert. „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht!“ Nicht nur die Erfolge, sondern auch die vielen Stolpersteine auf dem Weg werden beleuchtet. Das Ziel dieser Arbeitsgruppe ist die Vermittlung der Erkenntnis: Jeder kann etwas beitragen, wenn es um die Gestaltung der Zukunft geht! Die Verdeutlichung von Verantwortung und Gestaltungsspielräumen bei der Zukunftsplanung in Städten und Gemeinden, und der Erfahrungsaustausch zu verschiedenen Ansätzen in der kommunalen Praxis sind weitere Ziele dieses Workshops.

DIE KONSTRUKTION DER DIFFERENZ: EINLADUNG ZUR (SELBST-)REFLEXION ZUM „DEUTSCH – JÜDISCHEN“ VERHÄLTNIS

Hanne Thoma, Berlin

„Die pädagogische Bearbeitung von Fragen zum Antisemitismus ist eine komplexe Aufgabe. Die mit dem Thema verbundenen historischen...Fragestellungen sind außerordentlich umfangreich und kompliziert; zugleich sind sie nicht mit der allgemeinen Fremdenfeindlichkeit gleichzusetzen. Außerdem ist das Verhältnis von jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen...emotional belastet...“ (Chernivsky, 2009, S.22). Diese Arbeitsgruppe richtet sich an MultiplikatorInnen mit dem Ziel, einen Anlass zur Selbstreflexion über mögliche eigene Befangenheiten im „mehrheitsdeutsch – jüdischen“ Verhältnis zu bieten. Dabei soll unter anderem mit einer Passage aus dem Film „Ein ganz gewöhnlicher Jude“ gearbeitet werden. Abschließend wird die Frage diskutiert, in welcher Form die in dieser Arbeitsgruppe verwendeten Methoden auf die Arbeit mit eigenen Zielgruppen übertragbar sind.

AUTOREN UND AUTORINNEN

Prof. Dr. Andreas Beelmann / Professor für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation am Psychologischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Mitglied der DFG-Forschergruppe ‚Diskriminierung und Toleranz zwischen sozialen Gruppen‘ und Leiter von Forschungsprojekten zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung bei Grundschulern. Weitere Schwerpunkte: Förderung sozialer Kompetenz und Prävention kindlicher Verhaltensstörungen, Entwicklungspsychopathologie sozialer Verhaltensprobleme; Probleme und Methoden der Wirksamkeitsforschung, systematische Zusammenfassung und Ergebnisbilanzen von Präventionsprogrammen, Evaluation und Qualitätssicherung.
andreas.beelmann@uni-jena.de | www.uni-jena.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

Claudia Pensold / Erzieherin, AAT-Trainerin, Verantwortliche für Gemeinwesenarbeit in den Stadtteilen Beulwitz und Gorndorf.
gemeinwesenarbeit@jugendarbeit-saalfeld.de | www.saalfeld.de

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

Dipl. Psych. Eva van Keuk / Psychologische Psychotherapeutin, Diversity Trainerin und Leiterin der Fortbildung ‚Diversity Training – interkulturelle Kompetenz‘ für MultiplikatorInnen aus dem Sozial- und Gesundheitswesen; Vorstandsmitglied des DTPPP (Dachverbandes für transkulturelle Psychiatrie, Psychotherapie, Psychosomatik im deutschsprachigen Raum) und Menschenrechtsbeauftragte des BDP.
info@psz-duesseldorf.de | www.psz-duesseldorf.de

Franz Zobel / studiert an der Universität Jena Politikwissenschaften, Neuere Geschichte und Rechtswissenschaften. Von 2001 bis 2006 war er Mitglied in mehreren Landesvorständen und im Bundesvorstand der Grünen Jugend, wo er sich schwerpunktmäßig mit den verschiedenen Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auseinandersetzte. Im letzten Jahr organisierte er die Aktionswochen gegen Antisemitismus 2009 der Amadeu Antonio Stiftung mit. Seit Dezember 2009 arbeitet er beim Thüringer Hilfsdienst für Opfer rechter Gewalt (THO).
www.opferhilfsdienst.de

Prof. Dr. Georg Auernheimer / Professor für allgemeine und interkulturelle Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Mitbegründer der Forschungsstelle für Interkulturelle Studien (FiSt). Forschungsprojekte: Realisierung der Programmatik interkultureller Bildung an Schulen, unter anderem zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten.

kontakt@georg-auernheimer.de | www.georg-auernheimer.de

Hanne Thoma / Diplom-Politologin, Bildungsreferentin, freiberufliche Trainerin und Publizistin. Konzeption und Durchführung von Projekten in verschiedenen Bereichen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Konzeption und Organisation internationaler Konferenzen. Seit 2002 ist ihr wichtigster Arbeitsschwerpunkt die politische Bildung gegen Antisemitismus, darin u.a. Entwicklung pädagogischer Materialien, Lehraufträge an der FU Berlin, Tätigkeiten als Evaluatorin und Expertin u.a. in der Entwicklung von internationalen Leitlinien für Pädagogik gegen Antisemitismus und Holocaust Education. Seit 2006 ist sie für das American Jewish Committee inhaltliche Koordination der ‚Task Force Education on Antisemitism‘.

ha.tho@gmx.de

Hanka Giller / Diplom Sozialpädagogin, Mediatorin, Leiterin des Amtes für Jugendarbeit, Sport und Soziales in der Stadtverwaltung Saalfeld.

Hanka.Giller@stadt-saalfeld.de | www.jugend-in-saalfeld.de

Ingo Wachtmeister / Lehrer für Arbeit / Wirtschaft / Technik und Ethik, Trainer für Personal- und Organisationsentwicklung, Berater für Demokratiepädagogik. Zur Zeit arbeitet er am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) in Bad Berka im Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung sowie Qualitätssicherung und ist zuständig für das Arbeitsfeld: Demokratiepädagogik und Gewaltprävention.

Ingo.Wachtmeister@thillm.de | www.thillm.de

Iris Kiesel / Lehrerin für Geschichte, Deutsch, Sozialkunde und entwicklungspädagogischen Unterricht an einem Förderzentrum. Seit 2007 Mitarbeiterin am Staatlichen Schulamt Bad Langensalza, Arbeitsbereich 2 Qualitätsentwicklung, Beraterin für Demokratiepädagogik, Prozessberaterin und Mitglied im Thüringer Arbeitskreis gegen Antisemitismus.

Iris.Kiesel@schulamt.thueringen.de

Dr. Iris Wachsmuth / Sozialwissenschaftlerin und Biografieforscherin, studierte u.a. Soziologie / Politikwissenschaft und promovierte mit einer empirischen Studie zur Tradierung von Familiengeschichte im NS in drei Generationen. Seit vielen Jahren ist sie aktiv in der interkulturellen Bildungsarbeit und arbeitet in unterschiedlichen Forschungsprojekten zur Zeitgeschichte und deren Vermittlung. Sie ist Vorsitzende des Vereins ‚Neue Arbeitsgemeinschaft für Zeitgeschichte + SozioAnalysen‘.

iris.wachsmuth@fu-berlin.de | www.naz-berlin.org

Larissa Weber / Studium der Judaistik, der Neueren Geschichte und Religionswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Als Judaistin und Historikerin arbeitet sie seit einigen Jahren im Anne Frank Zentrum (Berlin) als Referentin für verschiedene bildungspolitische und pädagogische Projekte.

weber@annefrank.de | www.annefrank.de

Dr. phil. Juliane Wetzel / Promotion in Geschichte und Kunstgeschichte an der Ludwig Maximilians Universität München. Seit 1991 wissenschaftliche Angestellte am Zentrum für Antisemitismusforschung, TU Berlin. Geschäftsführende Redakteurin des Jahrbuchs für Antisemitismusforschung; Mitglied der deutschen Delegation der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research; Mitglied des Expertengremiums der Bundesregierung gegen Antisemitismus.

wetz0154@mailbox.tu-berlin.de | zfa.kgw.tu-berlin.de

Dipl. Psych., Psychologische Psychotherapeutin (i.A) Marina Chernivsky / Entwicklung und Koordination diverser bildungspolitischer und pädagogischer Programme. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts ‚Perspektivwechsel‘ (ZWST e.V.). Seit 2005 Bildungsreferentin der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten: Antidiskriminierungspädagogik (Anti-Bias-Ansatz), Interkulturelle Kompetenz, Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Methodenentwicklung, Mediation und Supervision.

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

Marlit Eberitsch / Diplom Sozialpädagogin, Koordinatorin für Kinder- und Jugendpartizipation in der Stadt Saalfeld.

marlit.eberitsch@stadt-saalfeld.de | www.saalfeld.de

Dr. Meron Mendel / Studium der Geschichte in Haifa (Israel) und München sowie der Erziehungswissenschaft in Frankfurt am Main. Promotion im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt. Seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität. Seit Oktober 2010 Leiter der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Menschenrechtsbildung und jüdische Geschichte in der Bundesrepublik.

meronmendel@googlemail.com

Prof. Dr. Micha Brumlik / Erziehungswissenschaftler, Professor am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main mit dem Schwerpunkt ‚Theorie der Erziehung und Bildung‘. Bis 2005 Direktor des Fritz Bauer Instituts, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, in Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Pädagogik, Ethik, Theorie und Empirie moralischer Sozialisation sowie Religionsphilosophie.

m.brumlik@em.uni-frankfurt.de | www.uni-frankfurt.de

Monika Chmielewska-Pape / Studium der Rechtswissenschaft in Bochum, Warschau und Berlin. Nach dem Referendariat Angestellte des öffentlichen Dienstes. Seit 2006 Referentin in der Jugendarbeit im Bereich Antisemitismus bei der ZWST e.V. im Rahmen des Projektes CIVITAS – Jugend für Toleranz und Demokratie. Seit 2008 Anti-Bias-Trainerin in der Erwachsenenweiterbildung im Rahmen des Projekts ‚Perspektivwechsel‘.

www.zwst-perspektivwechsel.de

Nadine Fügner / Diplom-Geographin mit Fachausrichtung Sozialgeographie. Seit 2003 empirische Forschungen zum Integrationsverlauf jüdischer ZuwanderInnen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Bis 2008 Koordinatorin gesellschaftspolitischer, interdisziplinärer Bildungsprojekte. Seit 2009 freiberufliche Trainerin im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias-Ansatz) sowie im Projekt ‚Perspektivwechsel‘.

www.zwst-perspektivwechsel.de

Oliver Trisch / Doktorand an der Universität Oldenburg mit einem Projekt zum Thema ‚Theoretische Fundierung und praktische Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes‘, Erzieher und Dipl. Pädagoge mit den Arbeitsschwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias) und Menschenrechtsbildung.

kontakt@olivertrisch.de | www.olivertrisch.de

Ralf Hoffmann / Lehrer für Musik und Sozialkunde an Regelschulen, Grundschullehrer. Langjähriger Stellvertreter und Schulleiter einer Regelschule. Derzeit pädagogischer Mitarbeiter am Staatlichen Schulamt Bad Langensalza, Arbeitsbereich 2 Qualitätsentwicklung, Berater für Schulentwicklung, Demokratiepädagoge, Prozessberater und Mitglied im Thüringer Arbeitskreis gegen Antisemitismus.

Ralf.Hoffmann@schulamt.thueringen.de

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

René André Dittrich / Verwaltungsfachwirt, seit Jahren im Bereich der Prävention und Integration im Sport tätig. Netzwerkleiter der Soccer-Liga in den Neuen Bundesländern. Seit 2007 für die Verwaltung des Projekts ‚Perspektivwechsel‘ (ZWST e.V.) zuständig.

zwst-thueringen@web.de | www.zwst-perspektivwechsel.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

Volker Verhoff / Studium der Geschichte und Pädagogik (M.A.) an der Universität Bielefeld. Bereits während des Studiums arbeitete er für unterschiedliche lokale Institutionen und Initiativen zu den Themen politische Bildung und Erinnerungskultur. Nach seinem Studium war er als wissenschaftliche Hilfskraft im International Office der Universität Bielefeld und als Lehrbeauftragter mit dem Schwerpunkt politische Bildung im Fachbereich Soziale Arbeit der Fachhochschule Kiel tätig. Seit März 2010 arbeitet er beim Thüringer Hilfsdienst für Opfer rechter Gewalt (THO).

v.verhoff@opferhilfsdienst.de | www.opferhilfsdienst.de

Notizen



PERSPEKTIVWECHSEL

Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

www.zwst-perspektivwechsel.de

Projektträger



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“



Partner für die Fachtagung

