

PRAXIS ZWISCHENRÄUME WELTEN DER VERÄNDERUNG

NEUE WEGE ZUR
KOMPETENZERWEITERUNG

HRSG.

Marina Chernivsky | Christiane Friedrich | Jana Scheuring

PRAXIS
ZWISCHENRÄUME
WELTEN
DER VERÄNDERUNG

**NEUE WEGE ZUR
KOMPETENZERWEITERUNG**

HRSG.
Marina Chernivsky
Christiane Friedrich
Jana Scheuring

2. Auflage

Vorwort

Marina Chernivsky und Jana Scheuring
für das Herausgeber*innen-Team

Das 2014 erschienene Praxis- und Methodenbuch *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung* entstand im Anschluss an die gleichnamige Tagung unseres langjährigen Bildungsprojekts *Perspektivwechsel* in der Trägerschaft der *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (zwst)*. Es wurde in den folgenden Jahren stark nachgefragt und war schnell vergriffen. Auch erhielten wir viele positive Rückmeldungen zu der Veröffentlichung, die sich vor allem an Praktiker*innen der außerschulischen Bildung, aber auch an Lehr- und Fachkräfte im schulischen Kontext richtet. Es war unser Anliegen, mit diesem Praxisbuch einige Erklärungen zum projektbezogenen *Dialogischen Reflexionsansatz*¹ (Chernivsky 2012) zu geben und Methoden darzulegen, mit denen die brisanten und doch so alltäglichen Phänomene von Diskriminierung im Allgemeinen sowie Antisemitismus und Rassismus im Besonderen besprechbar und bearbeitbar gemacht werden können.

[1] Das rege Interesse bestärkte uns darin, Wege zu suchen, um eine zweite Auflage dieser Publikation zu ermöglichen. Dies ist uns im Rahmen des Projekts *Bilder im Kopf* mit Finanzierung durch den *Europa fördert – Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds der Europäischen Union* nun gelungen.

Zwischen 2014 und 2020 hat sich vieles in den gesellschaftlichen und fachlichen Diskursen und der gesellschaftspolitischen Stimmung zu Antisemitismus und Rassismus verändert. In diesem Rahmen waren auch wir stets gefordert, weitere theoretische, empirische und fachliche Referenzräume zu erschließen und die seit Jahren entwickelten und mehrfach erprobten

Formate weiterzudenken. Beim Neusichten des uns so vertrauten Praxisbuches sahen wir, dass unsere Grundüberzeugungen und Herangehensweise auch heute noch tragfähig sind. Nach wie vor bedarf es für die Professionalisierung von Lehr- und Fachkräften aus Schule, sozialer Arbeit, Kinder- und Jugendarbeit sowie Verwaltung und Polizei im Sinne der Diversitätsorientierung sowie Antisemitismus- und Rassismuskritik eines selbstreflexiven und systemischen Zugangs. Tiefgreifende strukturelle Öffnungs- und Veränderungsprozesse sowie die kritische Überprüfung der eigenen Praxis brauchen die Einsicht, dass mit den individuellen Sicht- und Verhaltensänderungen auch die Strukturen lernen und sich weiterentwickeln müssen. Dies ist für uns und für viele unserer Teilnehmer*innen weiterhin eins der größten und wichtigsten Entwicklungsfelder.

In den vorliegenden Methodenbeschreibungen haben wir einige sprachliche Präzisierungen vorgenommen. Ein Text zu den methodisch-didaktischen Zugängen wurde in dieser Auflage ergänzt; die Darlegungen zum projekteigenen *Dialogischen Reflexionsansatz* durch die Brille der antisemitismuskritischen Bildung erweitert. Im Zeitraum von 2014 bis 2020 hat sich der Fachdiskurs um Antisemitismuskritik maßgeblich weiterentwickelt und weitgehend etabliert. 2015 wurde auf Basis der langjährigen Arbeit des Projekts *Perspektivwechsel* das projektübergreifende Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, ebenfalls in der Trägerschaft der *zwst*, gegründet. Das Kompetenzzentrum leistet einen wichtigen Beitrag zum Diskurs und zu der Weiterentwicklung dieses Handlungsfeldes und ist ein essenzieller Partner für unser Projekt. Zusammen mit vielen weiteren Partner*innen im Feld der

zum Dialogischen Reflexionsansatz siehe auch: Bericht des Expertenkreises des Deutschen Bundestages: Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen (2017): 215; 1. Auflage *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung* (2014): 21–23.

[2]

Antisemitismusprävention befassen wir uns weiterhin damit, die Grundsätze antisemitismuskritischer Bildung zu evaluieren und zu präzisieren. Da Antisemitismusprävention immer schon zentrales Themenfeld von *Perspektivwechsel* war, ist diese auch im *Dialogischen Reflexionsansatz* inhärent. Es geht im Grunde darum, den Anti-Bias-Ansatz um die Dimension von Antisemitismus zu erweitern.² Um diese Verbindung darzulegen, haben wir den einleitenden Artikel zum *Dialogischen Reflexionsansatz* ergänzt.

2014 wurde das Modellprojekt *Perspektivwechsel* abgeschlossen; 2019, das Projekt *Perspektivwechsel Plus*. Wir sind dankbar, so viele einzigartige Menschen und Gruppen in ihren ausdauernden und produktiven Reflexionsprozessen begleitet zu haben. Mit ihnen und durch sie durften wir an Biographien und Praxiserfahrungen teilhaben und konnten auch selbst viele wertvolle Anregungen mitnehmen. Unser Ansatz ist kein strukturbliedendes idealistisches Unternehmen. In Eigenaktivität weniger Personen ohne Resonanz und Unterstützung wäre er nicht realisierbar. Uns ist durchaus bewusst, dass solche Bildungskonzepte nicht ohne Kontinuität sowie institutionelle Unterstützung gelingen können. In diesem Sinne führen wir die gesammelten Erfahrungen mit der *Perspektivwechsel – Praxisstelle Thüringen* seit 2020 fort und sind dem Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowie *DENK BUNT* – dem Thüringer Landesprogramm für Weltoffenheit und Toleranz – dankbar für das uns entgegengebrachte Vertrauen und die Möglichkeit zur Fortsetzung unserer Arbeit.

1 EINLEITUNG

- 12 Editorial
Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring

2 BEITRÄGE - TEIL I

- 18 Praxiswelten
*Zwischenräume der Veränderung –
neue Wege zur Kompetenzerweiterung*
Marina Chernivsky

3 INTERVIEWS

- 32 Interview mit dem Projektteam
Jana Scheuring
- 40 Interview mit Projektpartner*innen
Marina Chernivsky und Jana Scheuring

4 BEITRÄGE - TEIL II

- 60 (Un)Sagbares
*Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und
Antisemitismus im Kontext postkolonialer
und postnationalsozialistischer Verhältnisse*
Astrid Messerschmidt
- 80 Wege der Distanzierung
Beobachtungen aus dem Seminarraum
Marina Chernivsky und Christiane Friedrich

5 ÜBUNGSTEIL

- 90 Impulse für die Praxis
Einführung in das methodische Kapitel
Christiane Friedrich
- 98 Dialogischer Reflexionsansatz (DIRA)
Methodisch-didaktische Überlegungen
Marina Chernivsky
- 110 Wer gilt als ›fremd‹?
Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring
- 122 Perspektivwechsel, oder der andere Blick
Marina Chernivsky
- 134 Innere Stimmen im Dialog
Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring
- 146 Wahrnehmen – Deuten – Reagieren
Übung zur Übertragungsanalyse
Marina Chernivsky
- 154 Beschädigte Sprache – verletzende Worte
Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring
- 168 Selbstwirksamkeitskompass
Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring
- 180 Bedürfnisse in der Arbeit
Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring
- 192 Fallanalyse
Marina Chernivsky

ANHANG

- 202 Träger und Projekt
- 204 Herausgeberinnen
- 206 Impressum

1

EINLEITUNG

Editorial

Marina Chernivsky, Christiane Friedrich,
Jana Scheuring

»Wir sehen unser Projekt in erster Linie als ein Angebot zur Selbstreflexion. Die Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung sollte individuelle Veränderungen unterstützen, aber auch praktische und institutionelle Auswirkungen zur Folge haben. Diskriminierungskritische Perspektiven können angeeignet, trainiert und vermittelt werden. Hierfür brauchen wir zunächst ein Bewusstsein dafür, dass dies nicht ohne die Irritation und Neuordnung von persönlichen Standards gelingen kann.«

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis einer langjährigen Beschäftigung mit Zielen, Konzepten und Formaten politischer Erwachsenenbildung zu gesellschaftlicher Diversität und Diskriminierung. Die Broschüre ist folglich die Bilanz der am Projekt Beteiligten und ein Einblick in unser langjährige Bildungsarbeit. Im Folgenden werden projektbezogene Ideen und Zugänge sowie die daraus entstandenen Arbeitsinstrumente exemplarisch vorgestellt.

Die auf Veränderung von Einsichten und Einstellungen ausgerichtete politische Bildung ist ein höchst sensibles Feld, welches auf dem kognitiven Weg der Aufklärung nur bedingt gelingen kann. Der Zugang zu den Themen bedarf einer Brücke zu den Menschen

samt ihren Wahrnehmungen, Positionen und Distanzierungsbedürfnissen. Eine reflektierende Perspektive auf lebensgeschichtliche Aspekte, historische Tradierungen sowie gesamtgesellschaftliche Dispositionen hilft dabei all diese Ebenen zu überblicken, zu ordnen und die eigene Rolle darin zu verstehen. Dies ist ein anspruchsvolles Vorhaben, welches prozesshaft und kleinschrittig aufbereitet werden muss, damit daraus nicht Schwere, sondern Inspiration und Handlungsfähigkeit erwachsen kann.

Der hierfür entwickelte Dialogische Reflexionsansatz (Chernivsky, 2012) will die professionelle Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte steigern, indem die Wahrnehmungsfähigkeit geschärft, der Deutungsrahmen erweitert und alternative Handlungsrichtungen eingeübt werden. Der Ansatz ist systemisch, transaktional und zeichnet sich durch hohe Prozessorientierung aus. Angelehnt an den Anti-Bias-Approach¹ wird hier den Ursprüngen, Motiven und Bedingungen von Ressentiments, Dominanzkulturen sowie verschiedenen Phänomenen kollektiver Voreingenommenheiten nachgegangen, um diese in ihren komplexen ineinandergreifenden Ausdrucksweisen zu verstehen und zu hinterfragen. Die beiden Ansätze machen auf das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft aufmerksam und unterstreichen die Handlungsmacht der Einzelnen sowie ganzer Institutionen im Hinblick auf Diversifizierung von Haltungen sowie Reduktion von Abwertung und Diskriminierung. Individuelle und strukturelle Transformationen verstärken und bedingen sich dabei gegenseitig.

Das erste Kapitel dieser Abschlusspublikation gibt einen kurzen Überblick über den Dialogischen Reflexionsansatz und seine Anwendung in unserer Projektpraxis. Im zweiten Kapitel werden Sichtweisen und Perspektiven der Beteiligten exemplarisch abgebildet und theoretische Beiträge eingeführt. Das dritte und letzte Kapitel stellt eine Auswahl an Methoden vor und unterstreicht die Bedeutung selbstreflexiven Lernens.

[1]

Anti-Bias-Ansatz ist ein bewährtes Reflexions- und Handlungskonzept zum Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. Der Ansatz wurde in den USA entwickelt, vornehmlich für den Bereich der frühen Bildung und Erziehung. In Deutschland findet der Ansatz eine breite Anwendung u. a. in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schulentwicklung und im Elementarbereich.
Mehr dazu:
www.olivertrisch.de
www.anti-bias-werkstatt.de
www.anti-bias-netz.org
www.zwst-perspektivwechsel.de
www.zwst-kompetenzzentrum.de

2

BEITRÄGE

Teil I

Praxiswelten

Zwischenräume der Veränderung - neue Wege zur Kompetenzerweiterung

Marina Chernivsky¹

WAS BEDEUTET ZWISCHENRAUM?

Bei der Vorbereitung auf die Abschlussstagung »Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung – neue Wege zur Kompetenzerweiterung« (Tagung 2014) wurden wir mehrmals gefragt, was der Titel und die Tagung beabsichtigen. Neulich fragte mich eine Journalistin, die ein Interview über die Tagung machen wollte, was wir auf der Tagung verhandelt haben. Eine einfache Frage, dachte ich zunächst, aber ich stellte gleichzeitig fest: Ich habe keine auf die Schnelle greifbare Antwort für sie. Denn ein Zwischenraum fühlt sich sehr unbestimmt an: das Ziel ist klar, aber der Weg dahin nicht immer vorgegeben.

Es stimmt auch: So sind unsere Lern- und Erfahrungsräume, die wir hier mit unseren Gruppen kreieren und gestalten. Die Fragen der Beteiligten, ihre Perspektiven, Erfahrungen und Ambivalenzen verleihen diesen Räumen ihre tatsächliche Bedeutung. Es gibt keine einfachen Antworten auf Rassismus und Antisemitismus, auf den Fall nach Sömmerda² und die mörderischen Anschläge des NSU. Diese Antworten müssen wir uns mühsam erarbeiten, um halbwegs passfähige Handlungskonzepte zu erschließen. Damit sind viele Verunsicherungen und Begriffsverwirrungen verbunden, die einem tiefgehenden Verständnis sowie einer wirksamen Bearbeitung im Wege stehen können. Hier haben wir in der Tat mit wesentlich mehr Fragen als Antworten zu tun. Und diese lassen sich erst dann begreifen, wenn wir bereit sind die Bedeutung jener Fragen *für uns* und ihre Verwobenheit *mit uns* zu erkennen und zu erfassen.

VON WELCHEN GRUNDANNAHMEN WIRD DAS PROJEKT PERSPEKTIVWECHSEL GETRAGEN?

Wir alle bewegen uns in gesellschaftlichen Zwischenräumen, die nicht nur geteilt werden, sondern auch gespalten sind: Dort werden Identitäten ausgehandelt, Ungleichheiten produziert und machtvolle »Wir-Sie-Dualismen« ausgetragen. Eine anerkennende und auf Gleichwertigkeit beruhende Interaktion ist kein Selbstläufer, sondern sie muss stets aufs Neue ausgehandelt und trainiert werden. Hierfür

[1]

Teile dieses Textes entstammen einem Interview mit Marina Chernivsky anlässlich der Abschlussstagung vom Projekt »Perspektivwechsel« im Jahre 2014

[2]

Am 20.11.2014 wurde in der Sendung MONITOR ein kurzer Bericht mit dem Titel »Ausländerbehörden in Deutschland: Von wegen Willkommen!« ausgestrahlt, darin wurden auch Aufnahmen aus der Ausländerbehörde in Sömmerda gezeigt. Auf die stark abwertenden und teilweise rassistischen Äußerungen der Mitarbeiter*innen gab es eine breite regionale und überregionale Reaktion.

bedarf es Bildungsansätze, die gesellschaftlicher Vielheit Rechnung tragen, Ressentiments aufdecken und Kritik an diskriminierenden Verhältnissen ermöglichen. Selbstreflexive und machtkritische Zugänge stellen sich als besonders wirksam heraus, um Veränderungen im Denken und Verhalten von Einzelnen und Institutionen anzustoßen. Erst durch eine tiefgehende Betrachtung von individuellen und gesellschaftlichen Verflechtungen können diskriminierende Traditionen in ihrer Starrheit bewegt und gegebenenfalls auch verändert werden.

WELCHE HERAUSFORDERUNGEN ERGEBEN SICH DARAUS FÜR DIE BILDUNGSPRAXIS?

Wir haben zunächst mit weitgehend normalisierten Norm- und Wertvorstellungen zu tun, die Differenz herstellen, Gruppen herleiten und ihre Hierarchisierung rechtfertigen. Nicht die Differenz an sich, sondern ihre soziale Bewertung und Organisation stellt ein Problem dar und ist gleichzeitig der unmittelbare Gegenstand der Pädagogik zu Diversität und Diskriminierung. Die Bewusstmachung von hierarchisierenden Ressentiments und das Durchdringen machtwirksamer Differenzmaßstäbe sind zentrale pädagogische Herausforderungen. Damit kollektive Phänomene wie Antisemitismus und Rassismus nicht nur oberflächlich thematisiert, sondern auch begriffen und durchdrungen werden, bedarf es besonderer Aufmerksamkeit für Emotionen, Erfahrungen und Perspektiven aller Beteiligten. Dazu gehört vor allem die Bereitschaft zur Reflexion im Hinblick auf unterschiedliche Lebenswirklichkeiten sowie das Wissen um diskriminierende Zuordnungen. Wie sehe ich Menschen und Gruppen? Was bedingt diese Art der Wahrnehmung? Welche Zuschreibungen sind aktuell politisch besonders aktiv? Welche Menschen und Gruppen stehen mir gefühlt näher als andere? Sind diese Gruppen festgeschnürt und ihre Grenzen unüberwindbar? Was kann ich tun, damit die weitgehend normalisierten und im Kollektiv bestätigten Vorstellungen von ›Anderen‹ grundsätzlich überdacht werden? Welche Maßnahmen können diesen Perspektivwechsel unterstützen und tiefgehende strukturelle Veränderungen anstoßen sowie begleiten?

Die Einübung der Reflexionsfähigkeit als fester Bestandteil pädagogischer Professionalität ist ein praxisinhärentes Verfahren und kein extraordinäres Thema. Um diesen Prozess zu ermöglichen bedarf es jedoch eines außeralltäglichen Rahmens, der auf

Selbstreflexion, Dialog und Transaktion ausgerichtet ist. Eine wichtige Phase in diesem Vorgehen ist der Blick auf eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen und Sozialisationsprozesse. Nach Derman-Sparks (2008)³, der Mitbegründerin des Anti-Bias-Ansatzes, haben biographische Prägen und Gruppenzugehörigkeiten einen unmittelbaren Einfluss auf spätere Positionierungen und gehen mit strukturellen sowie institutionellen Vorteilen oder Nachteilen einher. Die besondere Schwierigkeit bei der Thematisierung eigener Eingebundenheit zeigt sich in der Ambivalenz und Befangenheit der Beteiligten solche Fragen ›anzufassen‹. Der Wunsch ›unschuldig zu sein‹ (Schneider 2010)⁴ verstärkt die Abwehr der autobiographischen Reflexion. Maria do Mar Castro Varela (Alice Salomon Fachhochschule) beurteilt diese Form von Irritation und Verunsicherung als ›ein Gütekriterium‹ gelungener Bildungsprozesse. Rudolf Leiprecht (Universität Oldenburg) spricht in diesem Zusammenhang von positiver Befangenheit, die zwar eine Verunsicherung zum Tragen bringt, aber in dialogisch-kooperativen Bildungsprozessen durchaus produktiv aufgegriffen und bearbeitet werden kann.⁵

Gruppenbezogene Ressentiments sind niemals ›nur‹ individuell, sondern werden vor allem gesellschaftlich geteilt und getragen. Auch wenn nicht immer gewollt, sind Phänomene wie Rassismus, Antisemitismus Strukturprinzipien unserer Wirklichkeit, die als solche erkannt, durchdrungen und bearbeitet werden müssen. Denn wenn wir das komplexe Phänomen verstehen wollen, müssen wir nicht nur fragen, wo es her kommt und wie es auf die Betroffenen wirkt, sondern auch, was es mit jenen macht, die diese Ressentiments in sich tragen, vehement verteidigen, übersehen oder einfach verharmlosen. Genau in diesem Spannungsfeld werden Fragen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ausgehandelt und kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn das gesellschaftliche ›Wir‹ mit Verweisen auf die Fremdheit ›der Anderen‹ verteidigt wird (Messerschmidt 2012, 8)⁶.

Die Kritik an Ressentiments und Diskriminierung – jener Form von Dominanz, die Menschen ihre Rechte auf Entfaltung aberkennt,

Die Kritik von Ressentiments und Diskriminierung – jener Form von Dominanz, die Menschen ihre Rechte auf Entfaltung aberkennt, Anerkennung und Zugehörigkeit abspricht, Ausschlüsse rechtfertigt – kann geübt werden.

[4]

Schneider, Christian (2010) Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Jureit, Ulrike / Schneider, Christian (Hg.) Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung. Stuttgart: 105–122.

[5]

Leiprecht, Rudolf (2012) Diversität und subjektiver Möglichkeitsraum. In: Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassistischer Bildungs- und Sozialarbeit. zwst / »Perspektivwechsel« (Hg.) Frankfurt a. Main: 16–27.

[6]

vgl. Astrid Messerschmidt, in dieser Publikation, S. 55–73.

[3]

Derman-Sparks, Louise (2008) Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hg.) Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg i. Breisgau: 239–248.

Zugehörigkeit abspricht, Ausschlüsse rechtfertigt – kann geübt werden. Die Fähigkeit zur Kritik entfaltet ganz eigene Kräfte zur Korrektur und Veränderung. Sehen lernen, Deuten können und Handeln üben, ist ein tragfähiges Modell unserer Bildungsarbeit (siehe Stufenmodell S. 100). Hierfür wenden wir Zugänge an, die aus der Komfortzone locken, mit divergenten Perspektiven konfrontieren und gleichzeitig Verunsicherungen auffangen. Eine solche Bildungspraxis darf nicht mit moralisierenden Apellen oder Schuldzuweisungen einhergehen. Nur motivierte und selbstwirksame Menschen werden den Weg von Verunsicherung und Irritation hin zu Vertrauen und Handlungsfähigkeit gehen und Verantwortung übernehmen wollen.

DIALOGISCHER REFLEXIONSANSATZ (DIRA)

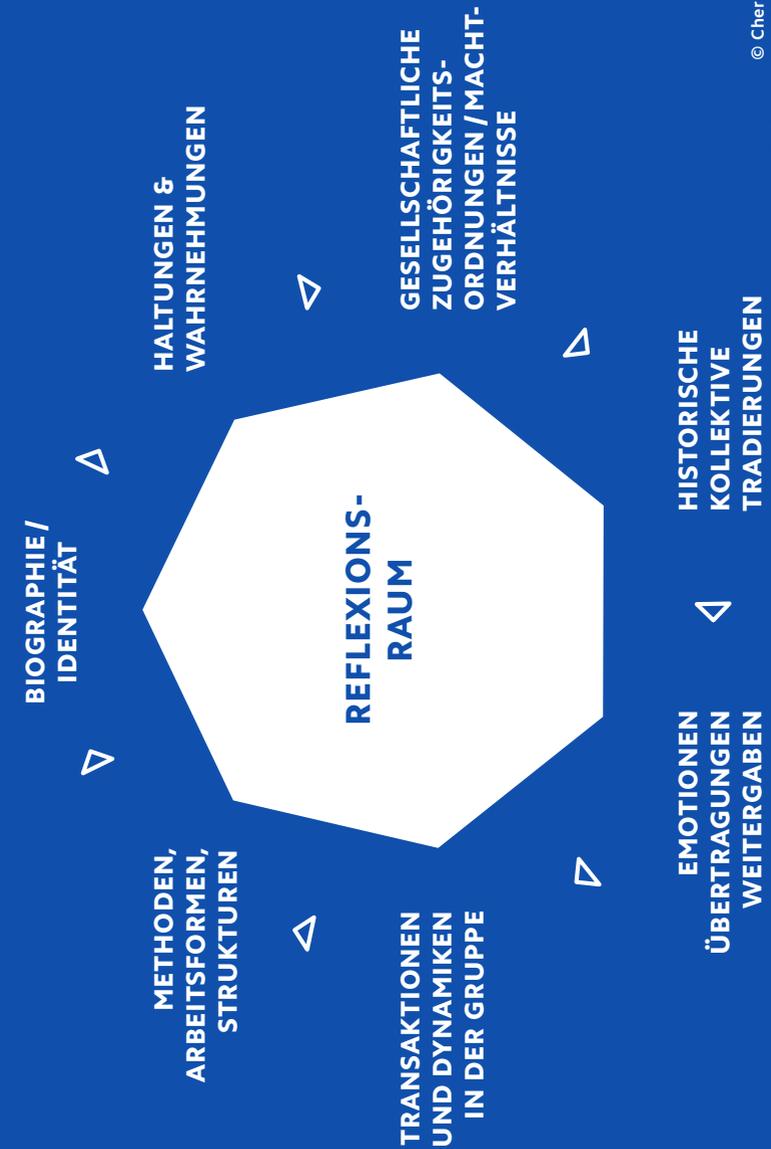
In einer von Ungleichheitsverhältnissen durchzogenen Welt ist es unabdingbar, die eigene *Verstrickung* sowie das eigene *Funktionieren* in diesen Verhältnissen zum eigentlichen Lerngegenstand zu machen (vgl. Eggers, 2013).⁷

[7]

Die Beschäftigung mit historisch tradierten sowie kollektiv bestätigten und fortwirkenden Gesellschaftsordnungen ist für viele alles andere als selbstverständlich. Was bei der Annäherung an Themen wie Antisemitismus oder Rassismus beachtet werden muss, ist ihre semantische und strukturelle Bedeutung – die tiefe Verwurzelung im Bewusstsein der Generationen, als gesellschaftsinhärente Wissensreservoir und flexibel einsetzbare Ideologien, die immer verfügbar und abrufbar sind. Die antisemitische Ideologie ist zum Beispiel so flexibel und wandlungsfähig, dass sie heute noch Anknüpfungspunkte findet und vor dem Hintergrund aktueller Dynamiken stets neu gelesen werden muss (vgl. Messerschmidt, in dieser Publikation S. 60–80). Bei dem sogenannten *Post-Shoah-Antisemitismus* spielt zudem das Irrationale – die Aversion, das Unbehagen, die Aggression und Projektion – eine zentrale Rolle. Um den fortwirkenden und spaltenden Antisemitismus tiefergehend erfassen zu können, sollten die Fragen seiner Emotionsgeschichte, Tradierung und Wirkmächtigkeit im Fokus stehen. Es ist unerlässlich, zu verstehen, in welcher Beziehung wir zu Geschichte stehen, welche Vorstellungen wir von Geschichte haben und wie wir die Bedeutung und den Einfluss dieser Geschichte auf uns heute einschätzen. Dabei reicht es nicht, den *Blick auf die Geschichte* zu richten. Vielmehr geht es darum, den Einfluss und die *Wirkung der*

Maisha M. Eggers (2013): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten> (Zuletzt aufgerufen am 09.05.2020)

Dialogischer Reflexionsansatz (DIRA)



Geschichte zu begreifen, die das eigene Denken und Handeln heute so nachhaltig prägt. Lange Zeit galt die Überzeugung, dass historische Kenntnisse dem Antisemitismus wirksam und nachhaltig vorbeugen können. »Wenn junge Menschen umfassend über die nationalsozialistische Vernichtungspolitik informiert seien, so die verbreitete Hoffnung, seien sie gegen rassistische und antisemitische Vorstellungen gewappnet.«⁸ Zahlreiche Berichte, Beobachtungen und empirische Studien deuten jedoch darauf hin, dass die Beschäftigung mit der Shoah kein Allheilmittel bietet. Mit dem Verweis auf die deutsche Vergangenheit können sogar Gefühle und Reaktionsmuster aktiviert werden, die den Antisemitismus verstärken (vgl. Chernivsky 2017).

Vor diesem Hintergrund war es uns wichtig, einen Ansatz zu entwickeln, der diese Aspekte – als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Eckpfeiler von Professionalisierungsprozessen – formuliert und die Auseinandersetzung damit didaktisch ermöglicht. Die Beschäftigung mit Antisemitismus und Rassismus im Rahmen berufs begleitender Fort- und Weiterbildung setzt in erster Linie selbstreflexive Lehr- und Lernformate voraus. Der *Dialogische Reflexionsansatz* folgt den Prämissen einer emanzipatorischen, reflexiven und dialogischen Pädagogik, die nicht vorrangig auf eine kognitivistisch angelegte, auflärende Bildungsarbeit setzt, sondern Möglichkeiten schafft, erfahrungszentriert, emotionsfokussiert und autobiographisch an die doch umkämpften Fragen und Themen heranzukommen und diese auch einordnen zu können. Es kommt im Wesentlichen darauf an, aus welcher Perspektive – aus welchem historischen, sozialen und familienbiographischen Blickwinkel – gelernt und gelehrt wird, und mit welchen Vorteilen bzw. Nachteilen die Sprechenden und Adressierten ausgestattet sind. Die Kritik der stigmatisierenden, spaltenden, diskriminierenden Dispositionen beginnt stets mit der Selbstverortung und der Beschäftigung mit Wissensvorräten und Verhaltensmodi sowie Strukturen, die an sich stigmatisierend, spaltend und diskriminierend sein können. Durch die Beschäftigung mit Antisemitismus wissen wir, dass die Wissensvermittlung ohne die Reflexion antisemitischer Gefühle, Denkfiguren und (Sprach-)Handlungen nur partiell gelingen kann. Gleichwohl geht es bei diesem Ansatz immer auch um eine kritische Analyse der Vorverständnisse, Wissensbestände sowie Handlungspraktiken, die in ihrer Wirkung und Anlage antisemitisch sein können.

[8]

Kistenmacher, Olaf (2017) Schulabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik. In: Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hg.) *Fragiler Konsens – Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt a. Main: S. 208

Die Annäherung an all diese Fragen und Themen im Rahmen beruflicher Fort- und Weiterbildung, die so oft an schnellen und pragmatischen Konzepten orientiert ist, kommt auch an ihre Grenzen, da antisemitische oder rassistische Gefühle, Deutungen und Positionen für viele ihrer Träger*innen auf unterschiedliche Weise bedeutsam sind und aus diesem Grunde vehement verteidigt werden. Ferner geht es dabei nicht ausschließlich um Jugendliche, sondern vor allem um Erwachsene, professionell Handelnde und Funktionsträger*innen – Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Politiker*innen, Polizist*innen. Um mit einem Thema wie Antisemitismus in pädagogischen und sozialen Handlungsfeldern umgehen zu können, bedarf es einer anderen Herangehensweise. Mit der einfachen Vermittlung von Informationen lernt man nicht effektiv über die Fragen und Themen, die so sensibel mit der Biographie und Identität der Lernenden verbunden sind. Ansatzspezifisch stehen dementsprechend nicht nur die Themen wie Antisemitismus oder Rassismus im Fokus, sondern der Umgang mit ihnen, wie zum Beispiel die Abwehr der Selbstreflexion. Der Dialogische Reflexionsansatz fragt: Wie lernen wir über Ungleichheitsverhältnisse, Hass, Diskriminierung? Wie können tradierte und fest eingeschriebene Phänomene greifbar, fühlbar und besprechbar gemacht werden? Als der Ansatz mit Fokus auf Selbstreflexion entwickelt wurde, gab es kaum Zugänge, die einen solchen Tiefgang unter ähnlichen Prämissen anleiteten. Der Anti-Bias-Ansatz war eine Inspiration und stellte die inhaltliche Grundlage dar. Der Dialogische Reflexionsansatz wollte gezielt diese Lücken schließen und Räume schaffen, in denen die eigenen Beziehungen zu den Themen auf der Folie der Tradierung und Weitergabe kritisch befragt werden können, ohne die praxisrelevanten Fragen und Themen aus dem Blick zu verlieren.

Selbstreflexion ist ein Thema, das in den letzten Jahren nicht nur in der wissenschaftlichen Theorieentwicklung, sondern auch in der politischen Bildungsarbeit expandiert. Politische Bildung zielt – zumindest implizit – auf die Förderung kritischer Denkprozesse und Verhaltensänderungen. Eine solche Zielorientierung kann jedoch erst dann fruchten, wenn sie mit selbst-reflexiven Zugängen verknüpft wird. Erst durch eine tiefgehende Betrachtung von individuellen und gesellschaftspolitischen Verflechtungen und Wirkzusammenhängen können gruppenbezogene Ressentiments und diskriminierende Handlungspraktiken in ihrer Starrheit bewegt und verändert werden.

In der Biographie eines Menschen spiegeln sich die historischen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungen wider; sie schichten sich auf und sind maßgeblich dafür, wie wir das Selbst und die anderen wahrnehmen und einordnen. Ohne die Reflexion bleiben die biographischen Anteile unbearbeitet und wirken – häufig unbemerkt – auf das Denken und Verhalten von Individuen und Strukturen ein. Mit dem Fokus auf Selbstreflexion und Biographie soll die Dynamik des Lernens in Selbst- und Gesellschaftsbezügen aufgedeckt und trainiert werden. Die Bewusstwerdung für das eigene ›So-Sein‹ kann einen Kompetenzzuwachs im professionellen Handeln bedeuten. Das Verlassen einer Selbstbezogenheit bedeutet womöglich auch ein Aufbrechen aus der ethnozentrischen Perspektive auf vertraute Gesellschaftsordnungen und dominanzgesellschaftliche Deutungsmacht. Dieser Schritt gelingt nicht ohne die Entwicklung eines machtkritischen Bewusstseins und Reflexion über eigene – auch wenn temporäre – Privilegierungen im privaten und gesellschaftlichen Machtgefüge. Eine machtkritische und selbstreflexive Positionierung macht es möglich, ein erweitertes, geschärftes Bewusstsein auch für die Geschichte und Gegenwart der sogenannten ›anderen‹ zu entwickeln. Sie bestärkt die Fachkräfte zum Beispiel darin, ihre eigenen unbearbeiteten Verwobenheiten und Konflikte nicht auf ihre Lern- und Zielgruppen zu übertragen, sondern diese zu erkennen und bestenfalls zu stoppen. In diesem Sinne ist die Selbstreflexion ein Qualitätsmerkmal des professionellen Handelns im Hinblick auf den pädagogischen Umgang mit Diskriminierung.

Der Dialogische Reflexionsansatz ist also ein auf die Selbstreflexion angelegtes dynamisches Verfahren, welches das Denken, Fühlen und Handeln von Subjekten in ihrem beruflichen und sozialen Umfeld mit historischen und gesellschaftlichen Tradierungen in Beziehung bringt und ein dialogisches Lernen in der Gruppe ermöglicht (siehe dazu das DIRA-Modell). In Anlehnung an den Anti-Bias-Ansatz ebnet der Dialogische Reflexionsansatz den Weg zu einer selbstkritischen Annäherung an biografische, soziale und gesellschaftliche Realitäten und baut Raum für stärkende Lernprozesse. Der Ansatz fokussiert *nicht* den persönlichen Werdegang der Beteiligten, sondern macht auf die Rolle der (eigenen) Geschichte und den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft aufmerksam. »Der personalisierende Zugang entlarvt ›Rassisten‹ – so als sei dies eine persönliche Eigenschaft. Dieses Vorgehen ist ungeeignet, um Bildungsprozesse

anzuregen. Es erzeugt Abwehr und verhindert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich normalisierten Verhältnissen, in denen Rassismus den Angehörigen einer herkunftsmäßig nicht befragten Mehrheitsgesellschaft gar nicht mehr auffällt und es deshalb als geradezu ungehörig erscheint, wenn eine Darstellung, Ausdrucksweise oder Handlungsform als rassistisch angeprangert wird« (Messerschmidt, in dieser Publikation S. 75). *Dialogische Reflexion* zielt daher nicht auf die Entlarvung ›falschen‹ Denkens ab, sondern auf achtsame Betrachtung der Motive und Bedingungen, die asymmetrische Machtverhältnisse, Stereotypisierung und Diskriminierung auslösen, aufrechterhalten oder verharmlosen (vgl. Leiprecht 2012).

Durch die Anwendung des Dialogischen Reflexionsansatzes und seiner Methoden kann die Motivation und Bereitschaft der Beteiligten gesteigert werden, sich auch mit unbehaglichen, tabuisierten Fragen und Themen intensiver zu befassen. Der Ansatz geht über die Sensibilisierungspraxis hinaus und bietet auch Anleitung bei institutionellen Professionalisierungs- und Veränderungsprozessen.

Als Instrument der Fort- und Weiterbildung adressiert der Ansatz seine Zielgruppen direkt in ihren beruflichen, sozialen und/oder politischen Tätigkeitsbereichen und

- 1) **fördert** die Fähigkeit zur Diskriminierungskritik durch die historische und mehrdimensionale Analyse von Diskriminierung im Allgemeinen und Antisemitismus und Rassismus im Einzelnen auf individueller, struktureller und gesamtgesellschaftlicher Ebene (vgl. Anti-Bias-Ansatz; siehe hierzu das DIRA-Modell auf der Seite 23),
- 2) **stärkt** durch Haltungsbildung, Wissens- und Gesellschaftsanalyse sowie Praxisreflexion das Vermögen mit Stereotypisierungen und Diskriminierung im privaten wie auch beruflichen Zusammenhängen umzugehen (siehe hierzu das Dreiecksmodell auf der Seite 103 und das Stufenmodell auf der Seite 100),
- 3) **betrachtet** historische Tradierungen, Umbrüche und Folgen kollektiver Gewalt als Hintergrundfolie und Voraussetzung für die Analyse der Gegenwartsgesellschaft (siehe dazu die Einführung in den Methodenteil auf der Seite 98),

- 4) **legt viel Wert** auf den Umgang mit Widerständen und Abwehrhaltungen im Hinblick auf historisch tabuisierte und/oder emotional aufgeladene Inhalte (ebd.),
- 5) **dient** als konzeptionelle und methodische Grundlage für curriculare Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie für Organisationsberatung.

[9]

Die Bereitschaft zu selbstreflexivem Lernen und dem Durchdringen der hier angedeuteten Fragen und Themen ist keine Selbstverständlichkeit, aber gleichwohl Bestandteil (pädagogischer) Professionalität (vgl. Schäuble, 2012; Gramelt, 2010). Der emotionale Aspekt eines jeden Lernens sollte eine besondere Rolle spielen, denn das Erschließen von Erkenntnissen ist eng an die Offenheit, Freiwilligkeit, Lerngeschichte und (vorausgegangene) Lernerfahrungen gebunden. Das Lernen an biographisch bedeutsamen Wendepunkten im Sinne des Dialogischen Reflexionsansatzes ist daher immer auch emotionsfokussiert. Da Emotionen selten direkt bearbeitet werden können, gestaltet sich deren explizite Thematisierung in pädagogischen Prozessen oft schwierig. Dennoch kann ihre Bedeutung für die Lernfähigkeit und Lernqualität stets im Blick behalten werden. Ein tiefergehender Lernprozess wird mit großer Wahrscheinlichkeit dann initiiert und getragen, wenn der Gegenstand der Auseinandersetzung für die Lernenden selbst als wichtig und relevant eingestuft wird. Prozesshaftigkeit und Erfahrungszentrierung sind daher dem Ansatz inhärent. Der Blick auf Geschichte und Biografie, Herkunft und Identität, auf politische und soziale Realitäten, auf den Kampf um Sprache, Zugehörigkeit und Autonomie, auf Brüche und Widersprüche formt die Gespräche und das gemeinsame Lernen im Seminarraum. Die individual-biographischen Verstrickungen verbinden sich in der Regel mit politischen und theoretischen Diskursen rund um Diskriminierung. Der Zugang der Transaktionsanalyse⁹ ermöglicht den Einzelnen in der Gruppe, ihre Selbst- und Wirklichkeitswahrnehmung stets im Spiegel der ›anderen‹ zu überprüfen und ggf. neu zu erzählen. Die Resonanz in der Gruppe und die Transaktionen im Raum sind dabei die wichtigsten Ressourcen und prägen maßgeblich die Konzeption und den Ablauf der dialogisch-reflexiven Seminare.

Transaktionsanalyse nutzt das Mittel der Interaktion, um zur Reflexion über Selbst- und Realitätswahrnehmung beizutragen. Sie beruht auf einer psychologischen Theorie der menschlichen Persönlichkeitsstruktur und Resonanz im Gruppengefüge. Die Theorie wurde Mitte des 20. Jahrhunderts von dem amerikanischen Psychiater Eric Berne (1910–1970) begründet und erhebt den Anspruch, anschauliche Konzepte zur Verfügung zu stellen, Leitfragen, mit denen Menschen ihre erlebte Wirklichkeit reflektieren, analysieren und verändern können. Mehr dazu bei Chernivsky, Marina (2015) *Zwischen Generationen*. In: *Gefühlserschaften im Umbruch*: 150–164

**LITERATUR**

Chernivsky, Marina 2015 | *Zwischen Generationen: Wirkungsgeschichte des Nationalsozialismus und familien-biographische Reflexion der Enkel*innen-Generation in Form einer mehrjähriger Interventionsgruppe*. | In: Chernivsky, Marina / Scheuring, Jana (Hg.) *Gefühlserschaften im Umbruch. Perspektiven, Kontroversen, Gegenwartsfragen. ZWST / »Perspektivwechsel«*. | Frankfurt am Main: 150–164.

Chernivsky, Marina 2017 | *Biographisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus*. | In: Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hg.) | *Fragiler Konsens – Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. | Frankfurt am Main: 269–281.

Gramelt, Katja 2010 | *Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. | Wiesbaden

Schäuble, Barbara 2012 | *Anders als »wir«*. *Differenzkonstruktionen und Alltagsantsemitismus unter Jugendlichen*. | Berlin: S. 440.

3

INTERVIEWS

Interview mit dem Projektteam¹

Jana Scheuring

In unserem Projekt kommt dem selbstreflexiven Lernen eine wichtige Rolle zu. Supervision, kollegiale Beratung, seminarbegleitende Vor- und Nachbereitungen sind wichtige Rahmen für Austausch und Grundsatzdiskussionen rund um die Ausrichtung und Gestaltung unserer Maßnahmen. Neben fachlicher und wissenschaftlicher Aktualisierung sind Stimmen der Teilnehmenden unsere wichtigsten Erkenntnisquellen.

Durch die vielschichtigen Dynamiken im Seminarraum sind wir oftmals tief bewegt und angeregt, unsere Methoden weiter zu entwickeln, Zugänge neu zu denken sowie die Achtsamkeit für Beziehungsebenen im gemeinsamen Lernprozess in den Mittelpunkt zu rücken. Wir sind allen Beteiligten sehr dankbar, dass sie sich mit uns auf die Lernreise begeben und den Erkenntnisprozess bereichert haben. Erst durch die Bereitschaft persönliche, aber auch themenbezogene Ambiguitäten auszuhalten, kann dem gemeinsamen Wunsch nach Veränderung entsprochen werden. Die Entwicklung von nachhaltigen Handlungsstrategien im Umgang mit Ressentiments und Diskriminierung hängt im Wesentlichen davon ab inwieweit wir uns gegenseitig bei Veränderungsprozessen unterstützen können.

Folgende Zitate bieten kleine Einblicke in unsere Teamreflexionen und stehen exemplarisch für unzählige Gespräche, die wir zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten miteinander geführt haben.

ZIELE UND WEGE

*»Mit meiner Arbeit möchte ich Räume schaffen, in denen es möglich ist, eigene Fragestellungen zu entwickeln, vertraute Komfortzonen zu verlassen und **Hürden im Lernen** zu überwinden. Die Bereitschaft sich darauf einzulassen ist sehr bedeutsam und immer der erste Schritt.«*

Viele Themen, die wir in den Seminaren aufgreifen, scheinen zunächst sperrig und heikel, aber sie weisen eine **enorme Relevanz** auf, die durch die Reaktionen der Beteiligten sichtbar wird. In

[1]

Interviewt wurden: Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring und Judith Steinkühler. Die Ergebnisse wurden von Jana Scheuring verschriftlicht und eingebettet.

unserer Arbeit balancieren wir zwischen dem Anspruch ein diskriminierungskritisches Handeln anzuregen, Kritikfähigkeit zu üben und gleichzeitig die Sichtweisen der Beteiligten nicht zu bewerten. Es ist ein Widerspruch in sich, aber die Lösung liegt in einem **kombinierten Vorgehen**: Coaching- Elemente, Reflexionsstrategien und politische Bildungsprozesse miteinander zu verzahnen.

»Die Bedarfe daran zu arbeiten, können außerdem leicht überdeckt sein durch Leistungsdruck oder Alltagsroutine. So ist die Motivation mitzudenken oft gegeben, aber die Bereitschaft ›darüber‹ zu sprechen, liegt nicht zwingend an der Oberfläche, sondern **muss im Seminar erst ›geholt werden**. Nach einer aktiven Beschäftigung legt sich der Sturm zumeist. Je näher dran, desto differenzierter und entspannter wird der Umgang mit den Themen.«

Ein solcher Zugang funktioniert am besten auf der Basis einer **tragfähigen Beziehung**. Dafür verwandeln wir den Seminarraum in einen Gesprächsraum mit geteilter Verantwortung, in dem alle Beteiligten Platz haben und Gehör finden. Neben oder gar wegen der hohen Prozesshaftigkeit gibt es klare Seminarziele und inhaltliche Inputs, hier darf und kann Wissen generiert werden.

»Unsere Seminare zeigen Nähe- und Distanzverhältnisse zwischen den Personen und ihren Themen auf. Nur wenn sie mitmachen, gelingt uns der gedankliche Transfer. Wir arbeiten mit **Transaktionsanalyse und geleitetem Entdecken**. Hier geben die Sicht und Expertise der Teilnehmenden erst mal den Ton an. Nur so kann man dann Ambivalenzen beim Namen nennen und Abwehr lösen.«

Manche Teilnehmer*innen fürchten jedoch den **Vorwurf der Inkompetenz** oder Belehrung und verschließen sich vor einer Weiterbeschäftigung mit den Themen. Wenn wir wollen, dass unsere Perspektiven bei ihnen ankommen, müssen wir nach Wegen suchen, wie die Vermittlung bei ihnen ansetzen kann und wie wir ihre Befürchtungen von Anfang an mit einbeziehen können.

*Auch wenn der Drang nach Wissen stark ist, überwiegen die Ambivalenzen bei der Bearbeitung der Themen und die dadurch ausgelösten diffusen Gefühlslagen. Es ist wichtig darauf einzugehen. Dabei ist es jedoch ebenso wichtig den **Blick auf Gelungenes** und nicht nur auf Defizite und Verunsicherungen zu richten. Denn erst das Gefühl der eigenen Selbstwirksamkeit ebnet Wege zu einer reflexiven Beschäftigung mit Diversität. Diesen Aspekt dürfen wir auf keinen Fall aus den Augen verlieren.*

PRAXISEPISODEN

»In der ersten Annäherungsphase passiert etwas sehr Wichtiges. Auch wenn der thematische Einstieg noch nicht vollzogen ist, sind wir vom ersten Moment an im gemeinsamen Lernen. Es ist wichtig vor Augen zu haben, dass wir Menschen nur dann erreichen können, wenn sie ihre **Ängste und Distanzierungswünsche** zumindest teilweise überwunden haben.«

Hinweise auf Rassismus oder Antisemitismus wirken verstörend, werden als ›unangenehm‹ oder ›unpassend‹ erlebt und sind all zu oft schambesetzt. Die Bedarfe daran zu arbeiten erscheinen eher in **verwandelter oder verschlüsselter Form**: ›Bei uns gibt es keine Probleme‹ oder ›Erzählt mal, wie man das richtig machen soll‹. Es scheint uns an dieser Stelle wichtig zu sein, die Gruppen für ihre Eigenverantwortlichkeit zu sensibilisieren und ihren Wunsch nach Veränderung umzuformulieren: ›Was kann ich jetzt genau dafür tun?‹

»In der Regel machen unsere Gruppen den Deckel schnell zu. Gleichzeitig besteht ein großes **Bedürfnis nach Aussprache und Reflexion**. Auch wenn diese Wünsche überwiegend über den Praxis- und Methodendruck formuliert werden, ist die Bereitschaft zum Dialog immer gegeben.«

Es zeigt sich in der Regel, dass die Widerstände gegen die aufgeworfenen Fragestellungen oder Themen sich mit Wünschen nach Veränderung vermengen und so viele wertvolle Möglichkeiten bieten für nachhaltige Erkenntnisse und Interaktionen.

»Ich vermute, die Entdeckung **neuer Gedankenwege** wird mit dem Aufspüren ›falscher‹ Arbeitsweisen assoziiert. Die neuen Sichtweisen ziehen **Veränderungswünsche** nach sich und bringen eingespielte Systeme ins Wanken.«

Im dialogisch-reflexiven Vorgehen sind die Teilnehmenden schnell bereit die bedeutsamen Sequenzen aus ihrer Praxis zum Vorschein kommen zu lassen. Dabei werden oftmals quälende Muster und viele offene Fragen sichtbar. Nicht selten spüren wir bei den Teilnehmenden **große Unsicherheiten** bezüglich ihrer Rolle oder Handlungskompetenz.

»Unsere Aufgabe ist es die Gruppen bei solchen Aufgaben **zu begleiten** und ihnen Sicherheit zu vermitteln. Wir wollen Räume kreieren, in denen Einstellungsveränderungen möglich sind, aber wir möchten gleichzeitig darauf achten, sie **nicht zu verstören** oder den Finger in alte Wunden zu legen.«

»Die in unserem Ansatz verankerten Coaching-Anteile und **fallanalytischen Betrachtungen** sind verlässliche Wege in unserer Praxis, denn schon ein einziger Fall liefert sehr viel ›Stoff‹ und ermöglicht ein intensives und kollegiales Arbeiten.«

LERNVERSTÄNDNISSE

Selbsterkenntnis ebnet die Möglichkeit für Reflexion über Werte, Normen und Rolle(n). Unser Projekt ist die Brücke zwischen unseren Zielen und Handlungsansprüchen auf der einen Seite und Wünschen sowie Anliegen der Teilnehmenden auf der anderen Seite.

Wir verstehen das Lernen im Seminarraum nicht als eine reine Wissensvermittlung. Eher begreifen wir den gemeinsamen Lernprozess als einen Weg vorstrukturierter **gemeinsamer Erkundung oder einer Entdeckungsreise** mit offenem Ende.

»Wir lernen ein konkretes, wenn auch wichtiges Ergebnis den Teilnehmenden nicht aufzuzwingen und ›ihr‹ Ergebnis zu akzeptieren. Dazu setzen wir uns immer wieder mit unseren eigenen Erwartungen auseinander. Vieles passiert zwischen den Zeilen und wird erst nach Jahren sichtbar.«

Die Adressat*innen nehmen nur so viel mit, wie sie selbst tragen können. Hierfür regen wir einen Dialog mit sich selbst und in der Gruppe an. Transaktionen im Raum sind dabei von zentraler Bedeutung. **Wir lernen voneinander** und am Modell. Enttabuisierungen brauchen einen dialogischen Rahmen und eine Perspektivenvielfalt, die in den Seminaren reichlich gegeben ist.

»Die Seminarteilnehmer*innen gestalten mit, indem sie ihre eigenen Fragestellungen entwickeln und sich darüber streiten. Dabei lassen sie sich auf **Selbsterkundungsprozesse ein**, die neben berufsbedingten, auch lebensgeschichtliche Aspekte betreffen, denn diese sind oftmals nicht voneinander zu trennen.«

Unser Ziel ist es so schnell wie möglich Brücken zu den Teilnehmenden zu schlagen und zu verstehen, ›wo der Schuh drückt‹. Im nächsten Schritt wollen wir die **Plattform sichern für Dialog und Reflexion**. Hierfür arbeiten wir mit offenen und reflexiven Fragen. Für jedes Seminar entwickeln wir entlang dem Dialogischen Reflexionsansatz eigene Fragestellungen und formulieren sie so, dass sie einen Übungscharakter haben und im Seminar einsetzbar sind.

Sokratische Fragen, kognitive Umstrukturierungen und erfahrungsbasierte Übungen sind unsere zentralen ›Werkzeuge‹ bei Reflexionsprozessen: Wir können auf diese Weise die Ohnmacht in Macht verwandeln, Regressivität in Aktivität umdeuten, negative Assoziationen um positive Gefühle ergänzen und so die Kraft zur Korrektur ganz anders entfalten.²

[2]

siehe Chernivsky / Fügner / Chiemlewska-Pape 2010
Methodisch-didaktische Grundprinzipien

BEZIEHUNGSMATRIX UND RESSOURCENORIENTIERUNG

»Wir bringen Themen ein, die anfänglich nicht leicht zu verdauen sind. Aber nicht nur die thematischen Aspekte lösen Reaktionen aus, sondern auch wir als **Referent*innen sind Teil dieses Prozesses** und manchmal auch Fläche für Projektionen, denn wir fassen zum Teil sehr heiße Eisen an.«

Bei der Arbeit mit unseren Zielgruppen sind wir damit beschäftigt unsere Rolle(n) im Seminarprozess genauer zu begreifen und zu definieren. Werden wir mit unseren Vorstellungen und Erwartungen unserer Gruppen gerecht? Wie können wir die Balance zwischen dem **Recht auf Selbstbestimmung und unserem pädagogischen Wunsch nach Veränderung** gut halten? Was hilft uns dabei den roten Faden nicht zu verlieren, der uns in diesen mehrschichtigen Prozessen stützen kann? Wie viel von uns selbst steckt in den Seminaren? Wie viel kommt von anderen zum Vorschein? Wo schöpfen wir selbst Kraft für weitere Arbeit?

Wir fassen das an, was viele sich mühsam abtrahieren haben. Das heißt wir versuchen auf Zustände hinzuweisen, die ›gern‹ vergessen werden und sind mit unserem eigenen Gepäck auch noch persönlich dabei.

Weitere Fragen, die uns bewegen und im Dialogischen Reflexionsansatz verankert sind, beziehen sich auf methodische Aspekte und optimale Lernbedingungen: Wie wirksam ist das Konzept der Ich-bezogenen Analyse? Ist die **Prozesshaftigkeit** und Zeitressource eine unabdingbare Voraussetzung für die Bearbeitung solcher komplexer Fragen? Können dadurch Hürden abgebaut werden? Wie tief darf der Rückblick auf die eigene Biographie gerichtet sein? Wie gelingt uns der Blick auf zum Teil aufgeladene Situationen aus dem beruflichen Alltag? Und was kann dieses vielschichtige Lernen im Seminarraum unterstützen?

»Unsere Methoden bereiten den Boden für eine ernsthafte Durchleuchtung von Themen, die außerordentlich relevant sind und dennoch im allgemeinen Diskurs de-thematisiert werden. Unser Selbstverständnis als Trainer*innen ist dabei entscheidend. Nur wenn ich selbst dadurch gegangen bin und meine eigenen blinden Flecken kenne, kann ich den Ansatz glaubwürdig nach außen vertreten.«

Wenn es uns gelingt Gruppen dafür zu gewinnen **ihre berufliche Praxis wertzuschätzen und eigene Erfolge** darin zu entdecken, kann die Motivation zum Überprüfen kritischer Einstellungen und Praxisabläufe wesentlich stärker ausfallen. Das grundsätzliche Umdenken einer **defizitorientierten Perspektive** ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Das Erkennen und Verstehen von komplexen Vorgängen auf der einen Seite und die Stärkung der Selbstwirksamkeit bei der Deutung und Handhabung konkreter Situationen auf der anderen Seite verleiht Kraft und inspiriert zum weiteren Handeln.

»Das Wichtigste ist nach wie vor die **Brücke zur Lebenswelt** der einzelnen Personen in den jeweiligen Gruppen und die Einsicht in die Relevanz der hier verhandelten Probleme.«

Die Fähigkeit zum Ausloten und Beschreiben der **eigenen Praxis** ist selten objektiv gegeben. Eher lernen wir in unserer Sozialisation die eigenen Leistungen nicht hochzupreisen und **Bescheidenheit** an den Tag zu legen. Unsere Einladung an die Gruppen ihre Praxis zu reflektieren, stößt auch aus diesem Grunde auf Widerstände, denn die Wertschätzung des eigenen Tuns scheint oftmals verpönt zu sein.



LITERATUR

Chernivsky, Marina / Fügner, Nadine / Chmielewska-Pape, Monika 2010 | *Methodisch-didaktische Grundprinzipien* | In: ZWST (Hg.) *Methodenbuch – Theoretische Impulse – Praktische Anregungen* | Frankfurt am Main: Im Archiv unter: <http://www.zwst-perspektivwechsel.de/archiv/>

Interview mit Projektpartner*innen¹

Marina Chernivsky und Jana Scheuring

Selbstreflexives Lernen im Kontext emanzipatorischer und diskriminierungskritischer Bildung ist ein subjektbezogenes, erfahrungsorientiertes und ergebnisoffenes Vorgehen mit dem Ziel einer nachhaltigen Einstellungs- und Verhaltensmodifikation.

Die Wege dahin sind individuell, die Anleitung und Prozessmoderation wenig standardisiert. Deshalb gestaltet sich die Evaluation dieser Art der Bildungsarbeit als herausfordernd. Möglichkeiten, die uns offen stehen, um Qualität und Wirkung zu erfassen, sind neben den Evaluationsbögen und abschließenden Feedback-Runden Wirkungsinterviews und Partnergespräche.

»Für mich war es auch eine Art Bewusstwerdung, denn ihr habt uns Impulse gegeben, aber auch methodische Anregungen, nochmal ganz anders an die Arbeit und die Jugendlichen ranzugehen. Nach so vielen Jahren weiß man ja genau, wie was abläuft, aber ob man dann innerlich den anderen manchmal noch sieht? Deshalb waren die Seminare für mich eine richtige Auffrischung, die anderen genauer wahrzunehmen und Menschen mit ihren jeweiligen Bedürfnissen zu sehen, aber auch ihre Persönlichkeitsrechte wahrzunehmen. Wir haben ja viel mit ›sozial schwierigen‹ Leuten zu tun, und ohne dass man es will, landen sie in einem dieser starken Raster. Und genau das sehe ich als große Gefahr, Leute in feste Schubladen zu stecken. Ich bemerke es jetzt viel schneller, wenn ich selbst dazu neige.«
(J. | Sozialpädagogin)

Wir sind sehr dankbar, dass sich einige unsere Kooperationspartner*innen für diese Broschüre bereit erklärt haben, ihren persönlichen Reflexions- und Erfahrungsprozess mit uns auszuwerten. Dieser Beitrag enthält Auszüge aus ihren Interviews und ermöglicht Einblick

[1]

Die Durchführung der Interviews, deren Auswertung sowie die Auswahl von Interviewpassagen übernahm Jana Scheuring. Janna Keberlein übernahm die Transkribierung der Interviews.

in **ganz persönliche Lernprozesse und Wirkungswege**. Auf diese Art wird deutlich, in welcher Form sie den Seminarprozess für sich individuell erlebt haben und wie sie ihre mittelbaren wie auch unmittelbaren Erkenntnisse begreifen.

»Meine Langzeitwirkung ist die Erkenntnis, dass es faktisch mein tägliches Brot ist, mit diskriminierten Menschen zu arbeiten. Das sind genau die Personen, die tagtäglich zu mir kommen, Migranten, aber auch andere Leute. Ich bin der Meinung, wir haben zu wenig Zeit für all diese Menschen und ihre Geschichten. Gesellschaftlich ist das gar nicht in der Breite verankert. Als Integrationsbeauftragte bin ich dann für alle Themen zuständig. Diversity oder auch Anti-Bias sind immer noch Nischenthemen, aber in meiner Arbeit sind sie zentral. Ich habe das Gefühl, wirklich jeden Tag mit den Themen zu tun zu haben, sei es über das ›Kopftuch‹ oder etwas anderes. Es sind eben Themen, die in der Gesellschaft nicht akzeptiert sind oder als nicht wichtig erachtet werden. Sie sind aber lebenswichtig für Menschen, mit denen ich beruflich zu tun habe und für die ich gern noch mehr Zeit investieren würde.«

(M. | Integrationsbeauftragte)

Was bedeutet selbstreflexives Lernen? Wie habt ihr diese Form des Lernens für euch erlebt?

»Der Ansatz eröffnet mir Möglichkeiten, verschiedene Formen von Selbstreflexion zu finden. Ich fange an, mir an unterschiedlichen Punkten unterschiedliche Perspektiven anzuschauen, mich in andere hinein zu versetzen – auf jeden Fall haben die Seminare definitiv empathische Prozesse angeregt.«

(M. | Integrationsbeauftragte)

»Für mich war Selbstreflexion besonders wichtig. Ich habe dabei zum ersten Mal verstanden, warum ich manche Vorurteile habe und manchmal auf eine bestimmte Art reagiere. Mir gelingt zwar nach wie vor nicht zu sagen: ›Ich verstehe alles‹. Das muss ich ja auch nicht. Aber wenn ich jedoch merke, dass ich gegenüber einer Person negative Emotionen entwickle, versuche ich etwas Positives zu finden und daran zu arbeiten. Es wäre sicher einfach zu sagen: ›Mit dem will ich nichts zu tun haben‹, aber ich kann es mir in meiner

Position nicht leisten, ich muss ja mit all diesen Menschen zusammen arbeiten.« (L. | Integrationsbeauftragte)

»Wenn wir über einzelne Fälle gesprochen haben, haben mich die unterschiedlichen Sichtweisen beeindruckt. Ich dachte oft: ›Also, so hast du es noch gar nicht gesehen.‹ Das musste ich aber auch erst einmal zulassen und aushalten. Und wenn die Übungssituation weg ist, auch damit weitermachen, andere Perspektiven in das tägliche Berufsleben einfließen zu lassen, in die Arbeit und ins eigene Verhalten. Die Perspektive zu wechseln, das ist etwas, das man wirklich üben muss, sonst bleibt es lediglich auf das Seminar beschränkt.«
(J. | Sozialpädagogin)

Eine wirkliche Herausforderung stellt die Einstimmung der Gruppe auf den Weg der Selbstreflexion sowie Praxisanalyse im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Themen und darin enthaltenen Dispositionen und Beziehungen dar. In diesem Zusammenhang ist eine prozesshafte und dialogische Ausrichtung der Seminararbeit für viele Beteiligte neu und muss in der Durchführung erst erlebt und zugelassen werden.

»Normalerweise fährt man zu Weiterbildungen, kriegt eine Mappe und es wird gesagt: ›Das und das müssen Sie tun und verstehen.‹ Die Arbeit mit euch hat eher etwas mit Haltungen zu tun, die sich verändern, mit Einstellungen.« (J. | Sozialpädagogin)

Dies kann dazu führen, dass es **Irritationen** gibt, die durch thematische Verknüpfungen, aber auch durch die ungewöhnliche Lern- und Arbeitsformen erklärbar sind. Hilfreich ist in diesen Momenten die Herstellung einer Verbindung zwischen eigenen Fragen und Themen sowie Grundanliegen des Seminars. Solche Verknüpfungen können im Laufe des Seminars vertieft und thematisch eingebettet werden. Der Zugang zu eigenen Emotionen ist hierbei besonders wichtig. **Emotionen** sind die Brücke zu den Themen, aber auch ein eigenständiges Lernziel. Viele Emotionen werden durch thematische Akzente hervorgerufen und sind somit Teil der gesellschaftlichen Analyse. Durch das Einbeziehen von eigenen Gefühlsanteilen wird die Motivation gestärkt, Reflexionen vorzunehmen und Neudeutung sowie Neuorganisation abzuwägen. Voraussetzung dafür ist ein

Vertrauensvorschuss, vor allem aber auch die Freiwilligkeit und eigene Bereitschaft, sich den Themen zu nähern.

»Ganz am Anfang dachte ich: ›Was wollen sie jetzt von uns, in welche Richtung wird das gehen?‹ Aber das ist letztlich nicht so entscheidend. Wichtig ist, was wir wollen, als Gruppe, für unsere Arbeit, aber auch für unsere persönlichen Einstellungen.«

(J. | Sozialpädagogin)

Der hier angestoßene Lernprozess ist vor allem ein **Veränderungsprozess**, für den es Zeit und einen wertschätzenden wie auch vertrauensvollen Rahmen braucht. Individuelles und gruppenspezifisches Tempo treten miteinander in Beziehung und können gruppenspezifisch ausgehandelt werden.

»Für mich ist bedeutsam, dass es sich um einen Prozess handelt und nicht um ein einmaliges Ereignis, das in einer bestimmten Zeit oder in ein paar Stunden passiert. Dieser Prozess wurde bewusst in dem Moment in Gang gesetzt, als wir das Seminar mit euch begonnen haben. Eine Kollegin aus dem Netzwerk sagte, dass sie schon viele Fortbildungen zu diversen Themen besucht hatte und es lief immer eher kognitiv ab. Diese Fortbildung hier aber hat sie emotional berührt und ist nicht vorbei, sobald man aus der Tür geht, es kurbelt innerlich weiter. Darum war es mir auch ein Bedürfnis, regelmäßig wieder zu den Seminaren zu kommen.«

(M. | Integrationsbeauftragte)

Prozesshaftigkeit und Selbstreflexion brauchen eine gewisse Langsamkeit, damit die Neuerungen kognitiv und emotional verknüpft werden können und kein Gefühl der Überforderung entsteht. Das Lernen in einem außeralltäglichen Raum, das Heraustreten aus dem Arbeitsalltag und aus dem schnelleren Lebenstempo wird von vielen Teilnehmenden als ungewohnt, aber bereichernd beschrieben.

»Toll fand ich die großzügige Zeit, um in Ruhe zu reflektieren, zu diskutieren und zusammenzutragen. Das war für mich wie ein Geschenk. So viel Raum haben wir in den letzten Jahren in Teamberatungen und Fortbildungen nicht gehabt, weil wir eigentlich oft durchs Programm gepeitscht sind. Deshalb war es großartig, dass

ihr lieber auf einen Teil verzichtet habt, damit wir uns ausreichend austauschen konnten. Mir hat gefallen, wie die Seminare angeleitet wurden. Zwischentöne wurden gehört, es war nicht belehrend, nicht von oben herab.« (A. | Sozialpädagogin)

»Wenn man in den Seminaren sitzt, merkt man schon, wie ausgetüftelt dieser Ansatz ist: das Wechseln zwischen Reflexionsrunden, interaktiven Übungen und theoretischen Grundlagen. Ich hatte an keiner Stelle das Gefühl, dass es zu viel oder gar langweilig wurde. Im Gegenteil, es war Raum da. Dieser Raum wurde genutzt und vertieft. Manche meinen vielleicht, dass zwei Tage zu viel sind. Wir haben ja alle wenig Zeit und stecken in Zwängen. Ich habe für mich aber festgestellt, dass das eine falsche Rechnung ist. Denn am Ende war ich an vielen Stellen so viel weiter, so dass ich wiederum Zeit in meiner Arbeit gewonnen habe.« (M. | Integrationsbeauftragte)

Die **Interaktion im Seminarraum** findet überwiegend im Wechselspiel zwischen Einzel- und Gruppenarbeit statt. Entscheidend sind anschließend das Zusammentragen der Ergebnisse und der dialogische Austausch in der gesamten Gruppe. Die Elemente der Interaktion, des Reagierens aufeinander im Bezug auf die Themen sowie das Hereinholen von gesellschaftlichen Diskursen, all dies setzt neue Erkenntnismöglichkeiten frei, die in einem solitären Lernprozess nicht gegeben wären.

Am wichtigsten war für mich die Gruppenreflexion, weil genau das passierte, was ihr als Seminarleitung zunächst theoretisch eingebracht habt: Selbstreflexion, Gruppen-, Gesellschaftsreflexion. In der Gruppenreflexion ist mir klar geworden, dass, wenn wir in einer Gruppe reflektieren, wir ein wahnsinniges Potential entfalten.

(M. | Integrationsbeauftragte)

»Gerade mit der letzten Gruppe war es so vertrauensvoll. Ich habe mich wirklich aufgehoben gefühlt, und es hat mir persönlich sehr viel gegeben. Auch weil es Ruhe gab verschiedene Seiten einer Sache,

eines Falls zu beleuchten. Und ich weiß von den anderen Kollegen, dass sie es auch sehr geschätzt haben, sich in dieser ungewohnten Konstellation auszutauschen.« (A. | Sozialpädagogin)

Wie würdet ihr die Themen und Fragen der Weiterbildung für euch beschreiben?

»Für mich ist der Begriff Diversität breiter geworden. Früher habe ich es vor allem auf ethnische Herkunft, Mann-Frau, vielleicht auch auf Behinderungen bezogen. Jetzt habe ich das Gefühl, dass die Vielfalt die ganze Gesellschaft durchzieht. Gerade in Thüringen wollen wir oft sagen: ›Wir sind doch alle gleich‹, und das stimmt einfach nicht. Ich habe gelernt, nicht mehr zu bewerten, vieles einfach stehen zu lassen. Ich weiß, dass es viele verschiedene Menschen, unterschiedliche Ansätze gibt – ich bewerte und ordne das alles nicht mehr so streng wie früher. Da habe ich schnell versucht zu sortieren und oft hat es plötzlich nicht mehr in mein System gepasst.«

(M. | Integrationsbeauftragte)

In der hiesigen Migrationsgesellschaft stehen Fragen von Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe stets auf der Tagesordnung. In den Seminaren werden diese zentralen Fragen in unterschiedlicher Intensität und Schwerpunktsetzung aufgegriffen und bearbeitet. Das Aufsetzen einer kritischen und diversitätssensiblen Brille macht es möglich, die Wirklichkeit der **Macht- und Diskriminierungsverhältnisse** zu identifizieren und eigene (neue) Handlungsoptionen vorzuschlagen.

»Wichtig war es für mich in den Seminaren, das Verständnis von Macht genau zu reflektieren, weil sie mit Diskriminierung zu tun hat. Die Flüchtlingsdiskussion war hierbei ein wichtiges Beispiel und das darin enthaltene kolonialistische Denken: ›Ich schenke euch etwas, ihr Kleinen, oder ich biete euch etwas.‹ Zu erkennen, dass auch ein Moment, in dem man generös ist und etwas geben will, diskriminierend sein kann, war sehr erhellend und auch erschreckend. Die Macht und die Möglichkeiten, Macht zu missbrauchen, habe ich vorher einfach nicht so reflektiert. Gespürt habe ich es allerdings schon oft und konnte es bis dahin nicht benennen, wie Machtspiele mit Diskriminierung verbunden sind. Neu hingegen war

die Erkenntnis, dass wir selbst Macht ausüben können und so in die Gefahr geraten, sie zu missbrauchen.« (M. | Integrationsbeauftragte)

Es gibt keine eindimensionale allumfassende Definition von Macht als psychologisches und soziales Phänomen. Das Durchdringen von Machtgefällen erfolgt in mehreren Schritten: auf der Ebene der eigenen Machtstellung in der Gesellschaft, aber auch auf der Folie systemischer Machtverteilung. Wollen wir eine machtkritische Auseinandersetzung anstoßen, schauen wir uns nicht nur die Ebene der Macht und Ohnmacht an, sondern auch den eigenen Umgang damit.

Ich diskutiere viel, stoße Veränderungen in unseren Einrichtungen an und suche mir Verbündete.

»Ich merke, dass ich achtsamer geworden bin in vielen Dingen. Ich denke vor manchen Situationen genauer nach oder reflektiere nach Situationen, die nicht so gut gelaufen sind und frage mich: Was habe ich nicht bedacht? Mir fallen auch die Machtverhältnisse schneller auf. Wir haben in unserer Arbeit ja eine privilegierte Stellung und manchmal merken wir gar nicht, dass wir sie ungewollt ausnutzen.« (A. | Sozialpädagogin)

»In unserer Arbeit und unseren Positionen als Sozialpädagogen sind wir gut aufgestellt, einfach weil wir mitgestalten können. Das fängt schon beim Hausverbot an. Wie oft wir es einsetzen, ob wir den Jugendlichen mehrere Chancen geben. Davon hängt für die Jugendlichen sehr viel ab.« (J. | Sozialpädagogin)

Uns geht es vor allem darum, Macht nicht nur im Bezug auf Diskriminierung und Entmachtung aufzufächern, sondern ebenso ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass **Ermächtigung** auch Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten bietet. Wir brauchen ein Verständnis von Macht, welches zugleich ihr negatives wie auch positives Potential berücksichtigt: Macht negativ als Unterdrückungspotential und Macht positiv als Handlungsoption.²

»Ich diskutiere viel, stoße Veränderungen in unseren Einrichtungen an und suche mir Verbündete. Zum Beispiel meine Kollegin, die mit im Seminar war. Sie ist eine starke Frau und wenn wir zusammen

[2]

vgl. Eggers, Maisha M. (2012) Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten?

agieren, sind wir schon zu zweit und können mit mehr Kraft sagen: Das geht jetzt aber so nicht! Ich denke viel darüber nach, was wir in der Arbeit noch ändern könnten. Wir haben uns verändert, also müssen wir auch andere Angebote machen.« (A. | Sozialpädagogin)

Erkenntnisreich sind Reflexionen über eigene Privilegien und Benachteiligungen im gesellschaftlichen Machtgefüge sowie die damit einhergehenden Vorzüge und Nachteile. Privilegien dürfen jedoch nicht als dichotom und unveränderbar verstanden werden.

»Natürlich gehöre ich durch meine Position zur privilegierten Schicht bei uns im Verein, das ist mir jetzt klarer geworden. Auch dass ich es als Mann in den Hierarchien leichter habe als eine Frau. Mir ist wichtig, dass ich das nicht ausnutze. **Ein entscheidender Schritt war für mich meine Macht, meine Privilegien überhaupt erst einmal wahrzunehmen.** Wir sind ja bereits privilegiert, weil wir die Sprache kennen und Ressourcen haben, denen, die zu uns kommen, ganz mildtätig etwas anzubieten und sind dann vielleicht überheblich. Hier zeigt sich oft eine Form von Arroganz, so von oben herab zu handeln.« (J. | Sozialpädagoge)

Unsere Seminare haben verschiedene Schwerpunktsetzungen. Besonders bei modularen Seminarreihen können die unterschiedlichen thematischen Aspekte gezielt zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der Zugewinn ist in erster Linie das Durchdringen systemischer Verbindungen zwischen **Diversitätskategorien und Diskriminierungsformen, die ineinander verschränkt sind.** Die historischen Ursprünge und gegenwärtigen Ausdrucksformen sind dabei nicht gleichgestellt, vielmehr werden ihre Unterschiede gewürdigt. Die unterschiedlichen Formen und Ebenen von Diskriminierung können im Rahmen des Anti-Bias-Ansatzes, aber auch auf der Basis der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) in ihrer jeweiligen Verbundenheit und Unterschiedlichkeit analysiert und diskutiert werden.

»Bei mir hat sich etwas im Bezug auf die Wertigkeiten verschoben. Ich erlebe es jetzt bewusster, gerade im Bezug auf das Thema ›wir und die anderen‹. Ich werte und entwerte gleichzeitig. In der Diskussion über die In- und Out-Groups hat es mich sehr beeindruckt, dass wir uns selbst abgrenzen möchten und dass es gleichzeitig eine

Ausgrenzung sein kann. Bei mir hat das außerdem bewirkt, dass ich mein Handeln jetzt nicht mehr so negativ bewerte und mich schuldig spreche, sondern eher toleranter mit mir selbst umgehe.« (M. | Integrationsbeauftragte)

Abwertung, Ausschluss und Diskriminierung von Menschen und Gruppen sind in allen Formen und auf unterschiedlichen Ebenen – zwischenmenschlich, strukturell, diskursiv – zentrale Themen der Seminare. Der erste Schritt zur Verständnisenwicklung ist der Blick auf **Sozialisation und Biographie**, als Versuch gemeinsam herauszufinden, inwiefern Ressentiments, Machtverhältnisse und Diskriminierung internalisiert sind, wie sie weitergegeben werden und welche Wirkung sie auf uns haben, sowohl privat als auch beruflich (Chernivsky 2013)³.

Wir müssen ja alle miteinander arbeiten. Ich denke, an den Orten, wo man sozial miteinander zu tun hat, ist die Auseinandersetzung mit Diskriminierungslinien, mit verschiedenen Diskriminierungsformen, das Sprechen über verschiedene eigene Prägungen, Kulturen und Gruppenzugehörigkeiten ganz notwendig.«

(M. | Integrationsbeauftragte)

Der zweite Schritt ist gemeinsam darauf zu schauen, wann wir von Abwertung und Ausgrenzung betroffen sind und an welchen Stellen wir dieses Verhalten selbst ausüben und mitbedingen. Hierfür gibt es im Anti-Bias-Ansatz verschiedene Übungen zu individuellen Differenz- und Diskriminierungserfahrungen aus beiden Perspektiven, aber auch ein theoretisches Diskriminierungsmodell, welches alle Ebenen der Diskriminierung in Verbindung mit Vorurteilen und Macht in Beziehung setzt.⁴

»Mich hat das Diskriminierungsmodell länger beschäftigt. Ich habe mich außerdem gefragt, was es auch für mich persönlich ausmacht,

[3]

Chernivsky 2013
Vom Bias zum
Perspektivwechsel

[4]

Chernivsky 2010
Diskriminierungsmodell,
100 f.
Trisch 2013 | Der Anti-
Bias-Ansatz. Beiträge zur
theoretischen Fundierung
und Professionalisierung
der Praxis.

manchmal auf der einen Seite zu stehen und ein anderes Mal auf der anderen? Diskriminierung also von beiden Seiten zu erleben? Das hat mich nachhaltig beeindruckt.« (A. | Sozialpädagogin)

»Es war für mich neu, an manchen Stellen zu verstehen, dass man auch in einer banalen Situation diskriminierend sein kann. An irgendeinem Punkt hatte ich ein Aha-Erlebnis, ich hätte es nicht für möglich gehalten, dass ich in dieser Situation die Böse bin oder dass mein Gegenüber es so empfindet.«

(M. | Integrationsbeauftragte)

»Ich habe Diskriminierung vorher recht einfach gesehen. Aus meiner Perspektive und durch meine Erfahrungen als sogenannte ›Ausländerin‹ bin ich in meiner Deutung ganz schnell in der Schiene, bei Diskriminierung zuerst daran zu denken. Ich habe nie darüber nachgedacht, dass man selbst ziemlich oft diskriminierend ist und auch andere ausgrenzt. Dieser Begriff ist wirklich vielschichtiger und vieles passiert oft alltäglich und so nebenbei.«

(L. | Integrationsbeauftragte)

Welche Relevanz besitzen diese Themen aus professionellen Gesichtspunkten? Wo sehen Sie Ihren Zugewinn?

»Es gab einige Situationen in der Asylunterkunft, mit denen ich schlecht umgehen konnte und dachte, dass ich es so woanders nicht erzählen kann, sonst denken die Leute, dass ich ausländerfeindlich bin. Das waren Ereignisse, über die ich mich geärgert habe, weil sie eigentlich nicht in mein Weltbild passten. Und mir war klar, dass ich das in der Öffentlichkeit nicht alles erzählen kann, weil es möglicherweise Vorurteile verstärkt, die viele Menschen zu den Gemeinschaftsunterkünften haben. Aber ich musste es irgendwie loswerden. In den Seminaren konnte ich das ansprechen. Jetzt muss ich nicht mehr an der schiefen Idee festhalten, dass alle Flüchtlinge per Definition bessere Menschen sind. Sie sind einfach Menschen, die so oder so sind. Früher dachte ich, ich bin im falschen Film gelandet.« (A. | Sozialpädagogin)

Die Leitidee der Seminare ist es, ein stärkeres Bewusstsein für Vielfalt und Diskriminierung zu entwickeln. Prozesshaft, aber zielgerichtet

werden Handlungskompetenzen erarbeitet, die zu einem selbst-reflexiven und diskriminierungskritischen Handeln befähigen. Die Seminare bieten einen **Reflexions- und Erfahrungsraum**, der auch für Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Klärungsprozesse offen steht. Kollegiale Beratungsmethoden ermöglichen eine tiefere Betrachtung der Themen und eine lösungsorientierte Bearbeitung der eingebrachten Praxisfälle.

»Für mich waren vor allem die Fallbesprechungen interessant, weil ich daraus etwas Konkretes mitnehmen konnte, z. B. Formulierungen, die ich in verschiedenen Situationen heute anwenden kann. Ich habe mir einige Sachen angeeignet und antrainiert und außerdem gelernt, eigene Grenzen zu ziehen, dem anderen diplomatisch zu sagen, dass seine Position diskriminierend ist. Das nehme ich aus den Fallbesprechungen mit – diese Selbstreflexion.«

(L. | Integrationsbeauftragte)

»Wichtig war für mich, dass wir eine andere Sichtweise auf viele Dinge bekommen haben. Das ist spürbar, wenn wir in unserem Bereich mit Kollegen diskutieren. Unsere Meinungen sind nicht mehr so vorgefertigt. Vorher haben wir schon manchmal in sehr festen Kategorien gedacht.«

(A. | Sozialpädagogin)

Im Bildungs- und Erziehungsbereich gibt es dringende Fragen nach der Umsetzung von diversitätsbewussten und inklusiven Konzepten. Hier sollen die Seminare dazu beitragen, ressourcenorientiert und praxisnah Diversitätshindernisse aufzuspüren und alternative Handlungsoptionen für die jeweiligen Praxis- und Arbeitsfelder zu erwägen.

»Als ich bei einer Veranstaltung war, hat ein Lehrer etwas sehr Abwertendes über Flüchtlinge gesagt. Früher hätte ich mich hingestellt und diesen Lehrer als Rassisten bezeichnet. Mit ihm hätte ich nicht mehr zusammen arbeiten wollen. Heute weiß ich, dass bei ihm auch diese Verstrickungen wirken, von denen wir gesprochen haben.

Er ist sich vermutlich nicht bewusst, dass er rassistische Stereotype weiterträgt und sagt dann widersprüchliche Dinge. Ich bin selbst oft auch von diesen alltäglichen Abwertungen oder sprachlichen Ambivalenzen betroffen. Mir hilft es, diese Dinge einordnen zu können.»
(M. | Integrationsbeauftragte)

Ein systemischer Blick beruht auf dem Dreischritt zwischen der lebensgeschichtlichen, global-gesellschaftlichen sowie arbeitsbezogenen Dimension. Wollen Pädagog*innen diskriminierungskritische Grundsätze in ihrer Praxis umsetzen, brauchen sie tragfähige Einsichten, um gesellschaftliche Trennlinien und Spaltungen, die ihnen in ihrer Arbeit unwiderruflich begegnen, zu bewältigen und auszuhalten. Die Idee lernender Strukturen bietet hier die Möglichkeit, gemeinsam neue Handlungs- und Gestaltungsräume zu entdecken. So sind die Seminare stets arbeitsbezogen und stellen die konkreten Fragen aus den jeweiligen Berufs- und Handlungsfeldern ins Zentrum der seminarbezogenen Auseinandersetzung.

»Für mich war es am Wichtigsten, an eigenen Fällen und Problemlagen unserer Stadt zu arbeiten, sie gemeinsam zu reflektieren. Dabei hatte ich das Gefühl, dass es Menschen sind, die am gleichen Tisch sitzen und miteinander arbeiten.« (M. | Integrationsbeauftragte)

Mit welchen Hindernissen und Möglichkeitsräumen sind die Seminare aus eurer Sicht ausgestattet?

Bei der Bearbeitung dieser Themen stoßen wir automatisch an (themen- und methodenbezogene) Hürden und **Widerstände**, da die eigene Sozialisation, aber auch das professionelle Selbstverständnis dabei berührt und manchmal auch in Frage gestellt werden. Die Themen sind also außerordentlich identitätsstiftend und neue Erkenntnisse bringen Beweglichkeit in routinierten Denk- und Verhaltensweisen. Erkannte und behutsam begleitete Widerstände sind im Seminar nicht zwingend Hindernis, sondern oftmals ein Motor für die weitere Auseinandersetzung.

»Ich kann besser differenzieren. Das hat sich wirklich verändert. Die Schlagworte und Pauschalisierungen, von denen auch Rassismus lebt – so nach dem Motto: ›Kennst einen, kennst alle!‹

beeindrucken mich viel weniger. In dieser Hinsicht habe ich sehr viel mitgenommen, vor allem den Einzelnen als Menschen zu sehen und nicht durch eine bestimmte Folie, als ›Ausländer‹ oder so. Das gelingt mir besser, wirklich offen zu bleiben, mir aber auch Fehler einzugestehen und immer wieder bereit zu sein, anderen eine Chance zu geben.» (J. | Sozialpädagoge)

Veränderungen bringen eine gewisse Erschütterung von Normen, Werten und vertrauten Konzepten hervor. Es führt oftmals zu abwehrenden Reaktionen und Widerständen seitens der Gruppe. Deshalb ist ein **achtsamer Umgang mit Reaktionen und Emotionen** im Seminarraum gleichermaßen bedeutsam wie die Themen selbst.

»Mir hat es ebenso geholfen zu verstehen, warum Menschen auf bestimmte Dispositionen so oder anders reagiert haben. Warum zum Beispiel während einer Diskussion Leute plötzlich aggressiv wurden oder über ein bestimmtes Thema nicht mehr reden wollten. Ich habe verstanden, warum solche Reaktionen kommen, wie ich damit umgehen kann und dass ich es vor allem nicht persönlich nehmen sollte. Mir ist auch klar geworden, dass meine Reaktionen an andere Gegebenheiten gebunden sind. Da ich in meiner Arbeit gerade ganz am Anfang stand, hat es mir extrem geholfen.«

(L. | Integrationsbeauftragte)

»Oft will man sich mit dem Thema nicht befassen, es wird vermieden. Ich habe versucht, in der Verwaltung, die Themen der Seminare einzubringen. Die Reaktion war: ›Das brauchen wir nicht. Wir diskriminieren ja nicht.« (M. | Integrationsbeauftragte)

Einzelne wie auch gruppenbezogene Widerstände im Seminarverlauf sollten sehr ernst genommen werden, denn ein **(selbst-) wirksamer Lernprozess** kann nur dann gelingen, wenn alle Teilnehmenden wissen, dass sie eigenverantwortlich entscheiden können, was und wie sie lernen wollen und inwieweit sie sich in die Auseinandersetzung hineinbegeben. Im Seminarverlauf bieten Widerstände viele Chancen, denn sie deuten genau auf die Aspekte hin, welche im Seminar im Fokus und oftmals trotzdem schwer greifbar sind.

»An den Schnittstellen, an denen wir arbeiten, ist es enorm schwierig, neutral zu bleiben – dem einen gelingt es gut, dem anderen gar nicht. Je nachdem, was einen gerade betrifft, dann ist man an einer Stelle emotionaler als an einer anderen. Und deswegen entstehen oft verfahrenere Situationen, bei denen man bestimmte Menschen nicht mehr am Tisch haben möchte. Und manchmal wünsche ich mir, dass mehr Menschen, mit denen man an diesen Schnittstellen arbeitet, so ein Seminar, so einen Perspektivwechsel machen könnten. Davon erhoffe ich mir, dass sie von ihrer Sichtweise: ›Die anderen sind böse, sie wollen nichts, sie versuchen es gar nicht.‹ abrücken, dass ihre Erwartungen sich ändern und ihre Emotionen sich reduzieren würden. Anschließend könnte man das eigentliche Problem bearbeiten.«

(L. | Integrationsbeauftragte)

Lernen lässt sich nicht erzwingen. Manchmal stehen auch gerade ganz andere individuelle Lebensthemen im Vordergrund, die das Seminargeschehen überlagern. Trotzdem ist eine Beschäftigung mit Diskriminierung und Diversität in vielen Berufsfeldern sehr bedeutsam, gerade dort, wo ein professioneller Kontakt zu Menschen und Gruppen gegeben ist. Wir wollen den Teilnehmenden vermitteln, dass die Seminare von ihnen ausgehend bearbeitet werden, auf ihren Erfahrungen und Ressourcen aufbauen und weitere Handlungs- und Entscheidungsräume auf tun.

»Vor drei Jahren, da war ich wirklich ausgepowert und habe nach Oasen gesucht, wo ich auftanken und was für die Arbeit mitnehmen kann. Auch in dieser Hinsicht waren die Seminare eine tolle Sache. Das habe ich mir richtig gegönnt. Auch wenn ich zu euren Tagungen fahre, das ist nochmal so ein Sahnestückchen für mich, für uns.«

(J. | Sozialpädagogin)

Die Selbstreflexion im beruflichen Handeln bezieht sich u. a. auf Fertigkeiten und Strategien, die oftmals intuitiv angewendet werden – quasi ›aus dem Bauch heraus‹. Der angestrebte Perspektivwechsel im Handeln bedarf der **Anerkennung von bereits vorhandenen Ressourcen** und der Aufwertung dieser intuitiv genutzten Strategien.

Auch wenn ich manchmal nicht richtig benennen konnte, was genau passiert, ist mir heute ganz klar: Was wir da gemacht haben, war etwas Gutes. Es ist nichts, wo man Handlungsschritte an der Hand hat oder ein Rezept und jetzt genau weiß, diese Situation machst du genau so. Die Ergebnisse waren für mich ganz andere, eher etwas, das meine Persönlichkeit, mein Handeln verändert hat.

(A. | Sozialpädagogin)

Ein Beispiel für die Relevanz ist der veränderte Umgang mit Sprache. Sprache stiftet Vertrauen, vermittelt Anerkennung, aber sie ist gleichzeitig Trägerin für Abwertung und Ausschluss. Rassistische oder antisemitische Wissensbestände leben oft unbemerkt in der Sprache weiter, treffen und verletzen diejenigen, die sprachlich adressiert werden. Für andere, die nicht direkt betroffen sind, bleiben bestimmte Aspekte ihrer sprachlichen Gewohnheiten oft versteckt, wenn keine aktive Auseinandersetzung damit stattfindet.

»Wir diskutieren in unseren Einrichtungen auch viel über Sprache. Wenn von den Jugendlichen jemand sagt: ›Die Asylanten nehmen uns die Arbeit weg.‹ Darauf reagieren wir jetzt und klären auf, dass es sich um ein Schimpfwort handelt, wo es herkommt und fragen, warum der Satz jetzt gerade kommt. Auch unsere unmittelbaren Kollegen sprechen manchmal ganz unbedacht vom ›Asylantenheim‹. Das kann ich schwer aushalten und habe sie gebeten, einen anderen Begriff zu benutzen, weil wir ja sonst auch bei den Kindern und Jugendlichen den Eindruck erwecken, dass der Begriff ok ist.« (A. | Sozialpädagogin)

»Es gibt so viele Redewendungen, die man einfach gebraucht ohne nachzudenken und auch da bin ich sensibler geworden. Oft bekomme ich Reaktionen, dass ich es nicht so erst nehmen soll, mit ›mauscheln‹ sind doch keine Juden gemeint. Und es stimmt, vieles

wissen wir einfach nicht, aber wenn man solche Begriffe auf eine bestimmte Weise benutzt, wird trotzdem was transportiert. Da steckt eine Botschaft drin.« (J. | Sozialpädagoge)

»Es hat sich so einiges verändert, mittlerweile passen wir zum Beispiel auch auf, dass die weibliche Form verwendet wird, wenn Plakate erstellt werden. Da hat früher keiner drauf geachtet. Und wenn irgendwo Klischees über Frauen dargestellt werden, fällt es auch den Kollegen auf. Früher hat da immer nur die eine Kollegin den Finger drauf gelegt, das ist jetzt anders.« (A. | Sozialpädagogin)

Eine aktive Netzwerkbildung sowie Einübung kollegialer Beratungsmethoden können hilfreich sein, um die Motivation aufrechtzuerhalten. Der Bedarf an Supervision und Praxisbegleitung ist zunehmend sichtbar und sollte in diesen Themen- und Arbeitsfeldern stärker integriert werden.

»Es entsteht viel Frust bei uns, denn keiner weiß, wie unsere Arbeitssituation sich weiter entwickelt. Wir stehen am Anfang unserer Arbeit. Deswegen brauchen wir genau das immer wieder: anhalten und die Situation näher anschauen, analysieren, warum das grade passiert ist oder warum wir nicht weiter kommen. Für mich besteht die Nachhaltigkeit auch darin, dass wir uns im Seminar immer wieder treffen können. Ich brauche diese regelmäßigen Treffen, auch um Frust abzubauen und weil ich mich sonst ganz schnell in der alten Schiene wieder finde. Die Seminare haben mich in dieser Hinsicht immer wieder aufgebaut, besser oder anders zu denken, als ich es bis dahin gemacht habe.« (L. | Integrationsbeauftragte)



LITERATUR

Chernivsky, Marina 2010 | *Diskriminierungsmodell* | In: zwst (Hg.) *Methodenbuch – Theoretische Impulse – Praktische Anregungen* | Frankfurt am Main: 100–101 | Im Archiv unter: <http://www.zwst-perspektivwechsel.de/archiv>

Chernivsky, Marina 2013 | *Vom Bias zum Perspektivwechsel* | In: *Dazuhören in der Bildung* | Thillm Jahrbuch (Hg.) | Bad Berka: 149–160.

Eggers, Maisha M. 2012 | *Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten?* | In: *Migration Integration Diversity – Heinrich-Böll-Stiftung* (Hg.) DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion.

Trisch, Oliver 2013 | *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis* | Ibidem.

4

BEITRÄGE

Teil II

(Un)Sagbares

Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse¹

Astrid Messerschmidt

Wie kann in der gegenwärtigen bundesdeutschen Migrationsgesellschaft Rassismus thematisiert werden und welche historischen Zusammenhänge und dadurch bedingte Selbstbilder sind im Spiel, wenn es vermieden wird, Rassismus anzusprechen? Dieser Beitrag geht auf den gesellschaftlichen Kontext ein, in dem Rassismus und Antisemitismus in der Bildungsarbeit reflektiert werden können.

[1]

Dieser Artikel ist bereits veröffentlicht worden in: *Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit.* Hg. zwST 2012

ZUM RASSISMUSBEGRIFF IN POSTKOLONIALEN UND POSTNATIONALSOZIALISTISCHEN VERHÄLTNISEN

Rassismus ist in der gegenwärtigen bundesdeutschen Gesellschaft weitgehend normalisiert (vgl. Mecheril 2007), d. h. er ist alltäglich und banal geworden und gerade deshalb unsichtbar. Seine Dauerhaftigkeit führt zur Gewöhnung und unterstützt die übliche Praxis, Rassismus nicht als gesellschaftliche Problematik zu benennen, sondern als einen Ausnahmefall an den Rändern der Gesellschaft. Zur Normalisierung des Rassismus trägt seine Kulturalisierung bei. Nach dem Nationalsozialismus ist ein biologistisch begründeter Rassismus diskreditiert und hat eine Leerstelle erzeugt, die vom Kulturalismus besetzt wird. Mit der Behauptung kultureller Unvereinbarkeiten zwischen Bevölkerungsgruppen wird es möglich, Rassismus unsichtbar werden zu lassen, ihn gar für überwunden halten zu können und sich doch der im rassistischen Diskurs herausgebildeten Vorstellungen von den Identitäten ›Anderer‹ zu bedienen.

In der Praxis interkultureller pädagogischer Arbeit kommt dies beispielsweise zum Ausdruck, wenn das Konzept der Interkulturalität als Begegnung verschiedener »Kulturen« umgesetzt wird. Karin Reindlmeier macht darauf aufmerksam, dass Kulturalisierungen in vielen Praxiskonzepten interkulturellen Lernens zur Stabilisierung sozialer Ungleichheit beitragen, weil durch die Identifikation kultureller Differenz als entscheidendes Kriterium interkultureller sozialer Beziehungen Diskurse etabliert werden, »die Rassismus ausblenden« (Reindlmeier 2006, 237). Solange interkulturelle Arbeit sich auf kulturelle Differenzen konzentriert, homogenisiert sie Kulturen und

bleibt in einem nationalen Identitätsrahmen stecken, in welchem Kultur meistens auf »Nationalkultur« reduziert wird (vgl. ebd., 251).

Die Beständigkeit rassistischer Selbstbilder und Gegenbilder ist zeitgeschichtlich bezogen auf die Unabgeschlossenheit kolonialer Vorstellungen vom europäischen Selbst und den nichteuropäischen Anderen. Deshalb spreche ich anknüpfend an die postcolonial studies von einer postkolonialen Konstellation. Die Kennzeichnung von Postkolonialität wirkt hierzulande immer noch fremd, und es fällt leicht, sie als unverbunden mit der deutschen Geschichte aufzufassen. Die zeitgeschichtlichen Beziehungen zum Kolonialismus sind durch eine Geschichte von Ausblendungen, Bagatellisierungen und Verniedlichungen geprägt. Koloniale Fremdbezeichnungen können problemlos reproduziert werden, was zuletzt in den Abwehrmustern gegenüber einer Auseinandersetzung mit rassistischen Bezeichnungen in der Kinderliteratur deutlich geworden ist. Rassistisches Sprechen im gegenwärtigen Alltag wird bagatellisiert, und kolonialer Rassismus erscheint als etwas, mit dem die deutsche Gesellschaft nichts zu tun hat.

Die Abwehr des Rassismusbegriffs als Kennzeichnung aktueller Alltagsdiskriminierungen in der Demokratie funktioniert auch deshalb so gut, weil alles, was mit der NS-Politik in Verbindung steht, auf Abstand gehalten werden muss (vgl. Messerschmidt 2010). In der Abwehr des Rassismusbegriffs kommt somit auch die Weigerung zum Ausdruck, sich mit den Nachwirkungen der NS-Ideologie auseinander zu setzen. Solange der NS als eine Epoche der Grausamkeit repräsentiert wird, kann seine Anziehungskraft außen vor bleiben. Ein wesentlicher Faktor der Attraktivität des NS bildet die Idee und politische Praxis der Volksgemeinschaft. Es handelt sich um eine rassistisch begründete Ordnung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit. Völkische Elemente in den aktuellen Vorstellungen von gesellschaftlicher Zugehörigkeit kommen immer dann zum Tragen, wenn das gesellschaftliche ›Wir‹ mit Verweisen auf eine nationalkulturell-religiöse Abstammung verteidigt wird. Diese vormodernen Vorstellungen wirken in der Demokratie weiter – allerdings bietet die demokratische Gesellschaft zugleich den Rahmen, sie kritisch zu analysieren und sich dagegen zu engagieren.

Rassismus als Alltagsphänomen der Gegenwart anzuerkennen, fällt in der deutschen Gesellschaft auch deshalb so schwer, weil aus der mühsam, aber dennoch intensiv erfolgten Aufarbeitung der

NS-Verbrechen der Schluss gezogen wird, nun alles hinter sich gelassen zu haben, was zur Ideologie der Ungleichwertigkeit gehört. Die Aufarbeitungsgeschichte der Bundesrepublik prägt insbesondere die Beziehungen der dritten und vierten Generation nach 1945 zum Nationalsozialismus in doppelter Hinsicht: einerseits durch Erfahrungen und Begegnungen mit einer intensiven Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen in Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen (vgl. Ehmann 2002). Andererseits sind manche Formen dieser Auseinandersetzung und insbesondere der damit verbundenen schulischen Vermittlung von Wissen über den Nationalsozialismus als formelhaft, moralisierend und unzugänglich erlebt worden (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004). Aus dieser doppelten Konstellation ergibt sich ein spannungsreiches Verhältnis bei jeder Thematisierung des NS in den Bildungsinstitutionen und eine Reserviertheit gegenüber Themen und Problemzusammenhängen, die mit dem NS in Verbindung gebracht werden. Die Befürchtung, beschuldigt und belehrt zu werden, hält sich hartnäckig in Form einer vorsorgenden Abwehr von Problemzusammenhängen, die als NS-belastet wahrgenommen werden.

Die Wirklichkeit der Migration lässt das Konzept eines völkisch gefassten gesellschaftlichen Selbstbildes fragwürdig werden. Die Langlebigkeit dieses Selbstbildes geht sowohl auf den Nationalismus des neunzehnten Jahrhunderts zurück als auch auf die nationalsozialistische Politik der ›Volksgemeinschaft‹, die eine rassistische Ordnung abstammungsbezogener nationaler Zugehörigkeit verankert hat. Der Antisemitismus war ein ideologisches Kernelement dieser Ordnung und wurde als Rassenantisemitismus praktiziert. Dass dies möglich war und auf breite Zustimmung gestoßen ist, weist darauf hin, dass der NS an ein bereits verankertes rassistisches Selbstbild anknüpfen konnte, das durch den Antisemitismus gestärkt und vertieft worden ist. Auf vielen Ebenen des politischen Diskurses und des Alltagslebens wirkt sich die Vorstellung einer auf Verwandtschaft gründenden nationalen Identität bis heute gesellschaftlich aus, weshalb ich von einer »postnationalsozialistischen Gesellschaft« spreche.

THEMATISIERUNGEN UND THEMATISIERBARKEITEN VON RASSISMUS IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Migration beunruhigt die Bildungsinstitutionen. Aus dem faktischen Alltagsphänomen ist ein diskursives Phänomen von Thematisierungen geworden. Darin taucht immer wieder die unausgesprochene

Frage auf: »Wer ist Wir?«, wie ein Buchtitel von Navid Kermani (2009) lautet. Zwischen Öffnung und Abwehr trifft diese Frage auf ein Bildungsverständnis, in dem die Vorstellung nationaler und europäischer Identität immer noch zur Selbstvergewisserung eingesetzt wird. Migration verweist auf eine unabgeschlossene Bewegung, auf ein Unterwegssein. »Migration birgt in sich eine ihr eigene Uneindeutigkeit; sie kommt, wenn man so will, nie an« (Eppenstein 2003, 134). Wer als Migrant*in bezeichnet und wahrgenommen wird, befindet sich bestenfalls in einem Raum der Uneindeutigkeit. Viel stärker erweist sich aber die Tendenz zur Vereindeutigung – entweder in der Position des Fremden, der nicht wirklich dazu gehören kann oder der Position des Assimilierten, der alles abzulegen hat, was Verschiedenheit bedeutet. In beiden Strategien wird Migration zu einer suspekten Kategorie, die paradoxe Maßnahmen nach sich zieht. Wem ein »Migrationshintergrund« zugeschrieben wird, der/die wird einerseits fremd gemacht, während zugleich eine assimilatorische Integration abgefordert wird (vgl. Messerschmidt 2006). Bildungspolitik und gesellschaftspolitische Arbeit, die sich auf Migration als gesellschaftliche und weltweite Tatsache einlassen, wenden sich gegen beides.

Weder das Eine noch das Andere wird den Erfahrungen und Lebensformen in den Migrationsgesellschaften gerecht. Die bundesdeutsche Gesellschaft tut sich ausgesprochen schwer damit, sich selbst als eine Einwanderungsgesellschaft anzuerkennen, obwohl sie eine lange Migrationsgeschichte hat. Weil Migration als Teil der Nationalgeschichte abgewehrt und verdrängt wird, hat sich eine zwiespältige Beziehung zu den Migrant*innen entwickelt: Einerseits wird ihnen die Zugehörigkeit verweigert, indem sie andauernd auf ihre andere Herkunft hingewiesen werden. Andererseits wird von ihnen Integration erwartet. Der Migrationsdiskurs ist der bevorzugte Ort, an dem exkludierend über »Andere« gesprochen werden kann und Maßnahmen zu deren »Verbesserung« eingeführt und legitimiert werden.

Die Geschichte der Migrationen in und nach Deutschland beginnt nicht erst 1955 mit den Anwerbeabkommen, wird aber von da an zu einer Geschichte gewollter und abgewehrter Arbeitsmigration. D. h. es sollten Arbeiter*innen kommen und wieder zurückkehren. Beide Elemente – die soziale Struktur der Migrant*innen als Arbeiter*innen und die Rückkehroption – prägen das gesellschaftliche Verhältnis zur Einwanderung. Menschen, die da gekommen sind, sind in der Mehrheit nicht bildungsbürgerlich ausgerichtet und erscheinen

deshalb als defizitär. Ihre Zugehörigkeit zu einer Arbeiterschicht wird aber wenig berücksichtigt, sondern überlagert von kulturellen Wahrnehmungen, die sie fremd erscheinen lassen. Aufgrund der politisch verankerten Rückkehroption wird jahrzehntelang keine Integration erwartet oder geboten. Erst in den letzten Jahren wird Integration zunehmend in der Öffentlichkeit als Bringschuld der Migrant*innen thematisiert. Im Vordergrund steht dabei das Beherrschen der deutschen Sprache bei gleichzeitiger Missachtung von Mehrsprachigkeit. Kultur und Sprache sind zu bevorzugten Aufhängern für die Markierung von Nichtzugehörigkeit und Desintegration geworden.

Der gesellschaftliche und bildungspolitische Diskurs um Migration verläuft diskontinuierlich. Überholte und für überwunden gehaltene Konzepte tauchen darin immer wieder auf. Gemeinsam ist den Motiven ein Vermeiden der Rassismusproblematik und eine weitgehende Entnennung von Rassismus, abgesehen von den kontinuierlichen Gegenpositionen, die sich seit den 1980er Jahren durchhalten. Die Pädagogik ist beteiligt an den spaltenden Repräsentationen von »uns« und den »Anderen«. Folgende Motive sind in der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Tatsache der Einwanderung verwendet worden und treten gegenwärtig immer wieder auf:

- **Ausländer/Ausländerpädagogik:** Die Fremden gehen zurück und bleiben an ihrer Herkunft orientiert.
- **Kultur/Interkulturelle Pädagogik:** Differenz wird als Potenzial und Bereicherung begrüßt und zugleich vereindeutigt als kulturelle Differenz, die national-kulturell bestimmt wird. Dadurch gelingt es umso besser, nicht über soziale Ausgrenzungen und systematische Diskriminierungen sprechen zu müssen.
- **Vielfalt/Pädagogik der Vielfalt:** Der Diskurs erweitert sich und bezieht vielfältige Differenzpositionen ein. Auch hier funktioniert die De-Thematisierung von Rassismus. Es wird von Geschlechtsidentität statt von Sexismus, von Kulturen statt von Rassismus, von Behinderten statt von Ableism gesprochen. Die Kategorie der sozialen Klasse geschweige denn das Benennen von Klassismus fallen weitgehend aus (vgl. Kemper/Weinbach 2009).

Immer wieder kommt es zu innovativen Ansätzen, die mit ihren positiven Botschaften die Negativität rassistischer Verhältnisse und die Spaltungen einer Bevölkerung auf einem Territorium verdrängen.

Der Kontext der hiesigen Einwanderungsgesellschaft zeigt sich als geteilter sozialer Raum, wobei dieser Raum im doppelten Sinne geteilt ist – als gemeinsamer Ort der Interaktion und als gespaltener

Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dem sowohl biologistische Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinander wirken.

Ort, an dem Ungleichheiten reproduziert werden und ein »Wir-Die-Gegensatz« (Kalpaka 1998; Terkessidis 2004) etabliert wird, der auf der »Spaltung der Gesellschaft in Migrantinnen und Deutsche« (Yıldız 2005, 223) basiert.

Durch die Perspektive der Migrationspädagogik (Mecheril 2004) ist ein neuer Zugang eröffnet worden, der weder Migrant*innen noch deren Kultur adressiert, sondern Migration als Normalität moderner Gesellschaften begreift. Anknüpfend daran spreche ich von migrationsgesellschaftlicher Bildung – gemeint ist damit die konzeptionelle Entwicklung einer Beziehung zur Migrationstatsache in den Bildungsinstitutionen

und die Auseinandersetzung mit den sozialen und politischen Verhältnissen in dieser Gesellschaft. Beides sind wesentliche Bestandteile einer demokratisierenden Bildung.

ÜBER RASSISMUS SCHWEIGEN IM POSTNATIONAL-SOZIALISTISCHEN DEUTSCHEN KONTEXT

Die Abwehr der Thematisierung von Rassismus ist im deutschen Kontext besonders ausgeprägt. Unter einer Gruppe von zwanzig Studierenden wurde dies zuletzt »mit dem Nationalsozialismus« erklärt. Man wolle damit einfach nichts mehr zu tun haben und deshalb nicht über Rassismus sprechen. Der distanzierende Umgang mit dem NS begünstigt das Schweigen über Rassismus, obwohl ein Interesse an einer Auseinandersetzung vorhanden ist. Die Angst vor der Nähe zum NS wirkt stärker als dieses Interesse.

Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dem sowohl biologistische Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinander wirken. Der biologistisch argumentierende naturwissenschaftliche Rassismus erlebt im neunzehnten Jahrhundert seine

Blütezeit und kann bereits auf die durch die kolonialen Herrschaftspraktiken entwickelten Menschenbilder zurückgreifen. Diese wiederum basieren auf den in der europäischen Aufklärung entwickelten Vorstellungen überlegener europäischer Vernunft. Im Zentrum des modernen Rassismus sieht Wulf D. Hund die europäische Besetzung der Vernunft, »die als Garant von Fortschritt und Zivilisation galt« (Hund 2006, 25) und macht deutlich, dass die kulturalistischen Muster der Über- und Unterlegenheit dem biologisch begründeten Rassismus bereits eingeschrieben sind. Zur Popularität des Rassismus trug die »körperliche Visualisierung kultureller Eigenschaften« bei (ebd.). Dabei kommt der an der Hautfarbe festgemachten Bedeutung die Funktion zu, »einem globalen Herrschaftsprogramm den Anschein naturbedingter Notwendigkeit (zu) verleihen« (ebd.). Der Unterschied dunkler und heller Haut wurde zu einem »Spektrum kolonialistisch und imperialistisch verwertbarer Differenzen« entfaltet (ebd., 33). Zygmunt Bauman versteht Rassismus als politisches Programm, dem ein Konzept für eine rationale Planung zugrunde liegt und eine Idee der »perfekten Gesellschaft« (vgl. Bauman 1994, 81), die ideologisch durch biologistische Reinheitsvorstellungen legitimiert wird. Erst das Zeitalter der Moderne erfordert eine derartige Legitimation, steht doch die Festschreibung von Ungleichheit dem modernen Anspruch an die Realisierung der Gleichheit aller Menschen diametral entgegen. Im modernen Rassismus werden die Wechselwirkungen von kolonialen Praktiken und humanwissenschaftlicher Wissensbildung sichtbar. Mittels Rassismus lässt sich die Welt aus der Sicht derer erklären, die Humanität als ihr Identitätsmerkmal beanspruchen und gleichzeitig die Ungleichwertigkeit der Menschen behaupten.

Für die Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Rassismus im gesellschaftlichen Alltag ist der Rassismusbegriff von Beschreibungen des Vorurteils abzugrenzen: »Rassismus ist nicht einfach ein Vorurteil, ein Gefühl, eine böse Absicht. Besser lässt sich Rassismus als ein ungleichgewichtiger Konflikt zwischen gesellschaftlichen Gruppen bezeichnen« (Weiß 1998, 278). »Gegen die Bezeichnung Vorurteil spricht zum einen, dass der Begriff die Existenz eines ›richtigen‹ Urteils unterstellt« (Kalpaka 2003, 59) und dass er das ›Objekt‹ der Urteile als gegeben« annimmt. »Dabei wird dieses ›Objekt‹ erst durch eine bestimmte Praxis und in bestimmten Diskursen hervorgebracht« (ebd.). Zum anderen bleibt unter der Perspektive der Vorurteilsforschung die Wissenschaft selbst unberührt vom

Rassismusproblem. »Die Vorurteile werden erklärt als falsche Einstellungen, pathologische Störungen oder verzerrte Wahrnehmungen« (Terkessidis 2003, 70), während die Forschenden sich im Gegensatz dazu auf der Seite der korrekten Wahrnehmung sehen können. Der Rassismus wird zu einem »Problem von vereinzelt, verirrten Individuen« (ebd.). Die in den wissenschaftlichen Grundannahmen selbst enthaltenen rassistischen Bilder und die durch die Wissenschaftsorganisation reproduzierten rassistischen Strukturen können somit ausgeblendet bleiben.

Im deutschen Kontext ist es lange besonders schwer gefallen anzuerkennen, dass es Rassismus in der Gegenwart gibt, da der Rassismus-Begriff auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert worden ist und man von sich selbst glauben wollte, alles damit Zusammenhängende hinter sich gelassen zu haben. Die bundesdeutsche Diskussion um Rassismus blieb bis in die 1980er Jahre weitgehend auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beschränkt (vgl. Müller, H. 1997, 357). Aufgrund der historischen Anbindung der Thematik fand diese Diskussion, wenn überhaupt, dann nur hinsichtlich des Antisemitismus statt, wodurch das Problem des Antisemitismus reduziert worden ist auf die nationalsozialistische Rassenpolitik und das Problem des Rassismus aus der Gegenwart in die Vergangenheit verlagert werden konnte. Insofern wird auch nicht über Antisemitismus gesprochen, sondern lediglich über die Geschichte der Judenverfolgung im Nationalsozialismus. Die Bezeichnung »Judenverfolgung« ist personalisierend und verdrängt die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als einem gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnis, das über Zugehörigkeit entscheidet. Sowohl Antisemitismus wie Rassismus sind im bundesdeutschen Kontext lange unausgesprochen geblieben, obwohl in der Selbstwahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft ein Konsens gegen jede Gewalt gegen alle möglichen »Minderheiten« besteht. Heinz Müller weist in diesem Zusammenhang auf ein »deutsche(s) Tabu um den Begriff des Rassismus« hin, »der für die historisch einmalige Unmenschlichkeit des Nationalsozialismus stand« (Müller, H. 1997, 361). So setzte erst sehr spät eine Auseinandersetzung mit aktuellen Ausprägungen von Rassismus und deren historischen Wurzeln in der Praxis politischer Bildung ein, die mit einer Abwendung von dem verharmlosenden Begriff der »Ausländerfeindlichkeit« einherging (vgl. Leiprecht/Scharathow 2009).

Schwierig ist die Verhältnisbestimmung von Rassismus und Antisemitismus geblieben. Wurde einerseits Rassismus im deutschen Kontext kaum reflektiert oder kurzschlüssig auf den Antisemitismus nationalsozialistischer Ausprägung bezogen, so wird andererseits die Auseinandersetzung mit Antisemitismus allzu schnell unter dem Stichwort Rassismus subsumiert. Beide Vereinnahmungen verkennen spezifische Begründungen und Wirkungen rassistischer wie antisemitischer Diskriminierung. Wird Rassismus historisch ausschließlich auf den Nationalsozialismus bezogen, bleibt der koloniale Subtext rassistischer Welt- und Menschenbilder ausgeblendet. Diese Ausblendung gelingt aber nur, solange der Nationalsozialismus als abgeschlossene Epoche von seiner kolonialen Vorgeschichte abgetrennt bleibt. Wird Antisemitismus ausschließlich in seiner nationalsozialistischen Ausprägung als Rassenantisemitismus wahrgenommen, bleibt eine Auseinandersetzung mit seinen ideologischen Elementen und seiner Geschichte als moderner nationaler Antisemitismus außen vor (vgl. Holz 2001).

Die distanzierende und abwehrende Haltung gegenüber jeder direkten Thematisierung von Rassismus in der Gegenwart ist im pädagogischen Bereich besonders verbreitet, sicher auch deshalb, weil pädagogische Berufe und Tätigkeiten immer mit moralischen (Besserungs-)Erwartungen verbunden sind. Nichts fürchten Pädagog*innen mehr, als dass ihnen Diskriminierungen, geschweige denn Rassismus bescheinigt werden. Schon der Begriff der Diskriminierung wird zurückgewiesen, und Rassismus stellt ein Schreckenswort dar. Die Auseinandersetzung wird durch zwei Strategien zurück gewiesen, die ich als postnationalsozialistische Praktiken kennzeichnen möchte: die Verlagerung in eine abgeschlossene Vergangenheit und die Wahrnehmung von Rassismus als etwas Randständiges, das von Extremisten praktiziert wird. Diese starke Abwehr und Nichtthematisierung betrachte ich als Folge des »Wunsch(es), unschuldig zu sein« (Schneider 2010, 122), den Christian Schneider bei der zweiten Generation im Kontext der Täternachfolge nach 1945 diagnostiziert und der offensichtlich weitervermittelt worden ist. Es kommt zu mehrschichtigen Distanzierungen – gegenüber jenen, die nicht dazu gehören sollen und deren Diskriminierung deshalb auch nicht anerkannt wird, und gegenüber der eigenen Geschichte mit Rassismus und Antisemitismus, die als überwunden gilt. Beide Formen sorgen dafür, ein unbeschädigtes Bild von sich selbst zu etablieren. Rassismusdiagnosen wirken darauf bezogen unangebracht und unpassend.

POSTKOLONIALER RASSISMUS IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Der Kolonialismus hat sich durch vielfältige Herrschaftspraktiken realisiert, so dass eine differenzierende Sicht auf seine unterschiedlichen Ausprägungen erforderlich ist. Rassismus ist eine Konstante im Kolonialismus, und er ist spezifische Herrschaftspraxis der deutschen Kolonialherrschaft. Der deutschen Kolonialherrschaft ist ein völkischer Rassismus inhärent, sie legitimiert sich dadurch, dass eine unüberwindliche Kluft zwischen den Kolonisierenden und den Kolonisierten angenommen wird, und begründet diese Kluft mit den zivilisatorischen Defiziten der Kolonisierten, die entsprechend abwertend bezeichnet werden. Auf der Grundlage dieser Bilder vom ›Anderen‹ kommt es in der deutschen Kolonialgeschichte zu einer Entgrenzung von Gewalt. Es bildet sich eine Herrschaftspraxis und -ideologie heraus, die auf die Vernichtung der Bewohner*innen des kolonisierten Territoriums zielt und die insbesondere im deutschen Kolonialkrieg in Südwestafrika am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts zur Anwendung kommt, bei dem die Zielsetzung des »Rassenkampfes« offen verfolgt wird (vgl. Kößler 2005, 36). Auf diesem Hintergrund sind Rassismusanalysen als postkoloniale Herrschaftsanalysen anzulegen, auch wenn dabei regelmäßig der Einwand erfolgt, die deutsche Geschichte sei jenseits eines kolonialen Herrschaftszusammenhangs. Diese kollektive, den Kolonialismus relativierende Amnesie erklärt die eigene Kolonialgeschichte insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent für unbedeutend. Die Verdrängung des Kolonialismus aus dem bundesdeutschen kulturellen Gedächtnis, die »weit in eine Öffentlichkeit mit kritischem Anspruch hinein« reicht (ebd., 33), ist Ausgangsbedingung für jeden Versuch, postkoloniale Analysen auf die hiesige Gesellschaft anzuwenden. Die Möglichkeit, von den Verbrechen der kolonialen Epoche abzusehen und zur Tagesordnung überzugehen, steht nicht allen zur Verfügung. Wie auch sonst bei Nachwirkungen von Verbrechen geschichten können es sich nur die Nachkommen der Täterseite aussuchen, ob sie sich erinnern wollen oder nicht. Für die Nachkommen der Kolonisierten besteht diese Option so nicht, denn für sie ist der Kolonialismus ein wesentlich tieferer Einschnitt in ihre Geschichte, Kultur, ihr Selbstbild und ihre Position in der Welt.

Gegenwärtig reproduziert sich die globale Arbeitsteilung in einer postkolonialen Struktur. Es handelt sich also nicht um koloniale

Verhältnisse von Eroberten und Eroberern, sondern um die Zwangsmechanismen eines globalisierten Kapitalismus, der Arbeitsmigrationen in großem Ausmaß erzeugt. Dabei werden Geschlechterverhältnisse restrukturiert. Aus wirtschaftlichen Notlagen heraus suchen vor allem Frauen aus Osteuropa und Asien Arbeit in den globalen Dienstleistungsbranchen Europas, und zwar genau in jenen Tätigkeitsfeldern, die traditionell weiblich konnotiert sind, wie Haushalt und Pflege. Privilegiertere Frauen in den Einwanderungsländern, die zumeist einheimische Frauen sind, können mit diesem Personal ihren emanzipierten Status absichern. Betreuungstätigkeiten und Haushaltsaktivitäten werden den eingewanderten und teilweise auch illegalisierten Dienstbotinnen übertragen, die noch dazu recht preiswert sind. Das ermöglicht zugleich, die Fortschrittlichkeit der westlichen Geschlechterordnung zu demonstrieren. Frauen machen Karriere genau wie die Männer. Ein Grundmuster kolonialer Praxis kommt hier zum Ausdruck: die Vorstellung, die ›Anderen‹ seien dazu da, ›uns‹ zu dienen. Aneignung und Verwertung der ›Anderen‹ werden selbstverständlich beansprucht und durch die Ausländergesetzgebung noch begünstigt, die eine Etablierung der global flexibilisierten Arbeiterinnen erschwert. Als Gegenbild zum Selbstentwurf der emanzipierten etablierten Frauen dient die traditionelle islamische Frau, die türkische Migrantin, die hierzulande den Platz der sprachlosen Subalternen einnimmt. Sie gilt als rückständig und unterwürfig und gibt so eine passende Projektionsfläche ab für das, was die Emanzipierte hinter sich gelassen hat. Diese kann sich nun darüber empören und zur Befreiung auch dieser »anderen Frau« aufrufen, deren nicht artikulierte Stimme sie damit übertönt und auch dann übertönen wird, wenn sie als authentische Stimme einer Erfahrung gehört zu werden beansprucht. Es zeichnet sich hier ein postkoloniales Muster ab: Im Kolonialismus fungierten die kolonisierten Schwarzen als Gegenbild des europäischen Selbst, das sich durch die Abwertung der

Die Grundstruktur des sekundären Antisemitismus besteht in einem Abwehrverhältnis zum Nationalsozialismus, in dem Versuch, Geschichte dadurch abzuschließen, dass man die Opfer diskreditiert und sich selbst in eine Position sekundärer Unschuld versetzt.

»Wilden« und »Unzivilisierten« erst als Subjekt behaupten konnte (vgl. Schirilla 2003, 74).

SEKUNDÄREN ANTISEMITISMUS THEMATISIEREN

Als sekundär stellt sich jeder Antisemitismus nach 1945 dar, denn von da an nehmen alle antisemitischen Äußerungen, Denkmuster und Praktiken in irgendeiner Weise Bezug auf den Massenmord an den europäischen Juden und instrumentalisieren die Erinnerung an die Shoah für die Legitimation antisemitischer Auffassungen. Vorherrschend sind Praktiken der De-Realisierung der Verbrechensvorgänge, deren Relativierung sowie die im sekundären Antisemitismus vorgenommene Täter-Opfer-Umkehr. Erinnerungsabwehr und Relativierungen historischer Erkenntnisse bedingen sich in diesen Abwehrpraktiken gegenseitig. Ein wirksames Instrument dieser Relativierung besteht darin, »die Opfer von damals als die Täter von heute« erscheinen zu lassen (Holz 2005, 59). Klaus Holz sieht in dieser »Umkehrung des Verhältnisses von Täter und Opfer (...) den Kern des Antisemitismus nach Auschwitz« (ebd.).

Die Grundstruktur des sekundären Antisemitismus besteht in einem Abwehrverhältnis zum Nationalsozialismus, in dem Versuch, Geschichte dadurch abzuschließen, dass man die Opfer diskreditiert und sich selbst in eine Position sekundärer Unschuld versetzt. Die nationale Markierung »deutsch« wird teilweise beansprucht, um an dem Bild einer zu Unrecht beschuldigten und angeklagten Generation festzuhalten. Es etabliert sich eine Form sekundärer Unschuld, die zur Selbstlegitimation relativierende Verweise auf andere global bedeutsame Verbrechen nutzt. Das Selbstbild beruht auf einem nationalen Konsens, die NS-Verbrechen angemessen aufgearbeitet und entschädigt zu haben und trotz dieser Anstrengungen immer noch beschuldigt zu werden. Als sekundäre Unschuld bezeichne ich diesen Konsens deshalb, weil er analog zum sekundären Antisemitismus die Zumutung der Erinnerung als belastende Angelegenheit betrachtet, die von äußeren Instanzen an einen herangetragen wird und die eigentlich nicht zum »Wir« gehört. Das nationale Wir wird im Kontrast dazu zu einer aufgeklärten Instanz stilisiert, die keinen Schlussstrich gezogen, sondern mit der Aufarbeitung ein nicht mehr zu übertreffendes Niveau erreicht hat.

Der sekundäre Antisemitismus bildet ein Reservoir für die Etablierung unproblematischer Selbstbilder. Aus ihm bedienen sich

Gruppen an den Rändern und in der Mitte der Gesellschaft, wobei die Wahrnehmung, zum Rand oder zur Mitte zu gehören, selbst einen Ausgangspunkt für antisemitische Auffassungen abgibt. Der bürgerlich-demokratische Antisemitismus zeichnet sich durch Verantwortungs- und Erinnerungsabwehr aus und versucht, die NS-Verbrechensgeschichte zu bagatellisieren, indem die Auseinandersetzung damit als übertrieben, aufgebürdet und an ein Ende gekommen abgewehrt wird. Der aus gesellschaftlichen Minderheiten artikulierte Antisemitismus zeichnet sich durch projektive Besetzungen von Opfer- und Täterpositionen aus. Für eigene Diskriminierungserfahrungen wird ein äußerer Gegner bestimmt, der eine privilegierte gesellschaftliche Position einzunehmen scheint. Dafür wird zunehmend der Nahostkonflikt heran gezogen, der so interpretiert wird, dass ein dichotomes »Bild von Ohnmacht und Übermacht« entsteht (Müller, J. 2008, 98).

In der gegenwärtigen bundesrepublikanischen Öffentlichkeit wird Antisemitismus bevorzugt als Phänomen extremistischer Gruppierungen oder identifizierbarer Minderheiten betrachtet und erscheint dadurch als ein Problem von anderen, die nicht »wir« sind. Für den Rassismus hat Karin Scherschel herausgearbeitet, dass diesem Ansatz ein »Unvereinbarkeitsgedanke« zugrunde liegt, die Argumentationsfigur einer gesellschaftlichen Mitte, die zwischen Extremen existiert und sich von diesen unterscheidet (Scherschel 2006, 50). Scherschel bezeichnet das als »Täterschematismus« (ebd.), bei dem Übeltäter identifiziert werden, die man klar von sich selbst und einer als vernünftig repräsentierten Mehrheit abgrenzen kann. Antisemiten erscheinen in diesem Schema gegenüber der zivilisierten Gesellschaft als marginalisierte Abweichler, die den Konsens der Gesellschaft nicht teilen. Während diese Abweichung bisher eher im Rechtsextremismus verortet wurde, wird sie neuerdings zunehmend muslimischen Migrant*innen zugeschrieben.

Um Antisemitismus politisch und pädagogisch bearbeiten zu können, sind die jeweiligen Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen er auftritt. In der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft gehören zu diesen Bedingungen neben den prekären rechtlichen und sozialen Verhältnissen, unter denen viele Migrant*innen leben, antimuslimische Ressentiments und der Einfluss islamistischer und nationalistischer Gruppen (vgl. amira 2009, 2 f). Antisemitische Auffassungen und Praktiken haben vielfältige Ausgangspunkte und erfüllen mehrere Funktionen. Sie eignen sich sowohl zur Provokation

und damit zur Differenzmarkierung wie auch zum Erzeugen von Zustimmung und werden auf einem Territorium artikuliert, auf dem die Zugehörigkeiten umkämpft sind und welches durch strukturelle Ungleichheiten gekennzeichnet ist. Mit Hilfe von Antisemitismus werden die den Diskriminierungserfahrungen von Minderheiten zugrunde liegenden rassistischen Spaltungen in der Einwanderungsgesellschaft auch von diesen Minderheiten selbst verdrängt zugunsten einer Sichtweise, die Verursacher für die eigene Misere personifizieren und eine spezifische Gruppe dafür verantwortlich machen kann. Eigene Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen können kompensiert werden, wenn die Abwertung auf ›die Juden‹ projiziert wird (vgl. ebd., 7). Für die Analyse dieser Prozesse kommt es darauf an, die Zugehörigkeitsbegrenzungen und Ungleichheitsstrukturen in den Blick zu nehmen, die in dieser Gesellschaft wirksam sind. Daher kann es nicht darum gehen, sich auf einen spezifischen Antisemitismus der Eingewanderten zu konzentrieren. Diese Sichtweise vertieft nur die Spaltungen, die mit antisemitischen Versatzstücken verhandelt werden. Es geht sowohl darum, sichtbar zu machen, dass es antisemitische Auffassungen unter migrantischen Minderheiten gibt, als auch darum, diese Weltbilder und Fremdbilder, die im Modus des Antisemitismus zum Feindbild werden, im Kontext der bundesdeutschen Gesellschaft zu betrachten.

ANTISEMITISMUSKRITISCHE UND RASSISMUSKRITISCHE BILDUNGSARBEIT

Die Bereitschaft, anzuerkennen, dass es Antisemitismus in dieser Gesellschaft gibt und dass die am Lernprozess Beteiligten selbst ein Teil davon sind, wird gefördert, wenn die Erarbeitung der Problematik nicht in Form von Bezeichnung und Beschuldigtwerden erfahren wird. Anknüpfend an die aus der Reflexion und Kritik antirassistischer Bildungsarbeit entwickelte »rassismuskritische Perspektive« (Mecheril 2004, 205), bei der die strukturelle Eingebundenheit in rassistische Strukturen sichtbar gemacht wird, kann für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus versucht werden, eine antisemitismuskritische Perspektive einzunehmen und damit eine Bildungspraxis zu entwickeln, deren Akteur*innen sich bewusst sind, selbst in die Geschichte und die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus involviert zu sein, die Teil der Gesellschaft sind, in der sie leben.

Rassismuskritische Bildungsarbeit greift Rassismus von der Seite her an und nicht unbedingt immer frontal. Es kommt auf den Kontext an. Ausgehend von der Erkenntnis, dass es Alltagsrassismus in dieser Gesellschaft gibt, geht dieser Ansatz davon aus, dass diejenigen, die Rassismus thematisieren, selbst auf unterschiedliche Weise darin involviert sind. Ein zentrales Element ist der Kritikbegriff selbst, der hier nicht als Entlarvung des falschen Denkens zu verstehen ist, sondern als Reflexion der eigenen und gesellschaftlich geformten Beziehungen zur Problematik. Thematisierbar werden dabei die pädagogischen Mittäterschaften in Institutionen, in denen rassistische Unterscheidungspraktiken normalisiert sind. Um »Wege aus dem Rassismus« (Mecheril 2004, 176 ff) gehen zu können, sind zunächst Wege im Rassismus zurück zu legen, Bewegungen von Kritik und Engagement innerhalb rassistischer Verhältnisse.

Rassismus- und Antisemitismuskritische Bildungsarbeit eröffnet Zugänge zum Verständnis der strukturellen Bedingungen von Dominanzverhältnissen, um diese kritisieren zu können. Dies unterscheidet sich von einem personalisierenden Zugang, der auf Einstellungsveränderungen zielt und »den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft erfolgreich verdeckt« (Kalpaka 2003, 60). Der personalisierende Zugang entlarvt »Rassisten« – als sei dies eine persönliche Eigenschaft. Dieses Vorgehen ist ungeeignet, um Bildungsprozesse anzuregen. Es erzeugt Abwehr und verhindert die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich normalisierten Verhältnissen, in denen Rassismus den Angehörigen einer herkunftsmäßig nicht befragten Mehrheitsgesellschaft gar nicht mehr auffällt und es deshalb als geradezu ungehörig erscheint, wenn eine Darstellung, Ausdrucksweise oder Handlungsform als rassistisch angeprangert wird. Bildungsarbeit zielt dagegen auf die Reflexion der Kontexte, in denen es möglich wird, über Rassismus zu schweigen und Antisemitismus für vergangen zu halten.

Rassismus- und Antisemitismuskritische Bildungsarbeit eröffnet Zugänge um die strukturellen Bedingungen von Dominanzverhältnissen zu verstehen, um diese kritisieren zu können.

A

Astrid Messerschmidt Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung; Diskriminierungskritische Konzepte der Weiterbildung; Erinnerungsarbeit zum Nationalsozialismus; gegenwärtige Formen von Antisemitismus; Kritische Bildungstheorie.

Mit der hier verwendeten **Unterstrichform** sollen »traditionelle BeNennungsformen« aufgebrochen werden. Bei personalen Appellationen »signalisiert der Unterstrich Lücken in angenommener Zweigeschlechtlichkeit bzw. stellt die Annahme von Zweigeschlechtlichkeit als ultimativen und biologisch-natürlich vorgängigen Bezugsrahmen grundsätzlich infrage« (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010 | S. 36). Mit dem Unterstrich, wie z. B. bei »Leser*innen« soll versucht werden, ein Zeichen für eine Leerstelle anzugeben für etwas, das in unserer konventionell zweigeschlechtlich geordneten Sprache nicht repräsentiert werden kann. Die Schreibweise soll dazu anregen, »über die eigenen sprachlichen Normen nachzudenken« (ebd. | S. 37).

III

LITERATUR

amira 2009 | »Du Opfer! Du Jude« – Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg | Dokumentation der amira-Tagung am 16.09.2008 im Stadtteilzentrum Alte Feuerwache, Berlin-Kreuzberg | HYPERLINK <http://www.amira-berlin.de/Material/Publikationen/54.html>

Bauman, Zygmunt 1994 | *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust* | Hamburg.

Ehmann, Annegret 2002 | *Holocaust in Politik und Bildung* | In: Fritz Bauer Institut (Hg.): *Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulture* | Frankfurt / M. / New York | S. 41–67.

Eppenstein, Thomas 2003 | *Einfalt in der Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft* | Frankfurt / M.

Holz, Klaus 2005 | *Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft* | Hamburg.

Holz, Klaus 2001 | *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung* | Hamburg.

Hornscheidt, Antje Lann/Adibeli Nduka-Agwu 2010 | *Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache* | In: dies. (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* | Frankfurt / M. | S. 11–49.

Hund, Wulf D. 2006 | *Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse* | Münster.

Kalpaka, Annita 2003 | *Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit* | In: Wolfram Stender/Georg Rohde/Thomas Weber (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit* | Frankfurt / M. | S. 56–79.

Kalpaka, Annita 1998 | *Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft* | In: *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit* | Nr. 3 / 4 / 1998 | S. 77–79.

Kemper, Andreas/Weinbach, Heike 2009 | *Klassismus. Eine Einführung* | Münster.

Kermani, Navid 2009 | *Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime* | München.

Kößler, Reinhart 2005 | *Kolonialherrschaft – auch eine deutsche Vergangenheit* | In: Helma Lutz / Kathrin Gawarecki (Hg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft* | Münster | S. 23–40.

Leiprecht, Rudolf/Scharathow, Wiebke (Hg.) 2009 | *Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* | Schwalbach / Ts.

Mecheril, Paul 2007 | *Die Normalität des Rassismus*, in: *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen* | 13. Jg. | Heft 2/2007 | S. 3–9.

Mecheril, Paul 2004 | *Einführung in die Migrationspädagogik* | Weinheim.

Meseth, Wolfgang/Matthias Prose/ Frank-Olaf Radtke (2004) | *Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht* | In: dies. (Hg.): *Schule und Nationalsozialismus* | Frankfurt / M. / New York | S. 95–146.

Messerschmidt, Astrid 2010 | *Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus* | In: Anne Broden / Paul Mecheril (Hg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* | Bielefeld | S. 41–57.

- Messerschmidt, Astrid 2009** | *Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft* | In: Claus Melter / Paul Mecheril / (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* | Schwalbach / Ts. | S. 59–74.
- Messerschmidt, Astrid 2006** | *Stichwort: Integration*, in: Agnieszka Dzierzbicka / Alfred Schirlbauer (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement* | Wien | S. 154–161.
- Müller, Heinz 1997** | *Anti-rassistische Pädagogik* | In: Armin Bernhard / Lutz Rothermel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik* | Weinheim | S. 357–370.
- Müller, Jochen 2008** | *Zwischen Abgrenzen und Anerkennen. Überlegungen zur pädagogischen Begegnung von antisemitischen Einstellungen bei deutschen Jugendlichen muslimischer / arabischer Herkunft* | In: Wolfgang Benz (Hg.): *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 17 | Berlin | S. 97–103.
- Reindlmeier, Karin 2006** | *Alles Kultur? Der ›kulturelle Blick‹ in der internationalen Jugendarbeit* | In: Gabi Elverich / Annita Kalpaka / Karin Reindlmeier (Hg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft* | Frankfurt / M. / London | S. 235–261.
- Scherschel, Karin 2006** | *Aufgeklärtes Denken und Abwertung ethnisch Anderer – historische und aktuelle Aspekte* | In: *Zeitschrift für Genozidforschung* | Nr. 1 / 2006 | S. 49–71.
- Schirilla, Nausikaa 2003** | *Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten* | Frankfurt / M.

- Schneider, Christian 2010** | *Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik* | In: Ulrike Jureit / Christian Schneider: *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung* | Stuttgart | S. 105–212.
- Terkessidis, Mark 2004** | *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive* | Bielefeld.
- Terkessidis, Mark 2003** | »Bei denen haben Frauen doch überhaupt keine Rechte.« *Methodologie der Rassismusforschung: Probleme bei der Erkenntnis eines Gegenstandes, der selbst Erkenntnisse formuliert* | In: Tarek Badawia / Franz Hamburger / Merle Hummrich (Hg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* | Frankfurt / M. / London | S. 67–80.
- Weiß, Anja 1998** | *Antirassistisches Engagement und strukturelle Dominanz. Was macht weißen Deutschen die Auseinandersetzung mit Rassismus so schwer?* | In: Maria del Mar Castro Varela / Sylvia Schulze / Silvia Vogelmann / Anja Weiß (Hg.): *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie* | Tübingen | S. 275–285.
- Yıldız, Safiye 2005** | *Interkulturelle Erziehung im Niedergang oder Aufbruch? Ein retrospektiver Einblick in pädagogische Konzepte* | In: IFADE (Hg.): *Insider – Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess* | Bielefeld | S. 223–244.

Wege der Distanzierung

Beobachtungen aus dem Seminarraum

Marina Chernivsky und Christiane Friedrich

»Das habe ich getan«, sagt mein Gedächtnis.

»Das kann ich nicht getan haben«

sagt mein Stolz und bleibt unerbittlich.

Endlich – gibt das Gedächtnis nach.

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1886)

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus sowie anderen Formen kollektiver Voreingenommenheit verläuft selten linear. Vielmehr ist diese Beschäftigung mit vielfältigen Ambivalenzen versehen und durch hochfunktionale Distanzierungen geprägt. Unter Distanzierungen können hier mentale – individuelle wie auch kollektive – Widerstandsstrategien verstanden werden, welche Themen und Zusammenhänge abwehren, die emotional aufgeladen sind oder Unbehagen hervorrufen. Widerstände im Kontext unserer Seminare sind in erster Linie themenbezogen. Nicht selten steht jedoch dahinter die allgemeine Angst vor Veränderung, vor Autonomieverlust oder das Bedürfnis nach Bestätigung von bisher wirksamen Haltungen und Bewältigungsstrategien.

Wieso kann ich bei diesen Themen nicht ruhig bleiben? Nützt denn diese ganze Beschäftigung, das viele Gerede überhaupt etwas? Wird sich jemals etwas ändern? Ich bin dieses ganze theoretische Wissen und diese Studien leid. Was ich brauche, sind Methoden und konkrete Lösungsstrategien!

Diese und ähnliche Sätze, häufig von Teilnehmenden in Seminaren geäußert, sind nicht primär als Störung, sondern vielmehr als ein wichtiges Anliegen zu begreifen. Sie deuten auf das Bedürfnis hin, Situationen abzuwehren, die (historisch oder biographisch) als beschämend oder bedrückend erlebt werden und verweisen auf die eigene Involviertheit in die Seminarthemen sowie den Wunsch, schnell und unkompliziert zu Lösungen zu gelangen.

THEMENBEZOGENE DISTANZIERUNGEN

Der Diskurs um Antisemitismus ist geprägt von fortwährenden Beschwerden über vermeintliche Sprechverbote bei gleichzeitigen Entgleisungen, Abgrenzungs- und Distanzierungswünschen. Antisemitische Ressentiments sind einerseits

außerordentlich stabil, unterliegen andererseits einer besonderen Dynamik, welche die klassischen Motive übernimmt, aber gleichzeitig für neue Rationalisierungen, Projektionen und Verschiebungen anfällig bleibt (Zick et al. 2011). Die offenen und versteckten Manifestationen von Antisemitismus sind zudem hoch ambivalent, verwirrend und tragen im Wesentlichen dazu bei, dass die Wirkmächtigkeit von Antisemitismus dauer-

haft übersehen wird. Gleichzeitig wird die Frage nach Antisemitismus immer wieder neu aufgerollt.

»Man fragt sich, was schlimmer ist: der beabsichtigte oder der unbeabsichtigte Antisemitismus? Der, mit dem man gespielt hat, weil man überprüfen wollte, wo die Grenzen liegen ...? Oder der, den man selbst nicht bemerkt, weil die Stereotype so sehr zum eigenen Weltverständnis gehören, dass man sie gar nicht mehr in Frage stellt?« (Gorelik 2014, 4)

Im Kontext der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus verlaufen die besagten Widerstände zum größten Teil entlang vielfältiger De-Thematisierungsstrategien mit mehrdeutigen, gar widersprüchlichen Erwartungen wie auch emotionalen Aufladungen von allen Themen und Fragen, die mit Juden oder ›jüdischem‹ in Zusammenhang gebracht werden.

»Irgendwie macht mir das Thema Angst. Immer wieder dasselbe; ich kann das gar nicht einordnen ... , aber es gibt bei uns wirklich viel dringendere Probleme.« (TN, Saalfeld 2010)

Die Feststellung, das Thema sei unangenehm, ist gepaart mit Distanzierungswünschen und äußert sich darüber hinaus in der überzogenen Rationalisierung eigener Ressentiments, Verlagerung antisemitischer Argumentation an den rechten Rand der Gesellschaft oder dem Verhandeln antisemitischer Vorfälle nicht als soziales Phänomen, sondern als ein bedauerlicher Einzelfall oder Ausnahmeerscheinung. Antisemitismus erscheint hier als historisch überwunden,

etwas, mit dem die deutsche Gesellschaft oder hier die Teilnehmenden nichts mehr zu tun hätten.

»Ich kann mich erinnern, dass ich in dem Seminar, in dem es um Antisemitismus ging, körperlich reagiert habe. Ich denke, wir hacken zu viel auf Rechtsextremismus herum. Antisemitismus wird gar nicht angesprochen.« (TN, Saalfeld 2010)

Antisemitische Äußerungen und gar Vorfälle werden in den Seminaren schnell bagatellisiert, in ihrer eigentlichen Wirkung und Bedeutung nivelliert wie auch »als nicht so gemeint« entschuldigt. Antisemitismus als ein aktuelles Alltagsphänomen anzuerkennen, fällt in der deutschen Gesellschaft vielleicht auch deshalb so schwer, »weil aus der mühsam, aber dennoch intensiv erfolgten Aufarbeitung der NS-Verbrechen der Schluss gezogen wird, nun alles hinter sich gelassen zu haben, was zur Ideologie der Ungleichwertigkeit gehört.« (Messerschmidt in dieser Publikation, 57)

Offensichtlich bildet dieser Denkausschluss bzw. die De-Thematisierung von Antisemitismus immer noch ein Reservoir für die Etablierung unproblematischer Selbstbilder und das Verhandeln der eigenen Identität. Die Tatsache, dass nur wenige Menschen sich zum Antisemitismus bekennen würden und sich die allermeisten als nicht antisemitisch verstehen, verhindert seine Überwindung und begründet die Widerstände gegen dessen Thematisierung (Rommelspacher 2009). Was bleibt, ist ein Antisemitismus ohne Antisemiten, ein offen verschwiegenes Tabu oder eine Mischung aus Scham, Wut und Voreingenommenheit, die eher einer eigensinnigen Affektdynamik als dem klaren Verstand untergeordnet ist (Gorelik 2014). Antisemitismus kann deshalb erst durch die Analyse der jeweiligen Distanzierungswünsche dechiffriert werden – und nicht etwa nur durch die Auseinandersetzung mit Juden oder jüdischer Geschichte. Dabei geht es in erster Linie darum, der eigenen Einbettungen oder gar Verstrickungen bewusst zu werden und ihre Wirkung zu erfragen anstelle diese durch Relativierung, Umkehrung oder Verschiebung abzuwenden. »Die Bereitschaft anzuerkennen, dass es Antisemitismus in dieser Gesellschaft gibt und dass die am Lernprozess Beteiligten selbst ein Teil davon sind, wird gefordert, wenn die Erarbeitung der Problematik nicht in Form von Bezeichnung und Beschuldigtwerden erfahren wird.« (Messerschmidt in dieser Publikation, 70).

Offensichtlich bildet dieser Denkausschluss bzw. die De-Thematisierung von Antisemitismus immer noch ein Reservoir für die Etablierung unproblematischer Selbstbilder und das Verhandeln der eigenen Identität.

Die hiesigen Diskurse rund um Migration, die oft in zerstrittenen Debatten oder ablehnender Haltung gegenüber Migrant*innen und jetzt auch gegenüber geflüchteten Menschen ihren Höhepunkt finden, bestimmen ebenfalls die Schwerpunktsetzung der Seminare. Die widersprüchlichen Haltungen zu Migration, die Distanzierung gegenüber eigenen und gesellschaftswirksamen Ressentiments geben die Tendenz zur weitgehenden Normalisierung von Rassismus wider. Auch hier verlaufen die Widerstände der im Seminar Beteiligten entlang der üblichen Praxis, rassistische Vorfälle nicht gesellschaftlich einzubetten, sondern diese als randständige Einzelfälle zu markieren. Dazu gehört die Umdeutung und damit auch die Entdramatisierung rassistischer Denkweisen im Rahmen kulturell begründeter Fremdmachung. »Nach dem Nationalsozialismus ist ein biologisch begründeter Rassismus diskreditiert und hat eine Leerstelle erzeugt, die vom Kulturalismus besetzt wird. Mit der Behauptung kultureller Unvereinbarkeiten zwischen Bevölkerungsgruppen wird es möglich, Rassismus unsichtbar werden zu lassen, ihn gar für überwunden halten zu können und sich doch der im rassistischen Diskurs herausgebildeten Vorstellungen von den Identitäten ›Anderer‹ zu bedienen.« (Messerschmidt in dieser Publikation, 57).

PÄDAGOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

Neben den vielfältigen Distanzierungswünschen verspüren die Seminarteilnehmenden einen starken Handlungsdrang und engagieren sich in vielfältigen Arbeitsfeldern. Wieder aufkeimende, altbekannte und wohlgenährte Ressentiments rufen Bestürzung hervor oder vielmehr Erschrecken, dass das alte Gespenst »Rassismus« in allen Kreisen der Gesellschaft – offen oder verdeckt, klug argumentiert oder feindselig geschmettert – wieder salonfähig ist. Auf das Erschrecken folgt das Unverständnis: Wie kann dieses Denken heute immer noch so stark und unverhohlen wie selbstverständlich Platz nehmen und scheinbar stabile Gruppen oder Gemeinschaften schnell brüchig werden lassen? Brüchig und gespalten sind sie an den Stellen, an welchen sich Haltungen und Normen entlang konstruierter Anderer entzweien oder in erbitterte Wertekonkurrenz treten. Wenn sich jedoch rassistische oder antisemitische Überzeugungen als stabil erweisen, dann entsteht schnell ein großes Unbehagen, eine Ohnmacht angesichts ihrer scheinbaren Unverbesserlichkeit.

Ist denn da noch was zu retten? Das war doch immer schon so. Hat der ganze Kampf dagegen einen Sinn? Kann man wirkungsvoll dagegen argumentieren?

Überdruss, Verzagtheit und Pessimismus angesichts erstarrter, feindseliger Denkmuster verbreiten auch im Seminarraum ihre Wirkung und können sich durch Indifferenz, aber auch durch Aggression, einseitige Schuldzuweisungen und allgemeines Infragestellen ihr Ventil suchen.

Wohin soll der Weg gehen? Kann ich wirklich etwas ausrichten, verändern, bewegen? Und wenn ja, was? Wenn sich angesichts neu formierender Gruppierungen die Geschichte von Abwertung und Ausschluss wieder einmal als erschreckend real und resistent in der »Bekehrung« erweist? Was heißt es denn, ich solle bei mir selbst anfangen? Macht das im Hier und Heute noch Sinn? Habe ich nicht das Recht zu erfahren, was ich jetzt, sofort Wirkungsvolles tun kann?

Die Wege in der Beschäftigung mit Rassismus und Antisemitismus können eine Probe in Geduld und Ausdauer sein. Es erfordert die Bereitschaft sowohl zur nüchternen Wissenserweiterung als auch zur kritischen Selbstbefragung und vor allem zum Aushalten eigener Spannungen und Ambivalenzen. Nicht nur das Kreisen um die eigene Person stellt eine Herausforderung dar, sondern auch die Einwilligung eines dialogischen Austausches in der Gruppe und das Zulassen neuer, oftmals schmerzlicher Informationen. Denn es bedeutet nicht nur der eigenen Verwobenheit habhaft zu werden, sondern gerade auch zu beobachten und zu verstehen, wie die »Unterscheidungsgewalt Rassismus« in Gruppen wirkt, arbeitet, spaltet, aber auch in seiner Dekonstruktion zu neuen Allianzen, zu neuem Verständnis und Miteinander führen kann. Es erfordert Vertrauen und das bewusste Ablegen von Scham- und Schuldgefühlen, die tiefergehende Lernprozesse blockieren können. Ein gemeinsames Wachsen in der Reibung an diesen Themen bedeutet unter anderem den bewussten Verzicht auf Beschuldigung und Bewertung sowie das Einverständnis, sich irritieren zu lassen – sei es durch neues Wissen oder die Herausforderung, unvereinbare Erfahrungen und Sichtweisen nebeneinander stehen lassen zu können – auch, wenn dies unbehaglich ist. Die bewusst getroffene Entscheidung der dialogischen Anerkennung aller im Raum ausgesprochenen Erfahrungen ist die vielleicht entscheidendste innere Voreinstellung, die wir im Kontext der Seminare treffen können. In der Umsetzung bedeutet dies Aktives Zuhören

und die Bereitschaft uns »verstören« zu lassen, wobei wir gleichzeitig auf behutsame Anleitung achten und die persönlichen Grenzen aller Beteiligten bewahren. Für die Teilnehmenden kann das aber als befreiend empfunden werden, sich in einer Gruppe zu öffnen, Erlebtes mitzuteilen und damit die Erfahrung zu machen, nicht allein zu sein, sondern Bündnispartner*innen zu finden, Empathie zu erleben sowie gemeinsame Aktionspläne zu entwickeln.

FAZIT

Das Entdecken der eigenen Verwicklung in hierarchisierende, gar diskriminierende Strukturen, Denkmuster und Traditionen bedeutet aber nicht nur das Aufdecken unliebsamer Perspektiven oder bisher verstellter Denkrichtungen, sondern macht ebenso das Feld eigener Verantwortung und Wirkmächtigkeit auf. Es kann ebenfalls als befreiend erlebt werden zu entdecken, dass die eigenen Handlungsspielräume viel weiter ausgestreckt sind als bisher vermutet. Im Alltag werden wir zunehmend eine Vielzahl kleiner Interaktionen entdecken, in denen wir uns bewusst entscheiden können, auf ›belastetes‹ Vokabular zu verzichten oder andere behutsam darauf aufmerksam zu machen. Wir haben die Möglichkeit, mehrere Perspektiven im Gegensatz zu der eigenen geltend und hörbar zu machen. Unser Verstehen um die Komplexität der menschlichen und sozialen Organisation erhöht sich mit jedem Moment, in dem wir die bisher disparaten Perspektiven in unser Verstehen aufnehmen, in das eigene Konzept integrieren und bewusst neben dem Eigenen stellen können. Sind wir bereit, unsere eigene Weltsicht irritieren zu lassen und sind wir fähig, mit wohlmeinenden Blick auf die eigene Person und die Gruppe, Multiperspektivität als neuen Erfahrungsraum zuzulassen, haben wir Raum für den Durchbruch der Kette fortschreitender Verkennung Einzelner und Gruppen. Gelingt es uns, Irritationen zuzulassen, vorherrschende Gruppenbilder zu durchschauen und die eigene Beziehung dazu positiv zu wenden, eröffnet sich ein neues Feld gewonnener Handlungsmacht, gegen abwertende Praxis und Diskriminierung vorzugehen.

Multiperspektivität ist hier ein wesentlicher Bestandteil einer neu gewonnenen Fähigkeit, in problematischen Situationen bedacht und umsichtig zu Strategien zu gelangen, die zuvor verborgen blieben. In dieser Hinsicht ist die Kompetenz zu Multiperspektivität nicht nur ein zentraler Baustein in der Wahrnehmung und Analyse ausgrenzender Situationen, sondern zuvorderst ein

Praxisinstrument, welches sich um Prävention bemüht und den Blick frei macht für die Entwicklung und den Ausbau tragfähiger Strukturen. Dabei ist die Veränderung der persönlichen Einstellungs- und Wahrnehmungsfähigkeit nur ein erster Schritt in der Weiterentwicklung diversitätsorientierter und diskriminierungskritischer Kompetenz. Dieser Schritt bildet die Grundlage für das weitere Vorgehen in der eigenen (pädagogischen) Arbeitspraxis wie auch für umfassende Veränderungen in Einrichtungen und Traditionen.



LITERATUR

Gorelik, Lena 2014 | »Man wird doch noch mal sagen dürfen...«. *Antisemitismus in Hoch- und Populärkultur: Essay* | APuZ, 64. Jhr., 28–30 / 2014 | BPB. S. 3–9.

Messerschmidt, Astrid 2012 | *(Un)Sagbares: Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse* | In: zwst (Hg.) *Das offene Schweigen* | Tagungsdokumentation.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm 1886 | *Jenseits von Gut und Böse. Viertes Hauptstück* | Sprüche und Zwischenspiele.

Rommelspacher, Birgit 2009 | *Was ist Rassismus?* | http://www.birgitrommelspacher.de/pdfs/Was_ist_Rassismus.pdf, [28.12.2014].

Zick, Andreas / Klein, Anna 2014 | *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland* | (FES) Friedrich-Ebert-Stiftung.

5

ÜBUNGSTEIL

Impulse für die Praxis

Einführung in das methodische Kapitel und den Einsatz von Übungen

Christiane Friedrich

Was brauchen wir, um voneinander lernen zu können? In welcher Form können die unbequemen Perspektiven durchschaut, schamvoll besetzte Leerstellen berührt und die nichterzählten Geschichten erzählt werden? Welche Übungen eignen sich dazu?

Sowohl der Anti-Bias-Ansatz als auch das dialogische Reflexionsmodell sehen ihre Aufgabe in der Initiierung und Begleitung von Reflexionsprozessen über gesellschaftliche Wirklichkeit unter Bezugnahme eigener Biographie, Sozialisation und gesellschaftspolitischer Positionierung. Die Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung, Vielfalt und Diversität, Macht und Diskriminierung sind Themen und Ziele der Anti-Bias-Arbeit. Die hier vorliegende Auswahl an Übungen und methodischen Zugängen stellt eine von vielen Möglichkeiten dar, in Seminarräumen das komplexe gesellschaftliche Zusammenspiel von Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozessen, von Fragen nach Zugehörigkeiten und Teilhabe, aber auch nach Bedürfnissen und Ressourcen, zu thematisieren.

So entfalten wohl alle Übungen in ihrer Dramaturgie zuerst das Anliegen, Komplexität und Vielschichtigkeit der Fragen und Herausforderungen einer hiesigen durch Migration(en) und stetigen Wandel geprägten Gesellschaft aufzunehmen, sichtbar und erfahrbar zu machen. In diesem Prozess sollen jedoch nicht vordergründig anonyme, konstruierte Perspektiven besprochen, sondern vielmehr die je eigene Sicht und Verortung der Teilnehmenden angeregt werden. So ergeben meist schon die einzelnen, konkreten Ansichten und Erfahrungen der Teilnehmenden einen wertvollen Schatz aus kontroversen Haltungen und Lebensgeschichten, die sowohl einzeln betrachtet als auch im Gemeinsamen ein Ensemble aus wertvollem Wissen, Kenntnissen und Erfahrenem darstellen.

Fast alle methodischen Übungen arbeiten mit drei didaktischen Schritten bzw. Phasen. Wohlwissend, dass die Phasenübergänge fließend sind, können folgende Überlegungen hilfreich sein, um einen Einblick in das Geschehen im Seminarraum zu bekommen.¹

1 Die Phase der Selbstbefragung ist eine individuelle Ebene, die den Blick auf das eigene Geworden-Sein in seiner Summe aus Erfahrungen, Werten, Überzeugungen und Wünschen schärfen kann. Diese Ebene wird, wie jede folgende auch, mittels Selbstreflexion in Gang gesetzt. An dieser Stelle entsteht in einem höchst autonomen und selbst gesteuerten Prozess die Herausbildung einer ganz eigenen Motivation, sich mit den Themen zu verbinden und eventuell sogar neue Erkenntnisse und Veränderung anzustreben. Diesen Prozess anzuregen und zu begleiten, ist die Aufgabe der Seminarleitung, welche mittels gezielt gesetzter Reflexionsfragen und methodisch durchdachter Übungen versucht, Themen prozessorientiert, mit zunächst offenem Ausgang, in der Raummitte zu platzieren. So beginnen die Übungen mit einem immer wieder recht ähnlichen ersten Schritt: dem eigenen Befragen. Im besten Falle werden schon in der inneren Auseinandersetzung mit sich selbst erste widersprüchliche Gedanken und Aspekte sichtbar. Darin wird ein erstes wertvolles Moment erkennbar, das zur Motivation beitragen kann, reflexive Lernprozesse zuzulassen und sich bewusst zu werden, wie Diversität und Diskriminierung funktionieren und sich miteinander verschränken. Dieses Sich-Zeigen und Sich-Einlassen braucht ein gewisses Maß an Vertrauen und die Gewissheit, dass sowohl die Seminar Moderation als auch Teilnehmenden Äußerungen in diesem ersten Schritt möglichst wertfrei und unangetastet stehen lassen können. Die Basisvariablen einer klientenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers² sind auch im Bildungsbereich ein wichtiges Gut. Die Mischung aus Selbstkongruenz, Achtung und Neutralität macht es möglich, ein positiv besetztes Beziehungsgeflecht im Seminarraum aufzubauen und zu transaktionalen, dialogischen Gruppenprozessen beizutragen.

Wenn dies gelingt, kann gemeinsames Lernen ermöglicht werden, das die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen – Perspektiven, Narrativen und Erlebnissen – anregt und auf andere, bisher als fremd wahrgenommene, Perspektiven neugierig macht. Die Gewährleistung von anerkennenden Erfahrungs- und Reflexionsräumen kann unter Umständen die Bereitschaft fördern, uns mit anderen,

vielleicht auch unbequemen Perspektiven, zu befassen und uns auf ungewöhnliche Betrachtungsweisen einzulassen.

2 Die nächste didaktische Phase erweitert das innere Zwiegespräch um die Exploration des Themenfeldes im Kleingruppen-setting bzw. darauf folgend im gemeinsamen Plenumsgespräch. Unter sensibler Anleitung kann ein Austausch angeregt werden, in dessen Herzstück das Wissen und Lernen in und aus der Gruppe entsteht. Das Format ›Gruppe‹ ist eine wichtige Basis für Einstellungs- und Verhaltensveränderungen. Das Anliegen ist nicht gruppentherapeutisch, sondern dialogisch-kooperativ mit dem Ziel der Wissensgenerierung ›aus den eigenen Reihen‹ und am Beispiel der jeweiligen Gruppendynamik. Die Verbindung der Fragestellung mit dem jeweiligen Arbeitsfeld ist hilfreich und wirksam, wenn hier auch die beruflichen Fragen beleuchtet und bearbeitet werden sollen.

3 Die dritte Phase ist die Meta-Perspektive, eine weiterführende Zusammenfassung der persönlichen, gruppenbezogenen und globalen Zusammenhänge. Hier kann die Komplexität der jeweiligen Themen- und Arbeitsfelder exemplarisch hergestellt und verdeutlicht werden. Eine solche didaktische Reduktion und übergeordnete Betrachtung des Themengegenstands zum Abschluss einer jeden Übung ist sehr zu empfehlen, wenn nicht gar unerlässlich. In dieser dritten Phase ist es nun die Aufgabe der Seminarleitung, gemeinsam mit der Gruppe die Weite und Breite der aufkommenden Fragen greifbar, ›verdaulich‹ und ergebnissicher zu gestalten. Fehlt diese Phase, kann es unter Umständen zu Verunsicherungen und Widerständen kommen. Diese können behoben werden, indem Unsicherheiten ernst genommen, Widerstände aufgenommen und (positiv) gedeutet werden. Zusätzliche sachliche Hinweise bieten die Möglichkeit zur strukturierten Deutung und Einordnung persönlicher Einstellungen und können dazu beitragen, den Lerngegenstand für sich fassbar zu machen und Unsicherheiten im Lernprozess zu reduzieren.

Es wurde bewusst darauf verzichtet, einzelnen Übungseinheiten einen Platz innerhalb der Seminarkonzepte oder Seminarsequenzen zuzuweisen. Diese lassen sich je nach Thema, Setting und Vertiefungswunsch sowohl am Anfang als auch im fortgeschrittenen Prozess der inhaltlichen Auseinandersetzung immer wieder anders

[1]

siehe Chernivsky /
Fügner / Chiemelewska-
Pape 2010 *Methodisch-
didaktische Grund-
prinzipien*

[2]

Rogers 1985 | *Die nicht
Direkte Beratung*

platzieren. Auch die einzelnen Phasen und Schritte sind lediglich als Empfehlungen oder Anregungen zu verstehen und können verkürzt oder ergänzt werden.

Zentral ist vielmehr die Frage, welches Ziel und welche Wirkung die einzelne Übung verfolgt und was sie an Fragen, Wissen und Themen ›heben‹ soll.

Übungen, die stark in den Bereich individueller und kollektiver Identitätskonstruktionen hineinwirken, bieten beispielsweise die Chance raumgreifender Veränderungen. Dazu gehören auch unerwünschte ›Nebenwirkungen‹, die sogenannten Widerstände oder Distanzierungen, welche sich auf verschiedene Weise im Seminargeschehen äußern und in den meisten Fällen, wenn sie themenbezogen interpretiert und integriert werden, den Seminarverlauf positiv beeinflussen können.

Oft steht hinter sichtbaren Widerständen eine Irritation, mögliche Verunsicherung durch zu viel Neues, Unüberschaubares oder eine diffuse Angst vor Veränderung. Häufig versteckt sich dahinter auch ein befürchteter Autonomieverlust, welcher darauf hinweisen kann, dass Teilnehmende mehr Zeit und Ruhe brauchen, um in den Themen ihre eigenen Urteile ausbilden zu können anstatt moralisch überführt oder überrollt zu werden. In der letzten Phase einer Übungssequenz können diese Tendenzen positiv bearbeitet werden, indem sie zuvorderst nicht als individuelles Fehlverhalten, sondern als themenspezifische, über-individuelle Reaktionen gedeutet werden und ihren Platz im Laufe des Lernprozesses bekommen.

Eine didaktische Reduktion zum Abschluss einer Übungssequenz bedeutet demnach nicht die Trivialisierung komplexer Phänomene, sondern vielmehr die gezielte Entscheidung der Seminarleitung, einzelne Aspekte zu verdichten, anschaulich und vor allem in guter Dosierung bekömmlich zu machen, damit Interesse und Neugier erhalten bleiben, weitere Inhalte zu vertiefen. Nicht zuletzt

ist es eine wichtige Erfahrung, sich als Lernende*r selbstwirksam zu erleben, in dem einzelne Ergebnisse sichtbar und fassbar werden.

So steckt in der Entscheidung, welche Übung zu welchem Themen- und Lerngegenstand zu Hilfe genommen werden soll, ein ganzes Set innerer Voreinstellungen und Überzeugungen der Seminarleitung, das im günstigsten Fall bewusst diskutiert und befragt worden ist. Zu diesen inneren Überzeugungen, die ganz wesentlich den Übungsverlauf beeinflussen können, gehören unter Umständen folgende Reflexionsfragen:

- **Was bedeutet Lernen für mich?**
- **Wie viel Autonomie im Lernen und der Urteilsbildung gestehe ich mir und den Lernenden zu?**
- **Welche moralischen, aber auch politischen Überzeugungen und andere Intentionen stehen hinter den zu vermittelnden Inhalten?**
- **Was bedeuten die Reaktionen der Adressat*innen bezogen auf die Inhalte oder Methoden?**
- **Was sind Widerstände im Seminarkontext und wie reagiere ich darauf?**

Die im Folgenden zusammengestellten Übungssequenzen sind offen und prozesshaft formuliert. Sie wurden in diversen Seminarkontexten erprobend durchgeführt und haben die Überzeugung bestätigt, dass Lernen ein ganz eigenwilliger und autonomer Prozess ist, der am ehesten angestoßen und befördert wird, wenn positiv besetzte Emotionen angeregt werden.

Neugier, erhoffter Wissenszuwachs sowie bessere Transparenz und Verständlichkeit eigenen Denkens und Handelns als auch des (beruflichen) Umfeldes können wesentliche Triebfedern sein, die den je individuellen Lernprozess beflügeln. Unerlässlich ist es deshalb, der Phase der eigenen Motivationsbildung genügend Raum und Bedeutung zu geben. Je besser Menschen ihre eigenen Intentionen und Beweggründe in diesem Themenfeld kennen, um so bewusster

[3]

können Widersprüchlichkeiten oder Widerstände erkannt und integriert werden, um so stabiler und kontinuierlicher kann den Themen konstruktiv und nachhaltig begegnet werden.

Ein wesentlicher Pfeiler in der Motivationsbildung ist das psychologische Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung³. Von Bandura⁴ in den 1970ern ausformuliert, fand der Ansatz Eingang in diverse Theorien der Didaktik und des Lernens sowohl im Bildungs- als auch Beratungskontext. Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit ist ein Grundanliegen, das stetig wachsen und gedeihen kann. Es ist eine innere Überzeugung und Gewissheit darüber, selbst und aus eigener Kraft etwas tun, durchsetzen oder verändern zu können. Erfolgserlebnisse und korrigierende Erfahrungen sind das stärkste Mittel, um eigene Kompetenzerwartungen aufzubauen und das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu erhöhen.

Erfolge, die den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden, befördern am ehesten die Überzeugung, dass Veränderungen möglich sind. In der didaktischen Aufbereitung der Themen kann es deshalb wichtig sein, Nahziele zu formulieren, die umsetzbar sind und den Aufbau von eigenen Bewältigungsstrategien unterstützen. Fallarbeit kann hier als ein wesentliches Modell benannt werden.

Eine zweite starke Quelle der Selbstwirksamkeit ist die Förderung der Sichtbarkeit von bereits vorhandenen Ressourcen oder Strategien der Seminarteilnehmer*innen. Neue Erklärungs- oder Verhaltensmodelle werden dann verinnerlicht, wenn die Lernenden ihre eigene Relevanz darin entdecken. Haben die Seminarteilnehmer*innen an Übungen partizipiert, Reflexionsprozesse selbstwirksam mitgestaltet, ihre eigene Sicht darauf präzisiert, können sie diese Themen glaubwürdig nach außen vertreten und ihre Vermittlung über die vorliegenden Methoden verteidigen.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit stellt die Seminarleitung immer wieder vor einen Komplex an Fragen, die der inneren Klärung bedürfen. Besonders Fragen nach den eigenen Anliegen im Prozess, die Frage, wie viel Autonomie im Denken und Urteilen wir uns zumuten können, die Frage nach moralischen Intentionen sowie der Umgang und die Deutung von Widerständen sind die ›inneren Schrauben‹, an denen wir als Seminarleitung drehen können. Dies ist

bedeutsam, um Menschen zu ermöglichen, im eigenen Tempo und Rhythmus zu diesen Themen Antworten und Strategien zu entwickeln.

So ist der erste Schritt des inneren Zwiegesprächs, der Selbstreflexion, nicht nur ein Schritt im Seminarprozess, sondern schon in der Auswahl der Übungen ein leitendes Element der Seminarmoderation, die sich selbst immer wieder nach Ziel, Motivation und Anliegen befragt. Je klarer und bewusster die Antworten sind, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, Menschen im Lernprozess urteilsfrei begleiten, in ihren eigenen Anliegen bestärken und wirksame Strategien entfalten lassen zu können.

[4]

Dialogischer Reflexionsansatz (DIRA)

Methodisch-didaktische Überlegungen

Marina Chernivsky

Ein wichtiger Aspekt im *Dialogischen Reflexionsansatz* ist die Selbsterfahrung und Biographiearbeit als Teil der Sensibilisierung und Professionalisierung von Fachkräften und Multiplikator*innen. Dabei bezieht sich die biographische Reflexion *nicht* auf persönliche (lebensgeschichtliche) Wendepunkte von Subjekten an sich und ist deshalb kein selbstreferentieller Vorgang. Vielmehr geht es darum, den Einfluss von Geschichte und Gesellschaft auf biographische Prozesse zu erkennen und im Hinblick auf die jeweiligen Praxis- und Handlungsfelder zu begreifen.

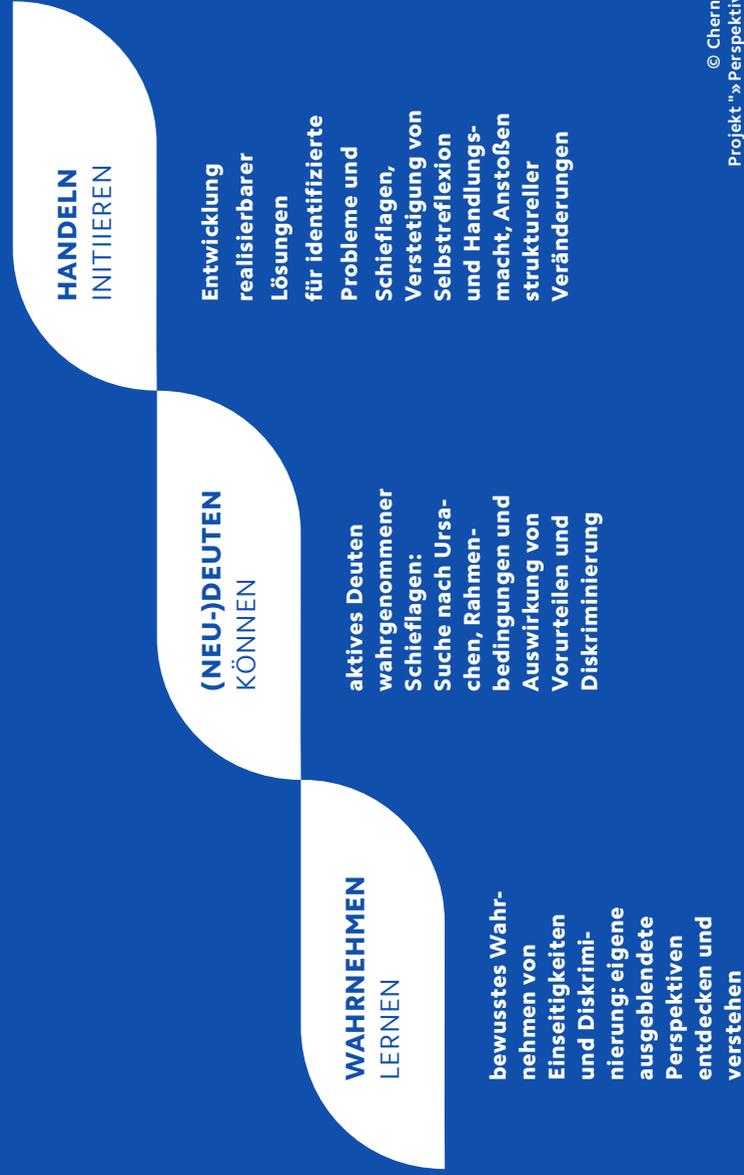
Eine Fort- und Weiterbildung nach dem *Dialogischen Reflexionsansatz* setzt darauf, das Bewusstsein *für* Diskriminierung zu schärfen, Wissensvorräte *über* Diskriminierung zu erweitern sowie neue Praktiken *zum* Umgang mit Diskriminierung zu erschließen. Deshalb folgt der Ansatz einem *Stufenmodell*, um deutlich zu machen, was das Lernen und Arbeiten nach dem Dialogischen Reflexionsansatz eigentlich bezwecken. Dieser Anspruch ist aber erst dann realistisch umsetzbar, wenn die Maßnahmen zur Sensibilisierung und Professionalisierung von Fachkräften einen gewissen Längsschnitt haben und modulartig aufgebaut sind.

Wahrnehmen: Die Fähigkeit, gruppenbezogene Ressentiments und Ungleichheitsverhältnisse sowie Diskriminierung zu erkennen, heißt im *Dialogischen Reflexionsansatz* ‚Wahrnehmungskompetenz‘. Dazu gehört in erster Linie die Entwicklung einer sensitiven und trennscharfen Wahrnehmung von Diskriminierung in all ihren Formen und Ebenen auf der Folie der eigenen Biographie.

Diese *Stufe* leitet im didaktischen Sinne eine bewusstere (schärfere) Wahrnehmung von Diskriminierung ein. Auf dieser Ebene kann der Versuch unternommen werden, gesellschaftsinhärente und lebensgeschichtlich eingespielte Wahrnehmungen greifbar und verstehbar zu machen, die sonst nicht erkannt und somit nicht hinterfragt werden. Hier spielen die historischen Tradierungen, die im

Stufenmodell

Wie lernen wir?



Sozialisationsprozess erworbenen Glaubenssätze und Selbstverständlichkeiten eine zentrale Rolle. Der Ansatz wird von der Annahme getragen, dass die Biographie aus dem pädagogischen Selbstverständnis nicht herausgehalten werden kann. Ohne die geleitete Reflexion bleiben die biographischen Anteile im pädagogischen Handeln ungedeckt und ungeklärt. Die Reflexion dieser Anteile baut hingegen Brücken zu pädagogischem Handeln. Nur wer der eigenen Geschichte – der eigenen impliziten und expliziten Vorbehalte, Abneigungen, Ambivalenzen, scheinbar tragfähiger (aber oftmals diskriminierender) Denk- und Handlungsmuster – bewusst ist, kann es vermeiden, diese unreflektiert in die Ausgestaltung der Praxis hinüberzutragen. Siehe hierzu auch das Modell des Ansatzes auf Seite 23. Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit komplexen historischen Phänomenen, die individuelle wie auch kollektive Brüche und Einschnitte hinterlassen haben, ist ein solcher Zugang unerlässlich. Nicht nur in Fort- und Weiterbildung nach dem Dialogischen Reflexionsansatz, sondern auch in Ausbildungsinstituten sollen Selbsterfahrung und biographische Reflexion zum Lerngegenstand gemacht werden.

Deuten: Die Fähigkeit, vorhandene Wissensvorräte zu erfassen und einzuordnen – die »Deutungskompetenz« – ist bei der Beschäftigung mit historisch überlieferten und heute noch wirksamen Phänomenen wie Antisemitismus zentral. Es gibt sehr viele unterschiedliche Zugänge und Theorien, die diese Phänomene zu erklären versuchen. Dabei müssen eingetübte Gewissheiten und historische Tradierungen in den Blick genommen sowie gesellschaftspolitische Diskurse neu gelesen und eingeordnet werden.

Diese *Stufe* leitet im didaktischen Sinne eine vertiefende Beschäftigung mit anvisierten Fragen und Aspekten ein, die sich aus der Themensetzung einer Fortbildung ergeben. Auf dieser Ebene geht es darum, Ursachen, Entstehungsbedingungen und Wirkungsweisen von Diskriminierung sowie ihren Einzelphänomenen nicht nur subjektiv, sondern auch gesellschaftsanalytisch zu betrachten und mit eigenen – im Lernprozess generierten – Erfahrungen und Resonanzen in Beziehung zu setzen. So kann zum Beispiel die Analyse von Brüchen und Kontinuitäten antisemitischer Ressentiments, Semantiken und Verfolgungspraktiken die Reflexion über die heute so relevanten antisemitischen Einstellungen und Gewaltexzesse

unterstützen und bereichern. Die Erschließung von Leerstellen in der Bildungsgeschichte des Antisemitismus kann Lernende darin bestärken, auch persönliche und professionelle Leerstellen zu erforschen. So kann zum Beispiel die Entdeckung intersektionaler Zugänge einen darin bestärken, die Eindimensionalität von Diskriminierung zu verlassen, die eigene Position darin zu überdenken und so die Ausgrenzungsdisposition im Hinblick auf bestimmte Gruppen besser einzuordnen.

Handeln: Die Fähigkeit, Handlungspraktiken und Handlungsproblematiken in ihrer Verschränkung mit gewissen Routinen, Traditionen und Vorverständnissen zu erkennen, zu verstehen und zu überdenken heißt im *Dialogischen Reflexionsansatz* ›Handlungskompetenz‹. In Verbindung mit theoretischen und praktischen Erkenntnissen sowie Qualitätsmerkmalen pädagogischen Handelns im Umgang mit Diskriminierung können Handlungsroutinen der Teilnehmenden analysiert und auf Veränderungen sowie Anpassungen diskutiert werden.

Diese *Stufe* bietet didaktisch die Möglichkeit, die bereits erprobten und bestehenden Handlungspraktiken im Hinblick auf ihre Zielrichtung und Wirksamkeit zu überprüfen und ggf. neue, veränderte Praktiken im gemeinsamen Gruppenprozess zu erschließen. Häufig stehen Handeln, Wissen und Selbstreflexion in Diskrepanz zueinander. Die Erwartung schneller und komplexitätsreduzierender Lösungen ist oftmals stärker als der Wunsch nach einem tiefergehenden Verständnis des Problems und der eigenen Verwobenheit damit. Diese Spannung versucht der *Dialogische Reflexionsansatz* zu reduzieren. Es gibt keine allumfassende Lösung für komplexe und sehr unterschiedliche Problemlagen in diesem Themenkomplex. Hier wird eher eine Mischung aus themenspezifischen und fachbezogenen Strategien und Lösungen benötigt. Ferner sind viele der Fragen rund um Diskriminierung systemischer Natur und können nicht ausschließlich von Einzelnen gelöst werden. Aus diesem Grunde werden hier, je nach Auftrag und Setting einer Fort- und Weiterbildung, auch Aspekte der Organisationsentwicklung mitbedacht und in Form von Checklisten, Einrichtungsanalysen und kollegialer Fallberatung sowie praxisbegleitender Supervision angeboten.

Dreicksmodell

Wie gestalten wir Seminare?

SELBSTREFLEXION

Welche dieser Aspekte
und Erkenntnisse sind für mich
persönlich bedeutsam?

LERNRAUM

METHODENREFLEXION

Welche dieser Aspekte und
Erkenntnisse lassen sich auf
meine Arbeit übertragen?

GESELLSCHAFTSANALYSE

Welche dieser Aspekte nehme
ich in meinem Umfeld in der
Gesellschaft oder medial wahr?

Dialogischer Reflexionsansatz (DIRA)

Ziele

- 1 Sensibilisierung für Diversität als gesellschaftliche Normalität und für Differenz, Macht und Diskriminierung, die daraus hervorgehen
- 2 Dekonstruktion von Feindbildern und Ressentiments, die wir über ›andere‹ Menschen und Gruppen hegen, weitertradiieren und denen wir zum Teil selbst unterworfen sind
- 3 Bewusstseinsschärfung und -bildung für Diskriminierung als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen sowie für unterschiedliche Formen und Ebenen der Diskriminierung in Geschichte und Gegenwart
- 4 Beschäftigung mit Entstehungsbedingungen, Ursachen und Wirkungen von Diskriminierung im Allgemeinen und mit einzelnen Formen kollektiver (gruppenbezogener) Feindlichkeit
- 5 Reflexion über individuelle Prägungen, Familiengeschichten und Gegenwartsbiographien als Folie bei der Wahrnehmung, Deutung und Einordnung von unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen und Perspektiven
- 6 Schärfung der Einsicht in Machtasymmetrien, Privilegien, Benachteiligungen und gesellschaftsinhärente Ungleichwertigkeitskonzepte
- 7 Entwicklung eines kritischen Diskriminierungsverständnisses über die Haltungsarbeit und die Übertragung dieser Erkenntnisse auf Verhalten und Handlungspraktiken
- 8 Weiterentwicklung von (systemischen) Methoden und Formaten, die ein selbstreflexives, dialogisches und transaktionales Verständnis von Lernen in Gruppen ermöglichen sollen.

Die Arbeit nach dem Dialogischen Reflexionsansatz kann methodisch sehr *reduziert* erfolgen. Der Ansatz ist *kein* Methodenkatalog, sondern eine grundsätzliche Orientierung oder ein Gerüst, mit dem dialogische und selbst-reflexive Lernprozesse initiiert und konzipiert werden können. Der Aufbau eines Seminars nach dem Dialogischen Reflexionsansatz orientiert sich am ›didaktischen Dreieck‹ (Chernivsky, 2010)⁵ und einer Bottom-Up-Didaktik, die den subjektiven Erfahrungen der Beteiligten eine besondere Bedeutung einräumt. Dem Modell entsprechend haben alle Methoden eine biographisch-emotionale, kognitiv-wissenschaftliche und praxeologische Ausrichtung. Deshalb findet die methodische Umsetzung stets auf mehreren Ebenen statt: auf der Ebene der Selbstreflexion, der Wissensanalyse und Praxisreflexion sowie der Gesellschaftsanalyse. Die Gruppe dient hierbei als Resonanzraum und Brücke zu dialogischer Multiperspektivität.

DIDAKTISCHES KONZEPT – VORSCHLAG FÜR DEN AUFBAU EINES DIALOGISCH-REFLEXIVEN SEMINARS ⁶

Das didaktische Konzept eines dialogisch-reflexiven Seminars kann sehr unterschiedlich ausfallen. Gleichwohl gibt es einige Grundpfeiler, die einen gelungen Verlauf mitbestimmen. Der *Dialogische Reflexionsansatz* basiert auf Erfahrungen und Transaktion in der Gruppe. Im ersten Schritt geht es um die **Überwindung** der **Distanz** sowie die Herstellung einer tragfähigen **Beziehung** zu oder auch **Verbundenheit** mit der Gruppe, dem Gegenstand und dem Inhalt des Seminars. Dabei folgt das Seminar einem zielgerichteten und durchdachten Ablauf bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Gruppendynamik und -entwicklung. Dies ist ein Ziel dialogisch-reflexiver Seminare, denn die Balance zwischen dem Lerngegenstand, dem anvisierten Inhalt sowie der Akzeptanz der Lernenden sind wichtige Voraussetzung für einen gelungen Lernprozess.

Deshalb stellen folgende **didaktische Phasen** lediglich einen äußeren Rahmen für Konzeption und Planung dialogisch-reflexiver Seminare dar. Jede Phase kann mit unterschiedlichen Methoden angeleitet und ausgewertet werden. Die Grundsätze der **Selbsterfahrung** und der gruppenspezifischen **Transaktion** stellen dabei eine Querschnittsaufgabe dar und verbinden alle didaktischen Abfolgen und Prozesse.

[5]

Siehe Dreiecksmodell 2010: Chernivsky, Marina / Fügner, Nadine / Chmielewska-Pape, Monika (2010) Methodisch-Didaktische Grundprinzipien. | In: zwst (Hg.) Perspektivwechsel. Theoretische Impulse. Methodische Anregungen: 22 f.. Siehe dazu auch »Dreiecksmodell« S. 103

[6]

siehe DIRA-Modell, S. 23

1) ORIENTIERUNG

Gruppenkonstituierung und Überwindung der Distanz

Diese Phase kennzeichnet nicht nur den Beginn eines gemeinsamen Lernprozesses, sondern auch die Entwicklung der Gruppe als eine neue Entität. Auch bei relativ kurzen Veranstaltungen ist es dem Ansatz inhärent, sich Zeit zu nehmen, eine Beziehung zu sich selbst, zu der Gruppe und zu dem Ziel bzw. Thema herzustellen und von diesem Punkt auszugehen. Das Bewusstsein für die Gruppe ist im Dialogischen Reflexionsansatz zentral. Die Verständigung der Beteiligten über ihre Verbindungen, Lerngeschichten, Fragen und Bedarfe ist daher genauso wichtig wie die Heranführung an die Ziele und Inhalte des Programms aus der Sicht der Seminarleitung oder der Projektverantwortlichen. Diese Phase ist immer ein sensibles Moment, weil die Annäherung *an* und die Verbundenheit *mit* dem Thema gerade beginnt. Gleichzeitig bietet sie auch die Chance, ein oft bedrückendes Thema für sich neu zu entdecken und zu erschließen. Die individuellen Vorstellungen der Einzelnen fließen in die Vorstellungen aller Beteiligten und schaffen einen Resonanzraum für Dynamik und Transaktion. Es soll möglichst ein geschützter Raum sein, der für die Belange und Anliegen der Teilnehmenden offensteht. Dass dies nicht zwingend klappt und dass auch in einem solchen Raum Konfrontationen und Verletzungen nicht gänzlich zu vermeiden sind, sollte unmittelbar im Seminar reflektiert werden. Auch die erste behutsame Heranführung an die oftmals unliebsamen Fragen und Themen hat hier ihren Platz. Methodisch lässt sich diese Einstiegsphase unterschiedlich gestalten. Dafür stehen je nach Zeit und Auftrag diverse gruppenspezifische Methoden zur Verfügung, die auf behutsame Reflexion über eigene Fragen, Bedarfe, Ambivalenzen und Erfahrungen ausgerichtet sind. Beispiele dafür sind die Methode *Innere Stimmen im Dialog* auf Seite 134 und *Bedürfnisse in der Arbeit* auf Seite 180.

2) SENSIBILISIERUNG

Herstellung der Beziehung und Schärfung kritischer Wahrnehmung

Hier erhalten die Beteiligten die Möglichkeit, ihre Beziehung zu dem Thema genauer zu betrachten und ihr Wissen bzw. ihre Perspektiven greifbar und berührbar zu machen. Einschlägige Übungen können helfen, von der Orientierung zur Sensibilisierung überzugehen.

Es geht vorwiegend darum, sich ins Verhältnis zu den oftmals abstrakt erscheinenden Themen wie Antisemitismus oder Rassismus zu setzen und eigene Haltungen sowie bisherige Wissensbestände oder Praktiken *in* und *mittels* der Gruppe auf den Prüfstand zu stellen. Die Teilnehmenden arbeiten zunächst aus eigener Perspektive und bekommen anschließend die Möglichkeit, andere – häufig bisher unbemerkte und übersehene – Perspektiven und Wissensbestände zu erschließen. Diese werden durch Input der Seminarleitung bereichert; auch eine gemeinsame Seminarsprache wird in diesem Prozess erarbeitet. Bei längeren Seminaren ermöglicht die dialogisch-reflexive *Transaktionsanalyse*, die jeweiligen Selbst- und Wirklichkeitswahrnehmungen im Spiegel der anderen Gruppenmitglieder zu sehen und ggf. neu zu erfassen. Die Sensibilisierungsphase stützt sich auf Gruppenanalyse, stets unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und Potenziale zur Perspektivveränderung. Sie regt dazu an, sich mit Fragen und Positionen zu beschäftigen, die sich von den eigenen unterscheiden. Methodisch lässt sich auch diese Phase unterschiedlich gestalten. Die Methode *Perspektivwechsel, oder der andere Blick* eignet sich unter anderem dazu, behutsam für Alltagsantisemitismus zu sensibilisieren.

3) VERTIEFUNG

Intensivierung der Beziehung und thematische Verhandlung

Diese Phase bietet tiefere Einblicke in theoretische und praxeologische Aspekte und verbindet die Standpunkte der Gruppe, die sich durchaus widersprechen können. Hier gibt es Raum für die Verhandlung von Widerständen und das Durchdringen ihrer Hintergründe. Die hierfür empfohlenen Methoden – in diesem Heft zum Beispiel die Übung *Beschädigte Sprache* – verdichten den Prozess der Selbsterfahrung und Introspektion, indem sie metakognitiv die Ursprünge und Gegenwartsbedingungen der im Seminar verhandelnden Phänomene analysieren. Individuelle Erfahrungen können hier zum historischen und gesellschaftlichen Kontext und gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Dispositionen ins Verhältnis gesetzt werden. Zentral ist hier der Blick auf die eigene Praxis, auf Tradierungen, Normen und Abläufe. Dabei handelt es sich um einen Prozess, der nicht selten mit Irritationen einhergeht und aufgefangen werden muss, um verbunden, verinnerlicht und integriert zu werden.

4) INTEGRATION

Bündelung und Übersetzung

Die Integrationsphase orientiert sich am gesamten Prozess in der Gruppe. Die Gruppendynamik, die Art und Weise des gemeinsamen Lernens, die Bereitschaft zur Aufnahme und Zulassung irritierender Erkenntnisse: All das steht im engen Zusammenhang mit Vorerfahrungen, Verflechtungen, sozialen und politischen Realitäten, aber auch mit Standpunkten und Positionierungen der Beteiligten. Je kleiner das wahrgenommene Konfliktfeld zwischen *alten* und *neuen* Ansichten, desto wahrscheinlicher ist die Integration des neuen Wissens in das eigene Selbstkonzept.

Eine zusammenfassende Bündelung zentraler Aspekte ist ein integraler Bestandteil im gemeinsamen Seminarprozess. Die Qualität der Seminare hängt eng mit der Qualität der Auswertung zusammen, da in diesen Sequenzen die Übersetzung und Kontextualisierung von persönlichen sowie institutionellen Erfahrungen vorgenommen wird. Am Beispiel der Methode *Fallanalyse* können Erkenntnisse, Haltungen und fachliche Überlegungen zusammengeführt und behutsam auf die jeweilige Praxis der Gruppe bezogen werden.

Abschließender Kommentar

In diesem Methodenbuch finden Lesende eine Auswahl an ansatzspezifischen Methoden, die sie für ihre eigene Arbeit verwenden können. Die hier vorgelegten Übungen haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und müssen vor Verwendung sorgfältig an die Zielgruppen und Settings adaptiert werden. Eine weitergehende, vertiefende Beschäftigung mit den Inhalten und Methoden des Ansatzes ist daher sehr zu empfehlen.



Wer gilt als ›fremd‹?¹

Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring

»Alle Gesellschaften bringen Fremde hervor; aber jede Gesellschaft bringt ihre ganz und gar eigene Art von Fremden hervor, und zwar auf ihre je eigene, unnachahmliche Weise.«

(Baumann 1995, 5)

VORÜBERLEGUNGEN

Befremdet-Sein ist ein alltägliches Phänomen. Es bedeutet, dass uns jemand oder etwas *fremd erscheint* oder *befremdet*. Oftmals wird dieses Erleben mit der Fremdheit des Gegenübers, beispielsweise über »seine« Kultur, Religion, Sprache oder Aussehen, erklärt und begründet. Der Rückgriff auf sozial erworbene Fremdheitsmaßstäbe deutet auf einen nationalen, soziokulturellen und gesellschaftspolitischen Rahmen hin, der die Identitäts- und Zugehörigkeitsordnungen für die Einzelnen wie auch ganze Gruppen dauerhaft bestimmt. Fremdheit wird somit als etwas gesellschaftlich Produziertes beschrieben: Fremde sind demnach nicht objektiv gegeben, sondern sie werden hergestellt. Dieser Herstellungsprozess wird erst dann möglich, wenn die dazu gehörigen expliziten wie auch impliziten Normen und Zugehörigkeitsparameter geteilt und befolgt werden. Die Fremdmachung – *die Veranderung* – schafft Abgrenzung und reguliert die Zugehörigkeitsordnungen in einer Gesellschaft. Dadurch kann deutlich gemacht werden, wer dazu gehört und wer als Fremde/r außen vor oder am Rande der Gesellschaft platziert wird.

Die Gruppenunterscheidungen basieren überwiegend auf historisch vorstrukturierten und gesellschaftlich unberührten Wert- und Identitätsvorstellungen. Das Konstrukt der nationalen Identität (z. B. Deutsch-Sein) ist solch eine wirkmächtige Vorstellung, die trotz politischer Entscheidungs- oder gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse über Jahrhunderte stabil bleiben kann. Jens Schneider thematisiert in seiner Studie »Deutsch sein: Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschlands« (2001) die

[1]

Ein Teil dieser Übung lehnt sich an den Artikel von Marina Chernivsky »Vielfalt – Quo Vadis? Anti-Bias-Perspektive auf den Umgang mit Vielfalt und Diversität« im Jahrbuch Demokratiepädagogik 3. Demokratiepädagogik und Rechtsextremismus.

historische Dimension der ›anderen‹ Gruppen als Gegenbild des Eigenen, das stets (neu) hergestellt werden muss, um Abgrenzungen zwischen den Gruppen zu markieren und festzuhalten. Im national-deutschen Kontext lassen sich solche Abgrenzungen untergliedern in Konstruktionen der ›Anderen‹ *außerhalb* sowie *innerhalb* der deutschen Gesellschaft. Während die Definition der ›Anderen‹ *außerhalb* Deutschlands nach subjektiv empfundener ›kultureller‹ Distanz und historischen Vorlieben verläuft, werden die Vorstellungen der ›Anderen‹ *innerhalb* der deutschen Gesellschaft um zusätzliche Differenzmaßstäbe der nationalen Herkunft und Religion erweitert und zum allgemeingültigen Zugehörigkeitsparameter gemacht (Schneider 2001).

ZIELE

Wenn wir in dieser Übung fragen: Wer gilt als fremd?«, dann fragen wir indirekt: »Wer gehört dazu und wer nicht? Es stehen dabei ganz unvermittelt die Fragen im Raum: Wer gilt als deutsch und wer gehört zum deutschen Wir dazu? Die Übung kann auch von dieser Frage- richtung aufgerollt werden. Über das Fragen nach Fremdheit dringen wir jedoch schneller und eindeutiger zur Wir-Konstruktion vor und können ihre Ränder und Nahtstellen im Gruppendiskurs beleuchten. Die vorliegende Übung erfordert einen achtsamen Umgang mit Perspektiven und Differenzen im Meinungsbild und unterschiedlichen Motivationslagen. Mittels der Leitfragen begeben wir uns gemeinsam mit den Teilnehmenden in moralisch aufgeladene Themengebiete, die Verunsicherung evozieren und eine Gegenwehr hervorrufen können. Die theoretische Einbettung und gruppendynamische Einstimmung auf den Inhalt und Ablauf kann die Motivation der Gruppe fördern, sich des Themas anzunehmen.

Die Übung kann zu einer erhellenden Analyse eigener Verortungen, gesellschaftlicher Diskurse und Handlungsmöglichkeiten beitragen. Sie ermöglicht zudem Reflexion über:

- machtwirksame Fremdheitsmaßstäbe, Identitäts- und Zugehörigkeitsordnungen
- wahrgenommene Nähe- und Distanzbeziehungen zu bestimmten Gruppen in der Gesellschaft

- aktuelle und historische Wirkmächtigkeit von gruppenbezogenen Vorstellungen, Zuschreibungen und Gruppenzuordnungen.

ZIELGRUPPE UND SETTING

Eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung der Übung ist eine offene und vertrauensvolle Seminaratmosphäre auf Seiten der Teilnehmenden wie der Seminarleitung. Auf die unterschiedlichen Perspektiven sowie Erfahrungen der Teilnehmenden sollte besonders geachtet werden, denn es können auch eigene Differenz- und Diskriminierungserfahrungen berührt werden. Die Seminarleitung führt die Übung ein, visualisiert die gesammelten Ergebnisse und moderiert die Übungsauswertung.

ARBEITSFORM Stuhlkreis

GRUPPENGROSSE max. 20 Personen

ZEITUMFANG 90–120 Minuten

MATERIALIEN Moderationskarten und Flipchart für Notizen

HINFÜHRUNGEN BZW. EINBETTUNGSMÖGLICHKEITEN

Zur Übung *Wer gilt als fremd?* sind verschiedene Hinführungen denkbar. Die Wahl von leitenden Reflexionsfragen kann dem gesamten Seminarsetting angepasst werden. So kann eine entstehende Diskussion um das Phänomen der Fremdheit oder Fremdmachung aufgegriffen und in dieser Übung kanalisiert werden. Es bietet sich beispielsweise an, die Übung mit einer offenen Sammlung von Identitäts- und Differenzmerkmalen, oder Gruppen – welche die gesellschaftlichen Differenzlinien in der Breite aufzeigt – zu verknüpfen, und anschließend folgende Frage in den Raum zu stellen:

- *Wer gilt in unserer Gesellschaft aktuell als fremd, distant oder nicht zugehörig?*

Sollte die Übung den Aspekt der Herkunft besonders **zentrieren**, sollte die Sammlung darauf ausgerichtet sein.

ABLAUF**1. SCHRITT****ANMODERATION UND SAMMLUNG**

Der Einstieg in die Übung kann durch die Phase ›stiller Reflexion‹ und entlang folgender Leitfragen gefördert werden:

- *Von welchen gesellschaftlich geteilten Bildern über Gruppen gehe ich aus?*
- *Welche Gruppen sind (aktuell) gesellschaftlich im öffentlichen Diskurs präsent?*
- *Welche gruppenbezogenen Bilder und Vorannahmen beeinflussen meine Wahrnehmung?*

In dieser Phase ist es wichtig, Merkmale, die mit Herkunft verknüpft werden – zum Beispiel der Nationalität, Sprache, Religion, Kultur, Hautfarbe – aus dem Konglomerat an anderen zuvor gesammelten Merkmalen, herauszuheben und zusammenzuführen. Anschließend kann folgende Frage im Plenum andiskutiert werden:

- *Welche Gruppen fallen Ihnen dazu ein?*

Die Sammlung kann sowohl in Kleingruppen als auch im Plenum erfolgen. Die Entscheidung obliegt dem Seminarteam je nach Zeit und Gruppengröße.

2. SCHRITT**VISUALISIERUNG UND DISKUSSION**

Die neu dazu gesammelten Gruppen können am Flipchart im Kreischema visualisiert werden.

Hierzu eignen sich folgende Diskussionsfragen:

- *Wenn wir annehmen, dass dieser Kreis die Mitte unserer Gesellschaft symbolisiert, wo würden Sie die genannten Gruppen verorten?*
- *Wie nah oder fern sind die Beziehungen dieser Gruppen zur Mitte der Gesellschaft und wie kommen diese Verortungen im öffentlichen Diskurs zum Tragen?*

**WIE NEHMEN WIR
ANDERE GRUPPEN WAHR?****3. SCHRITT****AUSWERTUNG IM PLENUM**

»Wer ist ›fremd‹ führt immer zur Frage: Wer sind ›wir‹.« (Navid Kermani)

Binäre Unterscheidungen zwischen einem *sozial konstruierten, natio-ethno-kulturellen Wir* (Mecheril 2003) und einem *Nicht-Wir* vermengen sich in der Regel mit wenig neutralen, eher herabsetzenden oder herabwürdigenden Zwischentönen und konkreten Benachteiligungspraxen. Die Bedeutung dieser Diskussion besteht hier vornehmlich in der Bewusstwerdung der eigenen Denkfiguren und tradierter Gruppenkonzepte mit ihren Vor- und Nachteilen im gesellschaftlichen Machtgefüge. Die Thematisierung von Gruppen und Gruppenverhältnissen erfordert einen differenzierten und kritischen Blick auf hegemoniale Machtverhältnisse, Zuschreibungs- und Zuordnungsdimensionen. Die Übungsauswertung entlang dieser Überlegungen macht auf kultur-rassistische Dispositionen aufmerksam, lässt Unterschiede nicht als naturgegeben betrachten und regt eine (neue) *rassismuskritische* Perspektive an. Mögliche Auswertungsfragen:

- *Was fällt Ihnen an der Sammlung und dem entstandenen Schaubild auf?*
- *Wie lassen sich die unterschiedlichen Grade an Nähe und Distanz erklären?*
- *Wodurch werden sie aufrechterhalten?*
- *Welche Bilder und Vorstellungen sind mit den genannten »Gruppen« verbunden?*
- *Welche Funktionen erfüllen sie?*

Die Auswertung kann erweitert werden durch Ergänzung von hier nicht erwähnten »Gruppen« und das Ausloten der Gründe für ihre Abwesenheit im Diskussionsprozess. Eine Vertiefung in folgende Richtungen ist möglich, allgemein bezogen auf dem Umgang mit wahrgenommener Fremdheit sowie auf die konkrete Form der Herstellung von Fremdheit und Differenz.

- *Wie werden diese Gruppen, die als sehr homogen betrachtet werden, behandelt und bewertet?*
- *Wie wird Differenz und Fremdheit hergestellt und begründet?*

VERTIEFUNG

HÄUFIGE REAKTIONSMUSTER UND VERHALTENSDISPOSITIONEN AUF WAHRGENOMMENE FREMDHEIT

(Chernivsky/Fügner/Chmilewska-Pape 2010)

- Ignoranz
- Kontaktvermeidung
- Kulturalisierung, Ethnisierung
- Verortung außerhalb Deutschlands
- Verweigerung von Anerkennung
- De-Thematisierung
- Einseitige Schuldzuweisungen
- Zuschreibung von Eigenverantwortung

DIFFERENZMODELL

(Chernivsky 2010 in Anlehnung an Schneider 2001)

- 1) **Gleichsetzung:** Gruppendifferenzierungen werden nivelliert, ihre Ausblendung wird aber besonders hervorgehoben (z. B. »Juden sind Menschen wie wir. Ich sehe in Juden überhaupt kein Problem«).
- 2) **Zuschreibung der Unterschiede:** Gruppendifferenzierungen werden unterstellt und mit rationalen Erklärungen verteidigt (z. B. aktuelle Islamdebatte).
- 3) **Sprachliche Inkonsistenzen:** Unüberbrückbare Unterschiede werden zwar unterstellt, aber gleichzeitig aufgehoben (z. B. Ich habe nichts gegen Ausländer, ich meine ausländische Mitbürger, nein Deutsche mit Migrationshintergrund«).

- 4) **Verortung außerhalb Deutschlands:** Die ›Anderen‹ werden außerhalb des eigenen Referenzrahmens eingeordnet, bspw. durch Verortung außerhalb des eigenen nationalen Raumes (z. B. bei der Frage nach dem Herkunftsland).
- 5) **Absprache der Zugehörigkeit:** Die Zugehörigkeit wird durch die semantische Differenz zwischen *Wir* und *Sie* direkt oder auf Umwegen abgesprochen (z. B. in Migrationsdebatten oder Gastarbeiter-Diskursen, aber auch durch Fragen, die an Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund gerichtet werden: »Wo kommen Sie her? Wo sind Sie geboren?«).
- 6) **Einseitige Schuldzuweisungen:** Den ›Anderen‹ wird die Schuld für ihre (vermeintlichen) Taten einseitig zugeschrieben (z. B. bei Fragen der gelungenen oder vermeintlich misslungenen Integration).
- 7) **Tabuisierung:** Wichtige Themen werden durch De-Thematisierung, Denkausschluss oder Bagatellisierung tabuisiert (z. B. der aktuelle Antisemitismus).
- 8) **Überbetonung:** Bestimmte Diskurse werden besonders häufig, aber einseitig oder eher tendenziös und oberflächlich problematisiert (z. B. die berüchtigte Beschneidungsdebatte).
- 9) **Ethnisierung/Kulturalisierung:** Unterschiede werden ethnisch oder kulturell erklärt, andere (soziale) Faktoren werden ausgeblendet (z. B. Kulturalisierung des Verhaltens bei Gewaltanalysen).
- 10) **Politisierung:** Intergruppale Differenzen werden politisch instrumentalisiert und skandalisiert (z. B. bei Asyldebatten).

PRAXISBEZUG

Fremdheit ist eine Konstruktion, die stets in Relation zu Ort, Zeit und Position der Zuschreibenden geschieht, deshalb ist der Inhalt der Fremdheit von Interesse, denn er sagt etwas über die Funktion der Fremdkonstruktion aus, also »in welchen Kommunikations- und Interaktionsräumen welche Konstruktionen des Fremden hervorgebracht werden« (Reuter 2002, 34). Die Beschäftigung mit der Konstruktion von Fremdheit kann direkt auf die Praxis angewendet und entlang des Dreiecksmodells (siehe in dieser Publikation, 103/Chernivsky 2010, 22) weiter bearbeitet werden. Folgende Fragen können dabei als Raster dienen.

- **Selbstreflexion:** Welche dieser Aspekte und Erkenntnisse sind für mich persönlich bedeutsam?
- **Gesellschaftsanalyse:** Welche dieser Aspekte nehme ich in meinem Umfeld wahr?
- **Praxisreflexion:** Welche dieser Aspekte und Erkenntnisse lassen sich auf meine Arbeit übertragen?

DISKUSSION

Es gibt unterschiedliche Wahrnehmungen von fremd: unvertraut aber auch nicht-zugehörig (Reuter 2002). Im Hinblick auf das gesellschaftliche *Wir* fokussiert die Frage nach der Fremdheit also in erster Linie den Aspekt der Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsordnungen von Gruppen. Paul Mecheril erwähnt in diesem Zusammenhang das Phänomen der »Anderen Deutschen« (Mecheril 2004). Damit sind Deutsche gemeint, die aufgrund ihrer Herkunft oder der Herkunft ihrer (Groß-)Eltern als nicht deutsch und dementsprechend als nicht-zugehörig angesehen werden. An diesem Beispiel der Fremdmachung – *der Veränderung* – wird die Verbindung zwischen der Markierung als fremd und den versteckten Zugehörigkeitsparametern besonders deutlich.

Konstruktion von Fremdheit ist also ein interaktiver Prozess, »bei dem Fremdheit (...) gesellschaftlich gemacht und individuell nachvollzogen bzw. mitgemacht«, wird (Reuter 2002, 35). Über die übungsbezogenen Fragen wird es möglich, den sozialkonstruktivistischen Prozess der Differenzherstellung und die Wirkmächtigkeit unserer Wahrnehmungsraster schrittweise zu erfassen. Auch wenn das eigene Mittun von den Teilnehmenden als verstörend empfunden werden kann, sind diese Erkenntnisse für die weiterführende Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen ausgesprochen wichtig. Die im Rahmen dieser Übung geführten Diskussionen regen Bewusstseinsveränderungen an und nehmen Einfluss auf die Bewertung und Deutung von Alltagssituationen.

In der gemeinsam erarbeiteten Visualisierung im Kreismodell (siehe in dieser Publikation, 96) können verschiedene Grade von Fremdheit sowie Distanz und Nähe von Gruppen erspürt und sichtbar gemacht werden. Des Weiteren wird deutlich, dass die Definition der eigenen Gruppenidentität über relevante andere Gruppen geschieht. »Die Definition der Anderen ist integraler Bestandteil jeder Gruppen-Selbstdefinition – sie ist für die Mitglieder sogar häufig einfacher zu reproduzieren als eine direkte Definition des *Eigenen*.«

(Schneider 2001, 231). Vertiefend kann erforscht werden, entlang welcher Aspekte Deutschsein definierbar ist. Es kann der Frage nachgegangen werden, warum bestimmte Gruppen so weit oder nah entfernt sind und welche Gruppenbilder diesen Verortungen zugrunde liegen. Gleichzeitig kann die Frage diskutiert werden, wie die kollektive deutsche Identität gefüllt und gestaltet ist, wie stark sie sich über Abstammung, Kultur, Sprache, Aussehen definiert. Die Diskussion verweist außerdem auf historische Aspekte und ihre Nachwirkung in der Identitätsdefinition. Für die deutsche Identität wäre hierzu der postnationalsozialistische und postkoloniale Kontext zu nennen (Messerschmidt 2012).

FREMDEHEIT

Fremdheit ist ein soziales Konstrukt, welches in Abgrenzung zu Zugehörigkeit und Vertrautheit steht (vgl. Reuter). Es ist immer zeit- und kontextabhängig und lässt Rückschlüsse auf die Beschaffenheit aktuell wirksamer kollektiv geteilter Identitätskonstruktionen zu. Unter diesen Bedingungen werden bestimmte Gruppen und Menschen in einem bestimmten nationalgesellschaftlichen Rahmen als fremd markiert. Fremdheit kann also verstanden werden »als historisch wandelbare Form (...) von sozial verbindlichen Selbstbeschreibungen« (Hahn 1997, 115). Die Inhalte dieser Markierungen sind veränderbar, sie basieren jedoch oftmals auf überlieferten Abwertungsmustern und erzeugen wirkmächtige Fremd- und Selbstbilder. So haben z. B. Fremdkonstruktionen, die auf der Annahme von grundsätzlich unvereinbaren Kulturen beruhen, seit einigen Jahren Konjunktur und sind mit neuen Bedeutungen verknüpft. Sie beziehen allerdings alte Zuschreibungsmuster ein wie z. B. orientalistische Bilder des sogenannten *Morgenlandes*, welches als Gegenbild des christlichen geprägten europäischen *Abendlandes* dient. Eine inhaltliche Aufladung in dieser Gegenüberstellung wäre das Gegensatzpaar *zivilisiert* versus *barbarisch/unzivilisiert*. Diese Inhalte lassen sich bei der Untersuchung von Fremdkonstruktionen auffinden und bieten eine gute Grundlage für eine weitere kritische Reflexion.



LITERATUR

Baumann, Zygmunt 1995 | *Making and Unmaking of Strangers. Fremde in der Postmodernen Gesellschaft* | In: Harzig, Christiane/ Rähzel, Nora (Hg.) *Widersprüche des Multikulturalismus*. | Argument-Verlag | Hamburg: 5–25.

Chernivsky, Marina / Fügner, Nadine / Chmielewska-Pape, Monika 2010 | *Methodisch-didaktische Grundprinzipien* | In: zwst (Hg.) *Methodenbuch – Theoretische Impulse – Praktische Anregungen* | Frankfurt / Main: 18–30 | Im Archiv unter: <http://www.zwstperspektivwechsel.de/archiv/>

Chernivsky, Marina 2013 | *Zur Relevanz und Bedeutsamkeit von Emotionen im Umgang mit Antisemitismus* | In: zwst (Hg.) *Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit* | Frankfurt / Main: 34–39.

Chernivsky, Marina 2015 | *Vielfalt – Quo Vadis? Anti-Bias-Perspektive auf den Umgang mit Vielfalt und Diversität* | In: Hans, Berkessel/Wolfgang, Beutel (Hg.) *Jahrbuch Demokratiepädagogik 3. Demokratiepädagogik und Rechtsextremismus* | Wochenschau Verlag | Schwalbach.

Hahn, Alois 1997 | *Partizipative Identitäten* | In: Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (Hg.) *Furcht und Faszination, Facetten der Fremdheit* | Akad.-Verlag | Berlin: 115–158.

Mecheril, Paul 2003 | *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit* | Münster.

Mecheril, Paul 2004 | *Andere Deutsche gibt es nicht. Zusammenhänge zwischen subalterner Erfahrung und diskursiver Praxis* | In: *TheBlackBook. Deutschlands Häutungen*, (Hg.) vom AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln, Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. und cyberNomadsv (CBN) | Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation | Frankfurt / Main / London: 82–90.

Messerschmidt, Astrid 2012 | *(Un)Sagbares. Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse* | In: zwst (Hg.) *Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit*: 8–12.

Reuter, Julia 2002 | *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden* | transcript Verlag | Bielefeld.

Schneider, Jens 2001 | *Deutsch sein. Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschlands* | Campus Verlag | Frankfurt / Main.

Perspektivwechsel, oder der andere Blick¹

Marina Chernivsky

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

VORÜBERLEGUNGEN

In Deutschland gibt es im Alltag wenig Kontakt zu Juden oder Judentum. Dafür sind jedoch die Bilder von Juden – von Holocaust-Opfern, jüdischen Kommunisten oder israelischen Soldaten – im Übermaß präsent. Juden werden zum Teil immer noch als ein in sich homogenes, monolithisches Kollektiv wahrgenommen und mit stereotypen Merkmalen – Eigenschaften, Verhaltensweisen, gar Absichten – belegt. Dieser Form der Wahrnehmung liegt zumeist eine affektbezogene und durch Stereotype begründete Abneigung gegen alles »Jüdische« zugrunde, welche als eine Art Idiosynkrasie im kollektiven Bewusstsein der nicht jüdischen Mehrheit fest verankert ist und auch ohne die »jüdische« Präsenz oder das »jüdische« Verhalten auskommt (Bundschuh 2007). Antisemitisch konnotierte Haltungen und Denkmuster sind zudem so normalisiert, dass sie nicht weiter auffallen und für ihre Träger*innen so »normal« sind, dass der Handlungsbedarf nicht gesehen wird und die Grenzen zwischen dem »Eigenen« und »Jüdischem« als *naturgegeben* und gleichzeitig als *unveränderbar* betrachtet werden (Schneider 2001).

»Vor dem Hintergrund der NS-Geschichte wirft die Konfrontation mit *jüdischen* Themen Fragen nach Schuld und Scham auf und berührt zentrale Aspekte der kollektiven deutschen Identität. Die Vorstellungen von Juden erinnern an die *Last der Vergangenheit* und gehen mit starken Emotionen einher. Auch der aktuelle Antisemitismus bleibt für viele Beteiligte nach wie vor ein unbequemes Thema und scheint nicht selten Widerstände und Abwehrreaktionen hervorzurufen. Im Privaten wird dieses diffuse Thema selten reflektiert, in den öffentlichen Diskursen wird es aber durch Skandalisierung und

[1]

Diese Übungsbeschreibung basiert auf der Übung »Der andere Blick«. Sie wurde der Veröffentlichung *Theoretische Impulse – Methodische Anregungen*. Chernivsky / Fügner / Chmielewska-Pape 2010: 91f. entnommen und überarbeitet.

[2]

Artikel zu einer Lesung und Buchveröffentlichung von Lena Gorelik (Seppi 2011, waz.de).

Polemisierung immer häufiger zum Tragen gebracht.« (Chernivsky 2013, 34)

Das zentrale Anliegen dieser Übung ist die Sensibilisierung der Beteiligten sowohl für ihre eigenen Bilder von Juden und jüdischen Lebenswelten als auch für die Funktion und Wirkung von Stereotypen und Zuschreibungen. Die eigenbiographische und selbstreflexive Beschäftigung mit schwelenden Phantasien oder Vorstellungen vom *Jüdischen* gilt hier als ein Element pädagogischer Professionalität im Umgang mit aktuellem Antisemitismus. In der Bildungsarbeit zu oder gegen Antisemitismus ist es wichtig, die unterschiedlichen generationsspezifischen Referenzrahmen und Bezugssetzungen zu reflektieren und stets im Blick zu behalten. »Dies umfasst Dimensionen, bei denen die subjektive emotionale und moralische Betroffenheit nicht ausgeblendet sowie problemlos eine professionell distanzierte und gelassene Haltung gegenüber einem objektivierbaren Lerngegenstand eingenommen werden kann.« (Schäuble/Scherr 2007, 9). Insofern sind die Reflexion über familiäre Verstrickungen, Einordnung von Konflikten und Analyse von Projektionen bedeutende Voraussetzungen für gelungene Lernprozesse, die nicht nur Wissen über Antisemitismus vermitteln, sondern in erster Linie die eigene Verstrickung in den Antisemitismus thematisieren und die damit einhergehenden Emotionen sowie Reaktionen enttabuisieren und besprechbar machen.

ZIELGRUPPE UND SETTING

Die Übung richtet sich an alle Interessierten, die sich mit ihrer Beziehung zum Antisemitismus auseinandersetzen möchten. Die Übung ist ein Rollenspiel und basiert auf der Bereitschaft der Beteiligten, die hier verhandelten Rollen anzunehmen und sich auf aktive Reflexionsprozesse einzulassen.

ARBEITSFORM	Stuhlkreis und ausreichend Raum für die Arbeit in Kleingruppen
GRUPPENGROSSE	10–15 Personen
ZEITUMFANG	90–120 Minuten, je nach Gruppengröße und Zeitkapazitäten
MATERIALIEN	je ein Merkmal pro Person, Visualisierung der Leitfragen am Flipchart oder Arbeitsblätter mit den Fragen für Einzel- und Gruppenarbeit

ABLAUF

1. SCHRITT

ANMODERATION

Das Seminarteam verteilt die Rollen und bittet die Teilnehmenden, die neue Identität für einen definierten Zeitraum anzunehmen. Die Rollenübernahme und Reflexion über die damit einhergehenden Emotionen, Erfahrungen und Perspektiven vollzieht sich in der stillen Reflexion der Einzelarbeit, in der Phase der Kleingruppenarbeit und anschließend im gemeinsamen Plenum. Sowohl die Rollen als auch die gesamte Übung können jederzeit verlassen werden. Am Ende der Rolleneinheit ist es wichtig, aus der Rolle symbolisch auszutreten. Dafür reicht eine symbolische Bewegung oder ein anders Ritual je nach Wunsch und Bedarf der Einzelnen. Die unten aufgeführten Rollenkarten können per Zufall gezogen werden.

LISTE DER ROLLEN (Beispiele)

• *Ich bin Jude/jüdin.*

• *Mein/e Partner/in kommt aus Israel.*

• *Meine Tochter will einen jüdischen Mann heiraten.*

• *Mein Mann/meine Frau ist zum Judentum übergetreten.*

• *Mein/e Partner/in ist jüdisch.*

• *Mein Chef ist ein orthodoxer Jude.*

• *Ich bin ein/e jüdische/r Zuwanderer/in aus Russland.*

• *Ich bin zum Judentum übergetreten.*

2. SCHRITT**EINZELARBEIT**

In dieser Phase geht es vorerst um eigene Einstimmung und stille Reflexion über die Wirklichkeit der übernommenen Identität. Wie in jedem Rollenspiel geht es dabei um subjektive Deutungen der neuen Realität und keineswegs um tiefgreifende Kenntnisse, welche die Rolle füllen müssen. Es bedeutet, dass die Rollen frei und phantasievoll ausgestaltet werden dürfen, ohne dass das Normverständnis überwiegt. Folgende Fragen sind Wegweiser zur Reflexion über die mit der Rolle einhergehenden Perspektiven und Erfahrungen. Die Analyse findet nun aus der Rollenperspektive statt.

EINFÜHLUNGSFRAGEN

- *Wie geht es mir mit dieser neuen Identität?*
- *Welche Erfahrungen kommen neu dazu?*
- *Wie reagiert mein »altes« Umfeld auf meine neue Identität?*
- *Wie würde meine Familie darauf reagieren?*
- *Welche Veränderungen im Alltag oder Beruf kommen auf mich zu?*

3. SCHRITT**AUSTAUSCH IN KLEINGRUPPEN**

Nach der Phase der stillen Reflexion in der Einzelarbeit werden nun Kleingruppen gebildet. Die Teilnehmenden verbleiben noch in ihren Rollen und ihr Auftrag besteht darin, sich über die ausgeteilten Rollenkarten sowie über die damit einhergehenden Gedanken, Gefühle und Veränderungen auszutauschen. Wichtig ist es, hier ein gemeinsames Ergebnis auszuhandeln, das alle drei Dimensionen zur Sprache bringt:

- 1) *Wie geht es mir in dieser neuen Rolle?*
- 2) *Welche Fremdbilder und Erfahrungen kommen nun neu dazu?*
- 3) *Welche Veränderungen im Alltag und in anderen Lebensbereichen gehen damit einher?*

4. SCHRITT**PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE**

Die Gruppen lösen sich auf, die jeweiligen Rollen werden mittels einer körperlichen Bewegung oder eines anderen Rituals verabschiedet. Anschließend findet eine Plenumsdiskussion statt.

REFLEXIONS- UND AUSWERTUNGSFRAGEN

- *Wie verlief der Austausch in den Arbeitsgruppen?*
- *Konnten Sie einen Zugang zu der Übung finden?*
- *Von welchen Gefühlen war die Arbeit an der Übung begleitet?*
- *Welche Aspekte konnten in den Arbeitsgruppen reflektiert werden?*
- *Welche Stereotype und Ressentiments gehen mit diesen Merkmalen einher?*
- *Aus welchen Quellen haben Sie das »Wissen« über die Rollen bezogen?*
- *Was waren die häufigsten Assoziationen zu den Rollen?*
- *Welche Fragen zu den Rollen sind offen geblieben?*

VERTIEFUNG

Eine Möglichkeit die Übung zu vertiefen ist die folgende Check-Liste bzw. das Antisemitismus-Barometer:

- **Vorurteile:** *Welche Bilder und Vorstellungen von Juden sind Ihnen bekannt? Gibt es konkrete Beispiele aus Ihrem Alltag?*
- **Quellen:** *Auf welchen historischen Hintergrund stützen sich diese Bilder und Vorstellungen? In welcher Form – aus welchen Quellen – werden Sie mit diesem »Wissen« konfrontiert?*
- **Funktionen:** *Welche Funktionen bei Ihnen und in der Gesellschaft erfüllen diese Vorstellungen? Inwiefern sind diese Vorstellungen für Sie persönlich relevant?*
- **Formen:** *Welche Formen (hier auch Dimensionen oder Ausdrucksebenen) von Antisemitismus sind Ihnen bekannt?³ Haben Sie dazu Beispiele aus Ihrem Alltag oder Umfeld?*
- **Auswirkungen:** *Wer ist in der Regel von Antisemitismus betroffen und mit welchen Folgen? Wie sehen/reagieren jüdische Menschen (auf) den ihnen entgegen gebrachten Antisemitismus?*
- **Handlungsrichtungen:** *Was kann ich dieser Form der Wahrnehmung entgegensetzen? Was würde ich dafür tun?*

[3]

Hier ist es möglich auf die verschiedenen Dimensionen des Antisemitismus einzugehen und seine Ausdrucksebenen zu diskutieren.

[4] Weiterhin kann der Versuch unternommen werden, den Antisemitismus zu beschreiben bzw. definitorisch aus der Sicht der Gruppe zu erfassen und zu diskutieren. Es gibt jedoch keine umfassende Definition, die alle Formen und Ebenen des Antisemitismus ganzheitlich erklärt und begründet, aber eine Reihe von Arbeitsdefinitionen und Orientierungshilfen.⁴ Der 2011 vorgelegte Expertenbericht des Bundesministeriums des Inneren (BMI) schlägt folgende Orientierung vor:

- »**Erstens**, Antisemitismus meint Feindschaft gegen Juden als Juden, das heißt der entscheidende Grund für die artikulierte Ablehnung hängt mit der angeblichen oder tatsächlichen jüdischen Herkunft eines Individuums oder einer Gruppe zusammen, kann sich aber auch auf Israel beziehen, das als jüdischer Staat verstanden wird.
- **Zweitens**, Antisemitismus kann sich unterschiedlich artikulieren: latente Einstellungen, verbalisierte Diffamierungen, politische Forderungen, diskriminierende Praktiken, personelle Verfolgung, existenzielle Vernichtung.
- **Drittens**, Antisemitismus kann in verschiedenen Begründungsformen auftreten: religiös, sozial, politisch, nationalistisch, rassistisch, sekundär und antizionistisch.«⁵

DISKUSSION⁶

Beim Phänomen Antisemitismus geht es um ein sozial getragenes, überindividuelles und psychohistorisches Konstrukt, für das die historischen Tatsachen weniger von Bedeutung sind als die transgenerativen Phantasien oder Vorstellungen vom Jüdischen (vgl. Salzborn 2010). Die Bearbeitung von solchen Einstellungen ist demzufolge eine komplexe Aufgabe. Mit Hilfe dieser Übung können erste persönliche Bezüge zum Themengegenstand hergestellt und erörtert werden. Dabei geht es weniger darum, Antisemitismus zu diagnostizieren, sondern eher eine Diskussion darüber anzustoßen, wie *Veränderung* (Fremdmachung) funktioniert und wie sie sich im »deutsch-jüdischen Verhältnis« nach 1945 bis heute spiegelt. Dazu gehört die Analyse der tief verankerten Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen, die es immer noch ermöglichen, Juden als eine andere oder fremde Gruppe zu konstruieren und nicht als einen ultimativen Teil des Eigenen zu betrachten.⁷

Im Rahmen dieser Übung können u. a. die verschiedenen Aspekte der Distanzierung, Vermeidung oder Umdeutung im »deutsch-jüdischen Verhältnis« thematisiert und besprochen werden⁸. Ziel ist auch, die Stolperstellen in der Außenwahrnehmung des Jüdischen aufzudecken, Berührungsängste abzubauen und die latent schwellenden Emotionen ins Bewusstsein zu rücken. Durch die Rollenübernahme soll der Übertrag auf die subjektive Wirklichkeit vollzogen werden. Die bisher wenig sichtbaren Erfahrungen der jüdischen Minderheit – die Vorurteile, die Voreingenommenheit, der Antisemitismus, aber auch die Ressourcen im Umgang mit Ressentiments – können aus dem versteckten Winkel der eigenen Wahrnehmung »geholt« und dialogisch in der Gruppe bearbeitet werden.

Durch eine kurzzeitige Perspektivenübernahme kann ein affektiver Zugang geöffnet werden, sich auf »fremde« und »andere« Lebenswelten einzulassen. Im Zentrum dieses Zugangs steht die Reflexion eigener sowie gesellschaftsrelevanter Vorstellungen von Juden und jüdischem Leben in Deutschland. Derartige Perspektivenübernahmen stoßen jedoch erwiesenermaßen auf »natürliche« Hindernisse der fehlenden persönlichen Erfahrungen und Grenzen der eigenen Perspektivität. Jüdische Identität wird im Verlauf der Übung häufig in einer auffallend religiösen Form beschrieben (»Juden gehen jeden Freitag in die Synagoge«) oder gegebenenfalls wird der traditionelle bzw. kulturelle Charakter der jüdischen Rollen gänzlich weggelassen (»Die Religion spielt für mich doch keine Rolle«). Nicht zu übersehen ist auch der Versuch, die hinzugekommenen jüdischen Merkmale vom eigenen Umfeld irgendwie zu verstecken und diese Absicht mit rationalen Erklärungen zu rechtfertigen (»Über mein Judentum muss doch nicht jeder Bescheid wissen«). Zugleich wird ganz häufig betont, dass die hinter den Rollen stehenden Personen, selbst wenn in Deutschland geboren sind, »gut integriert« oder »gut angepasst« seien.

Hier spiegelt sich eine spezifische Wahrnehmung des Jüdischen wider, die nicht zwingend antisemitisch, aber dennoch als *judenvoreingenommen* (vgl. Chernivsky 2012) beschrieben werden kann. Kennzeichnend dafür sind die vorsichtig formulierten, aber gleichzeitig widersprüchlichen und daher wenig konsistenten Meinungen zu Juden oder jüdischer Identität. Denn wer als Jude definiert wird, wird nach dieser Logik nicht nur als Individuum wahrgenommen, sondern auch als ein typischer Jude. Verbunden werden solche Differenzierungen mit stereotypen Annahmen und Bewertungen. Indem beispielsweise die

[8]

Damit sind Strategien gemeint, die im Rahmen des Differenzmodells (siehe in dieser Publikation: 98) bereits thematisiert wurden: Distanzierung (Ausblendung von Zusammenhängen, Informationen, Gesprächen), Vermeidung (Kontaktverweigerung, Kontaktvermeidung), Umdeutung (Täter-Opfer Umkehrung, Israel als Stellvertreter der jüdischen Menschen außerhalb von Israel usw.)

So etwa die vom European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia 2004 entwickelte »Arbeitsdefinition Antisemitismus«, die in Deutschland vornehmlich in den Arbeitsfeldern der Antisemitismusprävention und des Monitorings von Antisemitismus verwendet wird, etwa bei den Berliner Registerstellen und der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus.

Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus (Hg.) 2011: 9.

Die Diskussion der Übung basiert z.T. auf einem Artikel von Marina Chernivsky 2012

Mehr dazu in der Broschüre *Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder. Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülersausstellung.* Chernivsky / Kiesel 2009

Religiosität zum Maßstab der Andersartigkeit stilisiert wird, werden Juden einer geschlossenen sozialen Kategorie zugeordnet, deren Mitglieder in der Fremdwahrnehmung per definitionem anders sind. Die Internalisierung dieser Differenz vollzieht sich vorwiegend unbemerkt und legt sich wie eine Folie über die gemachten Erfahrungen. Die Unterschiede zwischen den »Gruppen« werden hier religiös-kulturell markiert und durch das »tatsächliche« Verhalten ihrer Mitglieder legitimiert.

»Die antisemitischen Denk- und Argumentationsmuster sind nicht zwangsläufig Bestandteil konsistenter politischer und antisemitischer Ideologien. Öfter stellen sie ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Selbstbilder dar oder sind ein Differenzkonstrukt, dem die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden und zugleich deren »Fremdartigkeit« als Kollektiv zugrunde liegt« (Scherr & Schäuble, 2007). »Auch wenn diese wirkungsmächtige Vorstellung womöglich nicht als ideologischer Antisemitismus gilt, ist sie jedoch Ausdruck einer starren, historisch überlieferten und stark internalisierten Abgrenzung von Nichtjuden gegenüber Juden, die selten wertneutral ist.« (Chernivsky 2012, 34).

DIMENSIONEN VON ANTISEMITISMUS⁹

Antisemitische Konstruktionen entstammen einer jahrhundertealten Tradition der Judenfeindschaft, die von Generation zu Generation unreflektiert weitergetragen wird. Bei den überlieferten Bildern von Juden geht es vorwiegend um implizite Klischees, die beispielsweise in tradierten Redewendungen zum Ausdruck kommen, sich aber auch in expliziten Annahmen über das »jüdische Wesen« äußern. Zunächst durch die theologisch geprägte Judenfeindschaft, dann durch die Rassentheorien und den politischen Antisemitismus wurden Juden in den vergangenen Jahrhunderten zu Stellvertretern der »Fremden« oder »Anderen« ernannt. Die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden als Kollektiv, die Annahme der unüberbrückbaren Unterschiede zwischen Juden und Nichtjuden sowie die binäre Struktur der Gruppenzugehörigkeit, in der »der Jude« doch ein Anderer, ein Dritter zu sein scheint, begründen und befestigen projektive antisemitische Konstruktionen unserer Zeit. Zu aktuellen antisemitischen Mythen gehören Verschwörungstheorien, Zuschreibungen von Macht, Separations- und Illoyalitätsvorwürfe, Unterlegenheits- sowie Überlegenheitsvorstellungen. Die neueren Facetten des Antisemitismus sind

lediglich Transformationen religiöser, rassistischer und politischer Mythen, in denen »vertraute« Stereotype nachwirken und weiterleben. Im Folgenden werden ausgewählte Dimensionen des Antisemitismus im Einzelnen erläutert. Die folgende Klassifikation kann durch weitere ideologische Ausprägungen erweitert werden.

Religiöse bzw. traditionelle Dimension

Religiöser Antijudaismus entwickelte sich aus der »Absolutsetzung« des Christentums, die mit Abgrenzung, Ablehnung und Dämonisierung jüdischer Glaubensform verbunden war. Im Mittelalter kamen u. a. Vorwürfe des Ritualmordes, der Brunnenvergiftung, Wucherei oder des Herrschaftswahns hinzu. Die religiöse Dimension des Antisemitismus wurde abgelöst durch den Prozess der Säkularisierung, aber die damit verbundenen Mythen von jüdischem Einfluss, Geldgier und Konspiration sowie Stereotype der Macht, Verschlagenheit, Illoyalität und Hinterhältigkeit sind heute noch wirksam. Zentrale Elemente des traditionellen Antisemitismus wie das Vorurteil des »jüdischen Finanzkapitals« oder der »jüdischen Weltverschwörung« lassen sich auch in anderen späteren Ideologieformen wiederfinden.

Politische bzw. rassistische Dimension

Im Zuge der Säkularisierung und des aufkommenden Nationalismus im 19./20. Jahrhundert entwickelte sich der Mythos der »Heimatlosigkeit« der Juden und schließlich der »jüdischen Weltverschwörung«. Auch in der Gegenwart finden solche Behauptungen ihre Resonanz. Im Kontext von Rassentheorien kam eine neue Dimension hinzu: die Idee der biologischen Unveränderbarkeit der »jüdischen Rasse« und deren Unvereinbarkeit mit anderen »Völkern«. Die beiden Dimensionen tragen heute noch dazu bei, dass Juden als Fremde und Andere aufgefasst werden. Die damit verbundenen Stereotype der Fremdartigkeit und der Illoyalität ermöglichen die Verortung der Juden außerhalb der eigenen (nationalen) Gemeinschaft.

Sekundäre bzw. latente Dimension

Bei dieser Form des Antisemitismus geht es um eine »neue« Variante der Judenfeindlichkeit, die im deutschsprachigen Raum auch als Abwehr- oder Nachkriegsantisemitismus bezeichnet wird. Ungeachtet einer konstitutiven Erinnerungskultur und langjährigen historischen Aufarbeitung bildet das Bedürfnis nach Abwehr der NS-Vergangenheit

[9]

Die Übersicht der Dimensionen zu Antisemitismus wurde entnommen und angepasst aus der Übungsbeschreibung *Vorurteil oder Meinung*. Chernivsky / Fügner / Chmielewska-Pape 2010: 84

den Schwerpunkt des latenten Antisemitismus, auch in der Mitte der Gesellschaft. Die Kernelemente sind die Verharmlosung des Verbrechens an den Juden, die Täter-Opfer-Umkehr sowie die Forderung nach einem Schlussstrich unter der Vergangenheit. Dabei werden die Rollen von Tätern und Opfern so verdreht, dass die erneute Diskriminierung der Opfer legitim erscheint und die eigene historische Verwicklung abgewehrt werden kann. Ähnlich wie in den anderen Dimensionen von Antisemitismus wird Juden die Schuld an ihrer Verfolgung zugeschrieben. Hier zeigt sich der traditionelle Schuldvorwurf in der neuen Unterstellung einer besonderen Vorteilnahme aus dem Holocaust.

Israelbezogene bzw. antizionistische Dimension

Bei der antizionistischen oder israelbezogenen Dimension geht es in erster Linie um die Ablehnung des Existenzrechtes des Staates Israel und um die fragmentarische Gleichsetzung der israelischen Politik mit der des nationalsozialistischen Deutschlands. Charakteristisch für die unsachliche Israelkritik ist vorwiegend die Vermengung der Kritik mit antisemitischen Stereotypen als Beweis für den »schlechten Charakter« der Juden sowie das Übertragen von Kritik auf die gesamte Gemeinschaft der Juden in der Welt. Hierzu gehören der emotionsgeladene Zugang zum Nahostkonflikt und der Gebrauch von Termini wie »Imperialismus«, »Apartheid«, »Nationalismus«.



LITERATUR

- Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus (Hg.) 2011** | *Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen – Bedingungen – Präventionsansätze* | <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf>.
- Bundschuh, Stefan 2007** | *Eine Pädagogik gegen Antisemitismus* | In: *Politik und Zeitgeschichte* | bpb 31/2007: 32–38.
- Chernivsky, Marina / Kiesel, Doron 2009** | *Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder* | Eine Ausstellung von Jugendlichen für Jugendliche | zwst / Perspektivwechsel (Hg.) | Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de
- Chernivsky, Marina / Fügner, Nadine / Chmielewska-Pape, Monika 2010** | *Theoretische Impulse – Methodische Anregungen* | zwst / Perspektivwechsel (Hg.) | Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de
- Chernivsky, Marina 2012** | *Zu Relevanz und Bedeutsamkeit von Emotionen im Umgang mit Antisemitismus* | In: zwst / Perspektivwechsel (Hg.) | *Das offene Schweigen* | Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia 2004** | *Arbeitsdefinition Antisemitismus* | <http://european-forum-on-antisemitism.org>.
- Pfahl-Traughber, Armin 2007** | *Ideologische Erscheinungsformen des Antisemitismus* | In: *Politik und Zeitgeschichte* | bpb 31/2007: 4–11.
- Salzborn, Samuel 2010** | *Zur Politischen Psychologie des Antisemitismus* | *Journal für Psychologie* | Jg. 18. | <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/169/167>.
- Scherr, Albert / Schäuble, Barbara 2007** | *»Ich habe nichts gegen Juden, aber...«*. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus | Amadeu Antonio Stiftung | Berlin.
- Schneider, Jens 2001** | *Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland* | Frankfurt / M.
- Seppi, Barbara 2011** | *»Einmal Jude, immer Jude«* | In: [waz.de](http://www.waz.de). | <http://www.derwesten.de/staedte/dorsten/einmal-jude-immer-jude-id4796128.html#plx1359179889>
- Zick, Andreas / Küpper, Beate 2007** | *Antisemitismus in Deutschland und Europa* | In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. | bpb 31/2007: 12–19.
- Zick, Andreas 2009** | *Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle* | In: *Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Tagungsdokumentation zwst | Frankfurt / M.
- Zick, Andreas / Küpper, Beate / Hövermann, Andreas 2011** | *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung* | Berlin.

Innere Stimmen im Dialog¹

Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring

»Unsere Identität hat viele Facetten: Sie besteht aus stabilen wie auch wechselnden Zugehörigkeiten, Mitgliedschaften, Rollen, Merkmalen, Eigenschaften, Aufgaben. Das Selbst ist zwar stabil und konsistent, aber andauernd in dynamischer Entwicklung.«

(Chernivsky 2010)

VORÜBERLEGUNGEN

Wir alle haben einen vielstimmigen Chor in uns. Nach welchen Stimmen handeln wir und nach welchen Kriterien wählen wir diese Stimmen aus? Welche dieser Stimmen nehmen wir bewusst wahr und welche machen uns blind für Perspektiven und Erfahrungen anderer? Warum kann es hilfreich sein, die inneren Stimmen zu erkennen, zu sortieren und möglicherweise neu zu ordnen?

Die Fähigkeit, auch ambivalente und vielgestaltige Perspektiven anzuerkennen, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem differenzierten und selbstwirksamen Selbst. Diese Fähigkeit ist Ausdruck einer *geschärften* Wahrnehmung für die (eigene) innere Pluralität und hilft Brücken nach außen zu bauen, denn viele irrationale Momente der Abwehr und Abwertung sind Ausdruck von verinnerlichten und das Verhalten dominierenden Affekten und Denkfiguren. Wenn wir diese inneren Emotionen, Gedanken und Handlungsimpulse in ihrer Wirkung erkennen, in ihrer Verwobenheit durchschauen und konstruktiv, nicht als scham- und schuldbesetzt, erleben, gewinnen wir neue Perspektiven und Handlungsoptionen.

In der Kommunikationspsychologie hat sich das Modell des *Inneren Teams* von Schulz von Thun als sehr wirksam erwiesen, um Selbst- und Rollenklärungsprozesse in der Innen- und Außenkommunikationen anzuleiten. Bevor die Konflikte sich im Außenfeld ereignen, finden sie im Innenraum statt. Diese Konflikte sind in der

[1]

Der Begriff *Innere Stimmen* ist angelehnt an das Modell des *Inneren Teams* von Schulz von Thun (2004). Das Entstehen dieser Übung wurde angeregt durch Sabena Donath (2006).

Regel von unterschiedlichen Stimmen – Meinungen und Einstellungen – begleitet, die häufig als ambivalent und widersprüchlich erlebt werden. Diese Stimmen, sofern nicht sinnvoll geordnet, können Blockaden auslösen, Emotionen aufrufen und Dissonanzen bilden, die einem selbstbestimmten Handeln im Wege stehen (Schulz von Thun 2004). Im Kontext diversitätsreflexiver und machtkritischer Erwachsenenbildung kann der Ansatz der *Stimmenreflexion* nicht nur die Kommunikationsstörungen, sondern auch die dazu gehörigen Machtverhältnisse sichtbar machen und ihre Wirkung im eigenen Einflussbereich – zum Beispiel durch Reflexion und Bewusstwerdung – anregen.

ZIELE

[2] Diese Übung zielt auf die Förderung von Selbstreflexion ab – auf die Wahrnehmung sowie Akzeptanz eigener Pluralität, Widersprüchlichkeit und Diversität. Ein weiteres Ziel ist die Stärkung der Selbstkommunikation über die Einübung des *inneren Sprechens*² und der *Selbstverbalisation*³. Die hier vorgeschlagenen Übungsschritte können zudem zur Forcierung von Entscheidungsprozessen beitragen. So können Erlebnisse, die noch diffus scheinen, sprachlich geformt und durch mentale Verbalisierungen oder auch Rollenspiele greifbar gemacht werden.

- Entmystifizierung von inneren *Geheimnissen*
- Förderung von *Selbsterkenntnis* und Selbstkommunikation
- Entwicklung neuer *Bewältigungs-* und Handlungsstrategien
- Generierung von (neuen) *Ressourcen*

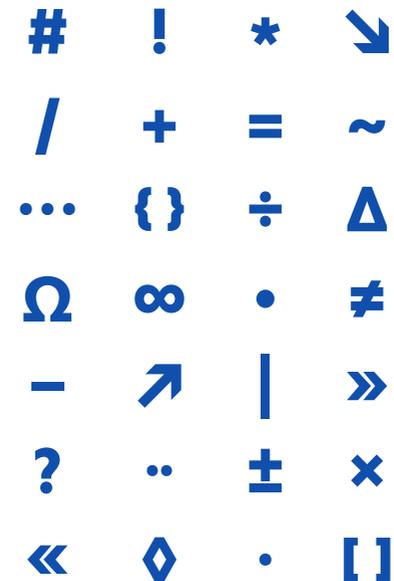
ZIELGRUPPE UND SETTING

ARBEITSFORM	Stuhlkreis
GRUPPENGROSSE	max. 20 Personen
ZEITUMFANG	60–90 Minuten
MATERIALIEN	halbes Flipchart-Papier für jede Person und Stift, Flipchart für gemeinsame Sammlung von Gedanken, Emotionen und Handlungsimpulsen

Der Begriff *Inneres Sprechen* geht auf den Psychologen Lucia (1976) zurück.

[3] Der Begriff der Selbstverbalisation ist auf den Psychologen Meichenbaum (2012) zurückzuführen.

DIE INNEREN STIMMEN



ABLAUF**1. SCHRITT****ANMODERATION UND EINZELARBEIT**

In der Einzelarbeitsphase versuchen die Seminarteilnehmer*innen, eine Situation zu rekonstruieren und zu vergegenwärtigen. Dabei ist es wichtig, eine Situation zu nutzen, die sie als widersprüchlich oder ambivalent erlebt haben. Die Beteiligten können die dazugehörigen Stimmen und Meinungen notieren und innerlich festhalten. Ein klarer thematischer Bezug, die Einbettung der Übung in das leitende Seminarthema, ist wichtig, um die Situationssuche einzuengen und zu fokussieren.

Leitfragen für die Einzelarbeit mit der eigenen Situation

Denken Sie an eine Situation, die Sie als widersprüchlich oder ambivalent erlebt haben und fertigen Sie eine Übersicht an, welche die dazugehörigen Stimmen bebildert!

HILFSFRAGEN

- Welche Stimmen (Gefühle, Gedanken, Handlungsimpulse) tauchen dabei auf?
- Wie sind die Stimmen geordnet? Welche dieser Stimmen stehen möglicherweise in Konflikt oder im Widerspruch zueinander?
- Wie lassen sich diese Stimmen in einem Schema bebildern?

Alle Teilnehmenden bearbeiten nun ihre jeweilige Situation zuerst in stiller Reflexion. Neben der Bebilderung können die Gedanken, Gefühle und Impulse in Sätzen oder Stichpunkten notiert werden. Diese Form der Reflexion begünstigt den inneren Dialog und ist eine gute Grundlage für den Austausch in Kleingruppen.

Bei der Einführung in die Einzelarbeit kann alternativ folgendes Frageraster (Chernivsky 2013; siehe auch in dieser Publikation, 129) zur Orientierung vorgegeben werden:

- Welche **Gefühle** löst die Situation in mir aus?
- Welche **Gedanken** sind damit verbunden?

- Welche **Reaktionsmuster** nehme ich in mir wahr?
- Habe ich erste spontane **Handlungsimpulse**?

Achten Sie bitte auf die unterschiedliche Intensität und das Tempo der einzelnen Stimmen. Manche sind leiser und kommen später, haben aber trotzdem Bedeutung!

2. SCHRITT**ARBEIT IN KLEINGRUPPEN**

Die Arbeit in Kleingruppen dient nun der Darstellung der zuvor erstellten *Inneren Teams* und dem aktiven Austausch mit anderen Teilnehmenden. Ferner bekommen die Gruppen die Aufgabe, ein gruppeneigenes Ergebnis zu entwickeln. Es ist möglich, die Gruppen um ein gemeinsames Bild zu bitten, das die verschiedenen Situationen und Stimmen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in sich vereint.

LEITFRAGEN FÜR DIE KLEINGRUPPENARBEIT

Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Zeichnungen vor und besprechen Sie folgende Fragen:

1. Welche **Stimmenkonflikte** kommen darin vor?
2. In welcher **Beziehung** stehen sie zueinander?
3. Welche **Wirkungskraft** haben diese Stimmen?

Die Gruppen werden gebeten, auf die Aufteilung der Gesprächszeit zu achten, damit alle Gruppenmitglieder zu Wort kommen und gehört werden. Es wird weiterhin darauf geachtet, dass die Vorstellungen anderer weder kommentiert und noch bewertet werden. Möglich ist das Nachfragen oder die Spiegelung der Resonanz in der Ich-Form: Wie meinen Sie das? Habe ich Sie richtig verstanden ...? Bei mir kommt es so an ...

3. SCHRITT**AUSWERTUNG IM PLENUM**

In der abschließenden Auswertung wird nun verdichtet und gefiltert, was in den einzelnen Kleingruppen sichtbar geworden ist. Die einzelnen Bebilderungen werden von den Gruppen vorgestellt und

kommentiert. Zuerst geht es um die Vielfalt der Wahrnehmung und Wirkungsanalyse in einer dialogischen Plenumsdiskussion. Im zweiten Schritt geht es um die Integration der verschiedenen Stimmen und den Versuch, ihre Diversität in Einklang zu bringen.

Die Leitfragen für das Plenumsgespräch können lauten:

- *Wie gehen wir mit der Vielfalt an Inneren Stimmen um?*
- *Inwieweit ist das Erkunden der Inneren Stimmen hilfreich und wichtig?*
- *Welche Relevanz hat dieses Erkunden für das Seminarthema, z. B. in der Diskriminierungsprävention?*

[4] Die Ergebnisse der Gruppenarbeit können alternativ symbolisiert vorgestellt und mit raumbezogenen Übungen ausprobiert werden. Dabei werden leere Stühle in die Raummitte gestellt und einzeln benannt. Den Stühlen können die jeweiligen Stimmen und Positionen durch die Teilnehmende zugeordnet werden.⁴

Die Methode kommt aus dem Bereich des Psychodramas von Jacob Levy Moreno (2001)

Weitere Fragen für Erfahrungsaustausch:

- *Wie haben Sie die Übung bisher erlebt?*
- *War es einfach/schwer für Sie, die Inneren Stimmen zu benennen?*
- *Haben Sie alle Stimmen erfasst oder ist etwas diffus geblieben?*
- *War ein überraschender Aspekt dabei?*
- *Ist Ihnen etwas besonders aufgefallen?*
- *Haben Sie Widersprüchliches wahrgenommen?*
- *Gab es stärkere bzw. schwächere Stimmen?*
- *Womit hängt das zusammen? Wie können Sie sich das erklären?*
- *Wieso stehen sie nicht immer im Einklang miteinander?*
- *Warum sind die Stimmen oftmals so diffus/widersprüchlich?*
- *Wie gehen Sie damit um? Geben Sie etwas von Ihrer Pluralität bzw. Widersprüchlichkeit nach außen preis? Wenn ja, was? Wenn nein, warum nicht?*

Die Seminarleitung kündigt das Ende dieser Phase an und leitet die anschließende Integrationsphase ein:

1. *Wie kann die **Integration** der Stimmen aussehen?*
2. *Welche **Lösungsstrategien** können hilfreich sein?*
3. *An welcher Stelle besteht ein Wunsch nach **Veränderung**?*

VERTIEFUNG

ENTWICKLUNG UND AUSWERTUNG EINES ROLLENSPIELS

Es ist möglich, ein Rollenspiel in die Arbeit an den Inneren Stimmen einzubinden. Das szenische Bearbeiten bietet sich an als eine wirkungsvolle Technik zur Visualisierung und lösungsorientierten Bearbeitung mentaler Prozesse. Hierfür werden Freiwillige gesucht, die bereit sind, eine Szene zu ihren Stimmen oder Teams zu entwickeln und spielerisch darzubieten. Es kann als ein geschlossenes Vorgehen durchgeführt werden, indem ein Dialog oder Monolog vorbereitet und durchgespielt wird. Das Rollenspiel kann sich aber auch frei im Plenum entfalten. So kann die fokussierte Situation nicht nur dargestellt, sondern auch wahlweise durch die Beteiligten selbst weiter entwickelt werden.

In der Mitte des Stuhlkreises stellt nun eine Gruppe (oder auch alle, wenn sie freiwillig dazu bereit sind) einen fiktiven Dialog vor. Die Spielenden werden gebeten, sich ganz auf ihre Rolle einzulassen und zu versuchen, sich in die Person einzufühlen. Die Zuschauer*innen bekommen nun die Aufgabe, den Dialog genau zu verfolgen und für sie erkennbare Strategien, Argumente, Muster oder auch typische Sätze und Sackgassen aller Rollen zu notieren oder mindestens genau zu beobachten.

Beobachtungsfragen können sein:

- *Welche Dynamiken lassen sich beobachten?*
- *Welche Brücken können im Gespräch gebaut werden?*
- *An welcher Stelle findet Verstehen statt, an welcher Stelle Konfrontation?*

Am Ende des Rollenspiels stellen die Spieler*innen kurz vor, wie sie sich in der Rolle gefühlt haben, was ihnen beim Spielen durch den Kopf ging bzw. für sie sichtbar wurde.

Sinnvoll kann es sein, diverse Strategien der Bewältigung und des Umgangs zu diskutieren. Hier kann die Gruppe als Ganze Erfahrungswerte und Vorschläge einbringen.

DISKUSSION

Im Umgang mit konflikthaften und schwierigen Situationen ist die bewusste Wahrnehmung der Mehrdeutigkeit der *Inneren Stimmen* von entscheidender Bedeutung. Die Möglichkeit der Verbalisierung des inneren Erlebens stärkt die Reflexions- und Kritikfähigkeit. Ein wichtiges Ziel dieser Form der Selbstreflexion ist die Integration der vereinzelt, häufig diffusen Stimmen in ein kohärentes, funktionierendes System, das für Revision und Neuordnung zugänglich bleibt. Die Integration der Stimmen gelingt beispielsweise durch ihre bewusste Wahrnehmung und die Anerkennung der damit verbundenen Diversität.

Die hier angeregte Selbstkommunikation, ein *internalisiertes Sprechen* mit sich selbst, nimmt direkt Einfluss auf Emotionen und Verhalten und kann im Rahmen der Übung als Selbstkompetenz »trainiert« werden. Durch den gruppenspezifischen Austausch entfaltet diese Form der *Selbsterfahrung* eine noch stärkere Wirkung und Nachhaltigkeit. Beim Gruppenarbeitsverfahren geht es in der Regel um die Person, ihre Identität sowie die Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmung, die im dialogischen (transaktionalen) Setting besonders stark herausgefordert wird. Die Gruppe bildet ein Modell, welches den Zugang zum eigenen und dann auch interpersonellen *Unbewussten* ermöglicht. Gruppenanalytische Zugänge ermöglichen die freie Assoziation, Beziehungsgestaltung sowie die gemeinsame Interpretation und aktivieren das Feedback-System. »Die Gruppenanalyse will dem Unartikulierten in der Kommunikation zu sprachlichem Ausdruck verhelfen und damit die Ich-Aktivitäten stärken.« (Dinger 2012, 8)

Voraussetzung eines solchen Vorgehens ist die Unabhängigkeit der Teilnehmenden voneinander sowie die Motivation und Freiwilligkeit ihrer Teilnahme an dem Prozess. Außerdem ist die entsprechende gruppenanalytische Ausbildung und Erfahrung der Gruppenleitung von entscheidender Bedeutung. »Die Anwendung der Gruppenanalyse setzt u. a. eigene analytische Selbsterfahrung voraus, aber auch die Bereitschaft, sich mit der Rolle der Gruppenleitung auseinanderzusetzen. Wichtig ist zudem die Aneignung theoretischer Grundlagen von gruppenspezifischen Prozessen aus den Sozialwissenschaften

und der Psychoanalyse.« (Dinger, ebd.) Diese und andere Voraussetzungen sind im Bereich der Erwachsenenbildung nicht zwangsläufig gegeben. Aus diesem Grunde ist die klassische Gruppenanalyse nicht immer durchführbar, ausgewählte Elemente aus diesem Verfahren können jedoch wirksam eingesetzt werden. Dabei ist es wichtig, einen sicheren Reflexionsraum zu schaffen, in dem auf die Grenzen, Anonymität und Freiwilligkeit der Beteiligten geachtet werden kann. Diese Voraussetzung gilt im Übrigen für alle in diesem Heft vorgestellten Übungseinheiten.

INNERE STIMMEN UND GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT

Viele Phänomene der kollektiven Feindschaften – wie Antisemitismus und Rassismus – sind in der heutigen Migrationsgesellschaft eng miteinander verflochten und so normalisiert, dass sie oftmals gar nicht mehr als Problem erkannt und gedeutet werden. Ihre weitgehende De-Thematisierung oder eine eher oberflächliche Behandlung stellt hohe Anforderungen an Multiplikator*innen, weil sie sich ein Expertenwissen zuerst aneignen müssen, um auf die rassistischen oder antisemitischen Dispositionen kompetent und nachhaltig reagieren zu können. Damit diese komplexen, zum Teil ideologisch überformten Dispositionen selbstreflexiv aufgegriffen und pädagogisch durchdrungen werden können, muss ein Zugang zu ihnen frei gemacht werden. Erst wenn diese Themen wahrnehmbar und besprechbar sind, kann mit ihnen gearbeitet werden. Die Übung *Innere Stimmen* kann uns dazu bewegen, Reflexionen über die jeweils übereinander liegenden Bewusstseinschichten, historischen Wissensbestände und damit einhergehenden *Inneren Stimmen* anzustoßen und mit anderen zu teilen. Ein Beispiel hierfür ist die Auseinandersetzung mit dem unmittelbaren ›Befremden‹ gegenüber bestimmten Gruppen – hauptsächlich Einwanderergruppen, die aus unterschiedlichen historischen Kontexten heraus in Deutschland leben oder nach Deutschland kommen. Das Wissen dazu ist nicht immer vordergründig, aber die Inneren, oftmals nicht sofort greifbaren, Stimmen weisen eine hohe thematische Brisanz auf. Solche Vorstellungen sind auch dann vorhanden, wenn wir von ›gelungener‹ Vielfalt zu sprechen beginnen, denn sie kommen aus verinnerlichten, wenig bewusst erlebten, historisch geprägten Einstellungen und sind dementsprechend nicht einfach abzubauen. Für eine angemessene bildungspolitische

Intervention, die Rassismus sowie Antisemitismus nicht einzig als individuelles Problem oder Ausdruck rechtsextremer Gruppierungen mit NS-Ideologie betrachtet, ist es unumgänglich, die eigene Geschichte und die eigenen *Inneren Stimmen* in den Blick zu nehmen (vgl. Trisch, 2013). Gelingt es uns, die inneren Verstrickungen zu begreifen, die gesellschaftlichen Schief lagen in ihrer Wirkung auf uns zu reflektieren und die eigene Stellung dazu zu überdenken, so kann dieses Wissen in praxisnahe (pädagogische) Handlungsperspektiven übersetzt werden und in der Arbeit gegen Stereotypisierung und Diskriminierung außerordentlich hilfreich sein. Werden diese Verbindungen nicht durchdrungen, nicht als Teil des eigenen Bewusstseinshaushaltes rezipiert, werden sie folglich den ›Anderen‹ zugeschrieben (Chernivsky 2013).



LITERATUR

Chernivsky, Marina 2013 | *Vom Bias zum Perspektivwechsel* | In: *Dazugehören in der Bildung*. | Thillm Jahrbuch | Bad Berka: 149–160.

Dinger, Wolfgang (Hg.) 2012 | *Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt* | Kassen University Press | Im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Lucia, Alexander R. 1976 | *The Nature of Human Conflicts* | Taschenbuch.

Meichenbaum, Donald 2012 | *Intervention bei Stress: Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings* | Huber Verlag.

Moreno, Jacob Levy 2001 | *Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften (EHP Edition Humanistische Psychologie)* | Taschenbuch.

Schulz von Thun, Friedemann / Stegemann, Wibke (Hg.) 2004 | *Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell* | Taschenbuch.

Trisch, Oliver 2013 | *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis*.

Wahrnehmen – Deuten – Reagieren

Übung zur Übertragungsanalyse

Marina Chernivsky

»Das Denken in Alternativen als ein Primärziel der historisch-politischen Bildung. Was früher gewesen ist, können wir zwar faktisch nicht mehr ändern. Ändern können wir aber uns selbst in unserer Einstellung zur Vergangenheit. Die Lebendigkeit des Erkenntnisinteresses und die Fragehaltung sind das Wesentliche.«

(Schulz-Hageleit 2014)

VORÜBERLEGUNGEN

Wenn Menschen sich begegnen, entsteht zwischen ihnen eine Beziehung, die in Abhängigkeit von Ort, Zeit und Raum mit gegenseitigen Übertragungen und Projektionen einhergeht. Dazu muss keine besondere Gefühlsbeziehung oder eine lang anhaltende Bekanntschaft vorhanden sein. Ein erster Blick auf die Person reicht, damit Emotionen und das Bedürfnis nach Bewertung und Einordnung aktiviert werden. Im Kontext professioneller Beziehungen – beispielsweise im Beratungsraum – spielt das Phänom der *Übertragung* eine wichtige Rolle.

Das Verständnis von *Übertragung* ist tiefenpsychologisch sowie psychoanalytisch geprägt und bezeichnet vor allem den transgenerativen Prozess der Weitergabe von Wissensbeständen und emotionalen Erbschaften. Gleichzeitig beschreibt der Begriff die Art der Beziehung und Interaktion im gemeinsamen (therapeutischen oder pädagogischen) Setting. Dieser Ansatz wird zunehmend auch in anderen (nicht therapeutischen) Disziplinen verwendet, um den Vorgang zu beschreiben, in dem eigene ›alte‹ Wünsche, Gefühle, Erwartungen oder Befürchtungen in einer ›neuen‹ sozialen Interaktion wachgerufen und unbewusst übertragen werden. Durch das Phänomen der Übertragung können auch vorurteilsbehaftete

(kollektive) Zuschreibungen plausibel erklärt werden. So werden unsere Gesprächs- und Interaktionspartner*innen zu einem Sammelbecken unserer eigenen Bilder und Phantasien, die sich im Kontakt zurückspeiegeln und unsere Emotionen sowie Reaktionen auf die Person verdichten und verstärken. Gerade die kulturell gedeuteten Wahrnehmungen von Menschen und Gruppen stellen ein starkes Orientierungsraster dar und werden durch Übertragungspheänomene in den Kontakt transportiert. Übertragung ermöglicht also den Rückgriff auf kollektive und geteilte Zuschreibungen, die das individuelle Handeln strukturieren. *Kulturalisierende Übertragungen* führen dazu, dass die Handlungen meines Gegenübers vor allem kulturell gelesen werden und andere Deutungs- oder Erklärungsmuster viel weniger zum Einsatz kommen.

ZIELE

Viele Botschaften, die wir versenden, gelten nicht primär dem Gegenüber als Person, sondern haben einen stark projektiven Hintergrund. In der klassischen analytischen Psychotherapie wissen Therapeut*innen um die *Übertragung* wie auch *Gegenübertragung* im zwischenmenschlichen, als therapeutisch definierten Kontakt und nutzen dieses Wissen für Therapiezwecke. Sie lassen sich zu einer leeren Leinwand umwandeln und halten sich zurück, um Klient*innen ihre Übertragungsbedürfnisse zu ermöglichen und die Bedeutung dieser Übertragungen zu erfragen. In der bildungspolitischen Arbeit können diese Projektionen ebenso bedacht und analysiert werden. In der Übung geht es darum, sich selbst als solch eine Fläche zu verstehen, auf welcher sich Übertragungen finden und ihre Wirkungen im Handeln untersuchen lassen.

Ziele der Übung sind:

- Sensibilisierung für die Rolle *biographischer Übertragungen*
- *bewusste (introspektive und transaktionale) Betrachtung* von Interaktionen bzw. Situationen, die als konflikthaft oder herausfordernd erlebt wurden
- Reflexion *situationsbezogener Übertragungen* und der eigenen Rolle darin
- Bewusstwerdung von *Emotionen* und ihrer Rolle im Interaktionsprozess

- kritische *Analyse gruppenbezogener Perspektiven* – Vorurteile, Zuschreibungen, Zuordnungen
- Stärkung der *Multiperspektivität* durch den systemischen Blick auf alle Beteiligten
- Transformation der Erkenntnisse in *berufliche Praxis* durch individuelle Schlussfolgerungen oder auch kollegiale Vereinbarungen

ZIELGRUPPE UND SETTING

ARBEITSFORM	Stuhlkreis
GRUPPENGROSSE	max. 15 Personen
ZEITUMFANG	ca. 90 Minuten
MATERIALIEN	Flipchart, Moderationskarten, Stifte

ABLAUF

Die Übung sieht drei Arbeitsphasen vor: die Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit sowie die gemeinsame Gruppendiskussion.

1. SCHRITT

EINZELARBEIT

Die Phase der Einzelarbeit ist hier besonders wichtig. Die Gruppe wird angeleitet, nach eigenen Beispielen oder Situationen zu suchen, welche im Rahmen dieser Übung befragt oder in den Blick genommen werden können.

LEITFRAGE

Bitte denken Sie an eine interaktive (als interkulturell gedeutete) Situation, die Sie emotional aufgewühlt, herausgefordert oder außerordentlich irritiert hat.¹

- Was ist genau passiert?
- Wer war daran beteiligt?
- Wie präsent ist dieser Fall?
- Können Sie sich noch genau hineinversetzen?

[1]

Es gibt weitere Möglichkeiten, die Frage anders zu formulieren und im Hinblick auf die Gruppe zu fokussieren. Ein Beispiel wäre:
Bitte denken Sie an eine interaktive Situation, welche Sie als Konflikt oder Spannung erlebt haben und wo es noch Klärungsbedarf gibt.

2. SCHRITT**REFLEXIONSPHASE**

Folgendes Reflexionsraster eignet sich dazu, die konkrete Situation für sich zu analysieren und die Ebenen sowie Perspektiven auseinanderzunehmen. Die Ebenen werden nacheinander eingeblendet, damit es genügend Zeit und Raum zwischen den Phasen gibt.

1. **Resonanz** – Welche Gefühle kommen hoch?
2. **Erklärungen** – Welche Gedanken registrieren Sie?
3. **Verhalten** – Welche Reaktionen sind damit verbunden?

3. SCHRITT**AUSWERTUNG IM PLENUM**

Nachdem die Fragen durchlaufen wurden und die Gruppe mental wieder im Seminarraum angekommen ist, kann die Auswertung beginnen. Es ist zunächst wichtig, die Fälle symbolisch abzulegen und aus der Phase der Selbstbefragung auszusteigen. Es ist nicht erforderlich, die je eigenen Beispiele explizit zu beschreiben. Die nachfolgende Auswertung und Diskussion wendet sich eher der Metaanalyse zu als der Auseinandersetzung mit Details. Das Ziel besteht vor allem darin, die Wirkung der Einheit zu erfragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Bearbeitung zu eruieren und Erkenntnisse in Bezug zum Seminarthema zu diskutieren.

- *Wie hat die Übung auf Sie gewirkt?*
- *Haben Sie eine zwischenkulturelle Dimension bemerkt?*
- *Sind die Ereignisse noch aktuell oder liegen sie weit in der Vergangenheit?*

Folgende Impulsfragen können helfen, den Prozess der Selbstbefragung zu rekonstruieren und zusammenzufassen:

- **Begriffsdeutung:** *Was sind meine individuellen Übertragungen? Was verstehe ich unter Übertragung? Inwiefern ist die Frage der Übertragung mit dem Thema verbunden?*
- **Ausgangsthese:** *Im Interaktionsprozess spielt Übertragung eine zentrale Rolle. Gefühle und Gedanken, die hier ausgelöst werden, sind verhaltensrelevant. Wie kann ich sie erkennen und verstehen? Was brauche ich dafür?*

- **Erkenntnis:** *Wird Übertragung nicht erkannt, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Interaktion durch Stigmatisierung geprägt oder gar vermieden wird.*
- **Diskussionsfrage:** *Wie kann Übertragung erkannt und in der Arbeit sinnvoll genutzt werden?*

DISKUSSION

Eine zentrale Frage im Bereich diversitätsreflexiver Bildung und Beratung ist der Umgang mit Differenz, ohne in stereotype Differenzierungen sowie machtvolle Identitätsordnungen und Platzzuweisungen zu verfallen. Wie sehr sind wir selbst darin gefangen? Was wirkt nach und veranlasst uns dazu, selbst Differenzierungen vorzunehmen und Zuschreibungen zu tätigen? Was kann hilfreich sein, um einen Kontakt zum eigenen Verdrängen und Erleben herzustellen, damit die Subtexte und weitgehend normalisierten Musterbilder von Anderen hinterfragt und bewegt werden?

Kommunikationspsychologisch lässt sich jeder Interaktionsprozess durch immanente Signalübertragung beschreiben. Verbale wie auch non-verbale Botschaften werden sowohl von Sender*innen verschlüsselt als auch von Empfänger*innen auf individuelle Weise übersetzt. Kommunikations- und Verständnisfehler sind demzufolge Störungsmeldungen im gegenseitigen Übertragungsprozess – vor allem dann, wenn diese von außen mitbestimmt werden. Rahmenbedingungen und Subtexte – divergente Perspektiven, schiefe Machtverhältnisse, entsubjektivierte Gruppenbilder – nehmen Einfluss darauf, wie wir uns im Kontext jener Beziehung erleben und wie die Anderen durch uns bewertet werden.

ÜBERTRAGUNGEN UND VORURTEILE

Unsere Übertragungen sind niemals neutral. Ähnlich wie die *Innen Stimmen* kann auch diese Übung thematisch fokussiert werden. Sollte der thematische Bezug – die Verbindung zu Rassismus, Antisemitismus – explizit gesetzt werden, sind Kontextualisierungen und inhaltliche Einbettungen unabdingbar, damit Reflexionsprozesse in die gewünschte Neuordnung sowie Neustrukturierung übergehen können. Die Übung eignet sich besonders gut, um sich des Themas ›Vorurteile‹ anzunehmen. Den Vorstellungen von ›Anderen‹ liegen meist unbegründete, aber durchaus wirksame Pauschalbehauptungen – zum Beispiel Vorurteile – zugrunde. Sie steuern unsere

Erwartungen von Anderen und haben eine wichtige projektive Funktion: Sie können eigene Fehler, Unfähigkeiten oder Ängste umleiten und Anderen zur Last legen. Die pädagogische Arbeit gegen Vorurteile sollte sich deshalb nicht in Vorurteilsinhalte verstricken lassen, sondern vielmehr ihre projektive Funktion und ihre Übertragungseffekte in den Blick nehmen. Es beginnt mit der Reflexion über das Vorurteil und setzt gleichzeitig auf die Prämisse der Dekonstruktion, nicht als inhaltliche Richtigstellung, sondern als die Sichtbarmachung seiner emotionalen, kognitiven und gruppenbezogenen Struktur. Die tiefe Verwurzelung von Vorurteilen stellt meistens einen der Gründe dafür dar, warum sie sich nur äußerst schwer abbauen lassen. Bewusstwerdungsprozesse können aber Vorurteile in ihrer Funktion erkennbar machen und ihre Wirksamkeit infrage stellen (Trisch 2013). Die Bewertungen der Anderen haben immer etwas mit dem Aushandeln der eigenen Identität zu tun, da Identitäten immer auch historisch und soziokulturell geprägt sind, und die entsprechenden Zuweisungssysteme zwangsläufig mit sich bringen. So auch die Betrachtung der Anderen, welche stets vor dem Hintergrund der eigenen subjektiv eingegrenzten Perspektivität erfolgt. Denn das, was wir vertraut oder fremd finden, was uns als selbstverständlich erscheint und wofür wir kein Verständnis haben – all das wird durch individuelle Prägungen bestimmt und von den gesellschaftlichen Normen und Diskursen mitgestaltet, unter deren Einfluss wir stehen.



LITERATUR

Chernivsky, Marina 2013 | *Vom Bias zum Perspektivwechsel* | In: *Dazugehören in der Bildung*. | Thillm Jahrbuch | Bad Berka: 149–160.

Schulz-Hageleit, Peter 2014 | *Alternativen in der historisch-politischen Bildung. Mainstream der Geschichte: Erkundungen – Kritik – Unterricht* | Wochenschau Verlag.

Trisch, Oliver 2013 | *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis* | Stuttgart.

Trisch, Oliver 2010 | *Zwischen Handlungsbedarf und Komplexität: Warum ›Feuerwehreinsätze‹ in der Pädagogik gegen Diskriminierung und Ausgrenzung wenig Sinn machen* | In: *Das Dilemma der Differenz. Zum pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung*. | Frankfurt am Main: 34–37.

Beschädigte Sprache – verletzende Worte

Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring

Unsere Sprache ist aber keine natürliche Gegebenheit, sondern steht in einer Tradition und spricht gesellschaftliche Werte aus. Kultur und Machtverhältnisse werden durch Sprache weitergegeben und verfestigt, und so führen wir den Status quo als Erwachsene munter fort – nicht nur in unserer Sprache, sondern sehr wirksam auch mit Bildern.

VORÜBERLEGUNGEN

Sprache ist Ausdruck unserer inneren Welt, sie bewirkt Gedanken, Gefühle und zieht Verhalten nach sich. Sprache stiftet Vertrauen, sie verbindet, aber sie schafft auch Distanz und legt unüberwindbare Grenzen fest. Seit langem ist bekannt, dass etliche Wendungen im alltäglichen Sprachgebrauch diskriminierend sind, aber sie werden trotz aller Einwände weiter verwendet. Manche von ihnen mögen aus Sicht der Sprecher*innen nicht beleidigend gemeint sein, aber sie treffen den Nerv derjenigen, an welche diese Ansprachen direkt oder indirekt gerichtet sind.

Begriffe, die wir verwenden, sind in der Regel zeit- und raumabhängige gesellschaftliche Kategorien. Sie sind wandelbar und könnten den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst werden; es sei denn, wir leisten aktiven Widerstand gegen den Veränderungsbedarf. Die Alltagsmacht diskriminierender Sprache beginnt bei Vereinheitlichung, Verwendung historisch belegter Bezeichnungen, bei einseitiger Schuldzuweisung oder Kontextverdrehungen. Mit unserem Sprechen sind also Botschaften, Gehalte und Wirkungseffekte verbunden, die nicht ohne den Zusammenhang von Geschichte, Dominanzkultur(en) und Machtasymmetrien betrachtet werden können. Nicht nur die Wortwahl und die Intention unseres

Sprechens sind bedeutsam, sondern vor allem die Wirkungen, die sich daraus entfalten. Nicht selten wird jedoch die diskriminierende Beschaffenheit unseres Sprechens ignoriert, verharmlost, als unwichtig betrachtet.

ZIELE

Im Rahmen dieser Übung können unsere eigenen Haltungen zu Sprache und Diskriminierung reflektiert und diskutiert werden. Zudem können die verschiedenen Begriffsbiographien thematisiert und kritisch betrachtet werden. Es geht zum einen um den Umgang mit Verunsicherungen und Begriffsverwirrungen. Zum anderen geht es um:

- die Sensibilisierung für die *Macht von Worten* und Bezeichnungen
- die Bewusstwerdung für *abwertende und diskriminierende* Wirkung von Sprache
- die Analyse *diskriminierender* Begriffe
- das Ausloten *alternativer* Begriffsverwendungen
- den Abbau von *Widerständen* im Hinblick auf Sprachkorrekturen.

ZIELGRUPPE UND SETTING

Die drei zentralen Teile der Übung müssen nicht vollständig durchgeführt und können auch unabhängig voneinander eingesetzt werden. Die ersten beiden Teile dienen der Annäherung an die Wirkungsweisen abwertender Sprache. Im dritten Teil der Übung können exemplarisch Begriffe diskutiert werden, die eine stark diskriminierende Wirkung haben und im Idealfall nicht mehr verwendet werden.

ARBEITSFORM	Stuhlkreis, Kleingruppen, Aufstellung
GRUPPENGROSSE	max. 20 Personen
ZEITUMFANG	90–120 Minuten
MATERIALIEN	Zitate ausgedruckt, Moderationskarten und Flipchart für Notizen

ABLAUF

1. SCHRITT

AUFSTELLUNG

Eine Aufstellung entlang folgender Fragen ist hilfreich als Einstimmung und themenbezogene Bestandsanalyse. Die Vielgestaltigkeit und Mehrdimensionalität – von unterschiedlichen Perspektiven, Erfahrungshorizonten, gesellschaftlichen sowie individuellen Positionen – können hier zum Tragen kommen und sich im Seminarraum einfinden. Die vermeintliche Homogenität, die oftmals als Annahme in der Gruppe gedacht und geäußert wird, kann in diesem Rahmen angesprochen und gegebenenfalls gemeinsam *verworfen* werden.

Folgende Fragen werden zunächst nonverbal durch Aufstellen beantwortet. Eine auf dem Boden befindliche *Gewichtungsskala* zwischen *1–10* verdeutlicht die Bandbreite der möglichen Antwortmuster und Positionierungen im Raum. Nachdem alle Beteiligten ihre eigene Position gefunden haben, ist es möglich zu erfragen, welche Beweggründe sie genau zu dieser Stelle geführt haben. Es können dabei nicht alle, sondern vereinzelte, etwa konträre Stimmen zu Wort kommen. In dieser Übungsphase ist es nicht erforderlich, in die Diskussion einzusteigen, sondern anzudeuten, dass es sich um ein komplexes, *aufgeladenes* und für alle relevantes Thema handelt.

Aufstellung zu folgenden Fragen:

1. *Wurden Sie selbst schon mit diskriminierender Sprache konfrontiert?*
2. *Haben Sie irgendwann einmal selbst diskriminierende Sprache verwendet?*
3. *Wurden Sie bereits einmal von Ihren Gesprächspartner*innen auf Ihren Sprachgebrauch angesprochen?*
4. *Haben Sie sich mit dem Thema bereits beschäftigt?*
5. *Waren bestimmte Begriffe schon einmal explizit Thema an Ihrem Arbeitsplatz oder im Privaten?*
6. *Stolpern Sie manchmal über bestimmte Begriffe?*
7. *Gibt es Begriffe, die Sie persönlich ärgern?*
8. *Stellen Sie sich als Utopie eine diskriminierungsfreie Gesellschaft vor: Welchen Stellenwert messen Sie dem Thema Sprache bei?*
9. *Halten Sie es für richtig und wichtig bspw. rassistisch konnotierte Begriffe ersatzlos aus unserem Vokabular zu streichen?*

10. Inwieweit würden Sie der Aussage zustimmen: »Der Versuch, richtig und korrekt zu sprechen ist wie ein Minenfeld.«
11. Inwieweit können Sie der Aussage zustimmen: »Egal wie, man verletzt immer Menschen und am Ende muss man sich fragen, was man überhaupt noch sagen darf.«
12. Denken Sie an Ihre Kindheit oder Jugend zurück: Gab es damals Bezeichnungen, welche Sie gekränkt haben? Wie stark ist die verletzende Wirkung dieser Bezeichnung heute noch?

2. SCHRITT

ARBEIT MIT ZITATEN

Die Arbeit mit folgenden Zitaten oder Textbausteinen ermöglicht eine Vertiefung der vorangegangenen Aufstellung und zeigt die verschiedenen Perspektiven auf Rolle und Wirkung von Sprache, besonders dann, wenn sie Differenzen erleben oder gar Diskriminierung auslöst und mitbedingt. Die Zitate oder Textbausteine werden im Raum ausgelegt. Die einzelnen Teilnehmenden stellen sich zu jenem Zitat, welches sie am meisten anspricht – weil es berührt, verwundert, verärgert oder Widersprüche auslöst. Haben sich die Einzelnen zu einem Zitat positioniert, gehen sie unter Bezugnahme folgender Fragen in die Kleingruppen, die sich entlang der ausgelegten Wortbeiträge gefunden haben.

Folgende Fragen können die Diskussion in den Kleingruppen anleiten:

1. Was bewegt Sie bei diesem Zitat oder Textbaustein?
2. Was verbinden Sie damit (eine Anekdote, Emotion, eine bestimmte Erfahrung)?
3. Welche gesellschaftspolitischen Aspekte stehen hinter diesem Zitat?

»Worte können sein wie winzige Arsendosen, sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.«

Viktor Klemperer 1975, 21

»Man könnte doch einfach sagen, es ist nur Sprache, viel wichtiger ist doch, was draußen geschieht. Aber Sprache ist etwas, was geschieht. Sprache ist der Spiegel unserer Gedanken. (...) Sie bewirkt Reaktionen, Gefühle, zieht Handlungen und Konsequenzen nach sich.«

Lena Gorelik 2012

»Wir wollen übrigens das Wort nicht verachten. Es ist doch ein mächtiges Instrument, es ist das Mittel, durch das wir einander unsere Gefühle kundtun, der Weg, auf den anderen Einfluss zu nehmen. Worte können unsagbar wohl tun und fürchterliche Verletzungen zufügen.«

Sigmund Freud 1976, 214

»Wann haben Sie zuletzt eine Sprache gelernt? Oder konkreter formuliert: Wann haben Sie zuletzt eine Sprache gelernt, während Sie gleichzeitig versuchten, sich in einem Ihnen komplett fremden Land zurecht zu finden, Ihre Familie zu ernähren, Ihren Kindern trotz des permanenten Unsicherheitsgefühls Selbstsicherheit und Stabilität zu vermitteln?«

Lena Gorelik 2012, 115

»Es ist nie etwas vorgefallen, etwas, das man als eine ausländerfeindliche Handlung bezeichnen könnte. Es ist einfach die Art, der Tonfall, in dem zum Beispiel eine Schuhverkäuferin reagiert, wenn meine Mutter sie um eine andere Schuhgröße bittet. Es steckt zwischen den Zeilen, es lässt sich nicht beschreiben, schon gar nicht festhalten, aber es tut weh. Vielleicht kann man es so zusammenfassen: Hätte ich in meinem akzentfreien Deutsch nach einer anderen Schuhgröße gefragt, wäre ich freundlicher, zuvorkommender, respektvoller, behandelt worden; das ist das Gefühl, das bleibt.«

Lena Gorelik 2012, 113

»Ich kann nicht schreiben, ich bin doch nur Ausländerin.«

(Zitat eines 11-jährigen Mädchens während eines Literatur-Workshops in der Schule) zit. bei Lena Gorelik 2012, 107

»Wenn du mit mir sprichst: Vergiss, dass ich schwarz bin. Und vergiss nie, dass ich schwarz bin.«

(Pat Parker, zitiert nach B. Rommelspacher 1995, 147)

3. SCHRITT

ARBEIT MIT BEGRIFFEN

Die Bedeutung diskriminierender Sprache lässt sich an folgenden Begriffen verdeutlichen und kann im Anschluss detailliert und dialogisch analysiert werden. Einige Begriffe werden bewusst durchgestrichen. Die Streichung macht auf die verletzende Dimension dieser Wortschöpfungen aufmerksam und deutet darauf hin, dass sie wie N-Wörter¹ nicht verwendet werden sollten. Auch ohne eine

verletzende Absicht, transportieren sie Botschaften, die mit Abwertung und Erniedrigung verbunden sind und auf eine zurückliegende, aber dennoch machtvolle Vergangenheit hindeuten.

In diesem Abschnitt der Übung müssen keine Begriffe vorgegeben werden. Es ist sinnvoll, Begriffe zu verwenden, die im Seminarzusammenhang eine besondere Relevanz besitzen, oder gegebenenfalls die Teilnehmenden um Ideen zu bitten. Die Arbeit mit Beispielen der Seminarteilnehmer*innen baut noch mehr Brücken zu ihren Vorstellungen und Bedarfen.

- Indianer
- Flüchtlinge
- Asylanten
- Migrationshintergrund

Das folgende Raster eignet sich zur Sprach- und Verhaltensanalyse (Chernivsky 2010) im Kontext dieser Methode:

- **Intention:** Was ist damit gemeint?
- **Adressat*in:** Wer ist damit gemeint?
- **Sprecher*in:** Aus welcher Position wird die Aussage getroffen?
- **Wirkung:** Welche Emotionen & Assoziationen können ausgelöst werden?
- **Macht:** Welche Machtverhältnisse sind damit verbunden?
- **Geschichte:** Was steht hinter dem Begriff und wann wurde er geprägt?

BEGRIFFSERKLÄRUNGEN

INDIANER

»Begriff, der kolonialen europäischen Gesellschaften zur Abgrenzung ihrer eigenen Gruppe von der Gruppe derer, die sie überfallen (haben), dient. ›Indianer‹ nimmt eine vollkommen uniforme und deshalb vollkommen willkürliche Zusammenfassung verschiedenster geografisch und kulturell diverser Gesellschaften in den → Amerikas vor, um diese gewaltsam im künstlich geschaffenen Kontext eines rassistischen Großkonstrukts zu verorten.

11

Weitere Erläuterungen zum N-Wort siehe Grada Kilomba 2009

Funktionen des Begriffes:

- Konstruktion einer imaginierten Homogenität der so Benannten
- Konstruktion einer vermeintlichen biologischen ›Verschiedenheit‹ der ›Indianer‹ von den → Weißen, die sich selbstredend auch in kulturellen, mentalen und religiösen Differenzziehungen ausdrückt
- ergo Konstruktion weißer Überlegenheit, die sich als Instrument der Rassifizierung unter kolonialem Begriffsdach (siehe auch → ›Eskimo‹, → ›Neger‹, → ›Schwarzafrikaner‹) bewährt hat, um Herrschafts- und Machtansprüche, Eroberungen und Ermordungen zu legitimieren.

Anzeiger des Begriffes:

- Verortung von als ›Indianer‹ bezeichneten Menschen oder Kollektiven als ›naturverbunden-an-sich‹
- esoterische Mystifizierungen als ›edle Wilde‹ oder ›spirituelle Expert*innen‹
- Inszenierungen im Zuge imaginärer Karl-May-Besetzungen und dazugehöriger Geschichtsklitterungen des ›Wilden Westens‹, die zum Abenteuer-Standard-Repertoire gehören.* (Anders ausgedrückt: Das weiße europäische Bild eines imaginary Indian tritt in der weißen Wahrnehmung vollständig an die Stelle realer Menschen und ihrer jeweiligen Geschichten und Kontexte.)«

(Noah Sow. In: Arndt/Ofuately-Alazard 2010, 690f.)

FLÜCHTLINGE**[*]**

»sind laut Genfer Flüchtlingskonvention ›Personen, die aus begründeter Furcht vor der Verfolgung ihrer Person wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe Schutz in einem anderen Land suchen‹. In amtlichen Statistiken gelten die Bezeichnungen Flüchtlinge und Asylberechtigte nur für Menschen, die schon Schutzstatus besitzen: Asylberechtigte werden nach dem Asylrecht im Grundgesetz anerkannt, Flüchtlingen wird Flüchtlingschutz nach der Genfer Konvention gewährt.«

(Neue deutsche Medienmacher 2015)

»Sprache und ihre Bedeutungen verändern sich mit der Zeit. Mag sein, dass Flüchtling vor einigen Jahren oder auch Monaten ein ganz neuer Begriff war – heute ist das nicht mehr ganz so einfach. Immer

mehr Menschen greifen zu anderen Begriffen und auch der Sächsische Flüchtlingsrat rät auf seiner Homepage* vom Gebrauch des Wortes Flüchtling ab: ›Der Begriff Flüchtling wird von einigen Initiativen kritisiert. Hinter der Versachlichung, die durch das Suffix -ling entsteht, verschwinden persönliche Hintergründe von Personen, Bildungs- und Berufsgeschichten, persönliche Interessen und politische Meinungen. Daher ist es angebrachter, von geflüchteten oder geflohenen Menschen‹ zu sprechen. (...)

Das Suffix -ling ist anscheinend generell ein Schlingel-ling: Seine Funktion ist nämlich, dass es der von ihm bezeichneten Gruppe eine bestimmte dauerhafte Eigenschaft zuschreibt, in unserem Fall: flüchten. Was macht Flüchtlinge zu Flüchtlingen? Klar, die Flucht. Das bedeutet, dass mit dem Wort eine Typisierung passiert, die man nicht so schnell wieder ablegen kann. Das Problematische an dieser Typologie ist, dass sie sich auf eine Handlung bezieht, und zwar auf das Flüchten, und nicht auf einen Zustand. Eine Handlung ist eigentlich immer zeitlich begrenzt; der ›Flüchtling‹ heißt bei uns aber auch dann immer noch so, wenn die Flucht vorbei ist. Damit wird die Vergangenheit zum Identitätsmerkmal, das man nicht ablegen kann.

Was man bei dem Begriff Flüchtling auch unbedingt bedenken sollte, ist die Verniedlichung, die durch das -ling entsteht. Es erzeugt eine (von mir) sogenannte Na-wo-ist-er-denn-Haltung. Das spiegelt auch unser Selbstverständnis und die globale hierarchische Struktur in unserem Denken wider: Der überlegene Westen stellt sich ökonomisch und politisch an oberste Stelle und die Bittsteller werden (auch sprachlich) klein gemacht. Solche Verniedlichungen erschweren eine Kommunikation auf Augenhöhe, wie sich in sozialen Medien immer wieder auf erschreckende Weise gezeigt hat.«

(Klimpfinger 2015)

ASYLANTEN

»Das Wort ›Asylant‹ wurde Anfang der 80er Jahre durch Politik und Medien geprägt – in Abgrenzung zu den Begriffen AsylbewerberIn und Flüchtling. Die Saarbrückener Zeitung schrieb am 12.7.1980: ›Irgendein sprachlicher Übeltäter hat aus den in der Bundesrepublik Asylsuchenden Asylanten gemacht und sie damit geistig abgeschoben‹ (zitiert nach ›Presse Macht Druck‹ 1994, S. 15). Denn dieser neue Begriff tauchte vor allem da auf, wo Flüchtlinge nicht als schutzbedürftig dargestellt wurden, sondern als Bedrohung. Anfang der 90er

[*]

<http://saechsischer-fluechtlingsrat.de/flucht-und-asyl/situation-in-sachsen-in-der-brd-und-eu/zum-%20begriff-fluechtling/>

»Siehe dazu exemplarisch: MariJo Moore (Hrsg.): *Genocide of the Mind*. New Native American Writing. New York: Thunder, s Mouth Press, 2003 und Huntley, Audrey: *Widerstand schreiben! Entkolonialisierungsprozesse im Schreiben indigener kanadischer Frauen*. Münster: Unrast, 1996.«

spitzten sich diese Wertungen nochmal zu; Wortzusammensetzungen wie ›Scheinasylant‹ oder ›Asylantenflut‹ machten die Abwertung unmissverständlich deutlich und sorgten gleichermaßen dafür, den Flüchtlingsstatus anzuzweifeln bzw. abzuspochen. Mit dieser Vorgeschiede stellt ›Asylant‹ für uns einen diskriminierenden Begriff dar.« (dgb Bildungswerk Thüringen 2008)

MIGRATIONSHINTERGRUND

» **Ein metaphernkritischer Kommentar:** Die Metapher der Migration – Wanderung als Sinnbild für einen permanenten oder beinahe permanenten Wechsel des Wohnorts – wird durch die Kombination mit der Metapher des Hintergrunds vom tatsächlichen Erfahrungsbezug der bezeichneten Person entkoppelt und stattdessen genealogisch an die Erfahrung eines Vorfahren gebunden. Diese Bindung kann sich an willkürlichen und variablen Merkmalen manifestieren: ›Physiognomie‹, ›Hautfarbe‹, ›Name‹, ›Sprache‹, ›Religion‹, ›Einstellung‹, ›Vorlieben‹. Sie ist losgelöst von Raum und Zeit, d. h. unabhängig vom Ort der Sozialisation oder der Geburt, und von der Frage, wie lange es her ist, dass ein Vorfahre den permanenten Wechsel des Wohnorts vornahm: zehn Jahre, fünfzig Jahre, hundert Jahre, tausend. « (Utlu, Deniz, In: Arndt/Ofuatey-Alazard 2010, 445)

DISKUSSION

Die Beschäftigung mit diskriminierenden – und wie im Falle dieser Übung mit rassistischen – Gehalten des alltäglichen Sprachgebrauchs in Lernprozessen erfordert eine grundsätzliche Bereitschaft auf Seiten der Teilnehmenden »dahin zu schauen« und die neuen, zum Teil irritierenden und verunsichernden Perspektiven auf Sprech- und Sprachgewohnheiten anzuerkennen. Dennoch darf das Überdenken der eigenen Sprachgewohnheiten nicht aufgezwungen werden. Vielmehr sollten die hervorgehenden Widerstände oder Emotionen zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden. Distanzierungsbedürfnisse und Widerstände – deuten auf die identitätsstiftende sowie biografische Bedeutung von Sprache ebenso hin (»So haben wir das immer genannt!«) wie auf die aufscheinende eigene Verstrickung in asymmetrische Machtverhältnisse und die damit verbundenen Positionierungen.

Die rassistische Beschaffenheit unserer Sprache wird besonders aus weißen Perspektiven oftmals ignoriert, verharmlost oder als unwichtig erachtet. Auch das Wissen darüber, dass es Menschen gibt,

die seit Jahrzehnten gegen diesen stigmatisierenden Sprachgebrauch protestieren, überzeugt Menschen nicht, die eine ernsthafte Reflexion darüber verweigern. Es ist in der Tat eine unbequeme Feststellung, dass vertraute Sprachgewohnheiten abwertende, diskriminierende und rassistische Bedeutungen transportieren. Aber diese Erkenntnis ist erforderlich, damit Handlungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme realisierbar werden. Denn Veränderungen sind erst durch die Erkenntnis möglich, dass auch die eigenen Sprachhandlungen nicht neutral sind, dass sie Menschen verletzen, Gruppen spalten und entfremden können. Der Einwand, dass sich erst unsere soziale Wirklichkeit verändern müsste, bevor sich die Sprache wandelt, ist eine bekannte Gegenargumentation. Allerdings ist beides gleichzeitig wichtig und kann nur in Wechselwirkung geschehen. Der Verweis auf die Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderungen entbindet Menschen nicht von der individuellen Verantwortung für ihre Sprache und der Arbeit an eigenen Einstellungen.

Dieses Wissen kann aktiv angeeignet werden, es muss allerdings um viele verschiedene Perspektiven ergänzt und erweitert werden. Dazu gehört die Thematisierung von Dominanzkulturen, die insbesondere beim Kampf um den Erhalt der Sprache (also ums Nicht-Verändern diskriminierender Begriffe) zum Tragen kommen. Die Auseinandersetzung mit der Historizität besagter Bezeichnungen berührt immer auch aktuelle Identitätsordnungen und macht auf die machtwirksamen Ungleichheitsverhältnisse aufmerksam. Deshalb bleiben starke emotionale Aufladungen bei der Bearbeitung diskriminierender Sprache sowie Rechtfertigungszwang, einseitige Schuldzuweisungen oder Leugnungen nicht aus und sind als bedeutsamer Teil des Lernprozesses zu verstehen. Sie sollten im Seminarprozess von der Seminarleitung aufgenommen und wohlwollend thematisiert werden, damit das themenbezogene Lernen auch auf der emotional-affektiven Ebene stattfinden kann.

BESCHÄDIGTE SPRACHE

Sprache transportiert Geschichte und tradierte Haltungen. So sind in der deutschen Sprache bestimmte Begriffe und Redewendungen enthalten, die rassistischen oder antisemitischen Gehalt haben und auf koloniale sowie nationalsozialistische Geschichte verweisen. Sie zeigen tradierte Herrschafts-, Macht- und Ungleichheitsstrukturen sowie tief einglassene Bilder über vermeintlich Andere auf.

»Die sogenannte Wort-Gewalt ist nicht immer leicht in unserem alltäglichen Sprachgebrauch zu erkennen. Nur durch bewusste Reflexion können die Geschichte, Inhalte und Auswirkungen von Wort-Gewalt sichtbar und greifbar gemacht werden.« (Heyn/Krieg 2013, 40) Diese Beschäftigung löst oftmals Unbehagen oder sogar Abwehr aus. Aufkommende Emotionen und Distanzierungsstrategien gehören unvermeidlich in die Auseinandersetzung mit hinein. Denn ein verantwortungsbewusster Umgang mit dem eigenen Sprachgebrauch kann nur durch das Verständnis eigener Reaktionen und Umgangsweisen mit Rassismus und Antisemitismus, also durch eine Beschäftigung mit erlernten Mustern und Verstrickungen, geschehen.



LITERATUR

- Arndt, Susan & Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.) 2010** | *Wie Rassismus aus Wörtern spricht – (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* | UNRAST Verlag | Münster.
- dgb Bildungswerk Thüringen 2008** | *Brandsätze. Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* | <http://baustein.dgb-bwt.de/C4/Brandsaetze.html>
- Freud, Sigmund 1976** | *Gesammelte Werke. Bd. XIV.* | Fischer | Frankfurt am Main.
- Gorelik, Lena 2012** | »Sie können aber gut Deutsch!« *Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft* | Pantheon Verlag | München.
- Heyn, Susanne / Krieg, Deborah 2013** | »Wortgewalt« *aus postkolonialer Perspektive. Zum pädagogischen Umgang mit diskriminierender Sprache* | In: zwst (Hg.) *Wenn Rassismus aus Worten spricht. Fragen, Kontroversen, Perspektiven: 40–41.*
- Kilomba, Grada 2009** | *Das N-Wort* | <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort>
- Klemperer, Victor 1975** | *LTI. Notizbuch eines Philologen* | Verlag Philipp Reclam jun. | Leipzig.
- Klimpfinger, Viktoria 2015** | *Warum es wichtig ist, ob wir »Flüchtling« oder »Refugee« sagen* | <http://www.vice.com/de/read/fluechtling-vs-refugee-begriff-911>
- Neue deutsche Medienmacher e.V. (Hg.) 2015** | *Glossar der Neuen deutschen Medienmacher* | Formulierungen für die Berichterstattung im Einwanderungsland.
- Rommelspacher, Birgit 1995** | *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* | Orlanda Verlag | Berlin.
- Sow, Noah 2008** | *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus* | C. Bertelsmann Verlag.

Selbstwirksamkeitskompass

Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring

»Das Bild von sich selbst ist eine innere Konzeption der Gesamtheit von Vorstellungen, Einstellungen, Bewertungen, Urteilen, Einschätzungen ... die ein Mensch im Blick auf die eigenen Handlungsfähigkeiten- und möglichkeiten besitzt.«

(Hurrelmann, 1986 in Baumgart 2004, 26)

VORÜBERLEGUNGEN

Selbstwirksamkeit ist für viele ein holpriger, wenig bekannter Begriff. Dahinter versteckt sich ein psychologisches Konzept von Albert Bandura¹, welches in den 1970er im Rahmen der sozial-kognitiven Theorie entwickelt wurde und heute in die verschiedensten Disziplinen, so auch die Pädagogik, Eingang gefunden hat. Im Wesentlichen kennzeichnet Selbstwirksamkeit, oder auch Selbstwirksamkeitserwartung, die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Diskriminierungskritische und diversitätsbewusste Ansätze sensibilisieren für ein reflexives Denken und solidarisches sowie eigenverantwortliches Handeln. Sie machen auf den gesellschaftlichen und sozialen Kontext aufmerksam und fordern ein selbstwirksames Hinterfragen, das tragfähig und nachhaltig ist. Diese Ansätze weisen ebenfalls darauf hin, dass wir in der Genese und Ausprägung individueller Selbstbilder in starker Wechselwirkung zum Umfeld stehen und Anerkennung benötigen.

[1]

Bandura 1994

ZIELE

Das Ziel der Übung ist die Thematisierung von Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit im alltäglichen (beruflichen) Handeln. Ähnlich wie die Übungseinheit »Bedürfnisse in der Arbeit« bietet die Übung Möglichkeiten, einzelne Aspekte der Selbstwirksamkeit individualbiographisch zu erkunden, den Blick auf eigene Stärken zu lenken

wie auch die Übertragung dieses Konstrukts auf eigene pädagogische Praxis zu erwägen. Die Erstellung vom eigenen Selbstwirksamkeitskompass hat einen ressourcenorientierten Charakter und kann im gruppenspezifischen Prozess verbindend wirken, da die Beteiligten viel voneinander erfahren und sich kollegial austauschen können. Die Fragen im Kompass dienen der Erkundung des subjektiv empfundenen Ist-Standes hinsichtlich des eigenen Wohlbefindens und der Handlungsbereitschaft. Der Kompass ermöglicht auch eine zukunftsorientierte Einschätzung der Ressourcen, die mittels Reflexion und Bewusstwerdung sowohl die Gemütslage als auch das Handeln unterstützen können.

ZIELGRUPPE UND SETTING

Diese Übung kann in fast allen Kontexten angewendet werden, welche mit der Arbeit an Ressourcen und Kompetenzen im Zusammenhang steht. Dies kann eine Einzelperson betreffen, ist aber auch für Teams oder andere Arbeitsgruppen sinnvoll. Da die Arbeit am Selbstwirksamkeitskompass Einblicke in sehr persönliche Bereiche gewährt, ist auf eine vertrauensvolle Atmosphäre zu achten – der Seminarraum muss auch hier als ein sicherer Ort für alle Beteiligten markiert und gefühlt werden.

ARBEITSFORM Stuhlkreis und Kleingruppenarbeit;
weitere Räume zu Verfügung stellen

GRUPPENGROSSE max. 18–20 Personen

ZEITUMFANG ca. 90 Minuten

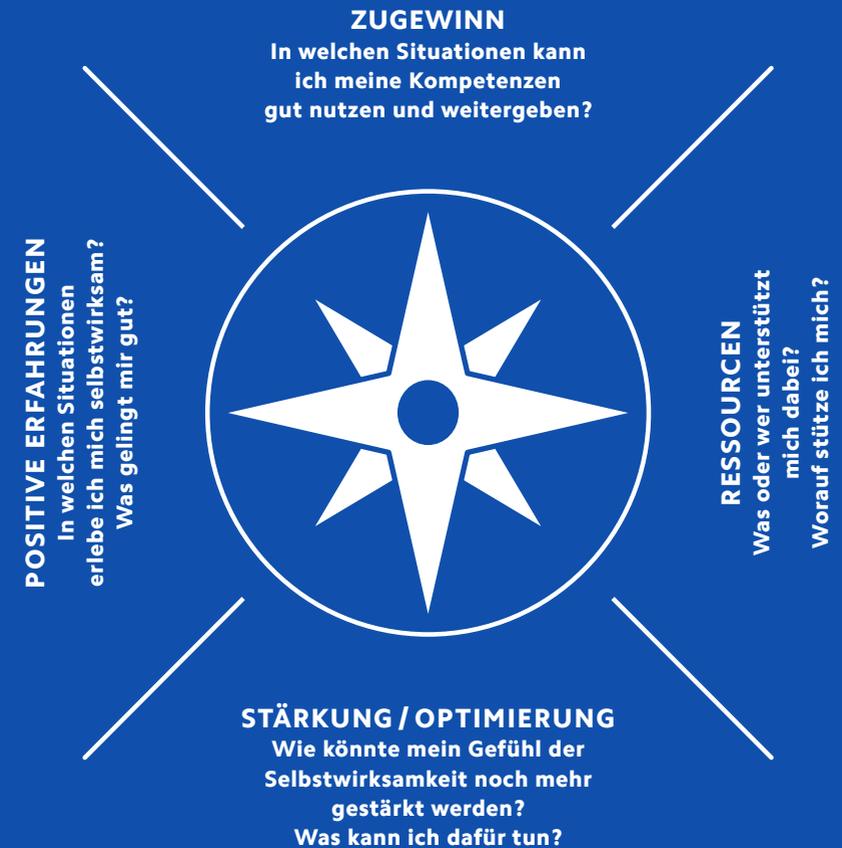
MATERIALIEN Flipchart, Stifte, Moderationskarten

ABLAUF

ANMODERATION

Im Alltag erfahren wir Selbstwirksamkeit zuvorderst an ihren Wirkungen. Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung nehmen an, dass ihr eigenes Handeln, die Entscheidungen, die sie treffen, sich positiv und wirksam entfalten und sie selbst fähig sind, ihre gesteckten Ziele durch ihr Zutun erreichen zu können. Dem selbstwirksamen Handeln liegt also eine positive Vorstellung von sich selbst zugrunde, und die Gewissheit, handeln zu wollen und zu können. Die Selbstwirksamkeit ist in diesem Sinne die innere Überzeugung, in Geschehnisse eingreifen und diese mit

Selbstwirksamkeitskompass



Hilfe eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Die Arbeit an der Übung läuft in drei Schritten sowohl im Einzelnen als auch im Gruppensetting ab.

1. SCHRITT

VERGEGENWÄRTIGUNG ALS SELBSTWIRKSAMKEITS-CHECK

Im ersten Schritt kann es darum gehen, das Konstrukt der Selbstwirksamkeit anhand eines Beispiels aus der eigenen Arbeitspraxis zu verdeutlichen. Dafür werden die Teilnehmenden gebeten, sich einer Situation zu vergegenwärtigen, in welcher sie sich als (selbst)wirksam erlebt haben.

- *In welchen Situationen habe ich mich selbstwirksam erlebt?*
- *Welche Gefühle sind damit einhergegangen?*
- *Was hat mich in dieser Wahrnehmung unterstützt?*

ANMERKUNG

Bei Bedarf kann im Vorfeld dieser Übungsphase ein Brainstorming zum Begriff Selbstwirksamkeit initiiert werden. Eine Einstimmung auf das Konstrukt kann hilfreich sein, um die weiteren Schritte gehen zu können. Gleichwohl kann die kognitive Reflexion über das Verständnis von Selbstwirksamkeit auch hinderlich sein für ein erstes, eher emotionsbetontes, Aushandeln der einzelnen, subjektiv empfundenen, Bedeutungsdimensionen.

2. SCHRITT

EINZELARBEIT

Der Kompass liegt jeder Person vor und wird in Einzelarbeit in allen genannten Fragen stichpunktartig beantwortet. Bei den Kompassfragen kommen verschiedene Aspekte von Selbstwirksamkeit zum Ausdruck. Exemplarisch können einzelne Fallgeschichten analysiert und in späteren Übungsphasen ausgelotet werden.

Der Kompass enthält folgende vier Frage- und Bearbeitungsrichtungen:

- **Positive Erfahrungen:** *In welchen Situationen erlebe ich mich als selbstwirksam? Was gelingt mir gut?*
- **Ressourcen:** *Was oder wer unterstützt mich dabei? Worauf stütze ich mich?*
- **Stärkung/Optimierung:** *Wie könnte mein Gefühl der Selbstwirksamkeit noch mehr gestärkt werden? Was kann ich dafür tun?*
- **Zugewinn:** *In welchen Situationen kann ich meine Kompetenzen gut nutzen und weitergeben?*

3. SCHRITT

KLEINGRUPPE ODER 2ER-TEAMS

In der Kleingruppe hat jede Person ausreichend Zeit, den eigenen Selbstwirksamkeitskompass vorzustellen. Die Leitfrage kann je nach Thema- und Seminarkontext unterschiedlich formuliert werden. Das Ziel dieser Phase ist vorrangig der Erfahrungsaustausch entlang des Kompasses.

4. SCHRITT

AUSWERTUNG IM PLENUM

In der gemeinsamen Runde werden die Ergebnisse und Eindrücke aus Einzel- und Gruppenarbeit zusammengetragen und gemeinsam besprochen.

Mögliche Auswertungsfragen:

- *Wie war die Übung für Sie?*
- *Wie war der Austausch in den Kleingruppen?*
- *Was hat Sie überrascht oder irritiert?*
- *Wie verstehen Sie jetzt das Konstrukt der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Ressourcenförderung?*
- *Welche Wirkung hat die Reflexion von Ressourcen auf Ihre Selbstwahrnehmung sowie Einschätzung Ihrer Selbstwirksamkeit?*
- *Was braucht es noch, um mehr Bewusstheit für diese Ebene(n) für sich zu gewinnen und bei anderen zu erzeugen?*

VERTIEFUNG

Zwecks Übertrag auf die eigene pädagogische Praxis kann ein weiterer Übungsschritt sinnvoll sein. Dabei können folgende Leitfragen hilfreich sein:

- **Selbstreflexionsphase** – *In welchen Situationen habe ich mich selbstwirksam gefühlt?*
- **Perspektivenwechsel** – *Wann fühlen sich meine Schüler*innen/ die Menschen, mit denen ich arbeitete, selbstwirksam? Woran merke ich das?*
- **Praxis** – *Welche Maßnahmen oder Interventionsformen können das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei Schüler*innen/ den Menschen, mit denen ich arbeitete, unterstützen?*

DISKUSSION

In dem Satz »Das schaffe ich schon!« steckt die innere Überzeugung, dass mir etwas gelingen kann. Jedes Ziel, jedes Anliegen beginnt mit einem solchen oder ähnlich lautenden Satz, nämlich mit dem positiven Bild der Erreichbarkeit des Gesetzten.

In pädagogischen Kontexten, aber auch in Beratungssituationen stoßen Menschen immer wieder auf Sätze ihres Gegenübers, die so viel wie »Das schaffe ich nie!« bedeuten. Solche Sätze können ein wichtiger Hinweis darauf sein, dass Menschen sich gerade nicht in ihrem »Ressourcen-Zustand« befinden, sondern der Blick auf Defizite und sogenannte »Schwächen« überwiegt. Negative Selbstbilder sind Selbstbeschreibungen, die suggerieren, dass ein Scheitern bevorsteht.

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung verspricht nicht, dass alles, was wir uns vorstellen, sich auch realisieren wird. Es bietet eher die Chance, die Selbstwahrnehmung zu trainieren, aber auch das eigene Handeln so zu gestalten, dass es den eigenen Wünschen und Bedürfnissen immer mehr entspricht. Unsere inneren Monologe, Überzeugungen und Glaubenssätze beeinflussen uns dabei mehr als wir denken. Dabei sind die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur individuell-biographisch erworbene Welt- und Selbstan-schauungen, sondern sie stehen im engen Zusammenhang mit kollektiven Bewertungen und Ressourcen eines sozialen Gebildes, das mit seiner Geschichte und der normorientierten Einschätzung zum persönlichen Wachstum beiträgt oder diesen überschattet.

THEORETISCHE IMPULSE ZU SELBSTWIRKSAMKEIT

In der Psychologie ist der Begriff *Selbst* ein Oberbegriff für die Vorstellung einer Person von sich selbst. Diese umfasst in erster Linie eine intuitive Selbstwahrnehmung oder Selbstrepräsentation und kann hier auch als Selbstentwurf, Selbstkonzept oder noch treffender als Selbstschema bezeichnet werden. Das intuitive Selbstbild basiert auf frühkindlichen Selbstbeobachtungen und Vergleichen mit anderen Personen. Es prägt sich im biographischen Gedächtnis ein und entwickelt sich weiter im sozialen Raum. Die erworbenen Selbstbeobachtungen sind fortwährend in dynamischer Entwicklung und nicht alle zur gleichen Zeit bewusst. Sie bilden eher einen gefühlsmäßigen Hintergrund für das bewusst wahrgenommene »Ich«, das durch verbale Selbstreflexion oder Selbstrepräsentation zum bewussten Selbstkonzept wird oder werden kann.

Das individuelle Selbstkonzept

»umfasst das Wissen, das die Person über sich selbst hat, wie sie sich selbst wahrnimmt (Selbstwahrnehmung) und wie positiv sie sich gefühlsmäßig einschätzt (Selbstwertgefühl) oder wie sie ihre eigenen Fähigkeiten bewertet (Selbstbewertung) und was sie sich selbst zutraut (Selbstvertrauen).«

(Greif 2008, 23)

Das soziale Selbstkonzept

»bezieht sich auf das, was die Person meint, dass ihre soziale Umgebung über sie als Person denkt. Es entwickelt sich aus den Bildern, die sich wichtige Bezugspersonen machen und ihr vermittelt haben.«

(Greif 2008, 16)

Die besagten Konzepte sind nicht festgeschnürt, sondern in dynamischer Entwicklung, und ist eher ein »skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf« (Greif, 2008, 23) der bewussten und subjektiv wichtigen Vorstellungen – Bewertungen, Einschätzungen, Annahmen – zu wichtigen eigenen Zielen, Bedürfnissen, Entwicklungspotenzialen, als ein zeitüberdauerndes, unveränderliches Modell. Das reale Selbstkonzept bezieht sich auf die gegenwärtige Einschätzung der besagten Vorstellungen, während das ideale Selbstkonzept auf entsprechenden Idealbildern der Person von sich selbst beruht. Werden das reale, individuelle und/oder soziale Selbstkonzept miteinander verglichen, wird dies als Selbstreflexion bezeichnet.

Um das durch viele Erfahrungen im Laufe des Lebens entwickelte individuelle wie auch soziale Selbstkonzept für bewusste Reflexionen zugänglich zu machen, bedarf es eines aktiven »Hineinlauschens« zum Nachspüren von Gefühlen und Erfahrungen in einer konkreten Situation. Weil diese Empfindungen und Gefühle nicht zwingend bewusst sind, ist die Selbstexploration, wie bei diesem Kompass, ein wichtiger Schritt, um Einschätzungen, Bewertungen, Schemata und Verhaltensweisen nachzugehen und diese im Hinblick auf Selbstwirksamkeitsstärkung zu überprüfen.

Unser Verhalten ist also direkt beeinflussbar durch die Einschätzung und Erwartung persönlicher Wirksamkeit sowie der im Selbstkonzept verankerten Erwartungen über bestehende Handlungskompetenzen. Unser Denken und Handeln wird also im Wesentlichen bestimmt von persönlichen Überzeugungen, handeln zu können, auch wenn die objektiven Fähigkeiten oder Rahmenbedingungen dafür nicht per se gegeben sind. Die eigene Überzeugung, über die Fähigkeit zu verfügen, sich selbst zu verstehen, zu achten und zu steuern, ist grundlegend für die Bereitschaft, andere anzunehmen, zu verstehen und zu achten. Im sozialen Lernen können diese Annahmen verstärkt oder beschädigt werden. Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit bedarf der Selbstbestimmung und eines offenen, **stärkenden** und anerkennenden Umfeldes. Es bedarf auch eines **kritischen** Umganges mit identitätsstörenden Zuschreibungen oder Zuordnungen, denn diese üben einen direkten Einfluss auf Selbstwahrnehmung und Selbstvertrauen aus. »Stärkend« bedeutet auf der Ebene der Pädagogik, der Identität der Einzelnen Rechnung zu tragen und die eigensinnigen, dynamischen und schnell fortschreitenden Selbstkonzepte anzuerkennen und sichtbar zu machen. »Kritisch«

heißt, die auf die Identität der Einzelnen und Gruppen abgezielten Stigmatisierungen nicht weiter auszublenden, sondern möglichst offen zum Thema zu machen und Kritik zu üben. Um solche Maßnahmen zu initiieren und zu begleiten, brauchen auch Pädagog*innen ein explizites »Wissen« und tragfähige Einsichten, aber auch eine eigene Auseinandersetzung mit diesen komplexen Fragestellungen. Nicht nur Haltungen, sondern auch die bewährten Konzepte der Bildung zu Selbstwirksamkeit sollten auf in- und exklusive Gehalte problematisiert und neu diskutiert werden.

In der Reflexion zu den Quellen von Selbstwirksamkeit finden sich Zugänge zu Ressourcen und Möglichkeiten zu individuellen Umdeutung und Neusortierung innerer Glaubenssätze und Überzeugungen. Selbstwirksamkeit kann beispielsweise durch positive (korrigierende) Erfahrungen und soziale Anerkennung gefördert und gestärkt werden. Subjektive Erfolgserfahrungen im sozialen Raum sind ein starkes Mittel, um Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzerwartungen aufzubauen. Solche Erfahrungen können auch im Seminar- oder Beratungsraum behutsam inszeniert und gruppenbezogen begleitet werden.

Selbstwirksamkeit ist ein Kompetenzgefühl und entsteht in erster Linie durch:

- **direkte Erfahrungen**
- **Lernen am Modell**
- **Erfolgserlebnisse**
- **Soziale Unterstützung**
- **Positives (wiederkehrendes) Feedback**
- **Motivierende (inklusive) Lernumgebung**
- **Erfahrung der Autonomie und Selbstbestimmung**
- **Sichtbarmachung oder symbolische (vor allem gruppenbezogene) Anerkennung**
- **Bewusste (nicht schuldbehaftete) Reflexion über Erfolg- und Misserfolg**
- **Selbstachtung**

Sich selbstwirksam fühlen und Vertrauen in die eigenen Kräfte gewinnen. Dies kann durch folgende Kognitionen gefördert und im Rahmen folgender Sätze geübt werden:

- **Ich glaube ...**
- **Ich bin überzeugt ...**
- **Ich kann ...**
- **Ich werde ... obwohl ... weil ... trotz ...**

Wenn wir ein bestimmtes Ziel in unserem Leben erreichen wollen, kann Imagination – das heißt eine bildhafte Vorstellung dieser Ziele – hilfreich sein. Im besten Falle stimmen unsere inneren Vorstellungsbilder mit den Ressourcen überein. In der Formulierung der oben benannten Satzanfänge, welche zumeist mit unseren Zielvorhaben einhergehen, ist es sinnvoll, dass diese positiv formuliert sind. Es hat sich als hilfreich erwiesen, innere Bilder zu etablieren, welche den gewünschten Zustand widerspiegeln und vor dem inneren Auge lebendig werden lassen.



LITERATUR

Bandura, Albert 1994 | *Lernen am Modell* | Klett-Cotta.

Baumgart, Franzjörg 2007 | *Erziehungs- und Bildungstheorien: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* | Klinkhardt UTB.

Chernivsky, Marina | *Von Bias zum Perspektivwechsel* | In: zwst (Hg.) *Methodenbuch – Theoretische Impulse – pädagogische Anregungen.* | Frankfurt / Main: 4–18.

Greif, Siegfried 2008 | *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion* | Hogrefe.

Bedürfnisse in der Arbeit

Marina Chernivsky, Christiane Friedrich, Jana Scheuring

»Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden.

Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerzeit in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist.«

(Honneth 1992 in Brumlik 2009, 17)

VORÜBERLEGUNGEN

In vielen pädagogischen oder sozialen Berufen, aber auch anderen Berufsfeldern, ist die Thematisierung eigener Bedürfnisse im Kontext der Arbeit eine Art Tabu. Das berufliche Rollenverständnis und die damit verbundenen Erwartungen lassen kaum Raum und Zeit für eine differenzierte Bedürfnisreflexion. Bei der Beschäftigung mit Diskriminierungsprozessen und ihren Effekten gelangen jedoch Bedürfnisse als ein für alle Beteiligten bedeutsames Thema auf die Tagesordnung. Oftmals wird ausgeblendet, dass mit Stigmatisierung und Ausgrenzung die grundlegenden sozialen Grundbedürfnisse von Menschen irritiert und erschüttert werden. Strukturelle, zwischenmenschliche und symbolisch-diskursive Diskriminierungen stellen eine massive Verletzung der Grundvoraussetzungen des menschlichen Seins dar. Es ist sinnvoll, das Thema ›Bedürfnisse‹ pädagogisch in den Blick zu nehmen, weil ihre Nicht-Anerkennung nachhaltige Folgewirkungen für die Identitätsbildung und Selbstwirksamkeitserwartungen von Individuen und ganzen Gruppen haben können. Die Folgen wiederkehrender Differenz- und Ausschlusserfahrungen lassen sich erst dann nachvollziehen und professionell bearbeiten, wenn die Bedürfnisreflexion auch für Professionelle zum vertrauten Gegenstand beruflichen Handelns geworden ist.

Die Beschäftigung mit Bedürfnissen in der Arbeit setzt in dieser Übung am *Eigenen* an. Um andere Menschen begleiten und unterstützen zu können, bedarf es eines vertieften Einblicks in die Bedeutung von Bedürfnisregulation und -befriedigung. Dazu gehört die Bewusstwerdung von eigenen körperlichen und psychischen Grenzen sowie erhöhte Achtsamkeit für den Bedarf an emotionaler Sortierung, Regeneration und Anerkennung. Menschen, die selbst ausreichend Anerkennung- und Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht haben, können sich empathisch und selbstbestimmt gegen Ausschluss und Verkennung anderer einsetzen. Die innere und äußere Anerkennung ist eine stärkende und korrigierende Ressource, die auch ein grundlegendes psychisches und soziales Bedürfnis darstellt.

ZIELE

- Reflexion über *Verunsicherungen und emotionale Blockaden* im Arbeitskontext sowie im Zusammenhang mit der Seminarthematik
- Erfassung und *Formulierung* von den damit einhergehenden Bedürfnissen
- Suche nach *neuen inneren und äußeren Ressourcen* im Umgang mit verletzten Bedürfnissen im Hinblick auf das Themenfeld Diskriminierung

ZIELGRUPPE UND SETTING

Um anfänglichen Irritationen vorzubeugen, empfiehlt es sich, mit einer kurzen Erläuterung zu starten, warum die Thematisierung von Bedürfnissen für die Beschäftigung mit Diskriminierung und Diversität bedeutsam sein kann. Eine vertrauensvolle, dialogische Seminarsituation ist Voraussetzung für den Erfolg der Übungsinteraktion. Vor allem in geschlossenen Teams und Kollegien können Hierarchien und ungleiche Machtverteilungen gruppenspezifische Prozesse auslösen, die einer offenen Beschäftigung mit dem Übungsthema im Wege stehen können. Durch eine angemessene Zusammensetzung von Kleingruppen oder Modifikationen im Ablauf, welche die spezifischen Gruppenbedingungen im Blick haben, kann die Bereitschaft und Offenheit der Teilnehmenden gesteigert werden.

ARBEITSFORM	Stuhlkreis und Kleingruppenarbeit, weitere Räume können dafür notwendig sein
GRUPPENGROSSE	8–15 Personen
ZEITUMFANG	90–100 Minuten
MATERIALIEN	Gefühlsmonster oder andere Emotionskarten liegen sichtbar in der Mitte des Raumes, Flipchart, Stifte, vorbereitetes Flipchart mit Bedürfnismodell

ABLAUF

1. SCHRITT

ANMODERATION

Diese Übung ist ein außeralltäglicher Reflexionsraum zur Stärkung der Achtsamkeit für eigene Bedürfnisse in der Arbeit auch im Hinblick auf Diskriminierungsprävention.

Für eine reibungslose Gestaltung der Übung kann es sinnvoll sein, die Anmoderation mit vorgefertigten Beispielen aus der Praxis zu verbinden, um anfänglichen Irritationen vorzubeugen und Verständnisfragen nachgehen zu können.

2. SCHRITT

STILLE REFLEXION (EINZELARBEIT)

Versuchen Sie sich bitte an eine Situation zu erinnern, die Sie als spannungs- oder konfliktreich erlebt haben.

- *Versetzen Sie sich noch einmal in diese Situation hinein.*
- *Nehmen Sie sich eine Emotionskarte, die dem vordergründigen Gefühl am ehesten entspricht. Um welches Gefühl handelt es sich?*
- *Welche Bedürfnisse wurden dabei verletzt?*

3. SCHRITT

ARBEIT IN KLEINGRUPPEN

Es ist empfehlenswert, 3-er Gruppen zu bilden und nach dem Modell des ›Reflecting Teams‹ zu gestalten. Das Modell sieht eine klare Rollenverteilung und die Rotation der besagten Rollenaufträge vor, damit die Möglichkeiten für Zuhören und Erzählen gleichermaßen für alle Gruppenmitglieder gewährleistet werden kann. In der Phase

der Kleingruppenarbeit können die Aufträge folgendermaßen verteilt werden: **Falleinbringer*in, Interviewer*in und Beobachter*in.**

Das **Interview** mit dem/der **Falleinbringer*in** kann durch folgende Fragen angeleitet werden:

- *Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?*
- *Welche Emotion(en) waren damit primär verbunden?*
- *Welches Bedürfnis wurde dabei verletzt?*
- *Was wünschen Sie sich in dieser Situation und was unterstützt Ihren Umgang mit diesem Vorkommnis?*

Der/die **Beobachter*in** begleitet den Interviewprozess und teilt anschließend seine/ihre Beobachtungen wertfrei und in ›Ich-Form‹ mit: ... *mir ist aufgefallen, dass ...; ich habe beobachtet, dass ...*

Im nächsten Schritt wechseln die Rollen, so dass jede Person einmal Falleinbringer*in, Nachfrager*in und Beobachter*in sein kann. Pro Interview ist mit etwa 10–15 Minuten Zeit zu rechnen. Der Auftrag der Beobachter*innen ist, die Dauer der Gespräche zu moderieren. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Falleinbringer*innen nicht den Fall schildern müssen, um die damit einhergehenden Emotionen und Bedürfnisse auszuloten. Alle Gruppenmitglieder achten darauf, die persönlichen Grenzen der anderen nicht zu verletzen und den Fokus auf Bedürfnisse zu legen. Diese Form der Kleingruppenarbeit ist gleichzeitig ein Modell, das auf den Arbeitskontext übertragen werden kann. Auch dafür muss die Kommunikation und Gestaltung solcher Dialoge geübt und reflektiert werden.

4. SCHRITT

AUSWERTUNG IM PLENUM

In der gemeinsamen Runde werden die zentralen Ergebnisse aus Einzel- und Gruppenarbeitsphasen zusammengetragen.

AUSWERTUNGSFRAGEN

- *Wie haben Sie die Übung erlebt?*
- *Wie war Ihr Zugang zu der Situation?*
- *Wie verlief der Austausch in den Kleingruppen?*

AUSWERTUNGSFRAGEN ZU BEDÜRFNISSEN

- *Welche Emotion(en) standen im Vordergrund und welche Emotionskarte haben Sie gewählt?*
- *Welche Bedürfnisse stehen hinter dieser Emotion?*
- *Welche Bedürfnisse kamen in ihrem Fall zu kurz, oder wurden verletzt?*
- *Wie würden Sie heute damit umgehen?*
- *Wie können Ihre Bedürfnisse besser geschützt werden?*
- *Was brauchen Sie bezogen auf Bedürfnisse noch, um gut arbeiten zu können?*

5. SCHRITT

INTEGRATION UND ABSCHLUSS

Die Teilnehmenden werden gebeten, die in dieser Diskussion deutlich gewordenen sozialen Grundbedürfnisse in der Arbeit in *Ich-Sätzen* zu formulieren und diese auf einem FC zu visualisieren. Als Integrations-schritt ist es möglich, die Satzformulierung auch *still* zu halten und auf Visualisierung zu verzichten.

VERTIEFUNGEN

A) Eine *erste Vertiefung* der Bedürfnisreflexion kann auf die Exploration der zentralen **leitenden Bedürfnisse** in der Arbeit ausgerichtet sein. Hier geht es vor allem um die Aufdeckung der mit dem Arbeitsauftrag im Konflikt stehenden Bedürfnisse. Die Vertiefung zielt vor allem auf die Erfassung von konkreten Konfliktstellen und Erschließung von wirksamen Gegenstrategien.

Leitende Fragen können sein:

- *Welche inneren Bedürfnisse nehme ich im Rahmen meiner Arbeit bei mir wahr?*
- *Welche inneren Bedürfnisse geraten in Konflikt mit meinem Arbeitsauftrag?*
- *Wie gehe ich mit diesem Konflikt um?*

B) Eine *zweite Vertiefungsmöglichkeit* ist der direkte Bezug zum Thema **Differenzerleben** und **Diskriminierungserfahrungen**. Stigmatisierung und Ausschluss als soziale Praktiken verstören die Bedürfnisse nach Anerkennung und Integrität, Wertschätzung und Sichtbarkeit

im sozialen Raum. Durch systematisches Übersehen-Werden können negative Erfahrungen das Selbstkonzept und Beziehungsschema nachhaltig irritieren.

Leitende Fragen können sein:

- Welche Differenzenerfahrungen habe ich gemacht?
- Welche inneren Bedürfnisse wurden dabei verletzt?
- Welche Strategien waren wirksam?

c) Eine dritte weiterführende Vertiefungsmöglichkeit ist die Reflexion über **berufskulturelle Ziele und Werte** im Hinblick auf die oben genannten Bedürfnismodelle. »Strategien gegen Stigmatisierung und Ausschluss erfordern nicht nur die Bereitschaft zur Reflexion sondern sie bedürfen auch einer klaren Vorstellung davon weshalb diese erforderlich ist. Das Leitziel dieser Vertiefung besteht darin, die Adressat*innen darin zu unterstützen, ihr eigenes (pädagogisches) Selbstverständnis zu eruieren, zu verbalisieren und zu präzisieren. Häufig werden wir von unübersichtlichen Slogans angeleitet, die nicht selten inflationär verwendet werden und nicht zwingend für alle greifbar sind. Die Übung knüpft dabei explizit an den Erfahrungen der Teilnehmenden an und appelliert an ihre Expertise. Die bewusste Wahrnehmung eigener Ziele- und Wertvorstellungen ist eine wichtige Voraussetzung einer *diskriminierungskritischen* Bildungs- und Sozialarbeit.« (Chernivsky, 2012, Übung *Ziele und Werte*). Um Strategien entwickeln zu können, muss also vorher geklärt werden, welche Ziele und Werte uns dabei anleiten sowie welche Bedürfnisse und Motivationen dahinterstehen.

Leitende Fragen können sein:

- Welche Ziele leiten mich in meiner Arbeit an?
- Welche Werte sind damit verbunden?
- Welche Wirkungen erhoffe ich mir davon?
- Was ist realistisch umsetzbar?

Es ist hilfreich, in allen drei Vertiefungen sowohl die Phase der Einzelarbeit als auch die das Gruppensettings einzuhalten.

DISKUSSION

Das Wissen um die Bedeutsamkeit von Bedürfnissen und Bedürfnismotiven eröffnet eine breite Palette von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten für Fachkräfte, die in sozialen und pädagogischen, helfenden und beratenden Berufen beschäftigt sind. Wenn wir diskriminierende Situationen unter anderem auch auf die Verletzung von Bedürfnissen hin analysieren, ergeben sich neue Optionen, darauf zu reagieren.

- Wie können wir dafür sorgen, dass die wichtigsten Bedürfnisse der anderen erkannt, wahrgenommen und gestillt werden?
- Was brauchen wir selbst, um diesem Auftrag gerecht werden zu können?
- Was braucht mein Gegenüber?

Ein dialogischer Reflexionsraum für die Betrachtung eigener Bedürfnisse bietet ebenfalls eine vielversprechende Basis für die Achtsamkeit gegenüber den Bedürfnissen anderer Menschen. Ohne den Diskriminierungsbegriff auf das individualpsychologische Bedürfnisverständnis reduzieren zu wollen, kann der Blick auf *verletzte Bedürfnisse* hilfreich sein, um die subjektiven Diskriminierungserfahrungen von Klient*innen breiter und differenzierter begreifen zu können. So kann das Gefühl des Gegenübers, *wichtig zu sein*, gestärkt und dem Solidaritätsentzug oder der Anerkennungsverweigerung vorgebeugt werden.

THEORETISCHE IMPULSE ZU BEDÜRFNISSEN

Die *Bedürfnispyramide* von Maslow (1981) stellt die bekannteste Klassifikation von Bedürfnissen dar. Demnach gibt es fünf grundlegende und aufeinander aufbauende Bedürfniskategorien, welche sich durch unterschiedliche Dringlichkeiten an Erfüllung kennzeichnen und dementsprechend als sekundär – hier bspw. die sozialen Bedürfnisse – oder primär – die physiologischen Bedürfnisse – gewichtet werden. Die Gewichtung der besagten Bedürfniskategorien ergibt anschließend ein Pyramidenbild.

Neben den existenziellen physiologischen Bedürfnissen wird der Erfüllung von *sozialen Bedürfnissen* – dem Wunsch nach Geborgenheit und Vertrauen, Liebe, Freundschaft und Zusammengehörigkeitsgefühl – eine hohe Relevanz zugesprochen. Auch die *Ich-bezogenen Bedürfnisse* – das Verlangen nach Anerkennung, soziales Ansehen und

Beachtung – sowie das übergeordnete Bedürfnis nach Selbsterfüllung kommen hier deutlich zum Tragen. Unerfüllte, unbefriedigte Bedürfnisse sind nach diesem Modell ein dominantes Hauptmotiv und nehmen Einfluss auf das Wohlbefinden und Verhalten von Individuen. Auch wenn die besagten Bedürfniskategorien nicht trennscharf von einander abgegrenzt werden können und die einzelnen Theorieelemente empirisch (noch) nicht verifizierbar sind, hat das Modell von Maslow eine paradigmatische Bedeutung für alle weiteren Forschungen auf diesem Themengebiet.

Seine Bedürfnistheorie macht darauf aufmerksam, dass Voraussetzungen für das subjektive Gefühl der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung nicht nur innerhalb des Individuums liegen, sondern auch sozialbedingt sind und einer starken Unterstützung aus dem Umfeld brauchen.

Auch nach Reiner Sachse (2006) sind die verschiedenen Bedürfnismotive von entscheidender Bedeutung bei emotionaler, beziehungs- und verhaltensrelevanter Regulation.

Folgende Beziehungsmotive sind zentrale Grundbedürfnisse:

1. Beziehungsmotiv: Anerkennung

Es ist ein grundlegendes Bedürfnis nach Zuwendung und Liebe, Wertschätzung, Achtung, Respekt und positiver Einschätzung in persönlichen wie auch sozialen Kontakten. Positives Feedback führt zu positiven Einträgen im Selbst- und Beziehungsschema und stärkt das Selbstvertrauen wie auch die Beziehungsfähigkeit. Menschen mit positiven Interaktionserfahrungen neigen dazu, sich selbst positiv zu sehen, sich akzeptierend gegenüberzustehen sowie ihre sozialen Beziehungen mit mehr Offenheit und Zuversicht zu gestalten.

2. Beziehungsmotiv: Wichtigkeit

Es ist ein Bedürfnis, von Bedeutung zu sein, eine wichtige Rolle im Leben der anderen oder auch im Arbeitsleben zu spielen, für andere einen Wert zu haben, für sie wertvoll und wichtig zu sein. Die Erfüllung dieses Bedürfnisses, beispielsweise durch dauerhafte positive Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld, führen zu positiven Einträgen im Selbst- und Beziehungsschema und regen soziales Handeln an.

3. Beziehungsmotiv: Verlässliche Beziehung

Es ist ein Bedürfnis nach verlässlichen und tragfähigen (sozialen) Beziehungen, die vor allem das Beziehungsschema stärken und fördern können. Personen mit positiven Interaktionserfahrungen können in (sozialen) Beziehungen eine angemessene Streitkultur entwickeln und Kritik aushalten.

4. Beziehungsmotiv: Solidarität

Es ist ein Bedürfnis nach solidarischen (sozialen) Beziehungen und Interaktionen, die besonders in schwierigen und belastenden Situationen wirksam und sichtbar werden. Positive, solidarische Erfahrungen stärken das Selbstvertrauen, das Gefühl der Geborgenheit und das Vertrauen in die eigenen Kräfte.

5. Beziehungsmotiv: Autonomie

Es ist ein Bedürfnis nach Autonomie in allen als relevant eingeschätzten Lebensbereichen. Positive Erfahrungen mit Autonomie führen zu positiven Einträgen ins Selbst- und Beziehungsschema und stärken die interne Kontrollüberzeugung eines Individuums. Sie fördern initiatives Handeln und Verantwortungsübernahme.

6. Beziehungsmotiv: Grenzen

Es ist ein Bedürfnis nach Selbstbestimmung, Unverletzlichkeit der eigenen Grenzen und territorialer wie auch körperlicher Unversehrtheit in allen als relevant eingestuften Lebensbereichen. Positive Erfahrungen führen zu positiven und stärkenden Einträgen im Selbst- und Beziehungskonzept und fördern die Selbstakzeptanz und das subjektive Gefühl der Selbstwirksamkeit in privaten und sozialen Kontakten.

»Es gibt also einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung eines Menschen und der Achtung durch Andere. Menschen sind, so die These von Axel Honneth, an wechselseitige Anerkennung und vor allem an soziale Wertschätzung gebunden. Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen, die nicht kohärent in die eigene Identität und Lebensgeschichte integriert werden können, stellen tiefe Einschnitte in der Biographie dar und wirken demoralisierend. Selbstwirksam und lernfähig ist ein Mensch, der

sein Selbstbild an seine soziale Identität anbinden kann, weil sie sichtbar, anerkannt und wertgeschätzt ist.« (Chernivsky/Fügner/Chmielewska-Pape 2010, 22) Die Verletzung von Grundbedürfnissen kann in den Biographien tiefe Spuren hinterlassen und sehr belastend wirken. Oftmals drückt sie sich in symbolischer Diskriminierung aus, etwa wenn das soziale Ansehen aufgrund der zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit entzogen, oder die Zugehörigkeit verweigert wird. Ausgehend davon kann das Thema Bedürfnisse auch im Kontext der Diskussion um den Diskriminierungsbegriff verbunden werden.

Bedürfnismodell (in Anlehnung an Sachse 2006)

1. Bedürfnis nach Anerkennung
2. Bedürfnis wichtig zu sein
3. Bedürfnis nach Verlässlichkeit
4. Bedürfnis nach Solidarität
5. Bedürfnis nach Autonomie
6. Bedürfnis nach Unversehrtheit

Soziale Grundbedürfnisse (Chernivsky/Fügner/Chmielewska-Pape 2010, 22)

- **Selbstwert:** So wie ich bin, bin ich in Ordnung.
- **Selbstachtung:** Ich bin wichtig.
- **Selbstwirksamkeit:** Ich kann etwas verändern.
- **Zugehörigkeit:** Ich bin hier willkommen.
- **Anerkennung:** Meine Meinung zählt.
- **Autonomie:** Ich kann Entscheidungen treffen.



LITERATUR

- Brumlik, Micha 2009** | *Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus* | In: zwst (Hg.) Begleitbroschüre zur Wanderausstellung »Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder« | Im Archiv unter: <http://www.zwst-perspektivwechsel.de/archiv/>
- Chernivsky, Marina / Fügner, Nadine / Chmielewska-Pape, Monika 2010** | *Methodisch-didaktische Grundprinzipien* | In: zwst (Hg.) *Methodenbuch – Theoretische Impulse – Praktische Anregungen* | Frankfurt am Main: 18–30. | Im Archiv unter: <http://www.zwst-perspektivwechsel.de/archiv/>
- Sachse, Rainer 2006** | *Therapeutische Beziehungsgestaltung* | Taschenbuch
- Maslow, Abraham H. 1981** | *Motivation und Persönlichkeit* | 13. Auflage | Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fallanalyse

Marina Chernivsky

»Für mich waren vor allem die Fallbesprechungen interessant, weil ich daraus etwas Konkretes mitnehmen konnte, z. B. Formulierungen, die ich in verschiedenen Situationen heute anwenden kann. Ich habe mir einige Sachen engeeignet und antrainiert und außerdem gelernt, eigene Grenzen zu ziehen, dem anderen diplomatisch zu sagen, dass seine Position diskriminierend ist. Das nehme ich aus den Fallbesprechungen mit – diese Selbstreflexion.«¹

VORÜBERLEGUNGEN

Fallanalyse² ist ein Instrument der fachlichen Reflexion und lösungsorientierten Beratung. Mit ihrer Unterstützung können laufende wie auch abgeschlossene Prozesse – ebenso konkrete Fälle und Situationen – multiperspektivisch analysiert und bearbeitet werden. Die vorliegende Übung basiert auf der Methode der *Kollegialen Beratung* und kann in verschiedenen Themenfeldern zum Einsatz kommen. »Die Methode entfaltet ihr Potenzial insbesondere in der Möglichkeit einen methodischen Rahmen bereitzustellen, indem ein Fall, eine Beratungssituation oder eine offene Frage auch ohne externe Berater*innen thematisiert werden können.« (Baier/Poppe 2010)

Das Lernen am Fall verbindet theoretisches Wissen mit der praxisnahen Analyse und lässt die Generierung konkreter Handlungsansätze zu. Die Fallarbeit im Gruppensetting bietet zudem die Möglichkeit zur Perspektivenvielfalt in der Betrachtung eines konkreten Praxisbeispiels zu gelangen und vermittelt zwischen unterschiedlichen Rezeptionen und Handlungsstrategien. Solch ein gemeinsamer Austausch knüpft an Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen der Teilnehmer*innen an, appelliert an ihre Expertise und öffnet den Blick auf neue Interventionsmöglichkeiten im Umgang mit schwierigen oder

[1]

Zitat von L. Integrationsbeauftragte aus dem *Interview mit Projektpartner*innen* (in dieser Publikation, 46)

[2]

Die vorliegende Fallanalyse kann als Beratung, als Rollenspiel, Aufstellung oder auch als eine Thesendiskussion durchgeführt werden. Es gibt viele methodische Möglichkeiten – mit einer stärkeren Rollenaufteilung, Festlegung von Regeln hinsichtlich der Ablaufschritte und Zielsetzungen der Beratung. Es ist weiterhin wichtig, einen Übertrag zu gewährleisten, um einen konkreten Fall in die gesellschaftspolitischen Diskurse einzubetten. Möglichkeiten zur methodischen Varianz können bei Norbert Poppe und Christian Baier sowie Kim-Oliver Tietze nachgelesen werden.

konfliktreichen Situationen. Die Beteiligten üben sich darin divergente Perspektiven zuzulassen, konträre Meinungen »auszuhalten« sowie Gegenargumentationen sachlich zu begründen.

ZIELE

Sowohl im Seminar- als auch im Beratungssetting beginnt die Fallbesprechung mit der Sammlung von Themen oder Problemsituationen der Beteiligten. Die Sammlung zielt darauf ab, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, ihre offenen Fragen zu formulieren, Bedarfe zu präzisieren und die bisherigen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsformen weiter zu entwickeln.

- *Sensibilisierung* für vertraute Rezeptionen und Situationsdeutungen
- *Analyse* der bisherigen Umgangsstrategien und Lösungsansätzen
- *Vernetzung* und Ausbau von neuen Handlungsstrategien

ZIELGRUPPE UND SETTING

Bei kollegialer Fallberatung sollte die Gruppe immer gemeinsam entscheiden, welche Fälle ausgewählt und bearbeitet werden. Es sollte ebenfalls darauf geachtet werden, dass die Beteiligten trotz der verschiedenen Rollen gleichberechtigt am Prozess mitwirken. Die Gleichwertigkeit im Beratungsprozess kann durch einen klaren Phasen- und Regelkatalog vorstrukturiert werden. Abschließend findet die Zusammenfassung und Stellungnahme der Seminarleitung statt. Die Rolle der Seminarleitung beschränkt sich i. d. R. auf die Moderation und Prozessbegleitung des Gesamtprozesses.

ARBEITSFORM	Stuhlkreis
GRUPPENGROSSE	max. 15 Personen
ZEITUMFANG	90–120 Minuten
MATERIALIEN	Flipchart mit Phasen- und Regelkatalog, Moderationskarten oder Flipchart für Notizen, Arbeitsblätter für die Fallauswahl

ABLAUF

1. SCHRITT

ANMODERATION

Diese Methode wird in der einschlägigen Literatur recht unterschiedlich beschrieben und mit verschiedenen methodischen Instrumenten identifiziert. Die gemeinsame Basis ist jedoch eine gewisse Stringenz beim Ablauf der Beratungsschritte und der Rollenaufteilung, wobei verschiedene Optionen bei der Durchführung denkbar sind. Folgende Rollen können im klassischen Vorgehen der *kollegialen Beratung* besetzt werden:

- 1) Falleinbringer*in
- 2) Kreis der Berater*innen
- 3) Gruppe als externe Beraterin³
- 4) Moderator*in

Die Auswahl und Verteilung der Rollen findet mit Zustimmung der Gruppe statt. Für die Planung der einzelnen Ablaufschritte und Aufstellung eines Phasen- und Regelkatalogs eignen sich folgende Möglichkeiten und Varianten:

3-Stufen-Variante

- 1) (emotionale) **Resonanz**
Wie wirkt es auf mich?
- 2) (multiperspektivische) **Erklärung**
Was ist hier passiert?
- 3) (lösungsorientierte) **Beratung**
Welche Lösungen sind möglich?

5-Stufen-Variante (Mehr dazu auf der Seite 174–175)

- 1) Darstellung
- 2) Resonanz
- 3) Deutung
- 4) Beratung
- 5) Auswertung

[3]

Das gilt für die Methode *Spiegelkreis*, wenn die Seminargruppe in einen inneren (ausgewählte Beraterinnen und Berater) sowie externen Kreis (externe Beraterinnen und Berater) geteilt wird.

Unter Anleitung des Seminarteams entscheidet sich die Gruppe für die Form und den Ablauf der fallanalytischen Sitzung. Auch die Zielstellung der Fallanalyse könnte aus Sicht der gesamten Gruppe formuliert und visualisiert werden. Entlang folgender Fragen können Bedürfnisse und Erwartungen der Beteiligten eruiert und festgehalten werden.

- *Was erwarten Sie von der Fallanalyse?*
- *Wann wäre die Fallbesprechung für Sie erfolgreich?*
- *Woran erkennen Sie den Erfolg der Beratung?*

Die Seminarleitung moderiert die Übungsschritte an, erklärt den Ablauf der einzelnen Schritte und stellt dabei die drei Ebenen – Sachebene, affektive Ebene und Ebene der Lösungsorientierung – vor, entlang derer die konkreten Konfliktfälle bearbeitet werden.

- 1) Sachverhalt: *Was ist genau passiert?*
- 2) Emotion: *Wie fühle ich mich?*
- 3) Reaktion: *Wie reagiere ich?*

2. SCHRITT

FALLSUCHE UND -AUSWAHL

Die Fallvorauswahl kann ebenfalls außerhalb des vorgegebenen Phasenkatalogs der Fallberatung erfolgen. Die Gruppe wird gebeten, einen Fall zu rekonstruieren und anschließend im Plenum vorzustellen. Hier ist es wichtig, die Suche thematisch einzugrenzen. Handelt es sich um das *Themenfeld Antisemitismus*, so verläuft die Suche nach dem Fall entlang dieser Aufgabenstellung.

Denken Sie bitte an einen Fall, der Sie emotional aufgewühlt, herausgefordert und/oder außerordentlich irritiert hat. Was ist genau passiert? Wer war daran beteiligt? Wie präsent ist dieser Fall? Was sind Ihre Fragen dazu und Ihr Anliegen bei der Beratung?

Nachdem die Rekonstruktion der Fälle abgeschlossen ist, tauschen sich die Beteiligten über ihre Beispiele in Kleingruppen aus. Sie überlegen gemeinsam, welchen Fall sie in der großen Runde vorschlagen und besprechen lassen wollen. Im anschließenden Plenum wird gemeinsam entschieden, welcher Fall mit welchem Auftrag

fallanalytisch bearbeitet wird. Erst dann erteilt der/die Falleinbringer*in den Auftrag, den Fall zu übernehmen.

3. SCHRITT

BERATUNGSPROZESS

Phase 1: Darstellung (ca. 10 Min.)

Hier kann der Fall durch den/die Falleinbringer*in eingehend, möglichst konkret, vorgestellt werden. Der Kreis der Berater*innen stellt Verständnisfragen, klärt offene Fragen zum Fall und bittet je nach Bedarf um weitere Informationen und Details. Die Beraterinnen und Berater bringen in dieser Phase noch keine eigenen Eindrücke oder Lösungsvorschläge ein. Aber die Gruppe kann Nachfragen stellen, die dem genaueren Verständnis der Situation zugute kommen. Der/die Falleinbringer*in befindet sich noch innerhalb des Kreises und beantwortet die Fragen. Anschließend verlässt er/sie den Kreis und setzt sich außerhalb der Gruppe. Der/die Falleinbringer*in ist ab diesem Moment ein*e Beobachter*in und externe*r Zuhörer*in. Er/sie wird durch die Gruppe beraten, wird aber gelegentlich von der Moderation nach seinem/ihrer Wohlbefinden gefragt. Störungen oder Irritationen haben Vorrang, und der Ablauf kann bei Bedarf jederzeit unterbrochen werden.

Phase 2: Resonanz (ca. 10 Min.)

Die Beraterinnen und Berater tauschen sich darüber aus, was sie bei der Falldarstellung wahrgenommen – gesehen, gehört und gefühlt – haben. Der Ausgangspunkt dieser Phase ist persönlich: Es geht nicht nur um den Fall, sondern vor allem um die Art und Weise, wie der Fall bei jedem Einzelnen im Beratungskreis angekommen ist. Die Beratenen erzählen sich gegenseitig, welche Bilder und Phantasien sie damit in Verbindung bringen, was sie dabei fühlen und wie der Fall auf sie wirkt. Die Phase der *Resonanz* arbeitet vorwiegend auf der Ebene der Gefühle und Wahrnehmungen, noch nicht auf der Ebene kognitiver Deutungen und Interpretationen.

Phase 3: Deutung (ca. 20 Min.)

Der Kreis der Beraterinnen und Berater wendet sich nun der *Interpretation und Deutung* des Falls zu. Dadurch wird ein Raum eröffnet für freies Assoziieren und Interpretieren der Fallhintergründe und Auswirkungen. Die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten

kommen hier besonders gut zum Tragen und sind ausschlaggebend für den anschließenden Beratungsprozess. In der Phase der Deutung wird vorwiegend auf der Ebene der Kontextualisierung und noch nicht auf der Ebene der Beratung gearbeitet.

Phase 4: Beratung (ca. 30 Min.)

In der Beratungsphase können *Strategien und Lösungsvorschläge* unterbreitet werden. Die Leitfrage »Was würde ich tun?« bietet Raum für kollegiale Beratungsschritte. Auch hier ist es wichtig, alle vorgeschlagenen Lösungen in Ich-Form zu formulieren und diese nicht als die einzig richtigen Vorschläge auf die Agenda zu setzen. Es ist die Entscheidung des/der Falleinbringer*in, welche Strategien nun befürwortet oder bevorzugt behandelt werden können.

Phase 5: Auswertung (ca. 20 Min.)

In dieser Phase ist es wichtig, den Beratungsprozess im Kreis der Beratenden abzuschließen und andere Perspektiven – die der Beobachtenden⁴ und Falleinbringer*in – miteinzubinden. Es kann danach gefragt werden, wie der/die Falleinbringer*in den gesamten Prozess wahrgenommen hat. Folgende Leitfragen können unterstützend wirken: »Sind die in der Gruppe generierten Lösungen für Sie relevant? Wünschen Sie sich weitere Ideen?«

VERTIEFUNG

Der Ablauf der Fallanalyse kann um ein ressourcenorientiertes Verfahren erweitert werden. Folgende Fragen bieten einen Leitfaden zur Fallfokussierung, Fallberatung sowie Aktionsplanung.

1.) Problembeschreibung:

Beschreiben Sie den Fall – was ist passiert und wer ist daran beteiligt?

2.) Problemverortung:

In welchem Kontext ist der Fall verortet – welche Probleme resultieren daraus?

3.) Handlungsrichtung:

Was soll verändert werden – was ist das Ziel?

4.) Einflussbereich:

Wo liegt mein Einflussbereich – welche Möglichkeiten gibt es und welche können noch erschlossen werden?

5.) Aktionsplanung:

Welche weiteren Schritte nehme ich mir vor – wann und in welcher Form werden sie umgesetzt?

WEITERFÜHRENDE ANWENDUNGEN

Die oben beschriebene Fallanalyse kann mit der Methode des Spiegelkreises abgewandelt und erweitert werden. Die Gruppe teilt sich nach Zufallsprinzip in zwei Kleingruppen auf. Eine Gruppe sitzt im inneren Kreis und übernimmt die Beraterfunktion. Die zweite Gruppe bleibt im äußeren Kreis und übernimmt die Position der Beobachter*innen. Der/die Falleinbringer*in befindet sich ähnlich wie bei der klassischen Methode außerhalb der beiden Kreise. Während sich der innere Kreis berät, enthält sich der äußere Kreis und übernimmt die Aufgabe der Prozessbeobachtung und -reflexion. Phasenweise wird der äußere Kreis gebeten, Reaktionen, Gefühle und Gedanken zum Fall und Beratungsprozess zu spiegeln. Hierfür gibt es einen freien Stuhl im inneren Kreis, der jeder Zeit besetzt werden kann. Die Rolle der externen Beraterinnen und Berater besteht vor allem darin, der Gesamtgruppe zu spiegeln, wie der Fall und die damit einhergehenden Deutungsprozesse bei ihnen angekommen sind. Ihre Rolle bei der Beratung ist also die Spiegel-Funktion.

DISKUSSION

Die Fallanalyse knüpft i. d. R. an Prozesse und Erkenntnisse aus den vorangegangenen Übungen an. Die Beteiligten werden als Expertinnen und Experten angesprochen, die mit einer fachlichen Expertise ausgestattet sind und nach neuen Blickwinkeln oder strategisch wirksamen Lösungsansätzen suchen. Durch mehrmaliges Einüben kann die Methode dazu befähigen, zukünftige Situationen auch ohne die externe Moderation durchführen zu können. Dabei bietet die klare Struktur einen Leitfaden, der auf andere Fälle übertragbar ist und dennoch genügend Raum für Modifikationen zulässt. Bei der Auswertung der Fallanalyse ist es wichtig, die Eindrücke der Teilnehmenden aus dem Übungsverlauf tiefgehend zu reflektieren und die erschlossenen Lösungsansätze in einen größeren Kontext einzubetten.

[4]
Das gilt für den Ablauf, indem es eine beobachtende, externe, Gruppe gibt.

THEMENBEZUG ANTISEMITISMUS⁵**[5]**

Am Beispiel eines Falls zum Thema Antisemitismus kann mit Hilfe der Fallanalyse eruiert werden, wie der eingebrachte Fall nun von den Beteiligten gesehen und gedeutet wird.

Warum wird dieser Fall ins Plenum gebracht? Was stört Sie daran? Erkennen Sie darin antisemitische Stereotype und Ressentiments? Wer ist davon betroffen? Können Sie die Wirkung dieses Vorfalls einschätzen? Wie sind Ihre Umgangsstrategien?

Aktueller Antisemitismus äußert sich häufig lange bevor er durch Diskriminierung und Gewalt öffentlich sichtbar wird. Deshalb ist Antisemitismus nicht immer greifbar und wird in der Regel selten beachtet. Zum einen werden antisemitische Vorkommnisse nicht immer als solche erkannt und gedeutet. Zum anderen kommt es oftmals dazu, dass die Verantwortung für das Geschehen den Betroffenen selbst zugeschrieben wird. Die Frage nach der Möglichkeit, Antisemitismus pädagogisch zu begegnen, setzt folglich sowohl eine genaue Diagnose dessen, was Antisemitismus ist, als auch die Reflexion darüber, welche Pädagogik gegen Antisemitismus überhaupt wirksam sein kann, voraus. Zur »Pädagogik gegen Antisemitismus« gehört beispielsweise der Auftrag, antisemitische Einstellungen zu schwächen oder im Idealfall zum Verschwinden zu bringen. An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Arbeitsauftrag »Gegen Antisemitismus« immer noch einer weiteren Klärung bedarf. Die Reflexion darüber, was Antisemitismus ist und in welchen Formen er derzeit in Erscheinung tritt, ist erforderlich, um die Chancen und Risiken pädagogischer Interventionen abzuwägen (Brumlik 2010). Da der Arbeitsauftrag im »Kampf gegen dieses gewisse Etwas« nicht selten diffus bleibt und die Antisemitismusdiagnose oft nicht erfolgt, mündet die Reaktion von Pädagoginnen und Pädagogen auf problematische Äußerungen vielfach in moralisierende Appelle oder andere Restriktionen. Wer aber auf Vorfälle z. B. im schulischen Kontext pädagogisch angemessen reagieren will, soll sich auf einen offenen und klärenden Dialog mit diesen Themen einlassen. Für Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet das, sich zunächst selbst mit den Wirkmechanismen von Antisemitismus zu beschäftigen, um die Vorfälle differenziert wahrnehmen und verstehen zu können, mitsamt ihrer Einbettung in einen breiteren gesellschaftlichen Diskurs. Die Methode der kollegialen Beratung kann diesen Prozess unterstützen und die Wahrnehmung entsprechender Vorfälle schärfen.

**LITERATUR**

Baier, Christian / Poppe, Norbert 2010 |

In: Bohn, Irina / Klein, Ludger (Hg.) | Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik | Frankfurt am Main | http://www.iss-ffm.de/lebenswelten/zusammenhalt/m_103

Chernivsky, Marina 2010 | In: zwst / Perspektivwechsel (Hg.) | Frankfurt am Main: 18–30. | Im Archiv unter: <http://www.zwst-perspektivwechsel.de/archiv/>

Scherr, Albert / Schäuble, Barbara 2007 | Amadeu Antonio Stiftung | Berlin.
Tietze, Kim-Oliver 2008 | Reinbek bei Hamburg.

Träger und Projekt

Die *Perspektivwechsel – Praxisstelle Thüringen im Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment* (ZWST) fußt auf langjährigen Erfahrungen der Projekte *Perspektivwechsel* und *Perspektivwechsel Plus* und kann in der Erwachsenenbildung zu Antidiskriminierung und Antisemitismusprävention verortet werden. Das Projekt wird von der *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V.* (ZWST) getragen und seit 2007 in Thüringen umgesetzt. Gefördert wird das Projekt durch *DENK BUNT – Das Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit*.

Die Zentralwohlfahrtsstelle wurde 1917 als *Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden* gegründet. Ihr Ziel war, die vielfältigen sozialen Einrichtungen der jüdischen Gemeinschaft zu unterstützen, zu koordinieren und zu vernetzen. 1939 wurde die Zentralwohlfahrtsstelle zwangsaufgelöst und 1943 endgültig zerschlagen. Im Jahre 1951 konnte der Verband unter seinem heutigen Namen *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (zwst e. V.)* wiedergegründet werden.

Unter den schwierigen Bedingungen der Nachkriegszeit war die ZWST ausgesprochen aktiv. Ihre primäre Aufgabe war die Aufnahme und Versorgung der Überlebenden, Vertriebenen und Geflüchteten. Dazu gehörten auch die Jugend- und Seniorenarbeit, Bildung, Beratung und Begleitung jüdischer Menschen, die hier Zuflucht gesucht haben oder nach dem Ende des Krieges in ihre Heimatorte zurückgekehrt waren. Mit Beginn der Einwanderung aus der (ehemaligen) Sowjetunion stand ab 1989 die Versorgung und Begleitung von jüdischen Kontingentflüchtlingen im Fokus ihrer Tätigkeit.

Seit vielen Jahren ist die ZWST Mitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) und bildet die Dachorganisation der jüdischen Gemeinden sowie Landesverbände auf dem Gebiet der jüdischen Sozialarbeit. Ihr Auftrag liegt vor allem in der Aus- und Weiterbildung der professionellen (jüdischen) Sozial- und Jugendarbeit, Stärkung des Ehrenamtes, der Migrationsberatung sowie Ausweitung psychosozialer Betreuungsmaßnahmen.

Im Rahmen des Projekts *Perspektivwechsel* (Laufzeit 2007–2014), der jetzigen *Perspektivwechsel – Praxisstelle Thüringen* sowie dem 2015 gegründeten und seither stetig wachsenden *Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment* leistet der Verband einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung und Verstetigung diversitätsorientierter Bildungs- und Beratungsarbeit mit dem Schwerpunkt auf Antisemitismus- und Rassismusprävention.

Herausgeberinnen

CHEERNIVSKY, MARINA studierte in Israel und Deutschland Verhaltenswissenschaften, Psychologie und Psychotherapie. Seit 2006 leitet sie das Bildungsprojekt »Perspektivwechsel Plus« und seit 2015 das von ihr gegründete »Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment« in Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. Seit 2019 leitet sie die 2017 gegründete Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung OFEK e.V. Darüber hinaus forscht sie zu Antisemitismus in der Gegenwartsgesellschaft und arbeitet als Lehrbeauftragte, Prozessbegleiterin und Supervisorin u. a. zu Identitäts- und Erinnerungspolitik, Diskriminierung und Antisemitismus. Bis 2017 war sie Mitglied im Zweiten Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus des Deutschen Bundestages und ist seit 2019 Mitglied im Beratungsgremium des Beauftragten der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus.

→ chernivsky@zwst-kompetenzzentrum.de

FRIEDRICH, CHRISTIANE studierte Philosophie und Geschichte (M.A. und Master of Education) in Leipzig, Lyon und Berlin. Seit 2011 ist sie als freie Bildungsreferentin in den Projekten »Perspektivwechsel« und »Perspektivwechsel Plus« und seit Anfang 2020 in der »Perspektivwechsel – Praxisstelle Thüringen« tätig. Sie ist systemische Supervisorin (nach DGSV) sowie Kita-Fachberaterin und Fortbildnerin.

→ friedrich@zwst-perspektivwechsel.de

SCHEURING, JANA studierte in Leipzig und Paris Politikwissenschaften und Philosophie (M.A.). Von 2011 bis 2015 war sie freie Bildungsreferentin im Modellprojekt »Perspektivwechsel« der ZWST und bis 2019 Bildungsreferentin im Projekt »Perspektivwechsel Plus«. Seit 2020 ist sie als pädagogische Leitung der »Perspektivwechsel – Praxisstelle Thüringen« tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte in der Erwachsenenpädagogik sind antisemitismus- und rassistismuskritische Bildung sowie diskriminierungskritische und diversitätssensible pädagogische Zugänge.

→ scheuring@zwst-perspektivwechsel.de

Impressum

Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung

Herausgeberinnen Marina Chernivsky, Christiane Friedrich,
Jana Scheuring

Kompetenzzentrum für Prävention und
Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle
der Juden in Deutschland e.V. (ZWST)

Telefon | Telefax 0 69 / 9 44 37 10 | 0 69 / 49 48 17

E-Mail info@zwst-kompetenzzentrum.de

info@zwst-perspektivwechsel.de

Internet www.zwst-kompetenzzentrum.de

www.zwst-perspektivwechsel.de

Konzept / Redaktion (1. Auflage) Marina Chernivsky, Christiane Friedrich,
Jana Scheuring

(2. Auflage) Marina Chernivsky und Jana Scheuring

Lektorat Alexandra Berlina

Verwaltung René André Bernuth

Gestaltung Hartmut Friedrich

Typografie / Satz Jérôme Werner

Druck fehldruck GmbH Erfurt

Papier COVER: Naturpapier Circleoffset white 250 g/m²
INNENTEIL: Naturpapier Circleoffset white 115 g/m²

Schriften Camphor Pro, Milio

ISSN 0944-8705

Materialien-N^o 195 – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien

Auflage 1. Auflage 2014 / 2. Auflage 2020

© 2020 Alle Rechte vorbehalten.

Träger



Gefördert durch



Dieses Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



Das 2014 erschienene Praxis- und Methodenbuch *Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung*. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung entstand im Anschluss an die gleichnamige Tagung unseres langjährigen Bildungsprojekts Perspektivwechsel in der Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST). Es wurde in den folgenden Jahren stark nachgefragt und war schnell vergriffen. Auch erhielten wir viele positive Rückmeldungen zu der Veröffentlichung, die sich vor allem an Praktiker*innen der außerschulischen Bildung, aber auch an Lehr- und Fachkräfte im schulischen Kontext richtet. Es war unser Anliegen, mit diesem Praxisbuch einige Erklärungen zum projektbezogenen Dialogischen Reflexionsansatz zu geben und Methoden darzulegen, mit denen die brisanten und doch so alltäglichen Phänomene von Diskriminierung im Allgemeinen sowie Antisemitismus und Rassismus im Besonderen besprechbar und bearbeitbar gemacht werden können.
