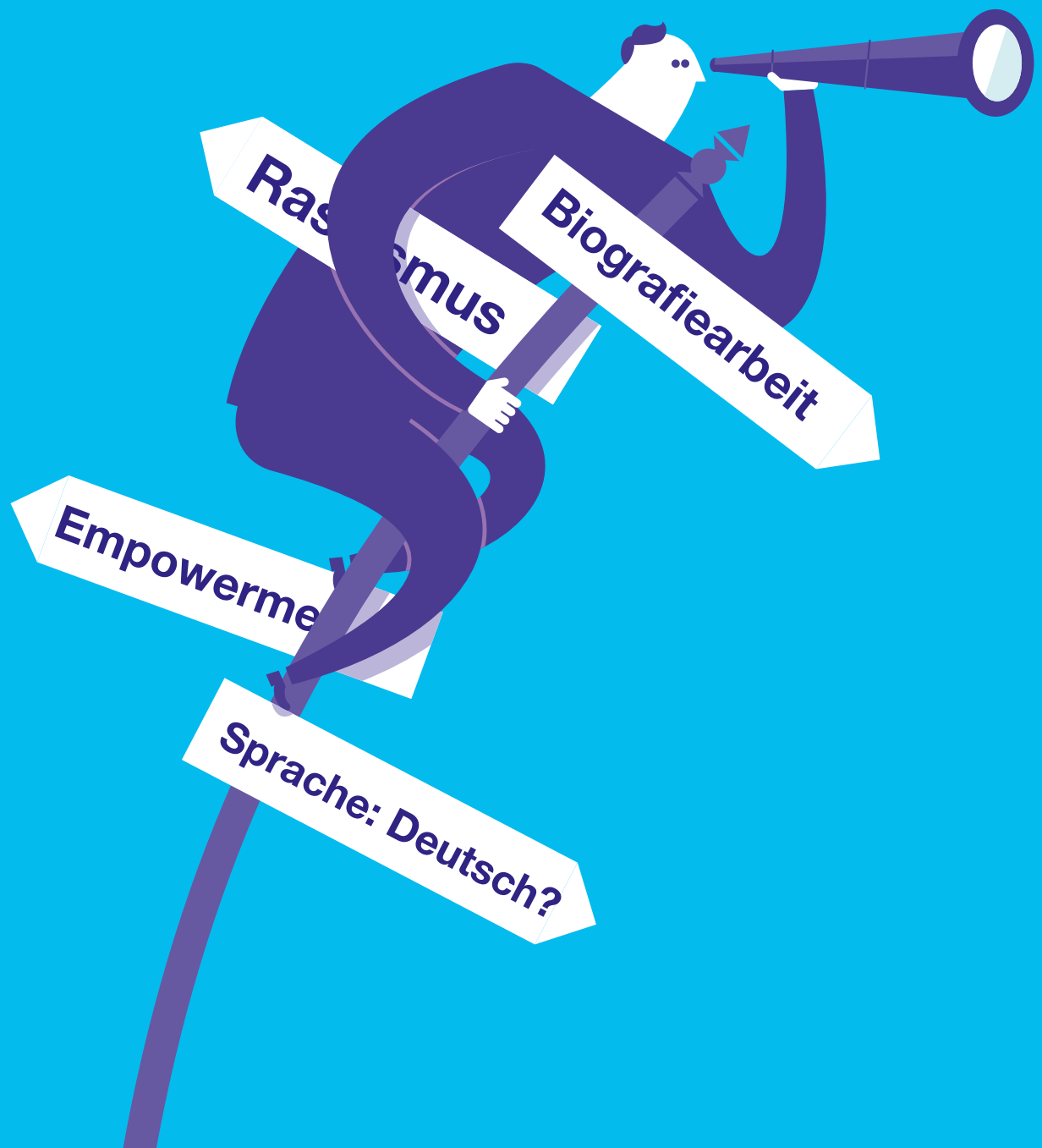


Woher komme ich?

Reflexive und methodische Anregungen
für eine rassismuskritische Bildungsarbeit



Inhalt

Einführung	4
Grußwort	5
Vorbemerkungen	6
Trainings (Bildungsarbeit) im Wandel (Jutta Goltz)	7
Der klebrige Migrationshintergrund (Jutta Goltz)	10
 Hintergrundfolien	14
Biographiearbeit	
Einführung in die Biographiearbeit (Katrin Huxel)	15
Methoden	
- Meine Lebenslinie	17
- Narrative Landkarte	18
Anti-Bias-Ansatz	
Was ist Anti-Bias? (Annette Kübler, Žaklina Mamutovič)	20
Zum Einsatz der Methoden	22
Methoden	
- Power Flower	23
- Familiennetze	26
- Weltbilder	28
Exkurs I Widerstände in interkulturellen und rassismuskritischen Trainings (Simone Fleckenstein)	32

Reflexionen und Methoden	
Migrationsgesellschaft	35
Normalität Migration (Gisela Wolf)	36
Flucht und Asyl (Ottmar Schickel)	40
Methoden (Amina Ramadan)	
- Timeline	45
- Landkarte	53
- Fokus auf die eigene Wanderung	54
Differenzkategorien und Machtverhältnisse	55
Intersektionalität (Katrin Huxel)	56
Diversitätssensible und diskriminierungs- kritische Perspektive (Ann-Marie Kaiser, Ulrike Thrien)	59
Methoden	
- Bingo	63
- Ich – Ich Nicht	65
- Vielfaltsaspekte	67
- Schritt nach vorn	69
Rassismus	73
Rassismus (Wiebke Schrauthow)	74
(Ohn-) macht als MMM/POC/ Schwarze Trainerin (Dileta Sequeira)	78
Methoden	
- Anknüpfungspunkte	81
- Vier Seiten der Diskriminierung	82
Exkurs II Rassismus und Sprache (Daniel Bax)	83
Antiziganismus	85
Bildungsarbeit gegen Antiziganismus? (Albert Scherr)	86
Methoden	
- In den Taschen meines Lebensmantels	89
- Methodenhandbuch Feuerwache	90
Antimuslimischer Rassismus	91
Antimuslimischer Rassismus (Hussein Hamdan)	92
Methoden	
- Meinungsbarometer	97
- Textarbeit: Warum das Kopftuch moderner ist denn je?	98

Antisemitismus	100
Thematisierung von Antisemitismus (Astrid Messerschmidt)	101
Methoden	
- Die Deutschen werden ...	105
- Der andere Blick	106
Critical Whiteness	108
Rassismus und Weiß-Sein (Ulrike Thrien)	109
Reflexionen zur Trainer_innenrolle (Ulrike Thrien)	113
Methoden	
- Schwarz-Weiß-Bilder	115
- Weiße Privilegien	116
- „Don't you call me...“	117
Gedichte	118
Empowerment	119
Empowerment (Wiebke Scharathow)	120
Hinweise	123
Sprache: Deutsch?	124
Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit (Gisela Wolf)	125
Methoden	
- Sprachbiografie	128
- Selbsterfahrung – Fragebogen	129
- Selbsterfahrung – Mathestunde	130
Herausforderung interkulturelle Öffnung	132
Interkulturelle Orientierung und Öffnung (Hubertus Schröer)	133
Handlungsempfehlungen und Leitlinien Diakonisches Werk (Josef Minarsch-Engisch)	140
Anregungen für die Praxis (Josef Minarsch-Engisch, Inge Mugler)	143

Schlusswort	146
--------------------	-----

Autorinnen/Autoren	147
---------------------------	-----

Einführung



„Woher komme ich?“ – der Titel der vorliegenden Arbeitshilfe ist Programm. Als Spiegelbild der Frage „Woher kommst Du?“ will die Erkundung des eigenen „Woher“ Denkmuster unterbrechen, Einstellungen hinterfragen und für neue Perspektiven sensibilisieren.

Hierfür legt die Arbeitshilfe Grundlagentexte und Methoden vor. Der Fokus richtet sich dabei konsequent auf die Reflexion einer machtkritischen Handlungsfähigkeit im Feld der Sozialen Arbeit sowie auf die Perspektive des Empowerments.

Unter Einbeziehung von Aspekten wie der eigenen Verortung in gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse lassen sich neue Sicht- und Herangehensweisen entdecken. Je nach Situation kann sich so die beliebte Frage „Woher kommst Du?“ als Türöffner in einer Begegnung oder gegenständig als „Schließ- bzw. Ausschlussmechanismus“ erweisen. Als solcher enthält die Frage nach dem „Woher“ die verdeckte Botschaft, dass der Platz des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin in einem „Anderswo“ und damit nicht im „Hier und Jetzt“ einer Gemeinschaft oder eines Gemeinwesens gesehen wird.

Bilder und Typisierungen in unseren Köpfen wirken selbst dann noch weiter, wenn wir ein Anliegen rational bearbeitet haben: unter Symmetrien an der Oberfläche erscheinen asymmetrische Verhältnisse, hinter Unterschieden treten abwertende Haltungen zu Tage.

Was zunächst vielleicht noch theoretisch klingt, ereignet sich in jedem Alltag, in privaten wie professionellen Beziehungen. Plastisch steht mir dabei die Erzählung eines Pfarrers vor Augen, der von einer Familie aus Tansania zu einem Taufgespräch gebeten wurde. Dabei erwähnt die Mutter des Täuflings, dass sie noch immer keinen Arbeitsplatz gefunden habe. Der Pfarrer denkt sofort an Jobs in der Reinigungs- oder Gastronomiebranche, die Frau sucht eine Stelle als Juristin mit dem Studienschwerpunkt „Internationales Recht“.....

Vorurteile und Ressentiments gegen Fremde, Abwertung, Diskriminierung und Rassismus reichen bis in die sogenannte Mitte unserer Gesellschaft hinein. Mit großer Sorge betrachten wir aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen, die statt Offenheit Abgeschlossenheit propagieren und die offen oder versteckt die Angst vor den als „anders“ gesehenen Menschen.

Die Arbeitshilfe möge auch dazu beitragen, dass Menschenfreundlichkeit, Offenheit, Respekt und Achtung sowie Teilhabe und Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft gestärkt werden.

Als Kirche und Diakonie leitet uns dabei die Gottebenbildlichkeit aller Menschen: „Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn.“ (Gen 1,27).

Der Rückblick auf den Anfang und darauf, wie Gott den Mensch und das Zusammenleben der in Vielfalt geschaffenen Menschen meint und will, ist die Wurzel des *Re-spekts* vor Jeder und Jedem. Dieser *Respekt* wendet sich mit ganzem Engagement dem gemeinsamen Heute und einer gemeinsamen Zukunft aller zu.

In diesem Sinn wünschen wir der Arbeitshilfe Verbreitung und Wirkung.

Oberkirchenrat Dieter Kaufmann
Diakonisches Werk Württemberg

Grußwort

Vorbemerkungen

Warum diese Arbeitshilfe? Dazu ist ein kurzer Rückblick in die Geschichte erforderlich: Seit ca. 20 Jahren ist das Arbeitsfeld „Migration“ im Diakonischen Werk Württemberg mit den Bereichen „Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Kompetenz“ und „Interkulturelle Orientierung/Öffnung“ fest verankert. Innerhalb des Arbeitskreises „Interkulturelles Lernen“ wurden seit 1995 Bildungsangebote entwickelt und mit unterschiedlichen Zielgruppen durchgeführt; diesen Zusammenhängen entsprang das inzwischen sehr verbreitete, umfangreiche

„Trainings- und Methodenhandbuch zur Interkulturellen Öffnung“, erschienen 2001, Redaktion Andreas Foitzik. In interkulturellen Projekten und in selbstorganisierten Werkstätten wurden Traineeinnen und Trainer aus- und weitergebildet, so dass im Laufe der Jahre ein Pool an qualifizierten, erfahrenen Trainerinnen und Trainern für Anfragen aus Einrichtungen/Institutionen aller Art entstand. Parallel dazu entwickelte sich das „Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg“, das der Vernetzung und dem Austausch erfahrener Fachkräfte in diesem Bereich dient.

Mit der Dynamik der Entwicklung in der Migrationsgesellschaft und Pädagogik wurde deutlich, dass sich neue Herausforderungen an Fortbildungsangebote stellen, denen es gerecht zu werden gilt. So wurde die Idee geboren, dem in einem Modulhandbuch für rassismuskritische Bildungsarbeit nachzukommen. Diese Chance bot sich im Rahmen des Europäischen Integrationsfonds EIF: das Diakonische Werk Württemberg führt mit der Diakonie Schleswig-Holstein und der Diakonie Baden von 2012 – 2014 ein gemeinsames Projekt zum Thema „Interkulturelle Öffnung nachhaltig kommunal verankern“ durch, in dem das nun hier vorliegende Modulhandbuch verankert ist. Es richtet sich ausdrücklich an erfahrene Trainerinnen und Trainer, enthält vertiefende Grundlagentexte, konkrete methodische Umsetzungsvorschläge und weiterführende Materialtipps zu den verschiedenen Themenbereichen. Auch ein Internetauftritt erfolgt ab Februar 2015: www.diakonie-wuerttemberg.de/rassismuskritische-bildungsarbeit

In die Entwicklung dieses Modulhandbuchs haben wir von vornherein kompetente Trainerinnen und Trainer aus unseren Arbeitszusammenhängen einbezogen, um den Anforderungen aus der Praxis der Bildungsarbeit zu entsprechen. Die Arbeit an einem Konzept erfolgte in vier Werkstätten. Aus der festen Gruppe, die 2012 an den Werkstätten mitwirkte, konnten wir Interessierte mit Expertise für das Verfassen von thematischen Grundlagentexten und Entwickeln von adäquaten Methoden gewinnen. Weitere Beiträge stammen von wissenschaftlicher Seite, von Praktikerinnen und z.B.

von einem Journalisten, so dass dieses Handbuch einen vielfältigen Charakter aufweist. Die von uns bewusst angestrebte und erreichte Vielfalt bezieht sich dabei auf unterschiedlichste Perspektiven, auf die (Sprach-)Stile, auf die inhaltlichen Facetten und den geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch. Dies auch vor dem Hintergrund unterschiedlichster Möglichkeiten, die hier zusammen gestellten Texte und Methoden in der Praxis anzuwenden und zu nutzen. Die Mehrzahl der Beiträge wurde eigens für diese Veröffentlichung geschrieben.

An dieser Stelle danken wir als Redaktionsteam allen Mitwirkenden für ihr wertvolles Engagement.

Stuttgart, November 2014

Gisela Wolf, Referentin EIF-Projekt Interkulturelle Öffnung, Diakonisches Werk Württemberg

Jutta Goltz, Sozialwissenschaftlerin, Mitglied im Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg

Die hier vorliegende Arbeitshilfe ist auch Ausdruck eines gemeinsamen Entwicklungs- und Verständigungsprozesses von Fachkräften „interkultureller“, „diversitätsbewusster“, „differenzsensibler“, „migrationspädagogischer“, „rassismuskritischer“, ... (welches Label passt denn nun?) Fort- und Weiterbildung bzw. Projektentwicklung. Wenn im Folgenden in diesem Text von „Wir“ gesprochen wird, so meine ich damit einige Kolleg_innen des „Netzwerkes rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg“ sowie die Teilnehmenden der Entwicklungswerkstätten des Diakonischen Werkes, mit denen ich im Austausch stehe. In gemeinsamen Fort- und Weiterbildungen, Arbeitstagen und Workshops arbeiten wir immer wieder an unserem grundsätzlichen Bildungsverständnis. Der vorliegende Artikel – wie auch die Arbeitshilfe insgesamt – versucht, aktuell uns beschäftigende Diskussionslinien und Fragen zu bündeln.

Im Rahmen unserer Bildungs- und Beratungsarbeit hat sich unser Selbstverständnis verändert und weiter entwickelt.

Rückblickend können wir sagen, dass wir in unseren Anfangszeiten die landläufig gefragten interkulturellen Trainings selbst häufig stark auf „klassische“ Sensibilisierungsübungen fokussierten, wie sie z.B. durch das „Stadtplan-Spiel“ oder die „Albatros-Übung“ bekannt sind. Ziel war, mit den Teilnehmer_innen in den Austausch über einseitige und verengende Kulturstereotypisierungen zu kommen und dabei nahezu reflexhafte Rückgriffe auf kulturalisierende Erklärungen in uneindeutigen Handlungsfeldern zu hinterfragen. Denn immer wieder erlebten wir, dass ein problematisch erscheinendes Verhalten von Menschen seitens der Teilnehmer_innen mit deren Kultur begründet wurde: „Türkische Jungs sind kleine Machos. Die akzeptieren keine Frauen in Leitungsfunktionen.“ „Chinesische Frauen sind sehr bescheiden und bringen sich in der Schule nicht ein.“ Und bei Interessensabfragen in unseren Fort- und Weiterbildungen steht am Anfang nach wie vor häufig der Wunsch mancher Teilnehmer_innen, mehr über bestimmte Kulturen zu erfahren, um sich dann im jeweiligen Arbeitsalltag angemessener verhalten zu können: „Wie erziehen muslimische Familien ihre Kinder?“ „Wie ticken Russen?“ Auf dieser Ebene versuchten wir, hinterfragende Impulse zu setzen und das dahinter stehende abwertende „Entwicklungshilfe-Denken“ (Attia/Foitzik 2009, 10) sichtbar zu machen. Wir versuchten, die argumentative Dichotomie zwischen „uns“ und den „Anderen“ aufzuzeigen und aufzubrechen, wir arbeiteten mit dem Begriff der Mehrfachzugehörigkeit – wenn gleich anfangs noch stark fokussiert auf die Aspekte von Migration/Kultur/ethnischer Zugehörigkeit.

Dieses Verständnis differenzierte sich im Laufe der Jahre zunehmend aus:

Die Forschungen und fachlichen Diskussionen um Intersektionalität verlangen neue Differenzierungen, und wir mussten uns auf die Suche machen, diese inhaltliche Komplexität methodisch auch in Fort- und Weiterbildungen bearbeiten zu können. Dabei sollten zwei Aspekte besonders hervorgehoben werden: „Erstens, zu analysieren, welche sozialen Positionierungen durch das Zusammenwirken von mehreren Machtverhältnissen unsichtbar werden. Zweitens, zu betrachten, welche Auswirkungen und Möglichkeiten ambivalente Positionierungen haben.“ (Goel/Stein 2012, 7) Dies gilt sowohl für verschiedene Zielgruppen Sozialer Arbeit als auch für die Seminarteilnehmer_innen selbst – plötzlich rückten die Themen der Fort- und Weiterbildung ganz nah heran und alle (inklusive der Leitung) waren mittendrin. Ein Reden über „die Anderen“ war nicht mehr möglich:

„Aus einer intersektionalen Perspektive ist klar, dass jede Gruppe, selbst dann, wenn sie sich durch Gemeinsamkeit definiert, auch durch Unterschiede geprägt wird. Die einzelnen Gruppenmitglieder bringen nicht nur unterschiedliche biographische Erfahrungen mit, sie sind auch in den verschiedenen Machtverhältnissen unterschiedlich positioniert. (...) Machtkritische Trainings zu Intersektionalität müssen daher auch Konflikte thematisieren, mit Disharmonien arbeiten, den Wunsch nach Harmonie kritisch hinterfragen und dabei unterstützen, Konflikte als produktiv zu erleben.“ (Goel/Stein 2012, 11f)

Wir reflektierten selber zunehmend die „Schattenseiten“ und ungewollten Effekte interkultureller Sensibilisierungsübungen und fragten, inwiefern auch wir selbst durch den Einsatz bestimmter Methoden zum Othering beitragen.

„Aus der Perspektive der pädagogisch Handelnden werden Probleme und Erfahrungen thematisiert, die sich oft um den „richtigen“ Umgang mit den „Anderen“ drehen. Dabei bleibt aber oft die Frage ausgespart, wie und wodurch „die Anderen“ zu anderen werden und wie bzw. weshalb und mit welchen Folgen Soziale Arbeit und Pädagogik und die darin Handelnden an diesem Prozess des Hervorbringens der Anderen beteiligt sind.“ (Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg)

Welche Sensibilisierungsübungen sind tatsächlich geeignet, um reflexive Prozesse anzustoßen, und welche arbeiten selbst zu stark mit stereotypisierenden Bildern (Bsp. Albatros-Übung) oder bagatellisieren reale Diskriminierungserfahrungen durch angebliches Sich-Einfühlen in andere Positionen und Perspektiven (wie z.B. die Übung

Jutta Goltz Trainings (Bildungsarbeit) im Wandel

► Trainings (Bildungsarbeit) im Wandel

„Mitte der Gesellschaft“)? Und wird nicht durch solche Übungen der Eindruck verstärkt, es läge an der Situation/Position/den Gefühlen der „Anderen“, dass bestimmte Abläufe und Prozesse schwierig sein können und weniger an „uns“? Wird die Situation sogenannter Mehrheitsangehöriger dadurch ausgeblendet und de-thematisiert?

Nicht selten waren wir mit unseren Trainings der Auftakt angeblicher interkultureller Öffnungsprozesse und immer wieder beobachteten wir, dass diese nur in den seltensten Fällen tatsächlich auch angegangen und langfristig umzusetzen versucht wurden. Statt dessen hatten wir delegierte Teilnehmer_innen, die hinterher in ihrem Arbeitsalltag allein waren. Interkulturelle Öffnung mutierte zum beliebigen „Containerbegriff“ (Foitzik/Pohl 2009, 61), das Label des Innovativen und die Trainings hatten gewisse Alibifunktionen. Hier wuchs unser Unbehagen und auch der Widerstand gegen Funktionalisierungen.

Die Perspektive einer rassismuskritischen Haltung wurde uns deshalb zunehmend bedeutsam.

„Der Begriff der rassismuskritischen Bildungsarbeit nimmt die Kritik früher interkultureller und antirassistischer Ansätze auf und konzentriert sich auf die aus dieser Kritik entstandenen Weiterentwicklungen von Konzepten und Theorien, die pädagogisches Handeln als eingebettet in Kontexte von Nationalstaat, Migration, Macht und Dominanzverhältnissen begreifen. (...) Rassismuskritik als Perspektive pädagogischen Handelns betont aber auch die Notwendigkeit, konkrete Erfahrungen sowie Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster zu reflektieren. (...) eine kritische Haltung zu entwickeln, welche dazu befähigt, das eigene Handeln sowohl im Kontext von Strukturen, Diskursen und Dominanzverhältnissen als auch vor dem Hintergrund rassismustheoretischer Implikationen beständig zu reflektieren und entsprechend widerständige Strategien zu entwickeln sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten.“ (Scharathow 2009, 12f)

Welche Formen der Diskriminierung spielen im Alltag/im pädagogischen Handeln/in der Sozialen Arbeit eine Rolle – sowohl auf der Seite der davon Betroffenen als auch auf Seiten der Institutionen und der darin handelnden Akteure? Wie können Räume dafür geschaffen werden, die vielfältigen Diskriminierungserfahrungen von Menschen sichtbar und hörbar zu machen? Wie müssen sich auch Institutionen und (Semi)Professionelle verändern, um Ausgrenzungen und Abwertungen zu vermeiden bzw. positiv gewendet, um Teilhabe zu ermöglichen? Wie bestimmen soziale Positionierungen und Zugehörigkeiten das jeweilige Handeln von Fachkräften Sozialer Arbeit?

Der Blick auf potenzielle Differenzkategorien und Diskriminierungen einerseits fordert die Perspekti-

ve des Empowerments auf der anderen Seite: wir stellen uns verstärkt die Frage, wie wir in unseren Fort- und Weiterbildungen auch Elemente des Empowerments einbauen können und was dies dann auch für die methodische Gestaltung von Seminaren bedeutet. Dies verlangt eine Reflektion potenzieller Machtasymmetrien – innerhalb der Gruppe der Teilnehmer_innen wie auch der Leitung der Gruppe gegenüber bzw. innerhalb eines möglichen Leitungsstandes. Die Auseinandersetzung mit Ressourcen und Privilegien kommt damit stärker auf die Agenda als zuvor.

In unseren Fort- und Weiterbildungen ist unsere Perspektive weniger stark die Vermittlung interkultureller Kompetenzen – im Sinne des häufig gewünschten Methodenkoffers – als vielmehr die Frage nach angemessenem professionellem Handeln in jeweils spezifischen settings. Damit stehen Formen der Praxisreflektion viel stärker im Fokus als zu Beginn unserer Trainings. Diese beinhalten strukturelle wie persönliche Aspekte.

Zitat

„Es geht darum, diese Berührungsängste <Ich muss wissen, wie ich mit ihm umgehe, weil er aus einer anderen Kultur kommt> erst einmal aufzulösen. Ich muss dem Menschen begegnen, ich darf diese Angst nicht haben.“

Lena Gorelik, nach deren Meinung es manchen Menschen im Alltag noch an einer Unbefangenheit fehlt. Zitiert nach „Blickpunkt Integration 2013 – aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland“, hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg

„Insofern zielen die notwendigen Qualifikationen primär auf die Haltung von Pädagog/innen. Sie ist entscheidend dafür, welche Fragen gestellt, welche Antworten gehört, welche Ressourcen aktiviert, welche Räume eröffnet und welche verwehrt werden. Die spezifische und allgemeine Auseinandersetzung mit Differenzen, Diskriminierungen und Macht strebt dann eine Haltung an, die anderen Menschen offen und respektvoll begegnet, vor allem solchen, die im pädagogischen Machtgefälle bereits abhängig oder unterworfen sind. Eine offene und respektvolle Haltung ermöglicht dem Gegenüber, jene Themen in der Weise zu thematisieren, die ihm wichtig sind. Sie ist deutlich von einer Haltung zu unterscheiden, die der eigenen Neugier folgt und Grenzen überschreitet bzw. herablassend toleriert. Sie kann jedoch auch von sich aus Themen anbieten bzw. Selbst-Zuschreibungen infrage stellen und zurückweisen. Das erfordert ein hohes Maß an Sensibilität, Reflexions- und Machtkompetenz. Sie ergänzen und spezifizieren allgemeine pädagogische Qualifikationen im Umgang mit Differenzen, Diskriminierung und Macht.“ (Attia/Foitzik 2009, 14)

Um es noch einmal deutlich zu sagen:

„Zum Entwickeln einer machtkritischen Haltung reicht allerdings ein theoretisches Verständnis von verschiedenen Machtverhältnissen und deren Verflechtungen sowie die Fähigkeit, diese erkennen und zusammen denken zu können, nicht aus. Machtkritische Handlungsfähigkeit bedarf zusätzlich der Fähigkeit, sich selbst in den Machtverhältnissen und ihren Verflechtungen zu verorten. Die eigenen Verstrickungen, die eigenen machtvollen und marginalisierten Positionierungen müssen reflektiert werden, um die eigene Rolle in der (Re) Produktion von Machtverhältnissen und eigene Verletzlichkeiten erkennen zu können. (...) Aus diesem Grund ist es für uns wichtig, in den Trainings theoretisches Lernen immer wieder mit den sozialen Positionen der einzelnen Teilnehmenden in Verbindung zu bringen.“ (Goel/Stein 2012, 5)

Das Arbeiten wird dadurch für uns nicht einfacher: manche Teilnehmer_innen sind frustriert, weil ihr Wunsch nach mehr Methoden und Kulturwissen, nach klaren Handlungsanleitungen im Sinne von richtig/falsch systematisch enttäuscht wird. Der Zeitrahmen für solche komplexen Reflexionsprozesse ist in vielen Fortbildungsformaten kaum gegeben (gleichzeitig werden in Ausschreibungen sehr hohe Ansprüche an die zu vermittelnden Inhalte formuliert), so dass sich viele Teilnehmer_innen immer wieder fragen, wovon wir denn nur reden und wo für sie der unmittelbare Praxisbezug gegeben ist. Das Aufdecken von Unterschieden und der persönlichen und institutionellen Verstrickung in Machtverhältnisse, die Thematisierung von Privilegien und Ausgrenzungen kann Widerstände auslösen. Kurz: „Trainer_innen müssen damit umgehen können, dass es unter Umständen nicht möglich ist, für alle Teilnehmenden einen Raum zu schaffen, in dem sie sich wohl fühlen.“ (Goel/Stein, ebd.) Das ist nicht immer einfach.

Aus unserer Perspektive sind daher auch für uns Trainer_innen Räume der eigenen Selbstvergewisserung wie auch des eigenen Hinterfragens von zentraler Bedeutung und in diesem Sinne ein Qualitätsstandard für eine rassismuskritische (oder machtkritische) Bildungsarbeit. Mit dem Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg haben wir eine Struktur, die uns einen solchen Austausch und Weiterentwicklung ermöglicht¹. Dabei trägt uns die Einsicht, dass wir gefordert sind, uns „auf einen fehlerfreundlichen und kreativen Lernprozess einzulassen, der geprägt ist von einem gelassenen Mut zu handeln und Fehler zu machen, von der Bereitschaft, sich dabei immer wieder verunsichern zu lassen und das eigene Handeln zu reflektieren und von der Offenheit, daraus für das nächste Mal zu lernen.“ (Netzwerk Rassismuskritik Baden-Württemberg)

Literatur:

Attia, Iman/Foitzik, Andreas: Zum reflektierten Umgang mit „Kultur“ in der Pädagogik, in: ajs informationen 1/2009, Unter anderen? Interkulturelle Lernprozesse, Stuttgart 2009.

Goel, Urmila/Stein, Alice: Mehr als nur ein Machtverhältnis – machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität. URL: www.portal-intersektionalitaet.de

Foitzik, Andreas/Pohl, Axel: Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität interkultureller Öffnung, in: Scharathow/Leiprecht 2009.

Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg, www.rassismuskritik-bw.de/ueberuns/positionierung

Scharathow, Wiebke: Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit, in: Scharathow/Leiprecht 2009.

Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudi (Hg.): Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach 2009.



¹ Weitere Informationen zum Netzwerk unter: www.rassismuskritik-bw.de

Jutta Goltz

Der klebrige Migrationshintergrund

Viele Trainings, Fort- und Weiterbildungen werden damit begründet bzw. angefragt, ein besseres Verständnis im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund erwerben zu wollen, passendere Angebote für diese (angeblich schwer erreichbare) Zielgruppe entwickeln zu können, Personalentwicklung in der Hinsicht weiter zu betreiben, verstärkt Menschen mit Migrationshintergrund einzustellen, Kommunen und Organisationen für Menschen mit Migrationshintergrund barrierefreier zu gestalten, etc. Im Kern solcher Anfragen steht also der Anlass (das Problem?) einer

scheinbar klar definierten Zielgruppe, nämlich der Menschen mit Migrationshintergrund. Doch wie aussagekräftig ist diese Zuschreibung, wenn man aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen analysiert?

„Transnationale Migration (...) ist ein selbstverständliches Zeichen der globalisierten Gegenwart. (...) Bei einem Drittel der Menschen mit Migrations-

hintergrund ist Migration sogar keine selbsterlebte Erfahrung mehr. Sie bleibt jedoch als Element der biografischen Kernnarration bestehen – entweder durch die Familienlegende oder durch außerfamiliäre Zuschreibungen, bedingt durch phänotypische Merkmale wie Aussehen, Akzent, Kleidung oder Namen.“(Foroutan 2010, 9f)

Eine Definition der Menschen, die nach dem Mikrozensus 2005 bzw. 2011 als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden, kann an dieser Stelle als bekannt voraus gesetzt werden. In der fachlichen Debatte wird diese Kategorisierung immer deutlicher in ihrer Zweischneidigkeit diskutiert: im Vergleich zu früher üblichen Begriffen wie „Ausländer“ oder „Migrant“¹ ist die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ offener und beweglicher für unterschiedliche Lebenssituationen und eigene Deutungen. Zum einen wird vermieden, eine einseitige nationale Herkunftsverortung (Spanier_in, Griech_in, Chines_in, ...) vorzunehmen. Zum anderen ist sie „exakter als das Wort „Migrant“ oder „Ausländer“, da erstes auf jene nicht zutrifft, die nicht aktiv zugewandert sind und letzteres jene falsch bezeichnet, die eine deutsche Staatsangehörigkeit haben.“ (Foroutan, 10). Es rückt die Person – statt starrer rechtlicher Positionierungen – in den Fokus.

„Der Blick wird mit der Bezeichnung auf die Person und eine spezifische Geschichte und Biografie gerichtet, da sie sich nicht vor die Individuen stellt. Und die Bezeichnung ist relevant, sofern die Migrationsgeschichte für eine Familie oder für eine Person selbst von Bedeutung ist.“(Hamburger 2009, 30)

Othering

Einigkeit besteht in der fachlichen Debatte darüber, dass die Kategorisierung „mit Migrationshinter-

grund“ jedoch auch Implikationen birgt, die ihrerseits wieder Zuschreibungen und Etikettierungen reproduzieren. Foroutan betont, dass diesem Begriff und dem sich daran anschließenden öffentlichen Diskurs „eine soziale Praxis folgt, die vorwiegend Differenz-Momente hervorhebt und die in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem mit Defiziten und Problemen verbunden sind.“(Foroutan, 10) Hamburger kritisiert, dass durch diese Kategorisierung wieder Menschen zu den „Anderen“ gemacht werden, zu denen, die nicht selbstverständlich dazu gehören, zu denen, die Probleme machen. „Migrationshintergrund“ dient als sozialer Platzanweiser.

„Der Migrationshintergrund öffnet Tür und Tor für ein detektivisches Ermitteln exotischer Differenz und damit der Festschreibung diffuser Fremdheit. Das Etikett kann zum Stigma werden, mit dem Personen oder Familien gebrandmarkt werden, als nicht dazugehörend. Die Individuen werden (...) vor allem als Angehörige dieser Kategorie behandelt. (...) Der Blick wird nicht auf Individuen und Bürger mit sozialen und politischen Rechten gelenkt, sondern auf die Identifizierung der Fremden, denen auf diese Weise ihr Platz in der Gesellschaft zugewiesen werden kann.“ (Hamburger 2009, 30)

Diese Form der Bezeichnungspraxis und der damit verbundenen Zuschreibungsprozesse steht somit in einer Traditionslinie, die im sozialwissenschaftlichen Diskurs auch als „Othering“ bezeichnet wird.

„Das Konzept des Othering erläutert, wie die „Fremden“ zu „Fremden“ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein „Wir“ konstruiert wird, welches anders als das fremde „Nicht-Wir“ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert. Sind die „Fremden“ wild, so sind „wir“ zivilisiert. Sind die „Fremden“ emotional, so sind „wir“ rational. Solche Aussagen sind Teil des Kolonialdiskurses, der mit dem Wahrheitsdiskurs der Aufklärung eng verquickt ist.“(Castro Varela/ Mecheril 2010, 42)

Besonders perfide in diesem Zusammenhang: „Die Mehrheit legt auch fest, wie ein Migrationshintergrund zu charakterisieren ist.“(Hamburger ebd.) Kein Wunder, dass immer mehr Menschen anfangen, sich gegen diese Etikettierung zu wehren und insbesondere bei der für diesen Prozess symptomatischen Frage „Woher kommst du?“ geradezu allergisch reagieren.

„Besonders klebrig haftet dieser Migrationshintergrund an jener Generation, die nie eingewandert ist und von denen sich einige weigern, einen anderen Hintergrund zu haben, als den, in dem sie geboren sind. Der Gast, der Geduldete, der Ausländer, Eingebürgerte, der Eingewanderte, der Deutsche mit Migrationshintergrund. Es ist, als wollte die Kette nicht enden, nur um nicht sagen zu müssen: Aus

¹ Andere Begriffe waren bspw. je nach historischem Kontext: ausländische Wanderarbeiter_innen, Fremdarbeiter_innen, Gastarbeiter_innen, Arbeitsmigrant_innen.

dem Gast wurde ein Deutscher. Seine Kinder sind Deutsche.“(Marinic ; 7)

Es mehren sich die Stimmen – in öffentlichen Diskussionen, aber eben auch in Trainings und Fortbildungsveranstaltungen – die den Begriff „mit Migrationshintergrund“ mittlerweile analytisch für problematisch bis hin zu nicht mehr aussagekräftig halten.

„Heiratet eine Deutsche, deren Familie seit 300 Jahren in Hessen gelebt hat, einen „Menschen mit Migrationshintergrund“, also beispielsweise jemanden, der als kleines Kind vor dem Balkankrieg in Sicherheit gebracht werden musste und seitdem hier lebt, so werden auch deren Kinder einen Migrationshintergrund haben, obgleich sie möglicherweise Müller heißen und nicht einmal die Bundesrepublik verlassen haben. (...) Der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ verschleiern mehr, als er erklärt. Er ist euphemistisch, weil er oft „Ausländer“ meint. Auch und gerade im journalistischen Bereich ist die Kategorisierung damit weitestgehend unbrauchbar, weil sie kaum dazu beiträgt, Realität zu beschreiben.“(Gensing 2014)

So gibt es denn auch in Folge unter kritischen Journalist_innen beispielsweise eine Auseinandersetzung darüber, auf ethnisch-nationale Differenzierungen komplett zu verzichten und stattdessen funktionelle Differenzierungen bei Situationsbeschreibungen zu verwenden (also statt „der Libanese Ahmed Mounir“ besser „der Polizist/Anwalt/Kioskbesitzer Ahmed Mounir“, vgl. ausführlicher Neue Deutsche Medienmacher 2013).

Zitat

„Für uns Neudeutsche, Mixed Pickles, Zugewogene oder Absichtlich-Bundesbürger, für die bunte Tüte also“

Hartmut El Kurdi, Haribo Colorado statt Aktion Lebensborn, TAZ 25.06.2014 (Glosse zur Fussball-WM)

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zeigen deutlich auf, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ nur eine beschränkte Aussagekraft beispielsweise in Bezug auf Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen hat: sozio-ökonomische Faktoren haben einen stärkeren Einfluss auf Chancengerechtigkeit als „Migrationshintergrund“. Hinzu kommt, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ in der schulischen Praxis eher dazu führt, geschlechtsbezogene Ethnisierungsprozesse von Lehrenden zu aktivieren, die ihrerseits dann wieder von Kindern und Jugendlichen auf- und vorweggenommen werden (beschrieben als Prozess der Selbstethnisierung), was dann zu einer self-fulfilling

prophecy werden kann. So dreht sich das System um sich selbst.

Integrationspolitische Implikationen

Die Debatte um den „Migrationshintergrund“ kann nicht losgelöst werden von Diskursen zum Thema Integration und in diesem Diskurs schwingt immer mit: Menschen mit Migrationshintergrund sind nicht selbstverständlicher Teil der bundesdeutschen Gesellschaft, sie müssen sich anpassen, sich beweisen: „Eine Zugehörigkeit zu Deutschland wird als etwas suggeriert, das sich „Migranten“ erst erarbeiten müssen.“(Foroutan, 11) Dies löst massive Widerstände aus.

„Ein entscheidender Punkt ist, dass Deutschsein mit „Weißsein“ gleichgesetzt wird, und zum Zweiten, dass der Begriff „deutsche Kultur“ sehr eng gefasst wird, so dass von der Dominanzkultur abweichende kulturelle Merkmale als nicht kompatibel gelten. Das Problem ist, dass „Integration“ mit Assimilierung verwechselt wird. (...) Die meisten Andersaussehenden sind überhaupt nicht fremd. Sie sind hier geboren, oder leben schon sehr lange hier, oder sind sowieso seit vielen Generationen Deutsche. Sie aufgrund ihrer Hautfarbe oder ihres ethnischen/religiösen Hintergrunds als „Fremde“ zu bezeichnen, grenzt Menschen bewusst aus, weil sie eigentlich selbstverständlich zu Deutschland gehören. Nämlich weil sie Deutsche sind. Vielleicht haben sie den deutschen Pass, vielleicht auch nicht, aber sie sind ganz und gar nicht fremd hier.“(Mysorekar 2012)

An dem Beharren auf vereindeutigende Begriffe und Zuschreibungen wird aber auch deutlich, wie bedrohlich und verunsichernd andere Herangehensweisen für manche Menschen sein können. Der Wunsch nach klarer Kategorisierung, nach der Definitionsmacht und Kontrolle spiegelt genau die Strukturen unserer Dominanzgesellschaft wider. Und deshalb kann – für viele – Integration nur als Assimilation gedacht werden. „Warum gibt es uns vermeintlich Sicherheit, wenn wir die Herkunft unseres Gegenübers klar einordnen können? Und was bleibt, wenn die Auskunft darüber völlig offen ist?“ (Kunert-Zier 2012, 15)

„Es ist also nicht nur die Frage grundlegend, wie wir miteinander sprechen, sondern auch, wie wir übereinander sprechen. Gerade im „übereinander sprechen“ zeigt sich, wer wen definiert bzw. wer die zu definierende „Gruppe“ und wer angeblich gesetzt ist. Die Mehrheit schrumpft und weicht der Vielfalt. Je weniger der Spiegel, den die derzeitige Mehrheit den Minderheiten vorsetzt, von Ablehnung gekennzeichnet ist, desto weniger Ablehnung wird die geschrumpfte Mehrheit erfahren, wenn wir eine Gesellschaft der Vielfalt geworden sind.“

Ein indischer Autor, den ich einmal in Berlin als Stipendiat traf, fragte mich: Warum fürchten die Deutschen sich so vor der Mehrsprachigkeit? In Indien wechseln wir am Tag zwischen fünf Sprachen. Wir kaufen die Brötchen in einer, die Zeitung in der anderen Sprache. Die Bücher lesen und schreiben wir wieder in einer anderen Sprache. Wovor fürchtet ihr euch? Und ich konnte nichts Besseres darauf antworten als das: vor der Vielfalt. Sie zeugt vom eigenen Verschwinden. Sie macht aus einem selbstverständlichen Absoluten nur noch ein relatives Ganzes. Eines von vielen.“ (Marinic´8)

Neue Bezeichnungspraxen entwickeln

Aktuell mangelt es an einer etablierten und wertneutralen Bezeichnung für die Mehrfachzugehörigkeit von Menschen.

„Während Mehrfachzugehörigkeit im identitären Kontext als postmoderne Normalität anerkannt wird, gilt für die nationalen, ethnischen und kulturellen Zugehörigkeiten zumindest in Deutschland noch immer das Kriterium der einseitigen Entscheidung, die mit dem Gedanken der Assimilation als Vision einer gelungenen Integration einhergeht. (...) Es ist an der Zeit, eine Bezeichnungspraxis zu etablieren, welche die hybride Alltagsrealität nicht nur von Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch eines immer größer werdenden Teils der globalisierten deutsch-deutschen Bevölkerung erfasst.“ (Foroutan 11f)

Die Bemühungen für eine veränderte Realität Begriffe zu finden, die einerseits treffend beschreiben und verdichten, andererseits aber auch offen für Selbstdeutungen und Veränderungen sind, sind schwierig. Gefragt ist eine gemeinsame Spurensuche, die getragen wird von einer Grundhaltung, die hier lebenden Menschen in ihrer Vielschichtigkeit wahrzunehmen und ihnen eine selbstverständliche Zugehörigkeit zu vermitteln. „Erst der Dreiklang von Anerkennung, fragloser Zugehörigkeit und Angehörigkeit lässt einen glaubwürdigen, authentischen Moment von „Deutschsein“ entstehen.“ (Foroutan, 11)

„Die Worte, die wir schaffen, sind Spiegel, in denen sich die Benannten betrachten werden. Sie sind Schablonen, die jene, die wir benennen, anlegen werden. (...) Wir sollten Begriffe finden, die das Verbalrecht in Kraft setzen, in diesem Land zuhause sein zu dürfen. Ein Einheimischer. Nicht Gast. Nicht Deutscher mit Präposition plus Substantiv, nicht Neue Deutsche, nicht Alte Deutsche, sondern Deutsche.“ (Marinic 11)

Ein beeindruckendes Beispiel für diesen Prozess war ein workshop der Neuen deutschen Medienmacher 2013 in Nürnberg, auf dem versucht

wurde, sich gemeinsam auf solche Suchbewegung einzulassen und neue, kreative Begriffe zu diskutieren bzw. weitere zu finden: von Postmigranten zu Neuen Deutschen, Mehrheimische, Bindestrich-Identitäten etc. (vgl. ausführlicher dazu die Dokumentation des workshops bzw. die Gedanken von Naika Foroutan zu Bindestrich-Identitäten).

Dabei ist es zentral, zu reflektieren, wer wen in welchem Machtkontext benennt/benennen will. Wer braucht die Begriffe? Wozu, was soll beschrieben werden? An welcher Stelle sind Unterscheidungen wichtig und wie können sie vorgenommen werden, ohne zu Zuschreibungen zu mutieren?²

„Wichtig ist, diesen Themen eine Stimme geben zu dürfen. Damit nicht nur „Deutsche ohne Migrationserfahrung“ reden. Über Menschen wie mich denken. Ihre Maßstäbe anlegen. Mich wieder benennen. (...) Bei allem Benennen sollten wir nie den Blickwinkel aus den Augen verlieren, von dem aus wir benennen. Nie die Machtstrukturen. Nie das Hinterfragen dessen, ob und in welcher Form wir selbst inzwischen Teil dieser Machtstrukturen sind.“ (Marinic´9ff)

Haltung

Es ist offensichtlich: ein gelingendes miteinander Sprechen verlangt eine andere Haltung als definitorische Zu- und Festschreibung. Die Fähigkeit, Uneindeutigkeit zuzulassen, Widersprüchliches, Raum zu geben für Selbstbeschreibungen und Selbstdefinitionen. In der alltäglichen Praxis bei weitem keine Selbstverständlichkeit – gerade hier liegt natürlich auch ein Potenzial von Fort- und Weiterbildungen, wenn diese einen reflexiven Rahmen für solche Fragen schaffen können.

Zitat

„... Wir bauen uns unsere Kultur neu zusammen. Viele Menschen fühlen sich ähnlich: Kann man stolz auf eine Nation sein? Es ist keine Leistung, irgendwo geboren zu sein.Ich kenne viele nette Leute in verschiedenen Ländern, das hat nichts mit einer Nation zu tun. Es geht um Inhalte, um die gemeinsame Sprache.“

Patrice, Musiker, Weltbürger, in einem Interview, Schwäbisches Tagblatt, 6.8. 2014

„Diese Haltung ist nicht vordergründig wissend, sondern in erster Linie fragend. (...) Die Vorstellung von der Gleichrangigkeit aller erfordert einen radikalen Perspektivenwechsel von vermeintlich klaren Vorstellungen über die jeweiligen „Anderen“ hin zur Bereitschaft, die eigene Ungewissheit über die

² Ebenso empfehlenswert wie hilfreich – auch für die Bildungsarbeit – ist das Glossar der Neuen deutschen Medienmacher: Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland, http://www.neuemedienmacher.de/wp-content/uploads/2014/11/NdM_Glossar_15_Nov_2014.pdf



„Anderen“ anzuerkennen. (...) Das bedeutet:

- Wir wissen nicht, wen wir vor uns haben, wenn wir nicht den Lebenshintergrund kennen.
- Wir können kein Verständnis für Auffassungen und Handlungen der Klientinnen und Klienten entwickeln, wenn wir nicht wissen, wie diese ihre eigene Lebenswelt sehen und subjektiv deuten.
- Wir wissen nicht, was für die und den anderen gut und richtig ist, wir können das nur gemeinsam herausfinden.“ (Kunert-Zier, 17f)

Wir stellen in Fort- und Weiterbildungen immer wieder fest, wie mühsam das Arbeiten an diesen Haltungen ist, wie stark der Wunsch nach Handlungsempfehlungen im Sinne von „richtig und falsch“. Sämtliche biographischen Zugänge und Methoden scheinen uns ein möglicher Weg zu sein, hier alte Verkrustungen aufzubrechen.

Zuhören

Zuhören, Aktives Zuhören, Zeit und Raum für Zuhören bekommt in diesem Zusammenhang eine ganz zentrale Bedeutung – und muss unserer Erfahrung nach neu geübt und gelernt werden. Wir bauen in Fortbildungseinheiten immer wieder Elemente biographischen Erzählens und Zuhörens ein, weil wir feststellen, dass diese Kompetenz vielen Teilnehmenden fehlt. In aller Regel bekommen wir für solche Einheiten überaus positive Rückmeldungen.

„... dass wir in einer modernen Gesellschaft, die durch Einwanderung, aber auch etliche andere Faktoren stark heterogen ausdifferenziert ist, ständig auf Menschen stoßen, deren Hintergrund wir nicht kennen. (...) Wir können nicht alles wissen,

aber wir müssen – so blöd sich das jetzt anhört – einfach mal zuhören. Nicht nur Leuten mit anderen Religionen, auch Leuten mit anderen Konventionen, Bedeutungskontexten, sozialen Konstellationen. (...) Der Preis der pluralistischen Gesellschaft ist nun einmal diese ständig auftretende Verständnislücke, die jedes Mal mit Geduld ausgehalten und sprechend, nein: zuhörend gefüllt sein will.“ (Sezgin 2013)

Dieser Perspektivwechsel auf die Geschichte jedes/jeder Einzelnen bedeutet aber nicht das Leugnen struktureller Machtdimensionen und kollektiver Zugehörigkeiten, das Negieren struktureller Differenzkategorien. Ganz im Gegenteil müssen diese in jeder Situation mit reflektiert werden – die Betonung der Differenz, der strukturellen Machtunterschiede zur Thematisierung von Ungleichheit und Ausgrenzung ist genauso wichtig wie das Recht auf Selbstbeschreibung.

„Dabei geht es immer um zwei Dimensionen: zum einen die Anerkennung des Anderen als gleichwertig und zum anderen die Anerkennung des Anderen als Subjekt mit dem Recht auf andere – auch kollektive – Identitätswürfe. Dies ermöglicht den einzelnen, sich als diejenige darzustellen, als diese sich verstehen. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen vor allem darum, Bedingungen herzustellen, die es möglich machen, als Subjekt zu handeln (Paul Mecheril).“ (Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik)

Literatur:

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul, Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Erklärungen, in: Mecheril, Paul et.al., Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010.

Foroutan, Naika, Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland?, in APuZ 46-47/2010.

Gensing, Patrick, Biodeutsch mit Migrationshintergrund, in: <http://www.migazin.de/2014/02/18/biodeutsch-migrationshintergrund/>

Hamburger, Franz/Stauf, Eva, „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma, in: SCHÜLER 2009, Migration, Seelze 2009

Kunert-Zier, Margitta, Zur Gleichrangigkeit von Verschiedenen. Sozialmagazin 4/2012

Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg, www.rassismuskritik-bw.de/ueberuns/positionierung

Marinić Jagoda, „Give me a German Word for White Supremacy“, in: Neue deutsche Medienmacher, 2013.

Mysorekar, Sheila, Deutsche jeder Farbe, <http://heimatkunde.boell.de/2012/02/18/deutsche-jeder-farbe>

Neue deutsche Medienmacher, Dokumentation des workshops „Neue Begriffe für die Einwanderungsgesellschaft“ am 29. und 30. April 2013 in Nürnberg, www.neuemedienmacher.de

Sezgin, Hilal, taz, Déformation professionnelle, 21.8.2013

Hintergrundfolien

„An Biographien lässt sich also das Wechselspiel zwischen gesellschaftlicher Struktur und individueller Aneignung dieser nachvollziehen.“ So Katrin Huxel in ihrem Beitrag zu den Grundlagen von Biographiearbeit in diesem Heft – dass die Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen ein produktiver Ansatz auch zur Reflexion von Heterogenität, Machtasymmetrien und Bewältigungsstrategien ist, stellen wir in unseren Fort- und Weiterbildungen immer wieder fest. Die Selbstreflexion wird angeregt, das „Reden über ...“ wird zu einem „Reden mit ...“.

Auch der Anti-Bias-Ansatz setzt an biographischen Erfahrungen an und sensibilisiert für eigene Vorurteile und verschiedene Formen der Diskriminierung. In diesem Kapitel stellen wir zwar einige ausdrücklich biographisch orientierte Methoden vor – generell zieht sich jedoch diese Herangehensweise durch alle Themenschwerpunkte der Arbeitshilfe. Dass ein solches Arbeiten jedoch nicht immer auf positive Resonanz von Teilnehmern und Teilnehmerinnen stößt, zeigt der Exkurs zum Thema „Widerstände“.



In den letzten Jahren haben biographisch orientierte Ansätze vermehrt Eingang in verschiedene Felder der Pädagogik und Sozialen Arbeit gefunden. Doch Biographiearbeit ist weder ein einheitlicher Ansatz, noch liegt ihr ein festes Methodenrepertoire zugrunde. Unter dem Oberbegriff Biographiearbeit versammeln sich dagegen diverse Ansätze, die zum Teil von durchaus unterschiedlichen Prämissen ausgehen. Allgemein ist *„Biographiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird.“* (Miethe 2011: 24)

In der Biographiearbeit wird auf unterschiedliche Methoden aus verschiedenen pädagogischen und therapeutischen Feldern zurückgegriffen, denn Biographiearbeit schließt an verschiedene Traditionslinien an. Hier sind die Psychoanalyse, die Humanistische Psychologie und die Systemische Therapie ebenso zu nennen wie die sozial- und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung oder die geschichtswissenschaftliche Methode der Oral History¹. All diesen Traditionslinien gemein ist die Perspektive auf die Lebensgeschichte eines Menschen, und damit auf das Geworden-Sein seiner gegenwärtigen Identität. Dieser Perspektive liegt ein bestimmtes Konzept von Biographie zugrunde.

Während alltagssprachlich Biographie synonym zu Lebenslauf verwendet wird, haben diese beiden Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs ebenso wie im Kontext von Biographiearbeit und biographisch orientierten Ansätzen unterschiedliche Bedeutungen. Während der Lebenslauf die zeitliche Abfolge bestimmter Daten und Ereignisse im Leben eines Menschen bezeichnet, beinhaltet Biographie immer auch die Bedeutung dieser Daten für die Biographin und die Interpretation durch diese. Biographien sind also bedeutungsstrukturiert, ein Lebenslauf weist demgegenüber in der Regel eine chronologische Struktur auf (vgl. Miethe 2011). So zählt der Lebenslauf, der etwa Element einer Bewerbung ist, die Daten von der Geburt bis in die Gegenwart auf. Eine biographische Erzählung hingegen kann mit einem für die Biographin wichtigen Ereignis beginnen – dieses Ereignis kann, es muss aber nicht, am Lebensanfang liegen. Es schließen sich dann möglicherweise Erzählungen von Ereignissen an, die von der Biographin auf der Bedeutungsebene mit dem zuerst genannten verknüpft werden.

Ein Beispiel ist die Frau, die ihre biographische Erzählung mit der Trennung ihrer Eltern beginnt und von dort direkt zu ihrer eigenen Scheidung vor kurzer Zeit springt, da sie beide Ereignisse miteinander verknüpft. Sie überspringt damit einen langen Zeitraum, zu dem sie möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Erzählung zurückkommen wird und strukturiert ihre Erzählung auf der Bedeutungsebene.

In diesem Zusammenhang wird von Biographie auch als soziale Konstruktion gesprochen: Biographien müssen von den Subjekten hergestellt werden, indem einzelne Ereignisse des Lebens sinnvoll miteinander verknüpft und zu einem kohärenten Ganzen gefügt werden. Subjekte leisten also selbst *„Biographiearbeit“*, wenn sie lebensgeschichtliche Ereignisse in den Kontext einer Biographie einbetten und ihnen Sinn und Bedeutung verleihen (vgl. Dausien 2005).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Bedeutung biographischer Orientierung in Pädagogik und Sozialer Arbeit nachvollziehbar begründen. Bettina Dausien bringt diese Begründung folgendermaßen auf den Punkt:

„Wenn Subjekte im Alltag biografische Arbeit leisten, um sich selbst und ihre Welt zu interpretieren und daraus soziale Praxis zu entwickeln, dann ist es sinnvoll, dass pädagogische Arbeit an diese ‚Arbeit‘ anknüpft und sie unterstützt“ (Dausien 2005: 7).

Sie geht davon aus, dass die Notwendigkeit der Konstruktion und Strukturierung der eigenen Biographie zunehmend wichtiger wird, wenn gesellschaftliche Strukturen sich destabilisieren. Dabei sind den Subjekten jedoch Grenzen gesetzt, sie können ihre Biographien nicht beliebig und frei *„basteln“* (ebd. 8), denn jede Biographie weist auf die Verzahnung und Beeinflussung der subjektiv-individuellen Ebene mit sozialen Strukturen hin. Biographien sind etwas individuelles, aber sie sind auch Teil von Geschichte und strukturiert nicht nur durch die eigenen Bedeutungssetzungen, sondern auch durch Geschichte und politische Ereignisse.

Zum Beispiel wird das Jahr 1989 in der Erzählung eines Mannes, der in der DDR lebte, eine andere Rolle spielen als in der Biographie eines Mannes, der in Westdeutschland lebt. Die Biographie des ersten wird vermutlich maßgeblich durch die politischen Ereignisse dieses Jahres mitstrukturiert, während die gleichen politischen Ereignisse von dem zweiten Mann möglicherweise nur am Rande thematisiert werden.

Auch gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse beeinflussen Biographien. In Biographien spiegeln sich Differenzlinien wider, denn in welcher Klasse oder Schicht jemand geboren und aufgewachsen ist, ob als Mann oder Frau, ob in einer Familie mit Zuwanderungsgeschichte oder nicht drückt sich in der Biographie aus – und selbstverständlich auch die Verschränkungen dieser Differenzlinien.

So ist aus der Biographieforschung etwa bekannt, dass sich Männer und Frauen an unterschiedlichen

Katrin Huxel

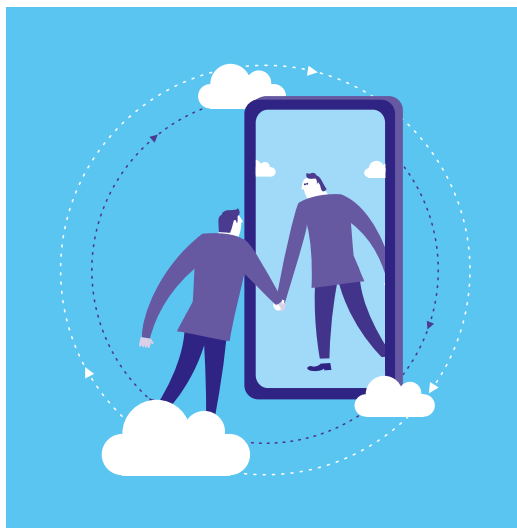
Einführung in die Biographiearbeit

¹ Für eine ausführliche und sehr gut lesbare Darstellung dieser Traditionslinien vgl. Miethe 2011.

➤ Einführung in die Biographiearbeit

„Normalbiographien“ orientieren. Das muss nicht heißen, dass jeder Mann und jede Frau diesen auch entspricht oder entsprechen will, sie müssen sich jedoch hierzu in Beziehung setzen. Für Männer spielt hierbei beruflicher Erfolg eine zentrale Rolle, während es für Frauen Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind. Diese Normalbiographien spiegeln gesellschaftliche Vorstellungen wider und sind nicht unveränderbar.

An Biographien lässt sich also das Wechselspiel zwischen gesellschaftlicher Struktur und individueller Aneignung dieser nachvollziehen. Biographisch orientierte Ansätze eignen sich damit besonders für eine differenz- und zuschreibungssensible Pädagogik und Soziale Arbeit, denn sie geben den Zuordnungen und Sinngebungen der sozialen Akteure Raum. Wenn Menschen ihre Biographie erzählen und entfalten dürfen, ihnen bei Bedarf Hilfestellung beim Erinnern und Deuten angeboten wird, können von der „Normalbiographie“ abweichende Konzepte und Lebensgeschichten zur Sprache kommen und individuelle Erfahrungen sichtbar gemacht werden. Außerdem ermöglichen biographische Ansätze, da sie kommunikativ arbeiten, den Austausch mit anderen. So kann über Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verhältnis zu anderen, die vielleicht anderen Generationen oder anderen Milieus angehören, reflektiert werden. Auch das sensibilisiert für gesellschaftliche Bedingungen und macht es möglich, Gemeinsamkeiten zu entdecken, wo vielleicht zunächst keine erwartet wurden.



Eine biographisch orientierte Pädagogik und Soziale Arbeit kann Hilfen zum Selbst- und Fremdverstehen geben, sie kann das Erkennen wiederkehrender biographischer Strukturen und Muster befördern und von da ausgehend helfen, diese zu durchbrechen oder zu nutzen. So können Handlungspotenziale erweitert und neue Perspektiven eröffnet werden.

Methoden der Biographiearbeit und biographische Orientierung sind dabei unter anderem Erzählcafés, Lebensbücher oder narrative Interviews, in denen erzählgenerierende Fragetechniken angewandt werden.

Biographien haben neben der verbalen jedoch auch eine emotionale oder körperliche Dimension (vgl. Miethe 2011). Leben schreibt sich in den Körper ein und Dinge, die nicht mehr kognitiv erinnert werden, sind vielleicht noch auf einer emotionalen Ebene vorhanden, die über Musik, Geschmack oder Geruch erschlossen werden kann. Dies macht Biographiearbeit für die Arbeit mit dementen Menschen und auch für Menschen mit Behinderung, die nur über ein eingeschränktes verbales Sprachvermögen verfügen, interessant. Hier kommen dann Methoden zum Einsatz, die weniger narrativ ausgerichtet sind und den Körper als Träger von Erinnerungen einbeziehen.

Literatur:

Miethe, Ingrid (2011): Biographiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim.

Dausien, Bettina (2005): Biografieorientierung in der Sozialen Arbeit. Sozialextra. November 2005

Methode: Meine Lebenslinie

Die Teilnehmenden setzen sich mit ihrer eigenen Lebensgeschichte auseinander und stellen diese in einen gesellschaftlichen Zusammenhang. Dabei sind die einzelnen Teilnehmenden Expert_innen ihrer Biographien. Es soll deutlich werden, dass es nicht DIE „Normalbiographie“ gibt – weder von Einheimischen noch von Migrant_innen. Ebenso soll das Wahrnehmen von Mehrfachzugehörigkeiten jeder Person (auch über ethnische oder nationale Kategorien hinaus) gefördert werden.

Ziel/-e

60 Minuten

Zeit

Papier und Stifte, Flipchart

Material

Einzelarbeit:

Jede/r Teilnehmende zeichnet seine/ihre Lebenslinie auf ein Stück Flipchartpapier. In diese Lebenslinie sollen nun markante Situationen im eigenen Leben eingeschrieben werden. Auf die Lebenslinie können wichtige Ereignisse (Geschwister, Wohnortwechsel, Kindergarten, Schule, Reisen, Ausbildung, Beruf, ...) und Personen, Stolpersteine, Schotterwege, Hügel, Täler, Schluchten, Kreuzungen, Einbahnstraßen etc. eingetragen werden. Für Planungen und Erwartungen an die Zukunft kann die Straße über das Heute hinaus verlängert werden.

Anleitung

Gruppenarbeit:

In Kleingruppen findet ein Austausch über die verschiedenen Lebenslinien statt.

Fragen für die Plenumsdiskussion:

- Welche Ereignisse sind für mein Leben und das von anderen wichtig?
- Wo gibt es bedeutsame Unterschiede in den Lebenslinien?
- Was macht die besondere eigene Perspektive aus und gibt es dafür Gründe in den Biographien?
- Welche Differenzlinien werden in den Biographien sichtbar?

Auswertung

DGB Bildungswerk Thüringen e.V., Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit
www.baustein.dgb-bwt.de

Quelle/
Autor_in

Methode: Narrative Landkarten

Ziel/-e

Eröffnung eines Gesprächs über eine Lebensphase, Eröffnung eines Gesprächs über Biographie, über Unterschiede in Biographien.

Zeit

30 bis 45 Minuten plus Reflexion

Material

Papier und Stifte, Flipchart

Anleitung

Die Teilnehmenden werden gebeten, eine Skizze anzufertigen, in der sie ihren Lebensraum zu einem bestimmten Zeitpunkt zeichnerisch darstellen. Mit dem Impuls kann ein bestimmter Lebenszeitpunkt, aber auch ein bestimmtes Thema fokussiert werden:

„Zeichne bitte einen Plan deines Lebensraums zum Zeitpunkt deiner Einschulung. Welche Orte waren wichtig? Welche Wege hast du zurückgelegt? Welche Personen waren an diesen Orten/auf diesen Wegen? Gab es geheime Orte? Gab es Orte, die du nur mit bestimmten Menschen geteilt hast?“

Oder:

„Zeichne einen Plan, der alle Wege und Orte enthält, die du zurücklegst und aufsuchst“ (+ evtl. weitere Spezifizierungen)

Die Skizzen stellen sie sich in Kleingruppen gegenseitig vor. Hier hat jeder 10 Minuten Zeit vorzustellen, die anderen fragen narrationsgenerierend nach (vgl. Anlage Hinweise zur Gesprächsführung).

Auswertung

Fragen für die Plenumsdiskussion:

- Welche Orte/Personen sind/waren für mich wichtig?
- Wo gibt es bedeutsame Unterschiede zu anderen Landkarten?
- Welche Differenzlinien werden in den Landkarten sichtbar?

Die Methode eignet sich zum intensiven Kennenlernen in der Gruppe. In der Auswertung kann auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede fokussiert werden, hier können dann Gründe für diese thematisiert werden. Differenzlinien, die eine Rolle spielen für die Verortungen in und Gestaltung von Lebensräumen, können so nah am Einzelfall und ohne Pauschalisierungen thematisiert werden (zum Beispiel, indem gefragt wird, warum für eine Teilnehmerin der Weg zwischen Schule und Kindergarten in einer bestimmten Lebensphase so bedeutend war, für einen Teilnehmer aber der Arbeitsweg – spielt Geschlecht hier eine Rolle? Warum hat dann eine andere Teilnehmerin auch ihren beruflichen Raum in den Vordergrund gestellt...).

Quelle/ Autor_in

Behnken/Zinnecker 2013: Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: Friebertshäuser/Langer/Prenzel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel.

Ulrich Deinet, Richard Krisch: Subjektive Landkarten. URL: <http://www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php>, Datum des Zugriffs: 26.03.2014

Anhang

Hinweise zu einer biographisch orientierten Gesprächsführung

Biographisch orientierte Methoden und Gespräche erfordern eine bestimmte Art der Gesprächsführung (vgl. Miethe 2011; Rosenthal u.a. 2006). Die Pädagog_innen sollten

- aktiv zuhören
- Interesse bekunden
- zum Erzählen ermutigen und anregen
- nicht unterbrechen
- beim Erinnern helfen

In der Biographiearbeit wie auch in der Biographieforschung wird darauf hingearbeitet, Erzählungen zu generieren. Erzählungen sind längere, durch den Biographen selbst strukturierte Texte, die nah am Erleben der damaligen Situation sind. So kann ein Einblick ins damalige Erleben – beeinflusst durch die heutige Perspektive – gewonnen werden, die biographische Selbstpräsentation kann eine Struktur entwickeln, die wiederum Rückschlüsse auf Deutungen, wiederkehrende Muster, aber auch Ressourcen zulässt.

Pädagog_innen, aber auch andere Teilnehmer_innen können den Biograph_innen helfen, in ihre Lebensgeschichte ‚einzutauchen‘ und sich zu erinnern. In Gesprächen im Rahmen der Biographiearbeit kann mit narrativen Nachfragen der Erinnerungsprozess der Biograph_innen unterstützt und biographisches Erzählen hervorgerufen werden.

Rosenthal unterscheidet vier Fragtypen narrativer Nachfragen (dies. 2008: 149):

1. Ansteuern einer Lebensphase: „Können Sie mir über die Zeit (Kindheit, Ausbildung, Studium, die Zeit, in der Ihr Vater noch bei Ihnen lebte... etc.) noch etwas mehr erzählen?“
2. Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen. „Sie erwähnten Konflikte mit Ihrer Schwester, können Sie von Ihren ersten Erinnerungen an einen solchen Konflikt erzählen und wie es dann weiter ging?“
3. Ansteuern einer benannten Situation: „Sie erwähnten vorhin die Situation X, können Sie mir darüber noch einmal genauer erzählen?“
4. Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument: „Sie haben begründet warum Sie sich trotz Mobbing durch Kolleginnen gegen die Kündigung entschieden haben (Argumentation). Erzählen Sie mir doch von der Situation, in der Sie Ihrem Chef die Entscheidung mitgeteilt haben.“

Von „Warum-Fragen“ sollte abgesehen werden, denn diese lösen Rechtfertigungsdruck aus und führen zu Argumentationen.

Literatur:

Miethe, Ingrid (2011): Biographiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim.

Rosenthal/Köttig/Witte/Blezinger (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen – Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen.

Rosenthal (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung.

Memory Biographie- und Schreibwerkstatt

Die Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e.V. in Berlin ist ein gemeinnütziger Verein, der seit 2008 Projekte zur Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen durchführt, seit 2012 auch mit Erwachsenen. Zu den weiteren Angeboten gehören die Qualifizierung von Fachkräften und die zielgruppenspezifische Entwicklung von Methoden der Biographiearbeit.

In der Veröffentlichung „Isabel Morgenstern Memory Biographie- und Schreibwerkstatt e.V., Projekt Lebensbuch. Biographiearbeit mit Jugendlichen, Verlag an der Ruhr 2011“ werden vielfältige methodische Anregungen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit gegeben. Die Broschüre „Biographiearbeit im Stadtteil mit Kindern und Eltern“ zeigt unterschiedliche methodische, stadtteilbezogene Ansätze, die nicht zuletzt auch in der Qualifizierung von Multiplikator_innen gut eingesetzt werden können.

Weitere Infos: www.memory-schreibwerkstatt.de

Annette Kübler
Žaklina Mamutović
**Was ist
Anti-Bias?**

Das englische Wort „Bias“ bedeutet übersetzt „**Voreingenommenheit**“ oder auch „**Einseitigkeit**“. Anti-Bias-Ansätze in der pädagogischen Arbeit und der Begleitung von Bildungseinrichtungen (Kitas, Schulen, usw.) zielen darauf, Schieflagen sichtbar zu machen und Diskriminierungen abzubauen.

In einem Prozess, der an den eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzt, erfolgt eine **Sensibilisierung** für eigene Vorurteile und verschiedene Formen von Diskriminierung. Oft können Menschen Diskriminierungen, von denen sie selbst verletzt werden, gut benennen. Ein wichtiger Schritt ist, auch zu erkennen, wie ich von Strukturen privilegiert werde, und wie Privilegien meinen Blick einschränken. Denn das Problem beginnt nicht erst, wo Menschen einseitig handeln – es beginnt schon, wo Menschen Situationen einseitig wahrnehmen. Anti-Bias wird auch mit „vorurteils-

bewusst“ übersetzt, um deutlich zu machen, dass niemand vorurteilsfrei ist, sondern gelernte Bilder unbewusst wirksam sind. Anti-Bias geht es nicht nur um einzelne diskriminierende Handlungen, sondern der Blick wird ebenso auf „die Luft, die sie umgibt“ gelenkt, den Kontext, auf gesellschaftlich geteilte Bewertungen und strukturell ungleiche Verteilung von Macht. Die Erkenntnis des eigenen Mitspiels in diskriminierenden Strukturen ist ein wichtiger und schwieriger Punkt. Mir einzugehen, dass ich Teil bin von Ungerechtigkeiten, die ich doch ablehne und hinzusehen, wie ich sie stabilisiere, ist oft mit Scham- und Schuldgefühlen verbunden. Doch der Schritt ist notwendig, um handlungsfähig zu werden, um konkret **alternative Betrachtungs- und Handlungsweisen zu entwickeln**: Wie gestalten wir Praxen so um, dass **nicht-diskriminierendes, vorurteilsbewusstes Verhalten unser Miteinander prägt**?

Der Anti-Bias Ansatz beschäftigt sich mit verschiedenen Formen von Diskriminierung und ihren vielschichtigen Verstrickungen (wie z.B. Gender, Klasse, sexuelle Lebensweise, Alter, rassifizierende Zuschreibungen, körperliche Gesundheit, usw.). Es wird die gesellschaftliche Bewertung von Unterschieden betrachtet und beinhaltet die Auseinandersetzung mit struktureller Diskriminierung.

Der Anti-Bias Ansatz beschäftigt sich mit verschiedenen Formen von Diskriminierung und ihren vielschichtigen Verstrickungen (wie z.B. Gender, Klasse, sexuelle Lebensweise, Alter, rassifizierende Zuschreibungen, körperliche Gesundheit, usw.). Es wird die gesellschaftliche Bewertung von Unterschieden betrachtet und beinhaltet die Auseinandersetzung mit struktureller Diskriminierung.

Zum Hintergrund von Anti-Bias

Anti-Bias als pädagogischer Ansatz für Bildungsgerechtigkeit mit einem Schwerpunkt auf Kleinkindpädagogik hat seine Wurzeln in der US-amerikanischen „social justice“ Bewegung (s.a. Louise Derman-Sparks). In der Praxis wurde er vielfältig weiterentwickelt: Kinderwelten.net erstellte ein umfassendes Konzept zur Praxisentwicklung in

Kindergärten, das vielfach praktisch erprobt ist, südafrikanische PädagogInnen (elru.co.za) nutzten ihn in Südafrika für Menschen aller Altersstufen, um die „Apartheid in den Köpfen“ zu verändern. Mit „Vom Süden lernen“ von inkota.de kam anti-bias mit südafrikanischen TrainerInnen in die erwachsenenpädagogische Weiterbildung. Trainer_innen (z.B. des anti-bias-netz.org) haben ihn für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kontinuierlich weiterentwickelt.

Methoden und Ziele eines Anti-Bias-Trainings

Menschen zu motivieren und zu befähigen, Diversität zu respektieren und Diskriminierung zu widerstehen, sind Ziele des Trainings. Zunächst geht es darum, sich bewusst zu werden, wie Diskriminierung funktioniert, dass es nichts ist, was sich auf rechtsextreme oder „böse gemeinte“ Akte beschränkt. Mit Anti-Bias-Methoden werden Rassismus, Sexismus und andere Formen von Diskriminierung im Alltag, in Familie, Beruf und in Institutionen greifbar.

Zu Beginn eines Trainings stehen die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung und das Lernen miteinander. Manche Übungen mögen zunächst banal aussehen, doch sie wirken nach: Neue Fragen werden angestoßen, Verwirrung bleibt zurück und begleitet in den Alltag. Ein Anti-Bias-Seminar ist als Einstieg in eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Alltag zu verstehen und soll unterstützen, vorurteilsbewusstes Verhalten zu entwickeln. Elemente eines Trainings sind: **Einander begegnen** und miteinander ins Gespräch kommen über: Wie erleben wir Diskriminierung? Welche Gefühle sind damit verbunden? Welche persönlichen Strategien haben wir im Umgang mit Diskriminierung entwickelt? Dabei betrachten wir sowohl die Position als Diskriminierte* als auch als Diskriminierende*.

Im weiteren Verlauf des Trainings schärfen wir unsere Wahrnehmung für Ausgrenzung.

Gerade, weil vieles „normal“ und unumgänglich erscheint, ist es notwendig, einen Blick für eigene Privilegien zu entwickeln. Dabei analysieren wir Strukturen von Dominanz und Unterdrückung, das Zusammenspiel privater und gesellschaftlicher Ebenen. Es geht nicht nur um eine erweiterte Wahrnehmung, sondern auch darum, ins Handeln zu kommen und mit **Veränderung zu beginnen**: ausgrenzende Strukturen zu benennen, uns gegen diskriminierende Verhaltensweisen zu wehren. Wo können wir uns einmischen und Veränderungen bewirken? Wie können wir Bündnisse initiieren?

Aus der Praxis: „Ich sehe was, was du nicht siehst“

„Ich kann hier keine Diskriminierung sehen“ ist eine häufige Antwort, wenn wir auf Schieflagen aufmerksam machen. Es ist, als ob eine Person sagen würde: „Du stehst auf meinem Fuß, bitte gehe runter“ und zur Antwort erhält „Aber ich bin ein guter Mensch. Und außerdem merke ich es gar nicht“. In der Bildungsarbeit gibt es die Chance, Räume zu schaffen, um diese Dynamiken zu reflektieren.

Single stories¹ sichtbar machen, Dominanz reflektieren, zum Perspektivwechsel einladen

In Seminaren haben wir Möglichkeiten, einseitige Perspektiven zum Thema zu machen. Wir können hier Chancen nutzen, um exemplarisch bewusst zu machen, dass es einseitige Bilder und dominante Diskurse gibt. Beispielsweise: Welche single story steckt hinter dem Begriff „Entdeckung Amerikas“? Warum werden unterworfenen Menschen bis heute „Indianer“ genannt und ist es vielerorts noch sozial akzeptiert, sich als solcher verkleiden? Warum sehen wir nicht, was im Hintergrund verhandelt wird – und wie können wir es sehen lernen? Wie können wir Anstöße und Irritationen nutzen, um durch Perspektivwechsel mehr in den Blick zu bekommen? Wie unterstützen wir Menschen, um einen Blick für unbewusste Dominanz zu bekommen?

Dabei gilt es immer wieder, Dinge zu hinterfragen, die wir für normal halten. Was braucht es, um in Frage zu stellen, womit wir aufgewachsen sind, was uns als selbstverständlich vermittelt wurde? (Apropos: Welches Wissen wird an Schulen vermittelt, welches nicht?) Wie lernen wir eigene Privilegien wahr zu nehmen? Wie merken wir, wenn wir jemandem auf dem Fuß stehen und gehen runter, spätestens, wenn wir drauf hingewiesen werden?

Wenn normal nicht mehr normal ist...

Typisch für die Lernprozesse, die bei Anti-Bias angestoßen werden, sind Gefühle von Verunsicherung und Verwirrung. Das gehört dazu, wenn dominante Lesarten von Realität in Frage gestellt werden. Die Frage: „Wenn das nicht stimmt, was ist dann wirklich wahr?“ verunsichert. Und darauf gibt es keine leichte Antwort. Vielleicht, dass sich immer wieder Türen öffnen, und es ist wie eine Reise, bei der wir viele kleine Steine aneinander setzen, wie ein Mosaik, das uns Wege und Richtungen eröffnet.

Für ein gleichberechtigtes Miteinander ist wichtig, dass wir uns für marginalisierte Perspektiven öffnen, erforschen, was Strukturen von Dominanz mit unserer Wahrnehmung gemacht haben – auch wenn das den sicheren Boden unter den Füßen

manchmal zum Schwanken bringt. Einmal begonnen ist die Reise aufregend: sich informieren, Selbstverständliches hinterfragen, die Bedeutung von Begriffen erforschen, „andere“ Texte suchen, Menschen mit weniger Privilegien sehr gut zuzuhören, ausgegrenzte Perspektiven ernst nehmen und nicht als „überempfindlich“, „aggressiv“, oder „unangemessen“ abwehren.

Haltung ist wichtiger als Methoden

Worum es uns bei der Anti-Bias Arbeit geht, sind weniger die Methoden als solche. Die Übungen sind für uns Türöffner, schaffen Möglichkeiten ins Gespräch zu kommen, Prozesse anzustoßen zu Themen, die sonst nur schwer zu berühren sind: erkennen, wie ich Teil bin von Ungleichverhältnissen, mich hinterfragen mit meinen Werten und Normen und meinem Mitspielen in Systemen von Dominanz. Dabei stehen politische Analysen und soziopsychologische Prozesse nicht gegeneinander, sondern in enger Verbindung.

Anti-Bias möchte Räume schaffen, um eigene Erfahrungen zu teilen, Überzeugungen zu hinterfragen und neue Verhaltensweisen auszuprobieren. Voraussetzung ist eine wertschätzende Atmosphäre in der Gruppe mit Platz für neue Erkenntnisse und auch für Konflikte. Konflikte können ein wertvoller Teil der Anti-Bias Arbeit sein, wenn sie angesprochen werden und wir sie, ohne zu beschuldigen, als Lerngelegenheiten nutzen.

Dabei muss darauf geachtet werden, dass nicht Dominierende auf Kosten von Dominierten lernen. Widerstände sowie Schuld- und Schamgefühle sind Teil von Lernprozessen und müssen achtsam begleitet werden.

„Zwar geht die Anti-Bias-Arbeit nicht davon aus, dass pädagogische Arbeit politische Bewegungen ersetzen könnte, aber der Anti-Bias-Ansatz zielt ausdrücklich auf eine Transformation hin zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft. Demnach bedeutet Anti-Bias-Arbeit immer auch eine klare politische Positionierung, die den Abbau von Machtasymmetrien und Diskriminierungen auf allen Ebenen in der Gesellschaft einfordert.“ (Bettina Schmidt)

Anti-Bias ist viel mehr als eine Methodensammlung!

¹ den Begriff „single stories“ prägte Chimamanda Adichie für einseitige Bilder und dominante Diskurse, siehe: The danger of a single story: in ihrer wunderbaren TED-Rede: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

Zum Einsatz der Methoden:

Bei der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz ist bei allen Übungen darauf zu achten, prozessorientiert und flexibel zu arbeiten und auf aktuelle Störungen und Bedürfnisse einzugehen. Anleitende sollten die Übungen selber bereits als Teilnehmende erlebt haben, sie sollten zunächst bei der Anleitung einer Kolleg_in hospitieren, um ein Gefühl für die Übung zu bekommen, um Wirkungsweisen und Potentiale einschätzen zu können. Wir selber entwickeln unsere Arbeit – und damit auch die Methoden – ständig weiter. Die hier vorgestellten Methoden mit den Zeitangaben und den Auswertungsfragen können darum lediglich als Anregungen verstanden werden und für die jeweiligen Kontexte und an den eigenen Leitungsstil speziell angepasst werden.

Alle vorgestellten Methoden leben von einer guten Reflexionsphase. Diese erfordert Übung, Erfahrung und Klarheit von den anleitenden Menschen. Anti-Bias-Trainings werden auch darum grundsätzlich immer zu zweit angeleitet. Wir bringen unterschiedliche Erfahrungen ein und je eine Person kann noch anders auf den Gruppenprozess achten, Trainer_innen lernen fortwährend voneinander und können die Prozesse miteinander auswerten.

Wir bieten Ihnen hier bei den Übungen je nur eine Auswahl von Reflexionsfragen an, weil jede Reflexion die spezifische Situation berücksichtigen muss: in welchem Prozess die Übung eingesetzt wird, was die konkreten Ziele und das Setting sind usw.. Lange Auswertungsfragen bieten eine Scheinsicherheit und Risiko, dass diese Fragen „abgearbeitet“ werden, statt sie auf die Gruppe und auf die Situation anzupassen.

Reflexionsprozesse hängen stark von den Fähigkeiten der Seminarleiter_innen ab, die jeweiligen Prozesse gut zu leiten. Wir möchten Sie einladen, sich die Übung selber anzueignen, sich mit ihr sorgfältig auseinander zu setzen und bevor Sie sie zum ersten Mal in einer fremden Gruppe anleiten – probieren Sie erst im Kolleg_innen oder Freundeskreis aus, was alles in ihr steckt.

Quellen/Lesetipps:

Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children, Derman-Sparks, Louise/A.B.C Task Force.: Washington D.C.: NAEYC, 1989.

Anti-Bias-Netz: Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz, Lambertus Verlag.

Anti-Bias-Netz: Zusammenschluss freier Anti-Bias MultiplikatorInnen, die seit 2002 den Anti-Bias Ansatz in die Praxis umsetzen, sowie Trainings und Fortbildungen anbieten. Schwerpunkt der Arbeit ist die Adaption des Ansatzes auf den Kontext Schule. Die Autorinnen haben den Ansatz für die schulische und außerschulische Bildung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kontinuierlich weiterentwickelt. www.anti-bias-netz.org

Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN, Petra Wagner auf www.heimatkunde.boell.de

Freiheit gibt es nicht nur in Träumen. Die 4 Anti-Bias Ziele anhand des Buches „Kinderkiste“ von Toni Morrison, Slade Morrison, 2013. Berit Pohle und Annette Kübler auf www.kritisch-lesen.de

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

Methoden sind nicht alles, Artikel von Bettina Schmidt in der CD Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, 2007. www.anti-bias-werkstatt.de

Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen! Oder: warum es so wichtig ist, bei sich selbst anzufangen. Artikel in der Zeitschrift Lernende Schule Heft 60, 2012. Nele Kontzi, Jetti Hahn und Annette Kübler

Kinderwelten ist ein Projekt zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kitas und Grundschulen. Auf den Seiten von Kinderwelten finden sich Materialien und Texte zum Ansatz. <http://www.kinderwelten.net/>

Shifting Paradigms – Using an Anti-bias-strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context, Lansdowne/South Afrika 1997. Hrsg ELRU, www.elru.co.za

Starke Kinder machen Schule – Modellprojekt in Kooperation mit vier Berliner Grundschulen. Die dort entwickelten Lernmaterialien stehen bei: <http://fippev.de>

The danger of a single story – Reproduktion von Vorurteilen in Fortbildungen und Materialien des Globalen Lernens – ein Erfahrungsbericht. Artikel in der Broschüre „Develop-mental Turns“, 2013, Annette Kübler

Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit, Berlin 2002. INKOTA-netzwerk e.V. (Hrsg.)

Wie Rassismus aus Wörtern spricht, (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache, ein kritisches Nachschlagewerk, 2011, Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard (Hg)

Perspektivwechsel. Theoretische Impulse – Methodische Anregungen hg. von der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V., Frankfurt 2010 www.zwst-perspektivwechsel.de (Empfehlung von Gisela Wolf)

Methode: Power Flower

- Sensibilisierung und Reflexion eigener gesellschaftlicher Positionierung
- Erkennen gesellschaftlicher Schieflagen, Machtverhältnisse und die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Normvorstellungen
- Erkennen der eigenen Vielschichtigkeit von Identität
- Bewusster und verantwortungsvoller Umgang mit der eigenen Machtposition und der daraus sich ergebenden Zugänge für Strategien

Ziel/-e

Je nach Zielgruppe und Auswertung 60 bis 90 Minuten

Zeit

- Kopie des Arbeitsblattes Power Flower
- Stifte

Material

Die Teilnehmenden bekommen das Arbeitsblatt Power Flower. Die Power Flower besteht aus mehreren Schichten. Im Inneren der Blume sind verschiedene gesellschaftliche Kategorien dargestellt. Es gibt auch unbeschriftete Felder, diese können individuell ausgefüllt werden, mit Merkmalen, die der Person wichtig sind, aber nicht mit aufgeführt sind. Weiter besteht die Power Flower aus inneren und äußeren Blütenblättern, die inneren Blätter stehen für Privilegierung, betreffen das jeweilige Merkmal und die äußeren für Benachteiligung. Die Teilnehmenden haben ca. 10 Minuten Zeit, ihre persönliche Machtblume, je nach Kategorie und Zugehörigkeit, auszumalen. Welche Zugehörigkeiten und welches Blütenblatt (außen, innen) ausgefüllt werden, bleibt den Teilnehmenden und ihrer Selbsteinschätzung überlassen. Die Einzelarbeit geht über in eine Kleingruppenphase von ca. 3-4 Personen, je nach Gruppengröße. Die Leitung teilt nicht in Gruppen ein, diese finden sich von selbst, denn es braucht eine Vertrauensbasis, um über die eigene Machtblume miteinander ins Gespräch zu kommen. Ebenso ist der Hinweis wichtig, dass die eigene Blume bei der jeweiligen Person verbleibt und auch nicht öffentlich gemacht werden muss. Für die KG Arbeit ist es wichtig, sich wertschätzend zuzuhören und nicht die Kategorien von „wer hat sich falsch oder richtig eingetragen?“ anzulegen. Für die Kleingruppenarbeit gibt es 30 Minuten, in dieser Zeit sollten alle in der KG die Möglichkeit haben, sich zu äußern. Wie die Gruppe ihre Vorstellung der Blumen organisiert, bleibt auch der KG überlassen, also ob sie sich jeweils von Merkmal zu Merkmal austauschen oder eine Person nach der anderen ihre Power Flower vorstellt.

Anleitung

Achtungspunkte bei der Übung Power Flower:

Diese Übung benötigt einen vertrauensvollen Rahmen und sollte gut platziert sein vom Ablauf her. Sie ist nicht geeignet als Einstiegsübung. Wichtig ist, alle Teilnehmenden darauf hinzuweisen, dass sie bei sich bleiben sollen und nicht andere in der Übung bewerten, sowie auf Vertraulichkeit. Hierzu sollte bereits eine entsprechende Kultur des Miteinanderumgehens entwickelt sein. Die Übung ist nicht geeignet für Teilnehmende, die in vielen Aspekten benachteiligt sind, da Menschen meist über ihre Benachteiligungen gut Bescheid wissen. Sie ist besser geeignet für Teilnehmende, die privilegierten Gruppen angehören, da einem dies nicht immer bewusst ist.

Bitte kopieren Sie nicht direkt diese Vorlage sondern passen Sie die Power Flower ihrer jeweiligen Gruppe an. Bitte entscheiden Sie für ihre jeweilige Gruppe, welche Kategorien passend sind und der Gruppe gute Anregungen zur Reflexion bieten. Viel hängt davon ab, wo die Gruppe im Prozess ist, was davor und was danach kommt. Wir selber verwenden auch immer unterschiedliche Varianten und die in der Power Flower verwendeten Begriffe sind ihrerseits Teil des Reflexionsprozesses.

Bei den Begriffen verwenden wir Zuschreibungen, die in unserer Gesellschaft üblich sind. Bei manchen fühlt es sich ungewohnt an, sich selber einzusortieren. Doch wie ist es, sortieren wir nicht häufig andere Menschen ein? Es kann z.B. irritieren, sich selber zu einer „ethnischen Gruppe“ zuordnen zu sollen. Aber wie ist es denn im Alltag? Tun wir das nicht oft mit anderen Menschen? Irritationen aus der Arbeit mit der Machtblume bringen eine Grundlage für weitere Reflexionen. Generell ist das Thema „Begriffe“ ein wichtiges Thema: welche verwenden wir im Alltag und drücken sie das aus, was wir meinen?

Hinweise

► Was ist Anti-Bias?

Erläuterung zum Begriff „Hautfarbe/Rassisierung“: es geht nicht um die tatsächliche Farbe der Haut, sondern um gesellschaftlich gemachte Normen von Gruppenzugehörigkeiten. Der Begriff „Rassifizierung“ (racialized group) meint diesen Prozess. Dies trifft auch auf andere Kategorien zu, wie zum Beispiel „Gesundheitliche Beeinträchtigung“. Es geht um scheinbar „Normale“ und „um zum Anderen gemachte“. Der Begriff „race“ auf englisch meint das Konstrukt: „Race does not exist. But it does kill people“ (Collette Guillaumin). (Weiterlesen bei Stuart Hall, Paul Mechiril, beim Themenfeld „Othering“ oder in: Eggers, Maureen M.; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2006

Auswertung

Hier einige Fragen als Anregung zur Reflexion der Erfahrungen im Plenum. Wichtig ist, die Fragen der Situation anzupassen, sie entstehen im Prozess und verlangen eine große Aufmerksamkeit der Leitung. Die Fragen sind abhängig davon, was Sie in diesem Moment des Seminars in dieser Gruppe herausarbeiten möchten.

- Wie haben Sie die Übung erlebt (Einzelarbeit)?
- Welche Zuordnung ist Ihnen schwer/leicht gefallen?
- Wie war der Austausch in den Kleingruppen?
- Entspricht dieses Verhältnis Ihrem Gefühl in der Gesellschaft?
- Bewegen Sie sich in jedem Kontext in der gleichen Kategorie?
- Bedeuten uns die Zugehörigkeiten gleich viel, sind sie uns bewusst? Haben sie in der Gesellschaft das gleiche Gewicht?

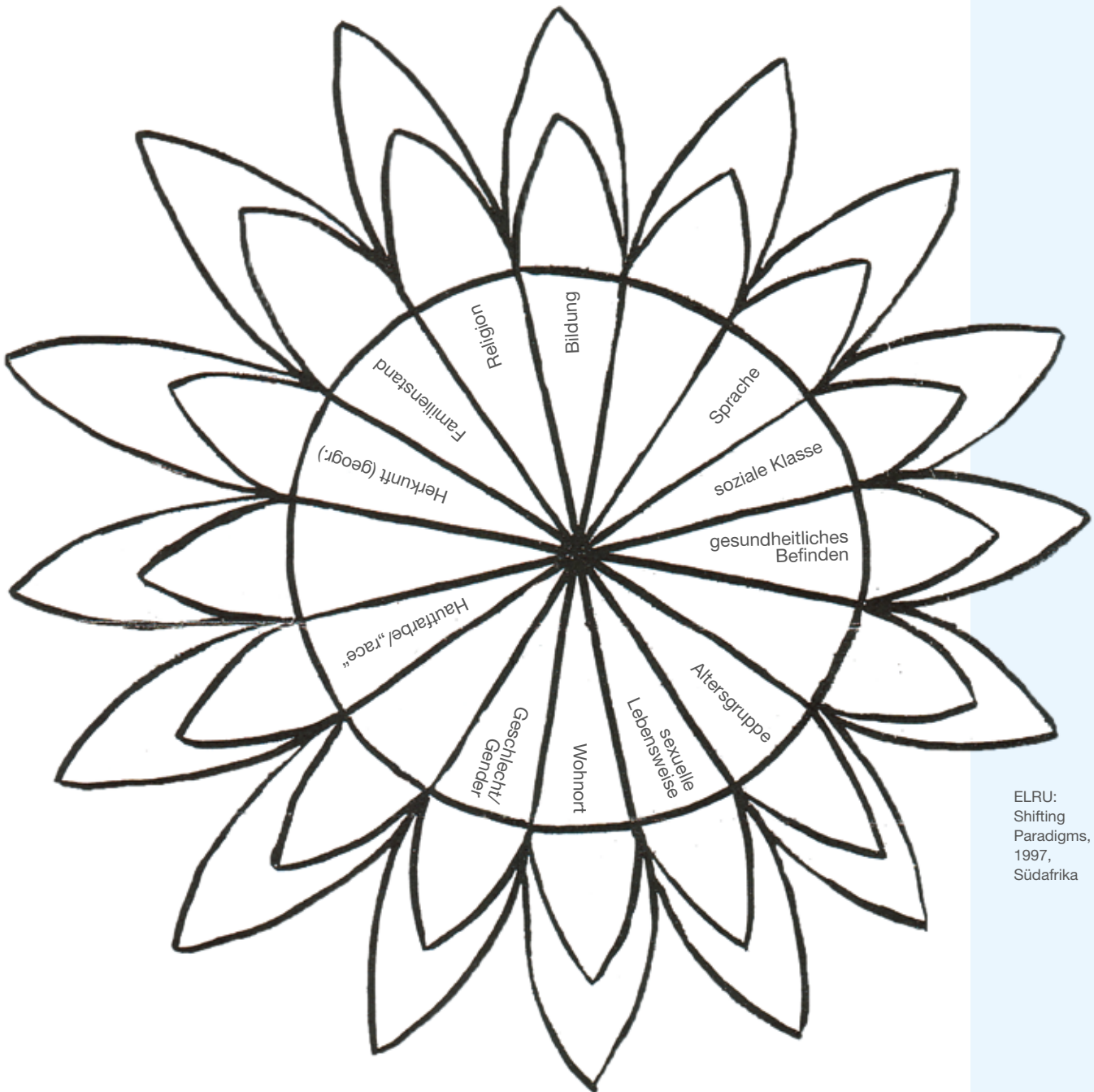
Manche Formen von Diskriminierung haben eine lange Geschichte mit extremer Gewalt (z.B.: Rassismus – Kolonialismus-Sklaverei – heutiges Nord-Süd-Verhältnis). Die historische Dimension verfestigt diese Unterdrückungsformen so weit, dass sie teilweise kaum mehr als solche wahrgenommen werden.

- Ist die Zugehörigkeit zu den Kategorien in den Blütenblättern meine freiwillige Entscheidung oder wurde sie von „außen“ bestimmt?
- Ist die Zugehörigkeit zu den Blütenblättern veränderbar?
- Können privilegierte/nicht-privilegierte Zugehörigkeiten andere Zugehörigkeiten nach sich ziehen?
- Wie geht es uns mit unserer Macht bzw. Ohnmacht und was machen wir jetzt damit?

Die Power Flower lädt ein zum Austausch und zum Bewusstmachen über unterschiedliche Zugänge und Positionierungen in der Gesellschaft. Vor allem möchte die Machtblume den Blick für eigene Möglichkeiten und Ressourcen schärfen und damit einen empathischen und verantwortungsbewussten Umgang verdeutlichen. Um Scham- und Schuldgefühle geht es hierbei nicht, sondern um das Potenzial eigener Handlungsstrategien zum Handeln gegen Diskriminierung. Macht wird hier positiv verstanden, um aktiv Machtasymmetrien entgegen zu wirken.

Quelle/ Autor_in

Shifting Paradigms – Using an Anti-bias-strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context, Lansdowne/South Afrika 1997. Hrsg ELRU, www.elru.co.za



ELRU:
Shifting
Paradigms,
1997,
Südafrika

- Da, wo du denkst, dass du aufgrund dieses Merkmals in dieser Gesellschaft diskriminiert/benachteiligt bist, füllst du das äußere Blütenblatt aus.
- Da, wo du denkst, dass du aufgrund dieses Merkmals in dieser Gesellschaft privilegiert/bevorzugt bist, füllst du das mittlere Blütenblatt aus.
- In den leeren Feldern können weitere Kategorien eingetragen werden.

► Was ist Anti-Bias?

Methode: Familiennetze

Ziel/-e

Menschen, die zu dominanten Gruppen gehören, sind sich oft nicht bewusst, dass auch sie kulturell geprägt sind, denn sie nehmen sich als „normal“ wahr. Mit der Übung wird die kulturelle Geprägtheit aller Menschen deutlich und auch die Unterschiede innerhalb scheinbar homogener Gruppen.....

- Reflexion der eigenen Prägung
- Gemeinsamkeiten erkennen und Unterschiede wertschätzen lernen
- die Unterschiede von unterschiedlichen Familienbildern bei unterschiedlichen Individuen wahrnehmbar machen, denn diese können eine Quelle von Diskriminierung sein
- ein besseres gegenseitiges Verständnis für Gewohnheiten, Weltanschauungen und Praktiken der verschiedenen Familienkulturen, die die Teilnehmenden in der Gruppe repräsentieren, schaffen
- Auswirkungen (Verletzungen/Privilegierung) durch gesellschaftliche Normvorstellungen, durch Minder-/Höherwertigkeiten in der Bewertung von Familienpraktiken erkennen

Zeit

Je nach Zielgruppe und Auswertung 60 bis 90 Minuten

Material

Kopien des Arbeitsblattes „Familiennetze“

Anleitung

Die Teilnehmenden bekommen das Arbeitsblatt „Familiennetze“ mit dem Hinweis, dass sie 15 Minuten für die Einzelarbeit haben, für sich ihr Netz auszufüllen und dass es nicht darum geht, alles vollständig auszufüllen, sondern für sich die relevanten Bereiche auszuwählen. Danach tauschen sie sich in selbstgewählten Kleingruppen von 3-4 Personen aus. Alles, was in der Kleingruppe besprochen wird, wird vertraulich behandelt. Die Teilnehmenden müssen für sich entscheiden, was und wie viel sie erzählen. Hierfür haben sie 45 Minuten Zeit. In den Kleingruppen tauschen sich die Teilnehmenden zu einer Frage nach der anderen gemeinsam aus. Dabei sollte jede_r die Gelegenheit bekommen, zu jeder Frage etwas zu sagen, bevor es zur nächsten Frage geht. Während der Übung sind Verständnisfragen erlaubt, die Teilnehmenden sollten nicht in die Versuchung kommen, andere Familiennetze in den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ zu beurteilen oder sonstige Kommentare fallen zu lassen. Der Austausch soll zum aktiven Zuhören und zur Wertschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anregen.

Hinweise

Diese Übung benötigt einen vertrauensvollen Rahmen und sollte vom Ablauf gut platziert sein. Sie ist nicht geeignet für kurze Seminarsettings. Durch die Übung können Emotionen angetriggert werden, es ist wichtig, den Teilnehmenden einen Gesprächsraum anzubieten. Alle Teilnehmenden darauf hinweisen, dass sie bei sich bleiben und nicht in der Übung bewerten, alles im Rahmen der Vertraulichkeit.

Es ist darauf zu achten, dass nicht generalisiert wird, z.B. durch Zuordnungen verschiedener Vorstellungen von Familie zu einer Nationalkultur. Die Übung kann verdeutlichen, warum Kinder verletzt werden, wenn wir ihre Familie in die Schublade einer Nationalkultur schieben und mit Vorurteilen belegen. Stattdessen können Pädagog_innen hier erkennen, warum es so wichtig ist, sich für die je unterschiedlichen Familienkulturen des einzelnen Kindes zu interessieren.

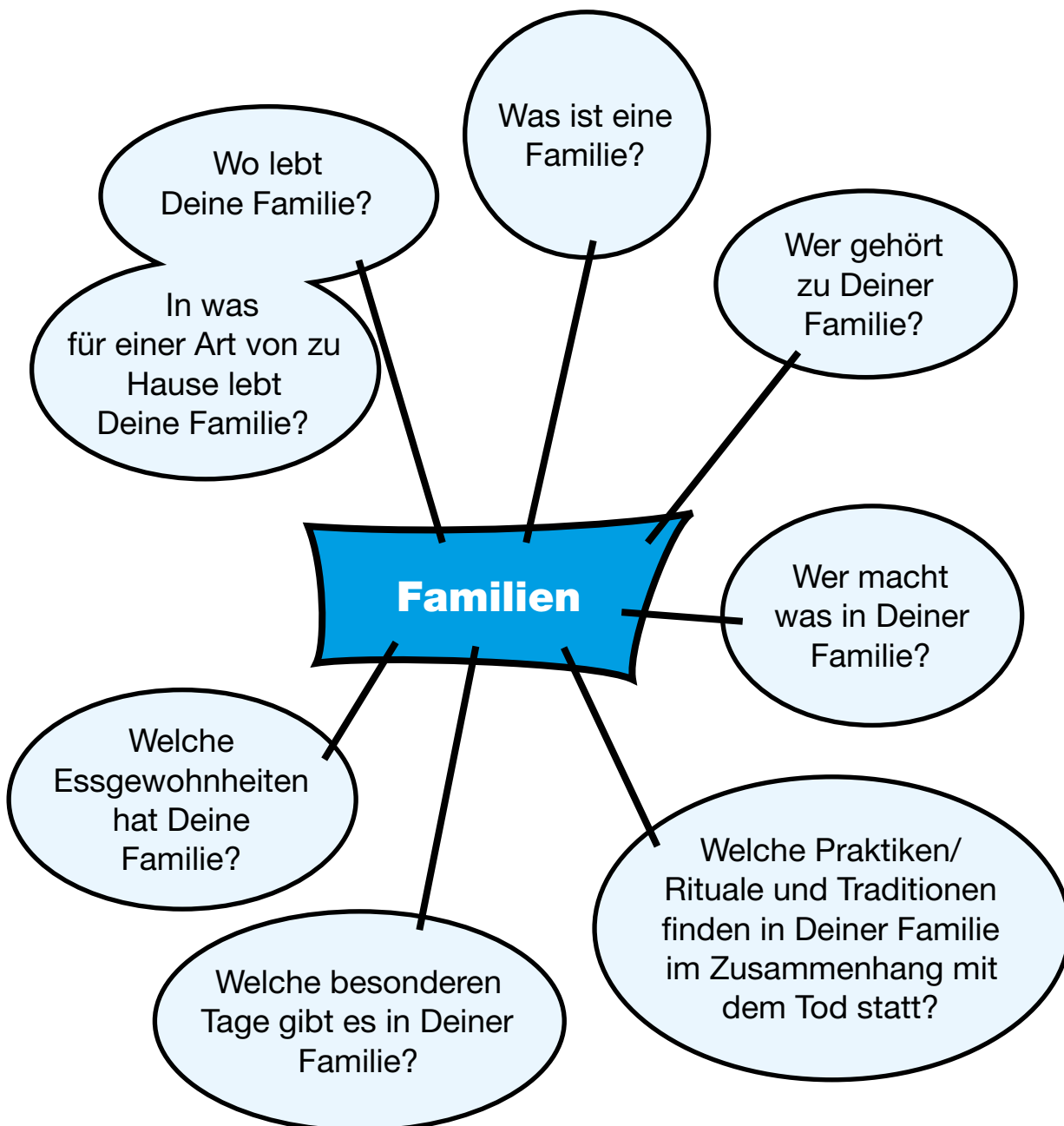
Mit Kindern und Jugendlichen kann das Arbeitsblatt auch mit weniger/anderen Fragen ausgestattet sein. Kinder können einzelne Fragen auch malerisch darstellen, z.B. welche Feste feiern wir zu Hause?

Nach 45 Minuten kommen alle Teilnehmenden wieder ins Plenum zurück für die weitere Auswertung. Dabei wird zunächst auf die Gefühle und Gedanken während der Einzelarbeit eingegangen und danach auf die Zusammenarbeit in der Kleingruppe.

Auswertung

Einige Fragen eignen sich als Anregung zur Reflexion der Erfahrungen im Plenum. Die Fragen sind abhängig davon, was Sie in diesem Moment des Seminars in dieser Gruppe herausarbeiten möchten.

- Wie war es für Sie, über das Thema Familie zu sprechen und von sich zu erzählen?
- Wie war es, den anderen aktiv zuzuhören?
- Wie haben Sie in der Gruppe den Aspekt „Gleiches und Verschiedenes“ bzgl. Familie, „klassisches“ Familienbild vs. alternative Familienbilder, Rollenzuschreibungen, Traditionen, Rituale etc. erlebt?
- Welches Familienbild wird in der Gesellschaft gefördert und wie passt dieses Bild zu meinem eigenen Bild und Erleben von Familie?
- Wie kann eine einschließende Gesellschaft aussehen?



► Was ist Anti-Bias?

Methode: Weltbilder

Ziel/-e

Die Übung ist ein Teil eines Prozesses. Mit ihm können Gelegenheiten geschaffen werden, sich exemplarisch über eigene Prägungen bewusst zu werden. Im besten Fall verunsichert er, weil bisher unhinterfragte Selbstverständlichkeiten ins Wanken kommen. In Bezug auf Privilegien ist ein wichtiger Schritt, zu erkennen, dass das, was ich bisher für normal hielt, eben nichts anderes als Privilegien sind. Das Erkennen läuft häufig an Brüchen, an Irritationen, an Konflikten entlang, wenn ich auf ein anderes Welt-Bild treffe. In der vorliegenden Übung wird das exemplarisch und spielerisch am Beispiel Weltkarten „inszeniert“.

Die Übung kann einen Prozess anstoßen, in dem weiße Dominanz und daraus resultierende verinnerlichte Dominanz und Unterdrückung gesehen und benannt werden.

- Reflektieren, wie gesellschaftliche Verhältnisse das eigene Weltbild prägen
- Erkennen und Hinterfragen gelernter Normalitätsvorstellungen
- Begrenztheit der eigenen Perspektive erkennen und bereit werden für Perspektivwechsel
- den Unterschied zwischen Ethnozentrismus und Eurozentrismus benennen können
- sich mit der global wirksamen eurozentristischen (Definitions-) Macht auseinandersetzen

Zeit

90 bis 120 Minuten (Grundmodul. Ist erweiterbar)

Material

- Ein Arbeitsblatt „Quiz“ pro Person, Stifte
- Sammlung von unterschiedlichsten Weltkarten zur Ansicht: Mercatorprojektion, flächentreue Peters-Weltkarte u.a. Projektionen, europazentrierte und solche mit Amerika bzw. Australien in der Mitte, manche mit dem Norden, andere mit dem Süden oben, historische und aktuelle etc.
- Für Anleitende ist vorab eine intensive Selbstreflexion notwendig. Sie umfasst z.B. ein Wissen darum, wie genau ich Teil bin von Strukturen gesellschaftlicher Diskriminierung oder dass ich nicht von außen als Gute dagegen kämpfe, sondern mittendrin bin. Eine Auseinandersetzung mit eigener verinnerlichter Dominanz/Critical Whiteness ist notwendig.

Anleitung

- Quizblätter verteilen und bitten, die Größenverhältnisse der Länder bzw. Kontinente individuell oder in Zweiergruppen zu schätzen. Deutlich machen, dass die Arbeitsblätter später nicht eingesammelt werden. Es geht nicht darum, Menschen zu blamieren. Die Aufgabe ist, sich selber gut zu beobachten, die eigenen Gedanken, während die Fragen nach Größenverhältnissen von Kontinenten und Ländern beantwortet werden. Falls die Frage kommt, ob die abgebildete Karte „richtig“ sei, diese nicht direkt beantworten: „Das klären wir nachher“.
- Am Flipchart auf Zuruf die Schätzungen zusammentragen, die ganze Bandbreite sichtbar machen, dabei Raum für Irritationen/Diskussionen lassen.
- Wenn alle fertig sind, ca. 10 verschiedene Weltkarten als stummen Impuls im Raum auslegen. Die Gruppe einladen, herumzugehen und zu vergleichen. Gespräche und Diskussionen beobachten, gegebenenfalls begleiten und später aufgreifen. Zeit lassen für eigene Erkenntnisprozesse.
- Im Plenum Gedanken und Fragen austauschen
- Das Quiz auflösen:

Norden	49 Mio km ²			Europa	9,7 Mio	-	1
Süden	100 Mio km ²			Afrika	30 Mio	-	3
Grönland	2,3 Mio km ²	-	4	Nordamerika	24 Mio	-	4
China	9,5 Mio km ²	-	1	Afrika	30 Mio	-	5

Es können verschiedene Dimensionen von Dominanz herausgearbeitet werden:

Geographie und Politik:

Wann und warum hat Mercator die Karte so gezeichnet? Er erstellte sie zu Beginn des Kolonialismus, setzte Europa in die Mitte der Welt. In anderen Regionen der Welt gab es andere Weltkarten. Mit der Dekolonialisierung entstanden auch andere Weltkarten. Welches Weltbild empfinden wir heute als angemessen? Wie stark hat die achsentreue Mercatorprojektion aus dem Jahre 1569 unser Weltbild geprägt? Wir können herausarbeiten, dass die Darstellung der Welt eine Frage der eigenen Position ist. Muss der Norden immer oben sein? Gibt

es eine richtige/eine falsche Darstellung der Welt? (Ja, alle „platten“ Darstellungen der Welt sind „falsch“).

Geometrie:

Verdeutlichen, woher die Verzerrungen kommen: Wegen der Kugelform der Erde werden bei der winkeltreuen Darstellung auf einer Fläche die Länder nahe des Äquators stark verkleinert und die Nordhalbkugel vergrößert.

Geschichte:

Warum wird auch außerhalb Europas meist die eurozentrische Karte verwendet? Klären, worin der Unterschied besteht zwischen einer ethnozentristischen Darstellung der Welt (ich stelle meine Gruppe in die Mitte) und einer eurozentristischen (ich habe die politische/ökonomische Macht, mein Weltbild weltweit zu verbreiten). Jede Gruppe setzt ihren Bezugspunkt in die Mitte – doch nur Europäer haben sich im Kolonialismus die Macht genommen, ihr eurozentristisches Bild über die ganze Welt zu verbreiten. Da der Kolonialismus im Schulunterricht und in den Medien in Deutschland weitgehend verschwiegen wird, kann Wissen über koloniale Gewalt nicht vorausgesetzt werden. Die Übung kann ein Anlass sein, über Kolonialpolitik und europäische Dominanz zu informieren, zu vermitteln, wie seit dem Kolonialismus europäische Länder bestimmen/beeinflussen, was in den Schulen kolonialisierter Länder unterrichtet wird. Die Weltkarte ist nur ein Beispiel von Einflüssen des Kolonialismus auf das Denken bis heute.

Die Übungen eignen sich gut, um sich exemplarisch mit dem Thema „unreflektierte Dominanz“ auseinander zu setzen, d.h. mit der eigenen eurozentristischen Sozialisierung und der (Definitions-) Macht des globalen Nordens. Mit dieser Übung wird erlebbar, dass das, was ich für normal halte, nicht unbedingt die Wahrheit sein muss. Die Übung kann motivieren, sich auf dem Weg zu machen, um weitere weiße Privilegien wahr zu nehmen.

Es kann sein, dass Teilnehmende sich schämen, dass sie die dominante Weltkarte bisher nicht in Frage gestellt hatten oder dass sie verwirrt sind. Oft ist hilfreich, deutlich zu machen, dass diese Gefühle Lernprozesse häufig begleiten. Bei der Übung geht es gerade nicht um individuelles Versagen, sondern um ein Verständnis dafür, wie stark die Dominanzkultur uns als Individuen geprägt hat. Im Gegenteil: hier ist eine Gelegenheit, sich damit zu konfrontieren, dass solche verinnerlichten falschen Annahmen ein typischer Teil einer Sozialisation in einer Dominanzgesellschaft sind. Das ist gemeint mit „bias“ im Anti-Bias-Ansatz: ich bin geprägt von Strukturen und vielleicht gar nicht so individuell, wie ich bisher dachte. Diese Arbeit der Selbstreflexion – dass ich Teil bin von unterdrückenden Strukturen – ist anstrengend.

Da viele weiße Menschen vermeiden, über Macht/Dominanz/Eurozentrismus/Rassismus zu sprechen, weil sie Angst haben, etwas Falsches zu sagen und weil sie sich ihrer Privilegien nicht bewusst sind, ist ein spielerischer Zugang hilfreich. Eine wertschätzende, anerkennende Lernatmosphäre ist für die Durchführung der Übung nötig, denn es darf niemand bloßgestellt werden. Sonst könnte die Übung als „ihr wolltet uns absichtlich reinfallen lassen“ erlebt werden. Die anleitende Person sollte vorher selbst an der Übung teilgenommen und sich bereits mit den Wirkungen von strukturellem Rassismus und dessen Verinnerlichung auseinandergesetzt haben. Dann kann diese Übung ein guter Einstieg zu Reflexion „weißer Privilegien“ sein.

Wie groß ist Afrika?

Bei der Arbeit mit Karten ist ein sehr wirkungsvolles Material der Vergleich des Kontinents Afrika mit einigen großen Ländern: China, Indien, USA und Westeuropa passen locker in Afrika rein, siehe: The True Size of Africa von Kai Krause: <http://www.marlink.net/wp-content/uploads/2010/10/true-size-africa.jpg>
“Africa in Perspective” – source: The Times Atlas

Mögliche Fragen für die Reflexion der Übung können sein:

- Wie war der Prozess?
- An welchen Punkten kamen Zweifel auf, ob die abgebildete Karte bei der Beantwortung der Fragen hilft? Wie wurde damit umgegangen? In welchen Momenten wurde die Abbildung in Frage gestellt?
- Wann wurde sie unhinterfragt akzeptiert? Warum wird diese Karte oft für „normal“ gehalten? Woher haben wir dieses Bild?

Transfer:

- Wie fühlt sich das an, wenn das eigene Weltbild, das eigene Wissen in Frage gestellt wird?
- Wo begegnet mir das selber, dass ich etwas wahrnehme, was andere gar nicht sehen und was gar keinen Raum bekommt?

Hinweise

Ergänzen- des Material

Auswertung

► Was ist Anti-Bias?

- Was braucht es, um Dinge zu hinterfragen, mit denen wir aufgewachsen sind und die uns als normal vermittelt wurden? Wie lernen wir, Dinge zu hinterfragen, die wir für normal halten? Wie lernen wir, eigene Privilegien wahr zu nehmen?

Quelle/ Autor_in

Annette Kübler: Weltkarten – Sicht der Welt. In: Führung, Gisela/Kübler, Annette: Die Welt in unserer Schule. Globales Lernen im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Berlin 2010 (2. Auflage)

Hinweis auf weitere Materialien:

Weltkarte „Perspektiven wechseln“ (Format 137,5 cm x 96,2 cm), angelehnt an die Peters-Projektion kann mit Beiheft über Engagement Global – Bildung trifft Entwicklung – kostenlos bezogen werden: info@engagement-global.de

Flächentreue Weltkarte, Hg: EMS, Missionshilfe Verlag Hamburg, www.emw-d.de. Der Quiz wurde auf Grundlage der Infos auf dieser Weltkarte entwickelt.

Peters Projektion als download: <http://www.emw-d.de/fix/files/peter-proj.jpg>

Welt-Sichten, www.welthaus.at

Wie groß ist eigentlich Afrika? The True Size of Africa von Kai Krause: <http://www.marilink.net/wp-content/uploads/2010/10/true-size-africa.jpg> “Africa in Perspective” – source: The Times Atlas

Eine sehr gute Übung, um über Schieflagen in der Wahrnehmung und Berichterstattung über Reichtum und Flüchtlinge ins Gespräch zu kommen, bietet die Übung Refugee Chairs: <http://baustein.dgb-bwt.de/C8/RefugeeChair.html>



Quiz zu Größenverhältnissen von Ländern und Kontinenten

Die gesamte Fläche der Kontinente beträgt 149,29 Mio. km². Schätze die Anteile

Norden (schwarz markierten Länder)

..... Mio km²

Süden (weiß markierten Länder)

..... Mio km²



Wie ist das Größenverhältnis von Europa zu Afrika?

Europa	2	1,5	1	1	1	1
Afrika	1	1	1	1,5	2	3



Wie ist das Größenverhältnis von Grönland zu China?

Grönland	4	2	1	1	1
China	1	1	1	2	4



Zeichne den Äquator ein!



Wie ist das Größenverhältnis von Nordamerika zu Afrika?

Nordamerika	2	5	1	4	1
Afrika	1	4	1	5	2



Exkurs I

Simone Fleckenstein

Widerstände in interkulturellen und rassismuskritischen Trainings

Widerstände von Teilnehmenden interkultureller und rassismuskritischer Trainings in unterschiedlicher Ausprägung sind an der Tagesordnung. Die Frage, ob sie den Verlauf stören und die Zielerreichung erschweren oder ob sich ihre Energie vielleicht sogar positiv nutzen lässt, ist komplex und sicherlich nicht mit einem Patentrezept zu beantworten. Am Ende jedoch ist es eine Frage der Verantwortung, der Erfahrung, der Methodenkompetenz und nicht zuletzt der Haltung der Trainer_innen.

Widersprüchlichkeiten und Interessenskonflikte zwischen Seminarteilnehmer_innen und Auftraggebern, aber auch zwischen den Teilnehmenden selbst, entfalten ebenso Relevanz wie die mangelnde Bereitschaft, sich mit dem oft als sperrig wahrgenommenen Thema Interkulturalität auseinanderzusetzen zu wollen und zu können. Unsicherheit bis hin zu Ängsten vor Moralisierung und dem Infragestellen der eigenen, so lieb gewonnenen Praxis und Haltung werden zum unüberwindbar scheinenden Hindernis. Es ist eine vielschichtige und spannende Aufgabe, das Trainingsziel mit den Teilnehmer_innen zu erreichen und diese einzubinden, wenn sie Widerstände erkennen lassen, den Ablauf stören oder gar die Mitarbeit verweigern. Mit diesen Widerständen verantwortungsvoll, wertschätzend und möglichst förderlich umzugehen, ist eine herausforderungsvolle Aufgabe von Trainer_innen.

Die Wurzeln von Widerständen

Bereits das erste Teilstück des Weges zu einem Training ist geradezu ein Nährboden für spätere Widerstände. Die Frage des Ob und Wie eines interkulturellen/rassismuskritischen Trainings werden in der Regel nicht mit den Seminarteilnehmern, sondern mit der strategischen Ebene, der „Chefebene“, ausgehandelt und vereinbart. Verpflichtungen und Erwartungen werden häufig ohne Einbeziehung der Teilnehmenden festgelegt.

Ebenso relevant ist die Frage, was Führungskräfte motiviert, ein interkulturelles/rassismuskritisches Training zu initiieren. Ist es eine progressive Strategie der Einrichtung oder des Unternehmens, die gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung trägt?

Gibt es aktuelle Entwicklungen, wie etwa Kund_innen, Geschäftspartner_innen oder Mitarbeitende anderer kultureller Herkunft? Sollen tatsächliche oder vermeintliche Defizite der Mitarbeiter_innen ausgeräumt werden (Stichwort Defizitorientierung)? Hier gilt es zu bedenken, dass die Mitarbeiter_innen möglicherweise eine völlig andere Sicht auf ihr Handeln haben und überhaupt keinen Anlass für eine Veränderung sehen (Stichwort Fremdbild-Selbstbild).

Es ist ganz elementar, bereits in einem sehr frühen Stadium neben den konkreten Zielen und Grenzen eines ein- oder zweitägigen Seminars auch diese zentralen Fragen mit Auftraggebern zu erörtern, möglichst einvernehmlich zu klären und die späteren Seminarteilnehmenden frühzeitig zu beteiligen.

Ein Trainingsprozess, insbesondere im rassismuskritischen Kontext, ist für die Teilnehmer_innen auch immer mit Gefühlen der Unsicherheit verbunden. Sie werden sich auf das Thema nur einlassen, wenn sie in die Teilnehmer_innengruppe selbst und die Trainer_innen Vertrauen aufbauen können. Wenn Trainer_innen von außen – scheinbar oder tatsächlich – die zum Teil jahrelang geübte Praxis in Frage stellen und für Veränderungen werben oder sie sogar nachdrücklich einfordern, sind Widerstände der Teilnehmenden zu erwarten. Nehmen Teilnehmende die Trainer_innen als Teil des Führungssystems ihrer Einrichtung oder ihres Unternehmens wahr, verhalten sie sich reflexhaft entsprechend angepasst, weshalb Rollenklarheit hier unverzichtbar ist.

Formen und Erkennen von Widerständen

Bei möglichen Formen von Widerständen spannt sich ein weiter Bogen von Skepsis, Passivität und Teilnahmslosigkeit über besserwisserisches Verhalten, Bagatellisierung und lächerlich machen bis hin zur massiven Störung und Aggressivität. Oft äußert sich auch Protest gegen vermeintliche weitere Anforderungen zur bereits komplexen und belastenden Alltagspraxis (Was sollen wir noch alles machen?). Intensive Nebengespräche, das Nicht-Einlassen auf Aufgabenstellungen oder eine nur sehr oberflächliche Bearbeitung von Übungen sollen Desinteresse offenkundig dokumentieren. Nicht selten sind auch Äußerungen wie „Das kenne ich schon alles/das ist doch nichts Neues, das praktiziere ich schon seit Jahren/das ist doch alles nicht so wichtig und wird überbewertet/das hat wenig mit meinem Arbeitsfeld zu tun/das brauche nicht/ich kann nicht die ganze Zeit anwesend sein, da ich Wichtiges zu tun habe“.

Insbesondere bei interkulturellen/rassismuskritischen Trainings treten solche oder ähnliche Haltungen regelmäßig bei Teilnehmenden auf, die

nicht aus eigenem Antrieb an einem Training teilnehmen. Es ist nicht selten, dass sie von Vorgesetzten (ungefragt) zur Teilnahme verpflichtet wurden, sie einfach nur einem Gruppendruck nachgeben oder tatsächliche oder empfundene Erwartungshaltungen erfüllen wollen.

Hinter diesen Widerstandsformen stehen verschiedene Strategien, die bewusst oder unbewusst angewandt werden. Ausgelöst werden sie aus Angst vor Veränderungen oder als Teil von Vermeidungs- oder Problemverschiebungsprozessen. Sie können allerdings auch Schutzmechanismen gegen belastende oder als erdrückend empfundene Emotionen sein, die im Trainingsverlauf möglicherweise entstehen.

Da Vorbehalte und Widerstände in allen Trainings in unterschiedlichster Ausprägung immer anzutreffen sind gilt es, diese zu antizipieren, so dass sie die Leitung nicht unvorbereitet treffen. Die Erfahrung ist hier ein wertvoller Schatz, ersetzt aber nicht die gedankliche und methodische Vorbereitung auf diese Herausforderung. Hilfreich kann auch eine bewusste Aufgabenteilung zwischen Trainer_innen sein, um die Szenerie bewusst und sensibel zu beobachten, um eine zeitnahe Intervention zu ermöglichen.

Erklärungen für Widerstände

Widerstände in interkulturellen Settings werden vielfach durch das Gefühl bei den Teilnehmenden ausgelöst, ihre Person werde durch das Hinterfragen von Haltungen und Positionen und angesprochenen (kritisierten) Fehleinschätzungen in Frage gestellt. Gerade langjährig erfahrene Fachkräfte verfügen über ein umfangreiches Portfolio an Erfahrungen und Kenntnissen, das sich aus ihrer subjektiven Sicht vorbehaltlos bewährt hat und Veränderungen oder Erweiterungen nicht bedarf. Hinzu kommt das unangenehme Gefühl, auf mögliche Fehler hingewiesen oder in der eigenen Haltung „entlarvt“ zu werden. Insbesondere Führungskräfte versuchen oft, diese Klippen mit der Akzentuierung von Expertenwissen zu umschiffen, um gefühltem oder tatsächlichem Autoritätsverlust vorzubeugen. Mit in den Blick zu nehmen ist auch der Umstand, wenn Teilnehmer_innen unterschiedlicher Hierarchiestufen der Einrichtung oder des Unternehmens in das Training involviert sind.

Die angewandten Methoden in interkulturellen/rassismuskritischen Trainings sind in der Regel selbstreflexiv. Insbesondere bei Teilnehmer_innen aus Arbeitsfeldern mit wenig oder keiner pädagogischen Prägung werden diese Methoden – sicherlich auch getragen von Unsicherheit – gerne ins Lächerliche gezogen, abgewertet oder gänzlich abgelehnt.

Interkulturalität und antirassistische Ansätze sind ein gesellschaftspolitisch sehr kontrovers diskutier-

Zitat

„Die billige Aufforderung, Deutsch zu lernen, ist die raffinierteste Art, die Anpassungsforderung auszudrücken. Rechtssicherheit, Gleichheit, Teilhabe sind wichtige Gegenforderungen. Migration ist Normalität – wegen des ständigen Aufbaus von Bedrohungsbildern ist es schwer, diese Normalität anzuerkennen und zu akzeptieren.“

Franz Hamburger: 50 Jahre Zuwanderung – und kein bisschen weise?, in: Unter anderen? Interkulturelle Lernprozesse. ajs-informationen Nr.1/45.Jahrgang, Stuttgart, März 2009, S. 4

tes Thema und das gesamte Spektrum an Meinungen spiegelt sich unter Umständen auch im Kreis der Teilnehmenden wider. Die eigene Haltung wird und muss immer Teil des Trainings sein, es kann nicht losgelöst von (politischen) Meinungen und in völliger Neutralität stattfinden. Die Konfrontation mit der eigenen Haltung ist für die Teilnehmenden aber auch für die Trainer_innen ein ganz zentrales und gewolltes Element interkultureller Trainings und das (kritische) Reflektieren eigener Sichtweisen kann nicht in einer angenehmen Komfortzone stattfinden.

Widerstände äußern sich oft auch dann, wenn der Begriff Rassismus ins Spiel kommt. Es fällt Teilnehmenden oft schwer, Rassismus in Bezug auf die eigene Person oder die eigene Institution zu thematisieren. Vielfach bringen sie Rassismus mit manifester Gewalt oder zumindest mit individuellem „Fehlverhalten“ in Formen wie Missachtung, subtilen Anspielungen, pauschalen Aussagen, Abneigung und Kontaktvermeidung in Verbindung. Das Bewusstsein, dass Rassismus strukturell tief in der Gesellschaft verankert ist, wird – wenn überhaupt – meist nur sehr fragmentarisch sichtbar. Hier zeigt sich dann drastisch, dass das Verständnis von Rassismus ein gänzlich anderes ist als das, mit dem interkulturelle/rassismuskritische Trainer_innen arbeiten. Vielen Teilnehmenden ist diese Sichtweise fremd und es ist eine anspruchsvolle Herausforderung dies in interkulturellen/rassismuskritischen Trainings zu transportieren. Weniger Skepsis zeigt sich in diesem Kontext oft bei Teilnehmenden aus sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Auch wenn sie anderer Meinung sind, formulieren sie diese eher zurückhaltender, da in ihren Einrichtungen tatsächlich oder zumindest in der Außendarstellung Prozesse interkultureller Öffnung stattfinden. Bei Teilnehmenden aus nichtpädagogischen Handlungsfeldern hingegen werden Einwände häufig offener und plakativer zum Ausdruck gebracht („Die sollen sich anpassen!“, „Wir können nicht alle aufnehmen!“). Auch negative persönliche Erfahrungen mit „fremden

► Widerstände in interkulturellen und rassismuskritischen Trainings

Kulturen“ können Meinungen und Stereotypen verfestigt haben, die sich in Widerständen äußern.

Nicht zu vergessen ist auch, dass traditionelle Rollenbilder von Teilnehmenden die Geschlechterdiskussion ab und an zur Ursache für Widerstände insbesondere gegenüber Trainerinnen machen. Nicht nur hinsichtlich dieser Fragestellung haben sich Trainerteams bewährt, in denen beide Geschlechter, sowie insbesondere in diesem Kontext, Angehörige aus Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft vertreten sind. Es ist wichtig, sich in diesem Diskurs auch immer wieder die machtvollen Trainer_innen position und auch die damit verbundenen möglichen Widerstände bewusst zu machen.

Umgang mit Widerständen in der Trainingspraxis

Wie die Widerstände selbst ist auch der Umgang mit ihnen facettenreich und von vielschichtigen Faktoren abhängig, ein Patentrezept dazu gibt es nicht. Neben dem eigenen Erfahrungshorizont ist auch von wesentlicher Bedeutung, dass man sich und seinem Konzept vertraut und daraus resultierend entsprechende Handlungssicherheit und Souveränität ausstrahlt.

Jedem Widerstand gehen subjektiv wichtige Gründe voraus, weshalb das Verhalten akzeptiert werden und man sich o.g. Erklärungen für Widerstände vor Augen führen sollte. Arbeiten mit den Stärken, nicht mit den Schwächen der Teilnehmer_innen, aktives Zuhören und positive Umdeutungen sind hilfreiche Faktoren in widerständigen Phasen der Kommunikation. Offene Kommunikation und der Versuch, alle Teilnehmer_innen mit ins Boot zu holen, sind von hoher Bedeutung. Wird die Arbeitsphase durch den Widerstand blockiert, sollte man in den Pausen das persönliche Gespräch suchen. Manche Fragestellungen können auch in die Gruppe zur Diskussion gegeben werden, dies insbesondere, wenn es sich um konträr diskutierte rassismuskritische Grundhaltungen handelt. Dies muss trotz einem vielleicht eigenen inneren Widerstand empathisch und wertschätzend erfolgen und Abqualifizierungen müssen vermieden werden. In extrem angespannten Situationen empfiehlt sich eine kurze Pause, um unter Umständen sofort ein persönliches Gespräch zu suchen. Äußerungen, die zutiefst verletzend oder diskriminierend sind, dürfen keinesfalls stehen gelassen werden.

Ein Widerstand sollte nie gänzlich ignoriert werden, da dies in der Regel zu noch größerem Widerstand oder „innerlichem Ausstieg“ der Teilnehmenden führt. In besonders hartnäckigen Fällen oder bei aggressiven Teilnehmer_innen kann ein Widerstand auch zu einem Abbruch des Trainings führen, was aber insbesondere in der Erwachsenenbildung akzeptiert werden, dann aber wiederum in der

Gruppe kurz thematisiert werden sollte.

Eine Inszenierung als perfekte_r Allwissende_r ist zu vermeiden. Maxime ist, nicht zu belehren und authentisch und in positivem Kontakt mit den Teilnehmer_innen zu bleiben. Konfrontation ist unumgänglich, denn wie oben bereits erwähnt, finden Reflexionen und Auseinandersetzungen im Kontext interkultureller/rassismuskritischer Kompetenz nicht in der Komfortzone statt. Bei Antreffen von geschlossenem Widerstand einer ganzen Gruppe, was häufiger bei unfreiwilliger Teilnahme vorkommen kann, empfiehlt es sich, gleich zu Beginn der Veranstaltung eine Erwartungsabfrage zu machen, um Widerstände im Anfangsstadium zu identifizieren und Offenheit und Transparenz in Bezug auf die Inhalte, Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen/rassismuskritischen Trainings zu ermöglichen.

Ziel in interkulturellen und/oder rassismuskritischen Trainings ist es, Bewusstsein zu schaffen für (rassistische) Strukturen und die eigenen Verstrickungen darin. Es sollen Wege zur Selbstreflexion gefunden und im positiven Fall Impulse für eine Änderung der Haltung gesetzt werden. Dies ist ein hoher Anspruch und zugleich eine hohe Anforderung an Teilnehmende, die häufig über wenig Erfahrungen in soziologischen Analysen verfügen. Als Trainer_in ist es Aufgabe, die Teilnehmenden zu verstehen, aber dennoch klar die eigene Position zu vertreten, zu konfrontieren und die Teilnehmenden bei dieser neuen Aufgabe wertschätzend zu begleiten. Widerstände sollen als eine Auseinandersetzung mit sich und der Situation gesehen werden und die institutionelle Ebene mit ihren Bedingungen muss im Auge behalten werden, um selbst Reaktionen der Teilnehmenden reflektieren zu können. Positives Arbeiten mit den Einblicken, die einem die Teilnehmenden in ihre persönlichen inneren Prozesse gewähren, ist möglich. Widerstände sind normal und unter o.g. Erläuterungen können diese positiv aufgenommen und als Chance für das durchzuführende Training und die Teilnehmenden gesehen werden. Der eigene Anspruch interkultureller und rassismuskritischer Bildungsarbeit muss gesehen werden und gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, scheinbar unüberwindbare Gegensätze im Erleben der eigenen Realität einfließen zu lassen. Alle eigenen Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten sind perspektivengebunden und es ist eine Fähigkeit, als Trainer_in die eigene Perspektive zu vertreten, ohne die Perspektive des Gegenübers abzuwerten. Die Energie der Teilnehmer_innen – auch die aus Widerständen – kann für die ganze Gruppe positiv und zum Erreichen der gemeinsamen Ziele nutzbar gemacht werden.

Migrationsgesellschaft



Die Geschichte als Nationalgeschichte ist dominant und ausgrenzend: „Als Kind habe ich in der Grundschule und auch auf dem Gymnasium keine Geschichten von Einwanderung gehört und gelesen, mit denen ich mich hätte identifizieren können. Erinnerungen und Geschichten zur Migration, wie sie für mich bedeutsam sind, wurden in der Schule schlichtweg ignoriert. Migration wird vorzugsweise als kulinarische Bereicherung wahrgenommen, gerne wird das köstliche Essen aus dem fernen Marokko kredenzt. Das Lied <Meine Tante aus Marokko...> habe ich gehasst. Im Geschichtsunterricht in der Schule ging es um die <großen Kriege und die großen Weißen männlichen Herrscher>. Migrationsgeschichte wurde nicht thematisiert.“¹ Migrationserfahrungen gehören zu den Biografien der Teilnehmenden und Teamenden oft dazu. Die Würdigung und Entdeckung der eigenen Migrationsgeschichte oder der Migrationsgeschichte von Verwandten und Freunden und Freundinnen kann eine wichtige Erfahrung sein“². Hierfür sollten auch in Fortbildungsveranstaltungen Räume und Austauschgelegenheiten geschaffen werden.

In der Übung „Landkarte“ können Zusammenhänge, Verbindungen entdeckt werden, die Familien- und Herkunftsgeschichte begegnen sich, der Begriff „Migration“ bekommt einen persönlichen Bezug. Der Fokus auf eigene Wanderungen ermöglicht einen Perspektivwechsel. Wichtige Fragen zur Geschichte der Migration können und müssen reflektiert werden:

Wer erzählt aus welcher Perspektive mit welchem Interesse? Wer hat die Deutungshoheit? Wer wird gefragt und bekommt Raum?

Mit der Methode „Timeline“ arbeiten wir auf einer kognitiven Ebene, um Hintergrund- und Kontextwissen zu vermitteln und zu aktivieren.

Der Bereich „Flucht und Asyl“ spielt eine zentrale Rolle in den politischen Diskussionen, in den Medien, in den Arbeitsfeldern von Professionellen und Ehrenamtlichen. Um den Stellenwert dieses Themas als Seismograph für eine humane, menschengerechte Politik wissend, widmen wir dieser Gruppe einen extra Text mit Basisinformationen.

¹ Karima Benbrahim: Editorial zur IDA-Infomail 2, Mai 2013, 14.Jg.

² DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, S.318

Gisela Wolf

Normalität Migration

Normalität Migration – vom „Einwanderungsland wider Willen“ (Bade) zum Auswanderungsland zum Transmigrationsland

„Heute verfügen nur sehr wenige Bürger/-innen ohne Migrationserfahrung über ein fundiertes Wissen zur Migrationsgeschichte der BRD und DDR nach 1945. Gleichzeitig scheint die Mehrheit immer noch an der Vorstellung von ‚Migration als Störfall‘ festzuhalten. Migration wird weiterhin nicht als Normalfall begriffen.“³ Diese Einschätzung von M. do Mar Castro Varela teilen wir, auch aufgrund unserer Erfahrungen in Fortbildungsveranstaltungen. Das geäußerte Informationsbedürfnis bezieht sich stark auf Wissen über die sog. „anderen Kulturen“, um Verhaltenssicherheit zu erreichen, Fettnäpfchen zu vermeiden und die eigene privilegierte Position unangestastet zu lassen. Ein Überblick zur Geschichte der Migration wird zumeist mit Interesse und Erstaunen über die mangelnden eigenen Kenntnisse verfolgt und kann die Augen für die „Normalität Migration“ öffnen und verdeutlichen, dass der dominante Geschichtsbegriff erweitert werden muss: deutsche Geschichte ist auch Migrationsgeschichte. Deshalb ist der Stellenwert dieses Kapitels zentral, zumal der Bezug zur eigenen Biografie über bestimmte Methoden hergestellt wird und eine Wissens- und Verständnisbasis für die weiteren Kapitel geschaffen werden kann.

Der folgende Grundlagentext nimmt die wichtigsten Entwicklungen in der Einwanderungsgesellschaft ab der Jahrtausendwende auf, wobei jeder Versuch, in diesem Rahmen umfassend zu informieren, angesichts des rasanten Wandels und der Komplexität der gesellschaftspolitischen Prozesse zum Scheitern verurteilt ist. So ist die Leserschaft aufgefordert, dieses Kapitel stets eigenständig zu aktualisieren. Hilfreiche Links finden sich am Kapitelende.

Zum gesellschaftlichen Stellenwert des Themas „Migrationsgesellschaft“ schreibt Paul Mecheril: „.... durch Migration werden **Zugehörigkeitsverhältnisse** problematisiert. Weil sich diese Problematisierung auch auf die Frage, wie ‚wir‘ leben möchten, bezieht, also eine grundsätzliche Ebene des **gesellschaftlichen Zusammenlebens** berührt, ist der Diskurs über ‚Migration‘, ‚Zuwanderung‘, ‚Ausländer‘, ‚Multikulturalität‘, ... ein intensiv geführter, ideologisierte, politisierter und von Affekten begleiteter Diskurs.“⁴ Ein Beweis für das Zutreffen dieser These ist die aktuelle Auseinandersetzung um die sog. „Armutszuwanderung“, – die neuen EU-Länder Rumänien und Bulgarien genießen seit Beginn 2014 die volle Freizügigkeit – die sehr kontrovers und heftig geführt wird, mit populistischer

und rassistischer Hetze in Form von Antiziganismus, der sich gegen die angeblich homogene Gruppe der Roma richtet. Aber auch eine Gegenreaktion von Politik, Pädagogik und Wissenschaft ist erfolgt, die den populistischen Ressentiments sachlich argumentativ den Boden entzieht.

So banal es sich auch anhört, es bleibt doch ein immer noch notwendiges Mantra: Ein- und Auswanderung hat es hierzulande schon immer gegeben, je nach wirtschaftlicher und politischer Lage, aus Glaubensgründen, aus Verelendung und Armut, aus politischer und religiöser Verfolgung. Die jeweiligen Dynamiken ergeben sich aus den komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen und tragen gleichzeitig dazu bei.

Die Akzeptanz Deutschlands als Einwanderungsland und Migrationsgesellschaft war und ist ein langwieriger Prozess, auch wenn mit erleichterter Einbürgerung, der Änderung des Staatsbürgerschaftsgesetz von 2000 und dem Zuwanderungsgesetz von 2005 (korrekt und aussagekräftiger „Gesetz zur **Begrenzung und Steuerung** von Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ – es geht also immer noch um Abwehr und Kontrolle) wichtige Schritte eines Paradigmenwechsels erfolgten. Durch EU-Öffnungsprozesse, Globalisierung, ökologische/Naturkatastrophen, (Bürger-)Kriege, Diktaturen und wirtschaftliche Krisen waren und sind Migrationsprozesse Dauerphänomene, die für alle Staaten und Gesellschaften eine eigene Dynamik und Herausforderung mit sich bringen, Deutschland-, Europa- und Weltweit.

Willkommenskultur?

Dabei lassen sich hierzulande durchaus ambivalente Tendenzen erkennen. Einerseits können wir klare Signale der Öffnung konstatieren: von politischer Seite ist seit Kurzem die Rede von einer „Willkommenskultur“ für die herbeigesehnten Fachkräfte aus dem Ausland (<http://bp.b.de/apuz/172378/anmerkungen-zur-willkommenskultur>) und sogar „Anerkennungskultur“ für die schon länger Ansässigen in Form eines Gesetzes zur Anerkennung der im Ausland erworbenen Berufsabschlüsse seit April 2012; die Zusammenarbeit mit und die Stärkung von Migrantenorganisationen wird gewünscht und gefördert; auch die Forderung nach einer interkulturellen Öffnung der Institutionen/Organisationen trifft nicht mehr auf massiven Widerstand. Sogar traditionell konnotierte Institutionen/Organisationen wie z.B. das Deutsche Rote Kreuz, die Feuerwehren und Sportvereine beispielsweise bemühen sich um mehr Attraktivität, natürlich auch mit Blick auf ihre Nachwuchsprobleme.

Aber: Nach wie vor gibt es nach bewährtem Polarisierungsmuster Erwünschte und Unerwünschte, unter scheinbar demografischem und ökonomi-

³ Ist Integration. nötig? Eine Streitschrift von María do Mar Castro Varela, Berlin 2013, S.32.

⁴ Paul Mecheril u.a., Migr.pädagogik, Weinheim u. Basel 2010, S.35.

schem Druck dringend gesuchte „nützliche“ Fachkräfte⁵ (<http://migazin.de/2013/05/24/rassismus-verhindert-willkommenskultur-in-deutschland/>) und „Sozialschmarotzer“, denen ungeachtet aller „wasserfesten“ Argumente und der Rechtslage unterstellt wird, lediglich vom bundesdeutschen Sozialsystem profitieren zu wollen (<http://www.migazin.de/2014/01/13/faktencheck-zahlen-daten-einwanderung-bulgaren-rumaenen/>). Auch existiert seit den 80er Jahren die sogenannte freiwillige Rückkehrförderung immer noch, und viele seit langen Jahren Geduldete müssen stets bangen, abgeschoben zu werden.

Nach wie vor werden Migrantinnen und Migranten diskriminiert, strukturell, institutionell und individuell, die Vorbehalte und der Rassismus gegenüber vermeintlichen muslimischen Menschen sind seit 2001 stetig gewachsen. Europa schottet sich bei zunehmend durchlässigeren innereuropäischer Grenzen immer stärker nach außen gegenüber Flüchtlingen ab, während – aktuell bedingt durch die Krisenlagen – die Einwanderung aus den betroffenen südeuropäischen Ländern steigt. Das wird von Politik und Wirtschaft vielfach begrüßt, denn es sind häufig die jungen, gut Qualifizierten, aber jetzt dort Perspektivlosen, die sich als „Krisenflüchtlinge“ auf den Weg machen (<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-91203388.html> und <http://www.migazin.de/2014/03/03/einwanderungsland-im-herzen-europas/print/>). Der Anteil der Hochqualifizierten unter den bereits seit 2004 zugewanderten EU-Bürgerinnen und Bürger im Alter von 25–44 Jahren liegt über dem Durchschnitt der entsprechenden Mehrheitsbevölkerung. Zusammen genommen wird das vom Sachverständigenrat Integration und Migration SVR als „Freizügigkeitsdividende“ bezeichnet⁶. Nach langem Kampf wird aller Wahrscheinlichkeit nach die Optionspflicht für hier geborene Migrantenjugendliche laut Koalitionsvereinbarungen aufgehoben, allerdings mit Einschränkungen; doppelte Staatsangehörigkeit, Mehrstaatlichkeit als Normalität bleibt aller Realität zum Trotz nicht vorstellbar, denn eine hohe Anzahl Deutscher besitzt mehrere Staatsangehörigkeiten. Mehrfachzugehörigkeiten als pragmatische, konfliktfrei gelebte Form ohne Loyalitätsprobleme scheinen immer noch nicht denkbar, geschweige denn anerkannt und wertgeschätzt zu sein. Dazu Aussagen Betroffener: (<http://www.migazin.de/2013/04/19/ich-tuerke-problem-integration/print/> und <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.staatsangehoerigkeit-nur-zwei-kaerte-oder-die-halbe-identitaet.1c759281-9bb8-4913-b579-6a584afa8c74.html>).

Besonders aufschlussreich sind die Vorgänge um den Nationalsozialistischen Untergrund, die unwiderlegbar und schockierend offenlegen, wie es um die Haltung der Staatsgewalten gegenüber Migranten bestellt war. Und nicht zuletzt muss die rassistische „Sarrazin-Debatte“ erwähnt werden – eine beklatschte und populistische Positionie-

rung, wie sie zu dieser Zeit nicht mehr für möglich gehalten wurde.

Entgegen aller öffentlichen Wahrnehmung war Deutschland ab 1995 ein Auswanderungsland, d.h. der Wanderungssaldo war lange Zeit negativ. Erst 2012 hat die Netto-Zuwanderung von 369.000 Menschen (2014 nach Schätzungen des statistischen Bundesamtes über 400.000) „.... zum ersten Mal seit 15 Jahren wieder ein Maß erreicht, das den demografischen Wandel und seine Auswirkungen auf die sozialen Systeme abfedern kann“⁷. 1,08 Mio. sind eingewandert, die meisten aus den EU-Ländern Polen, Rumänien, Bulgarien und Ungarn und 712.000 haben Deutschland verlassen. Dabei dürfen wir nicht vergessen: der gesamte EU-Raum ist Migrationsland, viele Polinnen und Polen z.B. sind nach Großbritannien migriert, viele Rumäninnen und Rumänen nach Spanien oder Italien, die mittlerweile selbst sogenannte „Krisenländer“ sind. Der Familiennachzug aus der Türkei ist rückläufig, der aus Indien steigend. 37.000 Fachkräfte sind 2012 aus Indien, Kroatien, den USA und China eingereist, 80.000 Studierende haben sich im gleichen Jahr in Deutschland aufgehalten (<http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2014/20140115-migrationsbericht-2012.html>).

Transmigration

Die Migrationsformen haben sich grundlegend geändert: „Die klassische Gastarbeiterfamilie, deren Migrationsprojekt auf Rückkehr gerichtet war, ist inzwischen durch die ‚transnationale Familie‘ abgelöst worden. Migration ist heute eine dauerhaft mobile Lebenswirklichkeit geworden, welche die abnehmende Bedeutung von Nationalstaaten, -territorien, -identitäten und -loyalitäten beinhaltet. Transnationale soziale Räume von ehemaligen ‚GastarbeiterInnen‘ sowie ihren Nachkommen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl Dimensionen der Herkunfts- als auch der Ankunftsgesellschaft enthalten. Mit solchen hybriden Identitäten und Lebensformen werden wir in Zukunft immer mehr zu tun haben“⁸. Diese im Zitat beschriebene Zukunft hat bereits begonnen und bezieht sich auf nahezu alle Migrationsformen, denken wir nur an die Pendelwanderungen zwischen Herkunfts- und Ankunftsgesellschaften bei vielen aus Polen und Rumänien stammenden Pflegekräften, unverzichtbar geworden für hiesige Familien mit pflegebedürftigen Eltern. In Richtung Türkei hat ein „Brain-Drain“ eingesetzt: hochqualifizierte, gebildete türkeistämmige Menschen verlassen Deutschland, um in der Türkei, oft in Istanbul, eine erfolgreiche Existenz aufzubauen – 2011 waren es 33.000. Als Gründe werden genannt: Alltagsrassismus, zunehmende Islamfeindlichkeit, Probleme auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, mangelnde Teilhabe und Anerkennung (<http://www.migazin.de/2013/04/05/deutsch-tuerkische-akademiker-ach/>). Viele Migrant_innen im Rentenalter

⁵ 6 Mio. Arbeitskräfte werden nach Berechnungen von Arbeitsmarktexperten und der Bundesregierung 2025 fehlen, jährlich werden 120.000 Fachkräfte benötigt

⁶ Das Wichtigste in Kürze, Jahresgutachten 2013 des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration, S.1

⁷ Sachverständigenrat-Gutachten Kurzfassung S.1

⁸ Ugur Tekin, Die Geschichte der „Gastarbeiter“ neu schreiben, in: Migration und Soziale Arbeit, 32.Jg., Heft 10, Juni 2010, S.101 f.

bleiben ihren in Deutschland lebenden Kindern verbunden und leben mobil in beiden Ländern, je nach Jahreszeit, Gesundheitszustand und familiären Bedürfnissen. Aus den krisengeschüttelten EU-Ländern kommen junge, oft qualifizierte Arbeitssuchende, deren Perspektiven: Bleiben – Weiterwandern – Zurückziehen völlig offen sind.

„Das transnationale Paradigma betont die (Möglichkeit der) Gleichzeitigkeit von Verbundenheiten zu mehreren national-kulturellen Kontexten, in der neue transnationale Räume entstehen.“⁹ Transmigration überschreitet also nationale Grenzen und damit auch die gewohnte und eingeschliffene Dualität, zumal sie sich auch auf mehrere Länder erstrecken kann. Sie baut auf sozialen Netzwerken auf, spinnt und spannt sie gleichzeitig weiter. Die modernen Kommunikations- sowie Transportmittel, die durchlässigeren Grenzen spielen dabei eine wichtige Rolle. „<Transnationale Räume> ... beinhalten intensive Austauschprozesse. Sie prägen heute das Leben – und das Familienleben – vieler MigrantInnen.“¹⁰

Die transnationale Perspektive provoziert einen entscheidenden Paradigmenwechsel: „Migrant/innen (werden)eher als Subjekte verstanden, die nicht schlicht Spielbälle ökonomischer, politischer und rechtlicher Faktoren sind, sondern Migrationsprozesse aktiv mitbestimmen und in diesem Prozess Identitäten und Zugehörigkeiten herstellen; nicht selten allerdings unter prekären Verhältnissen.“¹¹

Mit ressourcenorientiertem Blick heißt es weiterhin: „Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten. In Europa und in Deutschland hält sich jedoch hartnäckig eine Negativ- und Defizitperspektive, die Migration vor allem in Verbindung mit Armut und Kriminalität als störend, bedrohlich und fremd thematisiert.“¹² Insofern ist es nicht weiter verwunderlich, wenn immer noch die Denkweise des Anwerbestopps von 1971 existiert, die sich – anstatt Einwanderung als erwünscht zu betrachten – im Erlassen einer Reihe von Ausnahmeregelungen niederschlägt.

Von der Integration zur Partizipation – ein überfälliger Paradigmenwechsel oder „Was wollt ihr eigentlich noch von uns?“

Diese gereizt klingende und mit Sicherheit auch so gemeinte Frage stellte ein Migrant, der sich ehrenamtlich im Moscheeverein betätigte, in einer

Diskussion zum Thema „Integration“ im Rahmen einer Qualifizierung zum Multiplikator. Sie war an „uns“ als Mehrheitsangehörige gerichtet und wirkte ziemlich irritierend. Plötzlich waren wir „geothert“, und was meinte er mit „noch“? Die Botschaft war eindeutig: Verschont mich mit diesem Thema – ich habe mehr als genug für meine Integration getan.

Von der Wissenschaft und der Seite der Migrantinnen und Migranten wird seit einiger Zeit lautstark die Forderung nach Partizipation und chancengerechter Teilhabe für alle formuliert, um eine Verantwortung der gesamten Gesellschaft für das Zusammenleben bewusst zu machen und einzufordern. Im Gegensatz dazu war das Konzept von Integration im gängigen Verständnis einseitig an die migrantische Bevölkerung adressiert, die zu Anpassungsleistungen aller Art, allem voran zum „Beherrschen“ der deutschen Sprache aufgefordert wurde und wird, ungeachtet dessen, dass mittlerweile die 3. und 4. Generation der Arbeitsmigrantinnen und -migranten heranwächst und die Migrationswissenschaft von einem postmigrantischen Blick spricht.

Auch wenn immer wieder betont wurde, Integration sei eine beidseitige Angelegenheit, so blieb der Anteil der Mehrheitsgesellschaft doch sehr vage und schlug sich häufig in ehrenamtlichem Engagement zur Integrationsbegleitung und in Patenschaften nieder. So wurde Integration zu einer Aufgabe von Individuen, gesellschaftliche und politische Strukturen bleiben davon unberührt.

„Wer heute über Migration spricht, kann nicht nicht über Integration sprechen. Der Integrationsdiskurs gehört zu *den* dominierenden gesellschaftlichen Diskursen. Die Mehrheit ist sich darüber einig, dass Integration von Migrantinnen und Migranten nicht nur notwendig ist, sondern auch eben auch oft nicht gelingt.“¹³ Der Migrationsforscher Bade hält dagegen, dass „gelingende Integration unauffällig sei“¹⁴, also nicht erkennbar und damit auch nicht faktisch erfassbar. Aber auch das ändert nichts an der Tatsache „dass Integration Teil einer meritokratischen Politik ist. Wer sich anstrengt, wird belohnt.“¹⁵ Weiterhin stellt Varela fest: „Integrationspolitiken können problemlos als Normalisierungs- und Disziplinierungsregimes analysiert werden. Sie setzen die Vorstellung von ‚integriert‘ als normal und richtig durch.“¹⁶

Um auf den zitierten Integrationsunwilligen vom Anfang des Kapitels zurück zu kommen, scheint mir, er hat die „Double-bind-Situation“, von der auch M. do Mar Castro Varela spricht,¹⁷ gut erfasst: wie sehr er sich auch bemüht, was er auch tut, er wird nie in Ruhe gelassen werden, er wird nie richtig dazugehören.

⁹ Mecheril 2010, S.51

¹⁰ Ugur Tekin: Die Geschichte der „Gastarbeiter“ neu schreiben, in: Migration und Soziale Arbeit, 32. Jg., Heft 10, Juni 2010, S. 101

¹¹ Mecheril 2010, S.52

¹² Ebd. S.8

¹³ Do Mar Castro Varela 2013, S.8

¹⁴ K. Bade, Leviten lesen: Migration und Integration in Deutschland, IMIS Beiträge 3/2007, S. 1.

¹⁵ Do Mar Castro Varela 2013, S.8

¹⁶ Ebd. S.33

¹⁷ Ebd. S.34 u. 43

Literatur:

Klaus Bade: Leviten lesen: Migration und Integration in Deutschland, IMIS Beiträge 3/2007

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.: Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt o.J., www.dgb-bwt.de

Ist Integration nötig? Eine Streitschrift von **María do Mar Castro Varela**, Berlin 2013

Paul Mecheril u.a.: Migrationspädagogik, Weinheim u. Basel 2010

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Das Wichtigste in Kürze, Jahresgutachten 2013.

Ugur Tekin: Die Geschichte der „Gastarbeiter“ neu schreiben, in: Migration und Soziale Arbeit, 32.Jg., Heft 10, Juni 2010.

Wärmstens empfohlene Texte:

Sheila Mysorekar: Deutsche jeder Farbe, Creative Commons Lizenz: <http://heimatkunde.boell.de/2012/02/18/deutsche-jeder-farbe>

Brigitte Hasenjürgen: Demokratische Migrationsgesellschaft: Zusammenleben neu aushandeln: <http://www.bpb.de/apuz/156770/demokratische-migrations-gesellschaft-zusammenleben-neu-aushandeln>

Zusatzmaterial zusammengestellt von Amina Ramadan

Links zum Thema Migration

Allgemeine Informationen:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

- Statistiken, aktuelle Zahlen, Migrationsberichte
- www.bamf.de

Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)

- Ausführliche Dossiers zu allen Themen der Migration/Migrantengruppen, Länderprofile
- www.bpb.de

Bildungswerk Deutscher Gewerkschaftsbund (dgb)

- www.dgb-bildungswerk.de

Link zu:

- www.migration-online.de

Zahlreiche Daten und Fakten zum Thema Migration und Arbeitswelt, rechtliche Informationen

Rat für Migration (RfM)

- Der RfM ist ein bundesweiter Zusammenschluss von Migrationsforscher_innen und Projektträger des Mediendienstes Integration
- www.rat-fuer-migration.de

Mediendienst Integration

- Aktuelle Informationen rund um die Themen Migration, Integration und Asyl in Deutschland
- www.medien dienst-integration.de

Migrationsrecht.net

- Portal von und für Fachleute zu den Themen Zuwanderungs-, Asyl- und Ausländerrecht
- www.migrationsrecht.net

MIGAZIN

- Online-Magazin mit aktuellen Informationen und Stellungnahmen. Erscheint mehrmals wöchentlich.
- www.migazin.de

Fotos:

DOMiD

- Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V.
- www.domid.org/de

Bundeszentrale für politische Bildung

- www.bpb.de

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

- www.lpb-bw.de

Biografische Literatur:

Melinda Nadj Abonji, Tauben fliegen auf (ungarische Migrantenfamilie in der Schweiz)

Selim Özdoğan, Heimstraße 52 (Arbeitsmigration)

Ömer Erzeren, Eisbein in Alanya. Erfahrungen in der Vielfalt deutsch-türkischen Lebens, Hamburg 2004

Ulla Lachauer, Ritas Leute (Aussiedlerfamiliengeschichte)

Dorothee Wierling (Hrsg.), Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen, (mit Glossar, Zeitleiste und rechtlichen Grundlagen) Hamburg 2004

<http://www.koerber-stiftung.de/edition-koerber-stiftung/programm/erzaehlte-geschichte>

- Biographische Erzählungen von unterschiedlichen Migrant_innengruppen

Filme:

Vielfalt Mediathek des IDA e.V. und des DGB Bildungswerk

- www.vielfalt-mediathek.de

www.medienprojekt-wuppertal.de

Almanya (Arbeitsmigrantenfamilie), DVD mit kleinem Sprachführer Türkisch

Töchter des Aufbruchs (Mütter und Töchter)

Mannemer sein (Jugendliche) www.mannemersein.de

Herr Felde und der Wert der Dinge (Aussiedler)

Zum methodischen Vorgehen bei Filmen siehe

<http://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Kino.pdf>

Audio:

www.migration-audio-archiv.de,

EXILE Kulturkoordination und WDR

- Hörbare und erzählte Migrationsgeschichte/ Biographien von Migrant_innen
- Das Buch dazu: S. Inci Suvak/J. Hermann (HG.): „In Deutschland angekommen...“, Einwanderer erzählen ihre Geschichte, 2008

www.the-unwanted.com

- Zitate/Biographien/Migrationserfahrungen/Selbstzeugnisse von Migrant_innen Das Lernportal "The Unwanted" bietet Materialien und Informationen zum Thema Umsiedlung, Flucht und Vertreibung im Europa des 20. Jahrhunderts. Durch erzählte Lebensgeschichten von Zeitzeug_innen wird das Schicksal von Flüchtlingen und Vertriebenen nachgezeichnet und verstehbar gemacht.

www.swr.de/international

- Multikulturelles Magazin des Südwestrundfunk (SWR)
- Mehrmals täglich Hintergrundberichte, Kommentare und Standpunkte zu aktuellen Themen der Integration und Migration in SWRinfo.

Ottmar Schickle

Flucht und Asyl

Wer seine Heimat verlässt, weil er verfolgt wurde oder Verfolgung befürchten muss, tut dies nicht freiwillig. Im Jahr 2013 waren nach Einschätzung des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen (UNHCR) 45 Millionen Menschen auf der Flucht (Flüchtlinge und Binnenvertriebene). Der weitaus überwiegende Teil sucht im Herkunftsland selbst oder in den unmittelbaren Nachbarregionen Schutz. Lediglich 430.000 Flüchtlinge stellten in der Europäischen Union einen Asylantrag.

Als Konsequenz aus den Erfahrungen des zweiten Weltkrieges, der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und dem Flüchtlingsekel der Nachkriegsjahre

wurde 1951 mit der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) ein völkerrechtlicher Vertrag geschaffen, der zunächst den europäischen Flüchtlingen, später weltweit verfolgten Menschen Schutz bieten sollte. Die „Magna Charta des Flüchtlingsschutzes“ wie die GFK oft genannt wird, wurde inzwischen von 164 Staaten unterzeichnet (Ausnahme immer noch die USA und die meisten arabischen Staaten; die Türkei gewährt nur europäischen Flüchtlingen Schutz). Die GFK bildet mit anderen völkerrechtlichen Verträgen die Grundlage des Flüchtlingsschutzes in der Europäischen Union.

Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)

Zentrale Elemente der Konvention sind

- die Definition des Flüchtlingsbegriffs und
- das Non-Refoulement-Prinzip (Verbot der Abschiebung in den Verfolgerstaat)

Nach Artikel 1 GFK ist ein Flüchtling eine Person, die „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer

- Rasse,
- Religion,
- Nationalität,
- Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder
- wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb ihres Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt...“

Der Begriff der „Rasse“ umfasst insbesondere die Aspekte Hautfarbe, Herkunft und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe.

Der Begriff der sozialen Gruppe umfasst u.a. das Merkmal der sexuellen Orientierung und das Geschlecht.

Die Verfolgung kann sowohl vom Staat als auch von nichtstaatlichen Akteuren ausgehen.

Wer aus begründeter Furcht vor Verfolgung Schutz sucht, darf im Exil nicht schutzlos sein.

Neben dem Refoulementverbot gewährt die GFK deshalb weitere Rechte: Flüchtlinge dürfen im Aufnahmeland arbeiten und erhalten Zugang zu allen Bildungseinrichtungen und Sozialleistungen. Der Reiseausweis gewährt ihnen weitgehende Bewegungsfreiheit.

Der Flüchtlingsschutz über die GFK ist inzwischen vollständig im deutschen Asylrecht verankert (§ 3 Asylverfahrensgesetz, AsylVfG). Personen, denen die Flüchtlingseigenschaft gemäß der GFK zuerkannt wurde sind inzwischen den Asylberechtigten nach Artikel 16a Grundgesetz gleichgestellt (§ 25 Absatz 1 und 2 Aufenthaltsgesetz, AufenthG).

Exkurs: Flüchtlingsschutz international – europäisch – nationalstaatlich. Welche internationalen und nationalen Normen regeln den Flüchtlingsschutz?

- 1948: Erklärung der Menschenrechte Verabschiedung durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen
- 1953: Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) wird in Rom unterzeichnet
- 1951: Genfer Flüchtlingskonvention verabschiedet (GFK)
- 1954: GFK tritt in Kraft (Beschränkung auf „europäische“ Flüchtlinge)
- 1969: Zusatzprotokoll zur GFK – weltweite Geltung
- 1993 „Asylkompromiss“ – kein Grundrecht auf Asyl bei Einreise aus/über „sichere Drittstaaten“
- 1993: Asylverfahrensgesetz: Beschleunigung des Asylverfahrens
- 2003: Dublin-Verordnung: Regelung der Zuständigkeit für die Durchführung der Asylverfahren
- 2005: Neuordnung aufenthalts- und asylrechtlicher Regelungen im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes

Über die Einhaltung dieser Normen wacht auf europäischer Ebene der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR)

Zwei Hürden müssen flüchtende Menschen überwinden, um in den Genuss eines Aufenthaltsrechts in Deutschland zu kommen:

1. Sie müssen in den Geltungsbereich der verbrieften Schutznormen kommen
2. Sie müssen im Exiland einen anerkannten Flüchtlingsstatus oder Abschiebungsschutz erhalten

Die erste Hürde ist skizziert mit „Festung Europa“:

Die durch den Wegfall der Binnengrenzen in Europa bedingte verstärkte Grenzsicherung nach außen, die Einführung der unionseinheitlichen Visumsplikt für die Herkunftsländer von Flüchtlingen, die Vorverlagerung der Kontrollen in Drittlän-

der, die (Rückübernahme-) Abkommen mit diesen Staaten, seien es Herkunfts- oder Transitländer für Flüchtlinge und nicht zuletzt die europäische Grenzagentur FRONTEX dienen primär der Bekämpfung der „illegalen Einwanderung, der organisierten Kriminalität, des Schlepperwesens und des Terrorismus“. Im Ergebnis wird Flüchtlingen der Zugang zum Asylverfahren und zum Rechtsschutz vorsätzlich erschwert und vielfach unmöglich gemacht.

Im Vertrag von Amsterdam (1997) wurde neben dieser europäischen Grenzschutzpolitik auch eine gemeinsame Asyl- und Migrationspolitik formuliert. Während der Grenzschutz immer mehr technisiert und perfektioniert wurde, sind wir von der Umsetzung gemeinsamer Standards bei der Aufnahme und Anerkennung von Flüchtlingen noch weit entfernt. Daher gilt: **Die zweite Hürde ist das europäische und nationale Asylsystem.** Mit der Dublin-Verordnung wird die Zuständigkeit für Asylverfahren auf denjenigen Staat verlagert, der für die Einreise „verantwortlich“ ist. Dies sind insbesondere die süd- und osteuropäischen Mitgliedsstaaten (EU-Außengrenzen). Dieses unsolidarische System der Lastenverteilung überfordert die Aufnahmeländer und hat beträchtliche Folgen für die Qualität des Asylverfahrens, die Aufnahmebedingungen und die sozialen Standards sowohl für Asylsuchende als auch für anerkannte Flüchtlinge.

Einheitliches Asylsystem in Europa?

Neben der GFK erhält die Europäische Menschenrechtskonvention zunehmende Bedeutung beim Schutz des Lebens und der Gesundheit. Sie gewährt weitgehende Rechte für Familien und verhilft bei der Durchsetzung von Persönlichkeitsrechten und kann so zu einem Aufenthaltsrecht in den Mitgliedsstaaten führen.

Menschen, denen grausame, erniedrigende oder unmenschliche Behandlung im Herkunftsland droht und denen die GFK keinen Schutz bietet, erhalten inzwischen einen (nahezu) gleichwertigen **subsidiären Schutzstatus**. Er gilt weiter für Personen, die **ernsthafte individuelle Bedrohungen** des Lebens oder der Unversehrtheit infolge willkürlicher Gewalt befürchten (z.B. in Kriegs- oder Bürgerkriegssituationen).

Im Rahmen einer „Vergemeinschaftung des Asylrechts“ hat der EU-Ministerrat eine Reihe von Richtlinien und Verordnungen beschlossen, die den rechtlichen Rahmen für die Flüchtlingsanerkennung, den Ablauf des Asylverfahrens oder die Gewährung sozialer Leistungen und Rechte regeln sollen.

Richtlinien formulieren Mindestnormen, die in einer Umsetzungsphase von zumeist zwei Jahren

in nationales Recht umzusetzen sind. Sie stellen somit meist den kleinsten gemeinsamen Nenner dessen dar, was die Mitgliedstaaten den Flüchtlingen zu gewähren bereit sind.

Verordnungen sind „europäische Gesetze“, die unmittelbar in den jeweiligen Mitgliedsstaaten anzuwenden sind.

Dennoch reichen z. B. die **Aufnahmebedingungen** von der Inhaftierung während des Asylverfahrens bis hin zu Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften. Vielfach, so auch in Deutschland, dient(e) Sozialdumping als „Abschreckung“: Lebensmittelpakete, Einschränkung der Bewegungsfreiheit durch die sog. Residenzpflicht, Arbeitsverbote, Schaffung des Asylbewerberleistungsgesetzes.

Die **Anerkennungspraxis** in den europäischen Mitgliedsstaaten lässt kaum erkennen, dass es die sog. „Qualifikationsrichtlinie“ gibt, die die Kriterien für eine einheitliche Flüchtlingsanerkennung formuliert. Asyl bleibt eine „Lotterie“, je nachdem, in welchem Land ein Flüchtling seinen Asylantrag stellt.

In unseriösen Presseberichten wird oft von einer Anerkennung von gerade mal 1,5% berichtet. Die Anerkennungsquote wird dabei auf die sog. Asylberechtigten nach dem Artikel 16a des Grundgesetzes reduziert. Im Umkehrschluss werden die anderen Schutzsuchenden als „Wirtschafts- oder Armutsflüchtlinge“ diffamiert.

Ein Blick auf die Gesamtschutzquote in Deutschland zeigt die Realität: Rechnet man die Gewährung von Flüchtlingsschutz (13 %) und die Feststellung von Abschiebungsverböten – subsidiärer Schutz – (13,5 %) nach dem Aufenthaltsgesetz zu den Anerkennungen nach dem Grundgesetz (1,2 %) hinzu, haben 2012 in Deutschland 27,7 % aller Antragsteller nach der behördlichen Entscheidung durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Schutz erhalten (= „Gesamtschutzquote“).

Rechnet man die „anderweitig erledigten“ aus der Gesamtzahl der in Deutschland gestellten Asylanträge heraus (Asylantrag zurückgenommen und sog. Dublinfälle), kommt man für 2012 auf eine „bereinigte Gesamtschutzquote“ von 35,8 %. Mehr als jeder Dritte erhielt im Jahr 2012 in Deutschland also internationalen Schutz. Im ersten Halbjahr 2013 ist die „Gesamtschutzquote“ auf 32,1 % und die „bereinigte Gesamtschutzquote“ sogar auf 44,2 % gestiegen.

Nicht berücksichtigt sind in dieser Statistik jene Flüchtlinge, bei denen im Klageverfahren vor dem Verwaltungsgericht festgestellt wurde, dass das Bundesamt rechtswidrig dem Flücht-

ling die Anerkennung verweigert hat. Damit würde die Gesamtschutzquote 2013 über 50 % liegen. Letztlich bleiben sogar über 80% der Asylsuchenden längere Zeit oder dauerhaft in Deutschland.

Das Asylverfahren

(rechtliche Grundlage: das Asylverfahrensgesetz)

Die zuständige Behörde für die Durchführung des Asylverfahrens ist in Deutschland das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) mit Sitz in Nürnberg und mindestens einer Außenstelle in jedem Bundesland.

Zentrales Element des Asylverfahrens ist die Anhörung, bei der ein Bediensteter des BAMF den Flüchtling nach seinen Asylgründen befragt. Bei negativer erstinstanzlicher Entscheidung droht das Bundesamt dem Asylsuchenden die Abschiebung für den Fall an, dass dieser nicht innerhalb einer Frist von 4 Wochen Deutschland verlässt. Die Entscheidung kann durch Klage beim Verwaltungsgericht angefochten werden (kein Widerspruchverfahren). Da die Klage in der Regel „aufschiebende Wirkung“ hat, dürfen während des Gerichtsverfahrens keine „aufenthaltsbeendenden Maßnahmen“ (Abschiebungen) durchgeführt werden.

Die adäquate Umsetzung der GFK setzt unabdingbar transparente und gerechte Asylverfahren voraus: Nicht immer werden die Flüchtlinge jedoch durch eine unabhängige Verfahrensberatung auf eine qualifizierte Anhörung vorbereitet, nicht in jedem Verfahren ist ein effektiver Rechtsschutz einschließlich Zugang zu Rechtsanwälten gesichert.

Wer trotz Ablehnung seines Asylantrags nicht freiwillig ausreist und auch nicht zwangsweise außer Landes gebracht wird, wird „geduldet“ (vorübergehende Aussetzung der Abschiebung). In Deutschland leben (Stand Ende 2013) etwa 90.000 Geduldete. In der Vergangenheit gab es immer wieder sog. Bleiberechts- oder Altfallregelungen, die es langjährig Geduldeten unter bestimmten Bedingungen (wirtschaftliche und soziale Integration) ermöglichten, ein (legales) Aufenthaltsrecht zu erwerben.

Positive Entscheidungen des Bundesamts oder des Verwaltungsgerichts können so aussehen:

- Asylberechtigung nach Artikel 16a Grundgesetz
- Flüchtlingsschutz nach der GFK (Flüchtlings-eigenschaft)
- Subsidiärer Schutz (Abschiebungsverbote)

Die drei Schutzformen vermitteln einen zu

nächst befristeten Aufenthalt von bis zu drei Jahren. Zugang zu Arbeit, Bildung und Sozialleistungen entsprechen dem, was deutschen Staatsangehörigen gewährt wird. Asylberechtigte und Flüchtlinge nach der GFK erhalten einen „blauen Flüchtlingspass“. Subsidiär Geschützte benötigen für den Aufenthalt in Deutschland einen Pass ihres Landes.

Asylsuchende und Geduldete sind zunächst für 9 bzw. 12 Monate vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Danach gilt für bis zu 4 Jahren das sog. Nachrangigkeitsprinzip (Arbeitsstelle nur dann, wenn kein bevorzogter Deutscher oder Unionsbürger für die Stelle zur Verfügung steht). Für sie gilt das Asylbewerberleistungsgesetz mit Einschränkungen bei Sozialleistungen und der Gesundheitsversorgung.

Paradigmenwechsel – Deutschland ist ein Einwanderungsland

Mit der Erkenntnis, Deutschland sei ein Einwanderungsland, begann eine neue Etappe im Migrationsgeschehen in Deutschland. Zunächst wurde das Zuwanderungsgesetz verabschiedet (2005), ein Integrationsgipfel institutionalisiert, Integration als gesellschaftspolitische Aufgabe anerkannt.

Zentrales politisches Credo bleibt jedoch die Steuerung und Begrenzung des Zuzugs von Ausländern. Es dauerte immerhin acht Jahre, bis neben der Zuwanderung von Hochqualifizierten auch Erleichterungen bei Facharbeitern geschaffen wurden. Nachdem lange die sprachliche Integration im Vordergrund stand, wird mit dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) auch die berufliche Integration in den Fokus genommen.

Legalser Aufenthalt oder Duldung

Könnte man integrationspolitisch noch von einem Paradigmenwechsel reden, so stieß die Umsetzung humanitärer Verpflichtungen (insbesondere bei der Aufnahme und Unterbringung von Flüchtlingen), im Aufenthalts- und Asylverfahrensrecht auf breite Kritik der Verbände: Kettenduldungen würden abgelehnte Asylbewerber über Jahre hinweg zu Menschen zweiter Klasse abstempeln. Die Erteilung von Aufenthaltstiteln als Voraussetzung für einen rechtmäßigen Aufenthalt wird weiter an hohe Anforderungen geknüpft. Die „vorübergehende Aussetzung der Abschiebung“, wie die Duldung im juristischen Jargon heißt, begründet keinen rechtmäßigen Aufenthalt. Sie wird z. B. erteilt, wenn der betroffene Flüchtling krank ist, keinen



Pass besitzt, staatenlos ist oder sein Herkunftsland sich weigert, ihn aufzunehmen.

Trotz positiver Ansätze (Verringerung der Aufenthaltstitel, Härtefallregelung, weitgehende Übernahme der GfK in nationales Recht, s. o.) bleibt die alte Struktur und Intention des Ausländergesetzes auch nach diversen Änderungen durch sog. Richtlinienumsetzungsgesetze erhalten. Das Aufenthaltsgesetz dient immer noch der „Gefahrenabwehr“. Auch mit der Schaffung von Integrationsministerien bleiben die zuständige Stellen „Ausländer“-behörden.

„Freiwillige“ Rückkehr, Abschiebung oder Leben in der Illegalität

Wer als abgelehnter Asylbewerber und langjährig geduldeter Flüchtling nicht das Glück hat, die strengen Voraussetzungen für eine Bleiberechtsregelung zu erfüllen, lebt als Geduldeter oft über Jahre hinweg in ständiger Angst vor Abschiebung. Menschen, die die Rückkehr selbst organisieren, werden durch diverse „Rückkehrprämien“ oder Reintegrationshilfen unterstützt bzw. motiviert. Werden Flüchtlinge zwangsweise zurückgeführt, hat dies eine Einreisesperre von mehreren Jahren zur Folge.

Während Geduldete und Asylbewerber nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts Anspruch auf ein menschenwürdiges Leben haben („Menschwürde ist integrationspolitisch nicht relativierbar“) – gilt dies für illegal in Deutschland lebende Flüchtlinge nur sehr eingeschränkt.

Davon betroffen sind vor allem ehemalige Asylsuchende, die aufgrund drohender Abschiebung „untertauchen“. Ebenso leben Opfer von Menschenhandel, die für einen anderen Beruf angeworben und dann zur Prostitution gezwungen werden, über Jahre in dieser meist ausweglosen Situation. Menschen, die ihr Aufenthaltsrecht von einem deutschen oder legal hier lebenden ausländischen Partner ableiten und deren Ehe scheitert, bevor sie ein eigenständiges Aufenthaltsrecht erworben haben, sehen vielfach in einem illegalen Aufenthalt die einzige Chance, weiter in Deutschland zu bleiben.

Das Leben in der „Schattenwelt“ macht jede Alltagssituation zum Problem oder zur Gefahr: Schulbesuch der Kinder, medizinische Versorgung, Geburt eines Kindes, Arbeitsaufnahme, Wohnungssuche.

In ständiger Angst vor Entdeckung leben die sog. „Illegalen“ unter menschenunwürdigen Bedingungen, sind potentielle Opfer von Ausbeutung und Betrug. Ohne reguläre Miet- und Arbeitsverträge genießen sie nur sehr eingeschränkten Rechts- und Versicherungsschutz und sind so der Willkür und ausbeuterischen Konditionen von Vermietern und Arbeitgebern ausgesetzt.

Viele Menschen sind immer noch irrtümlich der Auffassung, dass sie sich durch Beratung und Unterstützung von Menschen ohne legalen Aufenthalt strafbar machen. Doch für viele Organisationen gehört es inzwischen zur alltäglichen Arbeit, Menschen ohne Aufenthaltspapiere zu beraten, sie bei der Durchsetzung ihrer rechtlichen Ansprüche zu unterstützen und ihnen grundlegende Sozialleistungen zu gewähren. Dies muss nicht grundsätz-

lich dazu führen, dass die Betroffenen ihre Identität offenbaren und damit der Gefahr ausgesetzt sind, abgeschoben zu werden.

Jenseits einer auf dauerhaften legalen Aufenthalt fixierten Integrationspolitik kann so auch das Leben in der aufenthaltsrechtlichen Illegalität Integration befördern. Dies gilt vor allem, wenn es Menschen ohne Aufenthaltspapiere gelingt, an prägenden Lebensbereichen der Gesellschaft teilzunehmen (Arbeiten, Wohnen, Erziehung, Bildung und Ausbildung, Recht und Politik, Medien, soziale Netzwerke). Wichtige Voraussetzung von Integration ist Bildung. Daher gilt es, alle Hürden zu beseitigen, die für diese Menschen den Zugang zu Schulen und Kindertagesstätten behindern.



Wichtige Links:

http://www.proasyl.de/fileadmin/fm-dam/g_Archiv/Eurostat_PM_24.3.2014.pdf Verteilung der Flüchtlinge in Europa
www.proasyl.de alle wichtigen Informationen, Broschüren, Plakate

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2013-asyl.pdf?__blob=publicationFile aktuelle Zahlen

www.asyl.net Länder, Rechtsprechungsdatenbank, Arbeitshilfen

Literatur:

Sebastian Krumbiegel (Hg.): Hoffnung säen. Lebensgeschichten von Flüchtlingen, Hamburg 2005

Gabriele del Grande: Das Meer zwischen uns. Flucht und Migration in Zeiten der Abschottung, herausgegeben von borderline europe e.V. und dem Förderverein PRO ASYL e.V.

Filme:

Bon Voyage: kurzer Trickfilm, 6 Min. zum Fluchtweg von der Wüste über das Meer, www.emzbayern.de

Welcome, 110 Min.: Seit über drei Monaten ist der irakische-kurdische Teenager Bilal schon auf der Flucht. Er hat sein Land verlassen, nachdem seine Freundin Mina kurz zuvor nach England emigriert ist, um sie wiederzusehen. Doch an der Nordküste Frankreichs nimmt seine Reise ein abruptes Ende. Bilal und seine Freundin trennt nun der Ärmelkanal. Bilal ist in Calais gestrandet. Kurzentschlossen sucht der Junge das örtliche Hallenbad auf, um das Schwimmen zu trainieren. Hier lernt er den Schwimmlehrer Simon kennen. Heimlich unterrichtet er den jungen Kurden im Kraulen ... Geschichte eines illegalen Flüchtlings in Frankreich, der über den Ärmelkanal zu seiner Freundin schwimmen möchte.

Le Havre, ein zugleich politisch-kämpferischer wie poetisch-märchenhafter Film von Aki Kaurismäki: Als Marcel Marx, Bohemien und Schuhputzer, in seinem frei gewählten Exil, der Hafenstadt Le Havre zufällig dem minderjährigen Flüchtling Idrissa begegnet, sieht er sich gezwungen, sich erneut gegen die menschliche Gleichgültigkeit zu erheben. Seine einzigen Waffen sind sein unerschütterlicher Optimismus und die ungebrochene Solidarität der Mitbewohner seines Quartiers.

Methode: Timeline

In dieser Übung geht es um die Vermittlung von Ereignissen der Zuwanderung in Deutschland nach 1945 anhand eines Kurzvortrags. Im Anschluss wird in Kleingruppenarbeit das Gelernte mit eigenen Erfahrungen verknüpft.

- Zuwanderung Deutschland als Einwanderungsland erfahrbar machen
- Vermittlung von Wissen und Zusammenhängen zum Thema Zuwanderung
- Bewusstwerdung über gesellschaftliche, politische und pädagogische Entwicklungen
- Multiperspektivischer Blick in Bezug auf Migration
- Herstellung beruflicher und persönlicher Bezüge zum Thema

Ziel/-e

60 bis 90 Minuten

Zeit

- Zeitleiste, Tabelle zur Migrationsgeschichte
- ausgewählte Ereigniskarten mit unterschiedlichen Farben, ggf. Bildmaterial zur Veranschaulichung (links)
- Metaplankarten, Flipchartpapier, Stifte

Material

Die Teilnehmer_innen sitzen im Halbkreis. In der Mitte befindet sich die Zeitleiste mit Jahreszahlen und den Kategorien in unterschiedlichen Farben.

- Phase der Einwanderung
- Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation
- Politische (Re)Aktionen
- Arbeitsmigration
- Flucht und Asyl
- Vertriebene/Aussiedler_innen
- Entwicklung in der Pädagogik/Sozialen Arbeit

Anleitung

Die Leitung trägt ausgewählte Ereignisse zu den einzelnen Phasen und Kategorien vor und platziert sie auf der Zeitleiste. Dabei werden die Ereigniskarten den Kategorien entsprechend zugeordnet. Hilfreich ist eine farbliche Unterscheidung der Kategorien.

Es ist empfehlenswert, vorab eine Auswahl an Ereignissen vorzunehmen und die inhaltliche Ausrichtung und den Umfang an Informationen an die jeweilige Zielgruppe anzupassen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmer_innen nachlässt. Außerdem ist es denkbar, eine Auswahl an Kategorien vorzunehmen. Unverzichtbar ist allerdings die Kategorie „Phase der Einwanderung“.

Möchte man die Ressourcen der Teilnehmer_innen verstärkt nutzen, stellt die Leitung lediglich die Phasen der Einwanderung und die unterschiedlichen Formen von Migration (Arbeitsmigration/Flucht und Asyl sowie Aussiedlung/Vertreibung) vor und platziert diese auf der Zeitleiste. Im Anschluss bittet sie die Teilnehmer_innen, sich einer bestimmten Phase, bzw. Dekade zuzuordnen und in Kleingruppenarbeit migrationspolitische Ereignisse und Entwicklungen, sowie (migrations)pädagogische Diskurse zusammenzutragen und die einzelnen Punkte auf jeweils ein Kärtchen zu schreiben. (20 bis 30 Minuten)

Im Plenum werden die einzelnen Kärtchen vorgestellt und entlang der Zeitleiste platziert. Nach jeder Phase können die Ergebnisse aus den Kleingruppen durch die Leitung und die Teilnehmer_innen der anderen Gruppen ergänzt werden (30 bis 60 Minuten).

Variante

Wir empfehlen, die Tabelle nach Möglichkeit zu aktualisieren.

Hinweis

Nach dem Kurzvortrag gehen die Teilnehmer_innen in Einzelarbeit.

Auswertung

Fragestellung: Mein persönlicher/beruflicher Bezug zum Thema Migration. Maximal 3 Stichpunkte auf Kärtchen (5-10 Minuten).

Anschließend Kleingruppenarbeit mit 3-4 Personen. Gegenseitige Vorstellung der Ergebnisse.

Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland

1945 – 1961 Einwanderung von Deutschen

Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation	1945-1949: Kein funktionierender Staat, Bevölkerung verarmt und ist auf sich zurückgeworfen	„Care“-Pakete Marschallplan	
Politische (Re)Aktionen	5. Juni 1945: „Berliner Erklärung“, „Potsdamer Konferenz“ Besatzung durch die Siegermächte	Entnazifizierung und Demokratisierung von Behörden und Bevölkerung	
Arbeitsmigration	1955: erste angeworbene italienische Arbeiter		
Flucht und Asyl	1949: Art. 16a GG Grundrecht auf Asyl, begründet aus den humanitären und historischen Verpflichtungen der BRD	1951: Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge „Genfer Flüchtlingskonvention“	1953: Bundesdienststelle für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge in Nürnberg nimmt Arbeit auf
Aussiedler/Vertriebene	1949: §116 GG Wer ist Deutsche/Deutscher? 1952: Gründung „Bund der Vertriebenen“, Gründung von Landsmannschaften	Bis 1960: 12 Mio. Flüchtlinge und Vertriebene aus osteuropäischen Staaten, ca. 25% der Gesamtbevölkerung	Bis 1961: 3,1 Mio. Menschen kommen aus der DDR in die BRD 400.000 Menschen wandern in die DDR aus
Entwicklung in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit	Flüchtlingsfürsorge		keine päd. Konzepte für Einwanderung

1955 – 1973 Staatlich organisierte Anwerbung

Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation	Ab 1961: Wiederaufbau voll im Gange, Wirtschaftswunder und Vollbeschäftigung	1961: Bau der Berliner Mauer und fehlender Zuzug ostdeutscher Arbeitskräfte	
Politische (Re)Aktionen	Erster Anwerbevertrag mit 1955: Italien 1960: Spanien, Griechenland 1961: Türkei	1963: Marokko, Südkorea 1964: Portugal 1965: Tunesien 1968: Jugoslawien	1965: Verabschiedung des Ausländergesetzes
Arbeitsmigration	1955 – 1973: 14 Mio. Männer und Frauen kommen als Arbeitsmigrant_innen in die BRD, 11 Mio. kehren zurück in ihre Heimatländer	Rotationsprinzip (2 Jahre), bewährt sich nicht aus Sicht der Arbeitgeber, wird bald aufgehoben	DDR: ab 1965 geringe Anwer- bung in sozialistischen Bruder- ländern: Polen, Ungarn, Kuba, Vietnam, Angola, Mosambik, Aufnahme von Studierenden und Lehrlingen
Flucht und Asyl	Asylbewerber_innen kommen vornehmlich aus den Ostblockstaaten aufgrund politischer Ereignisse	„Ungarn Aufstand“, „Prager Frühling“ sowie aus Diktaturen im europäischen Raum und in Lateinamerika	Anerkennungsquote liegt bei 80%
Aussiedler/Vertriebene	Eiserner Vorhang, keine durch- lässige Grenzen zwischen Ost- und Westblock	Trotz rechtlicher Grundlage keine Möglichkeit der Ausreise bzw. Einreise von Aussied- ler_innen	
Entwicklung in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit	Bildungseinrichtungen gehen von baldiger Rückkehr der Ausländer und ihrer Kinder aus, keine soz./päd. Maß- nahmen	Mitte 60er: Allgemeine Schulpflicht aus- ländischer Schüler_innen mit gesichertem Aufenthaltsstatus	1964: Beschluss in der Kultus- ministerkonferenz gibt Doppelperspektive vor: schulische Integration durch Regelunterricht und Vorberei- tungsklassen. Aber auch die Bewahrung der „Rückkehr- fähigkeit“ durch muttersprach- lichen Ergänzungsunterricht

1973 – 1989 Begrenzung der Einwanderung

Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation	1973: Erste „Ölkrise“, Anstieg der Arbeitslosigkeit; Rezession führt zu heftigen Diskussionen über volkswirtschaftliche Kosten und Nutzen der Arbeitsmigration	80er Jahre: Beginn des Multikulturalismus, zivilgesellschaftliche Anstrengungen, Migrant_innen in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Gewerkschaften fordern mehr Rechte für ausländische Arbeitnehmer_innen	Aufkeimen von Rechtsextremismus 1983: Gründung der Partei „Die Republikaner“ Weigerung der Politik, Deutschland als Einwanderungsland anzuerkennen
Politische (Re)Aktionen	1973: Anwerbestopp, gilt bis heute 1978: Heinz Kühn (SPD) wird 1. Ausländerbeauftragter der Bundesregierung; Kühn-Memorandum mit Forderungen zur Integration/Chancengleichheit bleibt folgenlos	1983: Rückkehrprämien – Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von Arbeitsmigranten (Rückzahlung des Arbeitnehmeranteils zur Rentenversicherung, der Anteil der Arbeitgeber wird den Kassen; „geschenkt“) Beratungsanspruch gilt bis heute	Demagogische Wahlkämpfe Reform des Asylrechts und „Kampf“ gegen dessen „Missbrauch“
Arbeitsmigration	Ab 1973: Anwerbestopp verstärkt den Familiennachzug und Daueraufenthalt. 1973: 3,97 Mio. – 1989: 4,9 Mio., Ausländer_innen, davon 1,7 Mio. Arbeitnehmer_innen Rund 46% leben seit 10-20 Jahren i. d. BRD, 14% länger als 20 Jahre.	Restriktive Gesetzgebung zum Familiennachzug (Erhöhung des Nachzugsalters)	Ab 1986 hat die DDR verstärkt durch Staatsverträge Arbeiter aus Vietnam, Kuba, Algerien, Angola, Mosambik angeworben, 1989 leben dort 90.000 Vertragsarbeiter
Flucht und Asyl	1982: Asylverfahrensgesetz tritt in Kraft (Regelungen zur Beschleunigung des Asylverfahrens)	Ende der 80er Jahre: über 100.000 Flüchtlinge beantragen jährlich Asyl („Boat-People“, polit. Flüchtlinge aus „Entwicklungsländern“)	1985: die Anerkennungsquote fällt auf 29%
Aussiedler/Vertriebene	Ab 1986: Gorbatschow wird Russlands Präsident: Glasnost, Perestroika	Grenzen werden durchlässiger, Aussiedler_innen aus UDSSR, Rumänien	Zahl der Ausreisearträge wächst
Entwicklung in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit	Reaktion auf die Arbeitsmigration/Familiennachzug beginnt. Erste pädagogische Ansätze, Konzepte, Strategien formieren sich	Einführung muttersprachlicher Asyl- und Migrationsberatung „Ausländerpädagogik“ und Ausländersozialarbeit entstehen	„Deutsch als Zweitsprache“ gerät in den Fokus“, die Maßnahmen sind kompensatorisch, Defizitansatz

1989 – 1992 Politisch geförderte Einwanderung von Spätaussiedler_innen und restriktive Asylpolitik

Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation	1989: Öffnung des „Eisernen Vorhangs“, fortschreitender politischer u. wirtschaftlicher Zusammenbruch des Ost-blocks	1989: Mauerfall 1990: Wiedervereinigung Zuzug von 111.150 Rumänien-deutsche nach dem Sturz Ceaucescus	Ab 1991: Krieg in Ex-Jugoslawien, fast 10 Jahre lang
	Fortgesetzte Politisierung der „Ausländerfrage“ Politische und öffentliche Debatten, die Zahl der Asyl-bewerber_innen zu reduzieren	Anstieg der Ausländerfeind-lichkeit in der Bevölkerung und gewaltsame Übergriffe auf Ausländer_innen: Solingen, Mölln, Hoyerswerda Wahlerfolge der Republikaner	1992: Höhepunkt der Einwanderung mit ca. 1,5 Mio. Zuzügen, davon ca. 440.000 Asyl-bewerber_innen
Politische (Re)Aktionen	1990: Reform des Ausländer-gesetzes, Erleichterung der Einbürgerung und mehr Rechtssicherheit für Zuwande-rer_innen	1990: Schengener Abkommen: Aufhebung der innereuropä-ischen Grenzkontrollen und Visa-Vorschriften, gemein-same Maßnahmen zur inneren Sicherheit innerhalb der EU. Kontrollen nur an Europas Außengrenzen	1990: Anwerbestopp-Ausnahme-verordnung, um den Bedarf an billigen Arbeitskräften abzudecken
Arbeitsmigration	Rückkehrförderung von Migranten mit Bleiberecht bleibt erhalten		Werkverträge, Saisonarbei-ter_innen (Polen), „Spezialist_innen
Flucht und Asyl	1989 beantragen 121.318 Flüchtlinge Asyl in Deutsch-land	1990: 193.063 Flüchtlinge beantra-gen Asyl in Deutschland 1992: 440.000	Die Anerkennungsquote nach § 16a liegt bei 3-5%
Aussiedler/Vertriebene	1989/1990: Flucht und Übersiedlung von ca. 582.000 DDR-Bürgern	Geförderte Einwanderung. „Status-Deutscher“ aus dem ehemaligen Ostblock	1990: starker Anstieg der Zuzugszahlen von Aussiedler_innen (Einreise von 440.000)
Entwicklung in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit	Kritik der Defizit- und Sonder-perspektive der Ausländer-pädagogik Grenzen der Wirksamkeit kompensatorischer Maß-nahmen werden thematisiert	Interkulturelle Pädagogik: Interkulturalität und die Begegnung mit dem „Anderen“ werden als Bereicherung verstanden, Antirassismusbearbeit	Rückkehrberatung Austauschprogramme

1992 – 2000 negativer Einwanderungssaldo, negatives Klima

Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation	1992 – 1996: Anstieg der Arbeitslosigkeit auf 12%, bei Migrant_innen ca. doppelt so hoch, Automatisierung der Arbeitswelt, in der Industrie, weniger Arbeitsplätze für Nicht-Qualifizierte	Zuwanderung, Begrenzung, Integration und Rückkehr sind gesellschaftspolitische Themen: „Das Boot ist voll!“	Infolge von Kriegen – Golfkrieg, Kriege in Ex-Jugoslawien erhöhte Flüchtlingszahlen
Politische (Re)Aktionen	1993: „Asylrechtsreform“, Änderung des Grundgesetzes Art.16a schränkt das Recht auf Asyl ein (Asylkompromiss) Einführung der „Drittstaatenregelung“ und des „Flughafenverfahrens“, was einer faktischen Abschaffung des Grundrechts auf Asyl entspricht. „Festung Europa“	1993: Quotenregelung für Spätaussiedler_innen auf 200.000 pro Jahr, Nachweis v. Sprachkenntnissen im Ausreiseort	1998: Vorrangprinzip auf dem Arbeitsmarkt für Deutsche, EU-Bürger_innen und Gleichgestellte. Weiterhin Arbeitsverbot für Asylbewerber
Arbeitsmigration	1998: 7,3 Mio. Ausländer_innen inkl. 1,4 Mio. Kinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft und dauerhaftes Bleiberecht		
Flucht und Asyl	Nach Änderung des Asylrechts Rückgang der Asylanträge 1992: ca. 440.000 1999: ca. 138.319	1992 – 1996: Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien. BRD nimmt 350.000 bosnische und 25.000 kosovarische Flüchtlinge auf	Asylbewerberleistungsgesetz tritt in Kraft, „Essenspakete“, Sach- statt Geldleistungen. Ab 1991 humanitäre Aufnahme von jüd. Kontingentflüchtlingen
Aussiedler/Vertriebene	1991 – 2006: rund 1.9 Mio. einreisende Spätaussiedler_innen	werden aufgrund der wachsenden Anzahl zunehmend als „Problemgruppe“ wahrgenommen	Wer nach 31.12.1992 geboren wurde, bekommt keinen Aussiedlerstatus anerkannt
Entwicklung in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit	Interkulturelle Pädagogik etabliert sich als eigenständiges erziehungswissenschaftliches Fachgebiet.	Interkult. Päd. vollzieht Perspektivwechsel: weg vom Defizitblick hin zur Kritik und Analyse pädagogischer Institutionen und Bildungs-/ Sozialpolitik	Finanzmittel des Landes Ba-Wü und damit auch des Bundes (Koppelung) für muttersprachliche u. Sozialberatung werden gestrichen

2000 – 2005: Erste wichtige Schritte in Richtung Anerkennung der Migrationsgesellschaft

Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation	Ab 2000: Arbeitslosigkeit liegt bei 10% und ist bei der migrantischen Bevölkerung doppelt so hoch	Arbeitskräftemangel im Bereich Ingenieurwesen, IT-Personal, Pflege/Medizin, Handwerk	2005: Anteil der ausländischen Bevölkerung liegt bei 8,8%, 7,3 Mio. „Migrationshintergrund“ als Kategorie wird eingeführt
	Anschlag vom 11. Sep. 2001, Angst vor Islamismus, wachsender antimuslimischer Rassismus	Diskussion um Sicherheit wird mit Debatte über Einwanderung verknüpft, Rasterfahndung eingeführt	
Politische (Re)Aktionen	2000: Reform des Staatsangehörigkeitsrechts. Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Geburt („Standortprinzip“, „Jus Soli“) „Optionspflicht“, d.h. doppelte Staatsangehörigkeit bis zum 23. Lebensjahr. Erleichterte Einbürgerung für Erwachsene (ab 8 J. Aufenthalt), aber auch Einbürgerungstest.	2000: „Green Card“, zeitlich befristete Arbeitserlaubnis für ausländische IT-Fachkräfte, Pflegekräfte aus Osteuropa	2005: „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung“: Reduzierung der Aufenthaltstitel, erleichterte Einbürgerung, verpflichtende Integrationskurse, Migrationserstberatung (MEB) werden neu installiert. Ehegatten Deutscher müssen Sprachkenntnisse im Ausreiseland nachweisen
Arbeitsmigration	2000-2004 werden 17.777 Green Cards vergeben		
Flucht und Asyl	Rückgang d. Asyl-Erstanträge 2000: 78.564 2005: 28.914	Rückführung von Kontingentflüchtlings aus Bosnien	ca. 200.000 jüd. Kontingentflüchtlings aus der ehemaligen Sowjetunion leben in Deutschland
Aussiedler/Vertriebene	Zahlen der Einreiseanträge sinken und stagnieren	2000: 95.000 2006: 7.747	
Entwicklung in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit	Interkulturelle Öffnung soll Querschnittsthema für alle (sozialen) Einrichtungen werden	Fortbildungen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ stoßen auf verhaltenes Interesse	Projektförderung anstelle von Regelfinanzierung nimmt zu.

Ab 2006 Integrationskonzepte, Zuwanderung aus Süd- und Osteuropa, EU-Krise

Ökonomische und gesellschaftspolitische Situation	„Leitkultur“-Debatte um fehlende Integrationsbereitschaft u. sog. „Parallelgesellschaften“	„Sprachdefizite“ weiterhin im Fokus	Ab 2005: allmähliche Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland
	2010: Bundespräsident Wulff: „Der Islam gehört zu Deutschland!“	2010: „Sarrazin-Debatte“ löst heftige Diskussion um Integrationspolitik und Rassismus aus	2001-2011 Morde des NSU/Nationalsozialistischer Untergrund an Migranten Tätersuche im migrant. Milieu
Politische (Re)Aktionen	2006: 1. Integrationsgipfel 2006: 1. Deutsche Islamkonferenz, Konferenzen finden jährlich statt	2006: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) tritt in Kraft, „Antidiskriminierungsgesetz“ (Antwort auf EU Richtlinie)	2007: 2. Integrationsgipfel und Vorstellung des Nationalen Integrationsplans. Bundesländer erstellen eigene Integrationspläne
	2007: Reform des Zuwanderungsgesetzes, Kernpunkte: Anpassung des Ehegattennachzugs mit Mindestalter und Nachweis einfacher Sprachkenntnisse im Ausreiseland (A1) vor Einreise in die BRD	2012: Verabschiedung des Gesetzes zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse, Gesetzesentwurf zur sog. Hochqualifizierten-Richtlinie. Neue, befristete „Blaue Karte EU“ für ausländische Arbeitnehmer_innen mit akademischer und vergleichbarer Qualifikation	2014: Die große Koalition erlässt die Optionspflicht, allerdings mit Einschränkungen
Arbeitsmigration	Zuwanderung von Pflege- und Fachkräften aus EU- und Drittstaaten Ab 2010: Finanzkrise in GR; SP; Italien, Portugal	Ab 2013 EU Freizügigkeit für Bulgarien und Rumänien, medial aufgeheizte Diskurse um „Armutzuwanderung“ u. „Unterwanderung der sozialen Systeme“	Ab 2011: Junge, gut ausgebildete Neuzuwanderer_innen aus den EU-Krisenländern
Flucht und Asyl	Ab 2011: Aktuelle Konflikte lassen Asyl-anträge steigen: 1.HJ 2014: 40.000	Gesamtzuschutzquote 2012: knapp 30% 2013: weltweit 45 Mio. Flüchtlinge 2014: neue Krisenherde, (Kontingent) Flüchtlinge aus Syrien	EU-Abschottungspolitik, Frontex
Aussiedler/Vertriebene	Weiterer Rückgang der Einreiseanträge: 2011: 2.148	4 Mio. (Spät-) Aussiedler_innen leben in Deutschland	ca. 80% sind nicht hier geboren
Entwicklung in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit	Interkulturelle Öffnung: Blick auf die ganze Organisation; mehr Fortbildungsangebote	„Diversity Management“ u. „Intersektionalität“ werden Themen Migranten(selbst)organisationen als Partner u. als Bildungsakteure	Inklusion u. rassismuskrit. Pädagogik als neue Ansätze Empowermentansätze

Methode: Landkarte

Migration als selbstverständlichen Prozess der eigenen Familiengeschichte wahrnehmen.

Ziel/-e

Diese Übung zeigt, wie viel Wanderung in den Familien der Teilnehmenden stattgefunden hat. Migration wird dadurch nicht als Phänomen und Problem von anderen wahrgenommen, sondern als selbstverständlicher Prozess in vielen „normalen“ Familiengeschichten erfahren. Dabei geht es nicht nur um internationale, sondern auch um regionale Migration und die damit verbundene Erfahrung.

ca. 20 Minuten, bei größeren Gruppen (mehr als 15 Personen) auch deutlich länger.

Zeit

Moderationskarte mit aufgemalten Himmelsrichtungen

Material

Die Teilnehmenden stellen sich eine imaginäre Landkarte vor. Die Leitung gibt den Seminarort als Fixpunkt an und legt dort die Karte mit den Himmelsrichtungen aus. Anschließend werden durch die Leitung verschiedene Vorgaben gemacht; geographische Genauigkeit oder gar Maßstabstreue sind nicht notwendig.

Anleitung

Als erstes begeben sich alle Teilnehmenden an ihren jetzigen Wohnort. Dabei können alle gleichzeitig laufen. Der Reihe nach werden die Orte von den Teilnehmenden kurz benannt. Danach begeben sich alle an ihren Geburtsort. Wieder werden die Orte kurz benannt. Wer hat sich bewegt und wohin? Nach diesem Muster gehen sie an den Geburtsort des Vaters und der Mutter. Ganz zum Schluss begeben sich die Teilnehmenden an den Ort, an dem eine/r ihrer Großväter/Großmütter geboren ist. Hier wählen sie den am weitesten entfernten Ort.

- Es kann noch ein Ort eingefügt werden, an dem die Teilnehmenden gerne in 10 Jahren leben würden.
- Wenn in umgekehrter Reihenfolge verfahren wird (Geburtsort der Großeltern, Geburtsort der Eltern, Geburtsort, Wohnort), kommt die Gruppe am Ende symbolisch zusammen.

Variante

- Es gibt immer wieder Teilnehmende, die Schwierigkeiten mit der Geographie haben. Hier sollte man schnell helfend eingreifen. Wenn jemand völlig falsch steht, muss man abwägen, ob es für die Person unangenehm ist, korrigiert zu werden. Hilfreich sind Moderationskärtchen mit Ländern und Erdteilen, die zur Groborientierung im Raum verteilt werden,
- Die Übung kann auch diskriminierend erlebt werden, weil die Maßstäbe meist sehr verschoben sind. Je größer die Entfernung, desto undeutlicher werden Unterschiede. Manchen Teilnehmenden ist es unangenehm, sich als Person mit Migrationsbiographie zu „outen“. In anderen Gruppen ist es Teilnehmenden peinlich, als eine der wenigen über Generationen aus der gleichen Region zu kommen oder nicht zu wissen, wo die Eltern, bzw. Großeltern geboren worden sind. Solches Unbehagen sollte thematisiert werden.

Hinweise

Achtung!

- Bei Teilnehmer_innen mit Fluchterfahrung/starkem Heimweh o.ä. kann die Übung schmerzliche Gefühle auslösen.

Im Plenum kann noch im Raum stehend ein Hinweis auf einige migrationsgeschichtliche Daten gegeben werden, die sich in der Bewegung der Gruppe abgebildet haben.

Auswertung

Die Teilnehmenden äußern sich je nach Impuls zu ihrer persönlichen „Migrationsgeschichte“ und zu ihrer Wahrnehmung des Gruppenprozesses.

Evangelischer Migrationsdienst Württemberg, Wir machen uns auf den Weg, Stuttgart 2006, S. 34/35 und Andreas Foitzik im Auftrag der Universität Stuttgart, Interkulturelle Qualifizierung, Stuttgart 2004, S. 36/37

**Quelle/
Autor/-in**

► Normalität Migration

Methode: Fokus auf die eigene Wanderung

Ziel/-e	• Ressourcen und Hürden von eigener Migration erkennen und benennen. • Perspektivwechsel ermöglichen
Zeit	30-40 Minuten
Material	Flipchartblätter für die Kleingruppenarbeit
Anleitung	Ablauf: • Positionierung Geburtsort • Jede-/r Teilnehmende läuft für sich alle bisherigen Stationen vom Geburtsort bis zum heutigen Wohnort ab (eigene Migrationsgeschichte). Dabei bewegt sich die Gruppe gleichzeitig im Raum. • Die Teilnehmenden bleiben zum Schluss an ihrem jetzigen Wohnort stehen. • Jede Person sucht sich einen Ortswechsel aus, der interessant/einschneidend/besonders war (Umzug, langer Auslandsaufenthalt) • Wer nicht umgezogen ist, sucht sich eine einschneidende Situation, wie z.B. Schulwechsel, Berufswechsel. Arbeitsauftrag: • Einzelarbeit (5 bis 10 Minuten) • Die Teilnehmenden gehen in Kleingruppen zusammen (3-4 Personen) • Kurzer Austausch über die ausgewählte Situation • Bearbeitung der Fragestellungen: - Woher kenne ich das Gefühl von Fremdheit? - Was hat das Ankommen schwer gemacht? - Was hat geholfen, um sich einzuleben? - Was waren die Herausforderungen? - Welche Strategien habe ich entwickelt? • Die Strategien werden stichwortartig auf Flipchart festgehalten und anschließend im Plenum vorgestellt.
Variante	• Die Kleingruppe notiert auf Flipchart, was in der Situation als hilfreich und als hinderlich erlebt worden ist. • Anschließend Vorstellung der KG-Ergebnisse im Plenum und herausarbeiten von Strategien. • Diese Methode kann in die „Landkarte“ integriert werden.
Auswertung	erfolgt im Plenum durch die Präsentationen der Kleingruppen (siehe oben)
Quelle/ Autor/-in	aus Fortbildungen mit Andreas Foitzik
	Alle Methoden und die Tabelle „Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland“ wurden von Amina Ramadan ausgearbeitet.

Differenzkategorien und Machtverhältnisse

„Intersektionalität ist als Perspektive explizit auf die Schnittstellen verschiedener Differenzen und auf die Analyse von Ungleichheit gerichtet.“
(Katrin Huxel) Nach einer grundlegenden Einführung in das Konzept der Intersektionalität gehen wir in diesem Kapitel der Frage nach, wie eine solche Perspektive in der Bildungsarbeit umgesetzt werden kann: wie können Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar, wie Diskriminierungserfahrungen thematisiert und aufgegriffen werden?
„Übungen, die anregen, sich mit dem eigenen Geworden-Sein, mit Identität und Zugehörigkeit in unterschiedlichen Lebensabschnitten und Kontexten zu beschäftigen, öffnen Denk- und Handlungsspielräume.“(Ann-Marie Kaiser/ Ulrike Thrien)



Katrin Huxel

Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität ist in sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Arbeitsfeldern seit einigen Jahren sehr präsent. Im vorliegenden Text soll das hinter dem Begriff liegende Konzept vorgestellt und auf seine Bedeutung für die pädagogische Praxis hin geprüft werden.

Dazu wird zunächst kurz auf die historische Genese des Konzepts verwiesen, und es wird kurz von den im pädagogischen Kontext

ebenfalls gebräuchlichen Begriffen Diversität und Heterogenität abgegrenzt. Zum Schluss werden Überlegungen und Ansätze vorgestellt, Intersektionalität als Perspektive in die pädagogische Arbeit zu übernehmen. Die mittlerweile sehr umfassende, zum Teil durchaus kontrovers geführte wissenschaftliche Debatte zu Tragweite, Stellenwert und Erklärungskraft des Paradigmas Intersektionalität wird dabei nur am Rande gestreift.¹

Ganz grundsätzlich ist unter Intersektionalität die Verschränkung verschiedener gesellschaftlicher Differenzlinien zu verstehen. Differenzlinien werden von Helma Lutz und Norbert Wenning als „soziale Ordnungskategorien“ bezeichnet (dies. 2001: 19), die die „Grundlage der Organisation moderner Gesellschaften“ darstellen (ebd.: 21). Sie benennen explizit 13, in späteren Veröffentlichungen 15 bipolare Differenzlinien, denen jeweils ein Gegensatzpaar als zugrunde liegender Dualismus zuzuordnen ist (vgl. ebd.: 20; Lutz/Leiprecht 2003: 121). Der Differenzlinie Geschlecht etwa liegt das Gegensatzpaar männlich-weiblich zugrunde, der Differenzlinie Kultur der Gegensatz zivilisiert-unzivilisiert und der Differenzlinie Klasse der Gegensatz zwischen oben und unten bzw. etabliert und nicht etabliert. Diese Gegensatzpaare verhalten sich zueinander hierarchisch – die Hierarchie kann sich im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, eventuell auch kontextgebunden, verändern. Zum Beispiel stellt sich das hierarchische Verhältnis zwischen alt und jung, also die Differenzlinie Alter betreffend, je nach gesellschaftlichem und zeitlichem Kontext unterschiedlich dar. Es gibt Situationen, in denen Alte gegenüber Jungen privilegiert sind (z.B. können in Deutschland nur Menschen zur/zum Bundespräsident_in gewählt werden, die das 40. Lebensjahr vollendet haben) oder umgekehrt (z.B. Altershöchstgrenzen bei Verbeamtung). Bei den meisten Differenzlinien weist das hierarchische Verhältnis des zugrunde liegenden Gegensatzpaares jedoch eine erhebliche Beharrungskraft über Zeit und Kontext hinweg auf. So geht der Wandel in Bezug auf die Differenzlinie Geschlecht nur sehr langsam vorstatten und die Hierarchie zwischen als ‚zivilisiert‘ und ‚unzivilisiert‘ geltenden Kulturen kann auf eine mehrhundertjährige Geschichte blicken.

Differenzlinien stehen in wechselseitigem Austausch, sie beeinflussen einander und können sich verstärken oder in ihrer Wirkung abschwächen. So können Frauen mit Migrationshintergrund von sexistischer ebenso wie von rassistischer Diskriminierung betroffen sein. Negative Zuschreibungen können sich aber auch ganz konkret auf sie als weibliche Migrantinnen richten, wenn zum Beispiel einer Frau mit türkischem Migrationshintergrund unterstellt wird, ihrem Mann untergeordnet zu sein und ihr deshalb von vornherein die Eigenständigkeit ihrer Entscheidungen abgesprochen wird.

Die gegenseitige Beeinflussung von Differenzlinien ist nicht nur als Addition oder Subtraktion zu fassen – Differenz ist mehr als eine Rechenaufgabe, um ein Bild von Helma Lutz aufzugreifen (Lutz 2001). Differenzen wirken durcheinander in komplizierten Wechselbeziehungen und ko-konstruieren einander. Diese Wechselbeziehungen und Ko-konstruktionen sind zum Beispiel da sichtbar, wo etwa junge Männer sich nicht einfach als Jugendliche präsentieren, sondern ihre Konstruktion von Jugend ein vergeschlechtlichtes Moment enthält, oder wo Frauen nicht einfach als Frauen, sondern immer als ethnisierte Frauen, als Türkinnen, Araberinnen etc. positioniert werden (vgl. Huxel 2008 und i.E.). Dabei ist es jedoch wichtig, die Spezifik einzelner Differenzen und ihrer Konstruktion nicht aus den Augen zu verlieren und weiterhin zu analysieren, welche Differenz oder welches Konglomerat von Differenzen in einer Situation auf welche Weise wirksam ist. So wirkt Jugend/Alter völlig anders und in anderen Kontexten als Geschlecht oder Ethnizität².

Die Ursprünge des Konzepts der Intersektionalität werden gemeinhin im angloamerikanischen Schwarzen Feminismus verortet (Walgenbach 2012). In den USA entstanden in den 1970er Jahren einerseits wissenschaftliche und politische Diskurse, die sich mit Rassismus, also Ausschluss anhand der ‚Rassen‘-Zugehörigkeit beschäftigten, andererseits wurde im Rahmen der Frauenbewegung verstärkt die Geschlechtszugehörigkeit als Ausschlusskriterium (von gesellschaftlicher Macht) thematisiert. Zunächst standen diese Diskurse weitgehend unverbunden nebeneinander.

Schwarze Frauen kritisierten jedoch am Feminismus die Fokussierung auf die weiße Mittelschichtsfrau, die als ‚Norm‘ gesehen wurde, am Antirassismus hingegen die Fixierung auf Schwarze Männer. Sie benannten damit das Dilemma, dass die Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen, ihre Betroffenheit von Sexismus und Rassismus – und durchaus auch von einem rassifizierten Sexismus – nicht aufgegriffen wurden (vgl. Combahee River Collective 1981, Walgenbach 2012, Lutz u.a. 2010).

Ende der 80’er Jahre verwandte die amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw

¹ Vgl. hierzu ausführlich z.B. Lutz/Herrera Vivar/Supik 2010; Walgenbach 2012. Empfehlenswert auch weitere Texte auf der Internetseite www.portal-intersektionalitaet.de

² Barbara Rendtorff weist auf die Problematik hin, die verschränkten Wirkungsweisen von Differenzen systematisch zu fassen und betont die ‚Besonderheit‘ und auch besondere Bedeutung von Geschlecht (2012).

zum ersten Mal das Bild der Verkehrskreuzung (intersection), an der sich Machtwege kreuzen und prägte damit den Begriff der Intersektionalität.

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer „Kreuzung“ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“ (Crenshaw 2010: 38; Original, Crenshaw 1989: 149).

Crenshaw hat ihre Argumentation an einem Fallbeispiel aus dem juristischen Bereich entwickelt. In einer Klage gegen den Konzern General Motors wurde den Klägerinnen verweigert, als Schwarze Frauen zu klagen und damit auf die besondere Spezifik ihrer Situation als Angehörige der Kategorie Frau und der Kategorie Schwarz hinzuweisen. Als Angehörige beider Kategorien waren sie im Vergütungssystem des Konzerns aufgrund dessen Einstellungspolitik in der Vergangenheit auf besondere Weise benachteiligt (Crenshaw 2010/1989; vgl. auch Walgenbach 2012).

Trotz der starken Verwurzelung der Intersektionalitätstheorie im US-amerikanischen Feminismus ist die Frage nach und der Versuch der systematischen Untersuchung von Wechselwirkungen verschiedener Differenzen kein reiner US-Import. Lutz/Herrera Vivar/Supik unterscheiden verschiedene Gründungsnarrative von Intersektionalität und stellen verschiedene europäische Ansätze vor (dies. 2010: 9ff). Auch in Deutschland gab es, ausgehend v.a. von jüdischen und Schwarzen Frauen und Migrantinnen Kritik an der Orientierung des Feminismus an weißen Mittelschichtsfrauen.

Diversität – Heterogenität – Intersektionalität

Um die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Differenzlinien auszudrücken, wird gegenwärtig der Begriff des ‚Diversitätsbewusstseins‘ gebraucht und es wird zum Beispiel eine „diversitätsbewusste Soziale Arbeit“ gefordert (Leiprecht 2011). Der Begriff ‚Diversität‘ verweist zunächst einmal ‚nur‘ auf Verschiedenheit. In diesem Sinne wird er zum Beispiel auch im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext im Rahmen von ‚Diversity Management‘ als Instrument unternehmerischen Personalmanagements und letztlich der Gewinnmaximierung verwendet. So etwa, wenn die Konsumgewohnheiten unterschiedlicher sozialer Gruppen fixiert werden mit dem Ziel, Produkte zielgenau zu bewerben oder wenn Manager_innen in Seminaren die angeblichen ‚kulturellen Eigenheiten‘ ihrer ausländischen Geschäftspartner_innen kennen lernen

sollen, um Geschäfte erfolgreich abzuschließen. In diesen Fällen wird Diversität, also Verschiedenheit, in den Blick genommen und sogar verstärkt und festgeschrieben. Dies geschieht nicht unter einer macht- und ungleichheitskritischen Perspektive.

Ein anderer Begriff, der in pädagogischen Kontexten häufig Verwendung findet, wenn es um Unterschiede geht, ist ‚Heterogenität‘. Wie auch Diversität fokussiert Heterogenität zunächst nur Verschiedenheit – nicht Ungleichheit. Vor allem im Schulkontext wird mit Heterogenität auf die Verschiedenartigkeit von Schülerinnen und Schülern verwiesen und es wird gefordert, dieser Verschiedenheit durch unterrichtliche Konzepte Rechnung zu tragen, statt Lerngruppen zu homogenisieren (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009).

Unter den begrifflichen Konzepten Diversität und Heterogenität können, aber müssen nicht, *Überschneidungen* von Differenzlinien in den Blick genommen werden. Sie bergen also immer die Gefahr der Homogenisierung. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn im oben skizzierten Managerseminar die Essgewohnheiten der Japaner vorgestellt werden, ohne zu berücksichtigen, dass diese nicht nationalkulturell einheitlich, sondern von regional-kulturellen, klassen- und schichtspezifischen und sicher auch generationalen Differenzen beeinflusst werden: ein 80jähriger Mann auf einer kleinen Insel wird anders essen als eine 20jährige Studentin in Tokio.

Außerdem werden unter den Begriffen Diversität und Heterogenität alle möglichen Verschiedenheiten in den Blick genommen: neben Geschlecht, Klasse oder Ethnizität zum Beispiel auch Leistung oder Begabung. Verschiedenheit erscheint dann mitunter ‚naturegegeben‘, wenn etwa Leistungs- und Begabungsdifferenz nicht in ihrer Verschränkung und Beeinflussung durch mit anderen gesellschaftlichen Ordnungskategorien wie Klasse oder Ethnizität gesehen werden. Außerdem besitzen Differenzen unterschiedliche Relevanz und haben unterschiedliche Konsequenzen. So ist das Merkmal ‚Schuhgröße‘ in seinen Auswirkungen nicht vergleichbar mit ‚Hautfarbe‘ oder ‚Geschlecht‘. Leiprecht (2011) berichtet von einer Reflexionsübung, in deren Verlauf rassistische Diskriminierung von den Teilnehmer_innen mit der Ungleichbehandlung von „Brillenträgern, Glatzköpfen (...) und Rauchern“ gleichgesetzt wurde. Hier wird die Gefahr der Verharmlosung durch Gleichsetzung unterschiedlich relevanter Differenzen deutlich.

Intersektionalität ist als Perspektive dagegen explizit auf die Schnittstellen verschiedener Differenzen und auf die Analyse von Ungleichheit gerichtet. Intersektionalität zielt auf „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren“ (Walgenbach 2012).

Intersektionalität in pädagogische Arbeit zu integrieren, heißt nicht, letztere neu erfinden zu müssen. Intersektionalität kann als Perspektive dazu einladen, das eigene pädagogische Handeln, bewährte Methoden und Ansätze zu überdenken und zu reflektieren. Gerade biographische Ansätze stellen eine Methode dar, die sich sinnvoll mit einer intersektionellen Perspektive verknüpfen lässt. Sie geben den Individuen Raum, die eigenen Zugehörigkeiten zu formulieren und sich im Geflecht gesellschaftlicher Ordnungskategorien zu verorten (vgl. Busche/Stuve 2007).

Als macht- und ungleichheitskritische Perspektive ist Intersektionalität für pädagogische und sozialpädagogische Arbeitsfelder relevant, denn

- unter intersektioneller Perspektive können Homogenisierungen vermieden werden.
- verschiedene Differenzlinien bzw. gesellschaftliche Ordnungskategorien werden in den Blick genommen.
- Personen werden nicht auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe reduziert.
- Differenz wird nicht biologisiert, sondern als soziale Konstruktion erkannt.
- individuelle, auch scheinbar widersprüchliche Positionierungen innerhalb sozialer Strukturen können nachvollzogen werden, wenn eine Sensibilisierung für das Zusammenwirken verschiedener Differenzen besteht.

Literatur:

Busche, Mart/Stuve, Olaf (2007): Gewaltprävention und Intersektionalität in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Überblick. URL: <http://dissens.de/isgp/texte.php> (Stand 06.11.2013).

Combahee River Collective (1981, erstmals 1977): A Black Feminist Statement. In: Moraga, C. und G. Anzaldúa (Hrsg.): This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color. New York: Kitchen Table, Women of Color Press, 210–218.

Crenshaw, Kimberlé W. (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Teresa/Supik, Linda (2010) (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden. S. 33–54.

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2009): Migration und schulischer Wandel. Unterricht. Wiesbaden.

Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: Ders.: Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Dies./Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 215–230.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 11–24.

Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin u.a. (Hg.): Pluralismus unausweichlich. Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster. S. 115–128.

Lutz, Helma/Herrera Vivar, Teresa/Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität – Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden. S. 9–32.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. URL: www.portal-intersektionalitaet.de (Stand 06.11.2013).

Weitere theoretische Texte

Birgit Rommelspacher: Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Intersektionalitaet_t.pdf

Bettina Schmidt: Zur Vereinbarkeit von Intersektionalität und Anti-Bias-Arbeit in: DAS OFFENE SCHWEIGEN. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit, Frankfurt/Main 2012. <http://www.zwst-perspektivwechsel.de/pdf/broschuere-das-offene-schweigen.pdf>

Materialien für die pädagogische Arbeit

- Erfahrungsbericht einer Lehrerin zu den Differenzkategorien „Schicht“ und „Geschlecht“ unter dem Stichwort „Diskriminierung in der Schule“ findet sich unter www.migazin.de/2013/04/18/amina-der-habitus-problem/print/
- Karikaturen zu Intersektionalität/Rassismus „Ich, Rassist!?“ „Ich, Rassistin!“, auch als Plakate, Zielgruppe Jugendliche, aber auch für Erwachsene geeignet, zu bestellen unter http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/pages/MA/MA_displayDetails?L=de&Q=detail&MaterialID=8023

Vom interkulturellen Training zur diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Perspektive

Der Mythos interkultureller Lösungen

In interkulturellen Trainings begegnet uns häufig die Erwartung der Teilnehmenden, Sicherheit und Handlungskonzepte für ihre Arbeit mit Menschen mit Migrationserfahrung zu erlangen. Die Teilnehmenden kommen aus der Praxis mit dem Wunsch, Situationen zu lösen, die sie als interkulturellen Konflikt gedeutet haben. Dabei ist für viele Teilnehmende der interkulturelle Konflikt gekennzeichnet als Begegnung mit Angehörigen einer ethnischen Kultur, die sie nicht (oder nicht gut genug) kennen. Diese kulturelle Zugehörigkeit führt in ihren Augen zu Verhaltensweisen auf Seiten des Gegenübers, die mit ihren Erwartungen nicht übereinstimmen und dadurch konfliktuell sind. Entsprechend erwarten sie vom interkulturellen Training, die fremde Kultur kennen und verstehen zu lernen und mit diesem Wissen so interagieren zu können, dass die Missverständnisse ausgeräumt werden und eine Lösung in Anpassung an den kulturellen Hintergrund des Gegenübers gefunden wird.

Mit dieser kulturalistischen Problemdefinition bewegen sich die Teilnehmenden innerhalb der Logik interkultureller Pädagogik, wie sie von Paul Mecheril und anderen problematisiert wird.¹ Einige Kritikpunkte sollen im Folgenden dargestellt werden und zur Begründung einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Herangehensweise in der Fortbildungsarbeit führen. Ziel eines Trainings ist dann, „die Illusion der Kompetenz zu verlieren“² und den vielfältigen Zugehörigkeiten und Facetten eines Individuums Rechnung zu tragen sowie gesellschaftliche und/oder institutionelle Benachteiligungen bewusst zu machen und in Frage zu stellen.

Reduktionismus kulturalisierender Erklärungsansätze

Problemdefinitionen, die sich ausschließlich oder hauptsächlich auf kulturelle Verschiedenheit stützen, erweisen sich selten als hilfreich und bergen eine Reihe von Gefahren.

Dies wird deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass kulturelle Zugehörigkeiten stets mehrdimensional, flexibel und uneindeutig sind und von Menschen in aktiver Auseinandersetzung beständig neu definiert werden.³ Jeder Mensch bezieht sich auf eine Vielzahl kultureller Zugehörigkeiten, die nicht auf die ethnische Herkunft reduziert sind, sondern eine Vielzahl an Gruppenzugehörigkeiten abbilden – mit einer entsprechenden Bandbreite an kulturellen Besonderheiten. So sind wir z.B. kulturell geprägt durch die Zugehörigkeit zu einer politischen Bewegung, durch unsere Berufsgruppe,

den Sportverein oder auch beispielsweise durch die Gemeinschaft des kleinen Dorfes, in dem wir aufgewachsen sind. Die kulturellen Muster dieser verschiedenen Zugehörigkeiten beeinflussen sich gegenseitig, verändern sich immer wieder in Bezug auf ihre Bedeutung für das jeweilige Individuum und sind auch in ihrer jeweils spezifischen Ausgestaltung ständig in Veränderung.

Die eindimensionale Verortung eines Gegenübers in einer ethnischen Kulturdefinition verengt nicht nur die

tatsächlich wirksamen kulturellen Prägungen. Sie führt auch nahezu zwangsläufig zu einer Konstruktion von „Wir“ und „den Anderen“. Die Angehörigen der „eigenen Kultur“ werden zu einer konstruierten Gemeinschaft, in der sich alle einig zu sein scheinen, während die Angehörigen einer anderen Kultur zu Fremden gemacht werden. Dieser Prozess des „Othering“⁴ schafft eine Distanz zum Gegenüber, die jeden Versuch der Verständigung erschwert und ein Nährboden für diskriminierende Haltungen ist.

Gesellschaftliche Mechanismen von Anerkennung und Ausschluss

Kulturalisierende Erklärungen laufen zudem Gefahr, den Blick auf die gesellschaftlichen Mechanismen von Ausschluss und Machtverteilung zu verstellen, indem sie Konflikte und Verständnisschwierigkeiten an der kulturellen Prägung der Person festmachen. Tatsächlich ist jede „interkulturelle“ Begegnung jedoch immer eine Begegnung zwischen Menschen, die auf unterschiedlichsten Differenzlinien (z.B. bzgl. Geschlecht, sozialem Status, sexueller Orientierung, Religionszugehörigkeit...) positioniert sind, in einem Geflecht von mehr oder weniger gesellschaftlich machtvollen Positionen.⁵ Diese Verflechtungen in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten, verlangt eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive.

Es kann davon ausgegangen werden, dass jeder Mensch sich bezüglich jedes wesentlichen Merkmals (wie z.B. Gender, Schicht, sexuelle Orientierung, ...) auf einer Linie zwischen zwei Polen verortet, die jeweils mehr oder weniger machtvolle Positionen innerhalb der Gesellschaft zur Folge haben. Das Gesamtbild könnte damit einem mehrdimensionalen Mikado gleichen. So könnte die Verortung auf der Differenzlinie Geschlecht z.B. recht machtvoll bei einer eindeutigen Zugehörigkeit als Mann wirksam sein, ebenso wie die Verortung als heterosexuell. Gleichzeitig kann jedoch beispielsweise die Differenzlinie der Schichtzugehörigkeit eine marginalisierte Position zur Folge haben, weil die beschriebene Person aufgrund von Arbeitslosigkeit zum Hartz IV-Empfänger wurde. Da es sich aber

Ann-Marie Kaiser, Ulrike Thrien

Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive

¹ vgl. Mecheril 2010, S. 62ff., und – bezogen auf die Schlagworte interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Öffnung: Kalpaka, Mecheril 2010, S. 77ff.

² Kalpaka, Mecheril 2010, S. 96.

³ zum Kulturbegriff vgl. Kalpaka, Mecheril 2010, S. 94ff.

⁴ Zum Begriff des „Othering“ vgl. Castro Varela, Mecheril 2010, S. 42.

⁵ Vgl. hierzu den Artikel von Katrin Huxel im vorliegenden Band.

► Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive

um einen Menschen handelt, der sich seit langem in der Kirchengemeinde sehr engagiert, hat er in dieser eine relativ anerkannte (und teilweise machtvoll) Position inne. Die nicht-deutsche Staatsangehörigkeit wiederum bedroht eine langfristige Perspektive seines Aufenthalts in Deutschland und führt dazu, dass ihm wichtige Partizipationschancen (wie z.B. das Wahlrecht) verschlossen bleiben.

Das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ verdeutlicht, dass zwischen den beiden Polen einer Differenzlinie eine Vielzahl an Zwischenpositionen eingenommen werden können: Jenseits der privilegierten Position „deutsch“ gibt es unterschiedlich stark positiv oder negativ bewertete Zuordnungen. EU-Ausländer_innen erfahren weniger Ausschluss (z.B. bezüglich des Wahlrechts) als Menschen mit einer Staatsangehörigkeit eines Nicht-EU-Landes, und auch innerhalb der jeweiligen Gruppe der EU- oder Nicht-EU-Staatsbürger gibt es unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung.

Sozialisation entsprechend den Zugehörigkeiten

Die Positionierung auf den einzelnen Differenzlinien in Bezug auf Macht und Teilhabe bzw. Ausschluss erfolgt dabei nicht zufällig oder orientiert an individuellen Kompetenzen, sondern ist als gezielte gesellschaftliche Ordnungstätigkeit zu verstehen. Es ist festgelegt, welcher Pol die gesellschaftliche Anerkennung erhält und welche Seite des „Mikadostäbchens“ die Verliererseite ist. Bereits in den frühesten Kinderjahren wird uns vermittelt, welche Zugehörigkeiten positiv konnotiert sind und welche sanktioniert werden.

Dabei findet die persönliche Entwicklung des Einzelnen in der aktiven Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Zuschreibungen statt: Positionen werden eingenommen oder auch abgelehnt – manchmal auch teilweise angenommen und in Teilen abgelehnt. So haben beispielsweise Mädchen und Frauen die Möglichkeit, den noch immer existierenden gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen und sich auf eine Art zu präsentieren, die gesellschaftlich anerkannt und als „weiblich“ gekennzeichnet ist. Sie haben aber auch die Möglichkeit, sich diesem Bild zu widersetzen und einen Lebensentwurf zu wählen, der die gesellschaftlichen Erwartungen konterkariert. Häufig wird es dabei um eine Mischform gehen, in der die Frau sich vielleicht für einen Beruf entscheidet, der auch heute noch als sehr frauen-untypisch wahrgenommen wird, während sie gleichzeitig in ihrer Freizeit in Bekleidung und Verhalten einem gesellschaftlich sehr positiv bewerteten Frauenbild entspricht. Ein weiterer möglicher Umgang mit gesellschaftlichen Zuschreibungen ist die Übernahme und Überzeichnung der Stereotype: Wenn Jugendliche sich beispielsweise als „Gangster“ stilisieren, übernehmen sie gesellschaftliche Vorstellungen über bestimmte ethnische Gruppen und bilden daraus ein gemeinschaftsstiftendes Design für ihre Protest-Jugendkultur.

Dynamische Mehrfachzugehörigkeit

Die vorangegangenen Beispiele führen uns vor Augen, dass die Verortung entlang jeder einzelnen Differenzlinie im Laufe der Zeit veränderbar ist, und dass zwischen den beiden Polen eine Vielzahl an Zwischenpositionen eingenommen werden kann.

Das Beispiel der Jugendkulturen verweist bereits auf die Möglichkeit, dass Zugehörigkeiten sich im Laufe des Lebens ändern können oder an Gewicht verlieren. Manche Positionen verändern sich durch einen Wechsel der Lebensumstände, so kann sich beispielsweise die Verortung auf der Differenzlinie ‚Schicht‘ in Abhängigkeit zur Bildung verändern. Auf diese Weise befindet sich das individuelle „Mikado“ in beständigem Wandel.

Konsequenzen für diversitätssensible und diskriminierungskritische Diversity-Trainings

Im Folgenden werden Möglichkeiten erörtert, um im Training den Blick auf Mehrfachzugehörigkeiten zu erweitern und gesellschaftliche Mechanismen von Ausschluss und Teilhabe zu thematisieren. Die Ausführungen beziehen sich beispielhaft auf die Zielgruppe von Berater_innen und Pädagog_innen im Kontext Sozialer/Pädagogischer Arbeit im Hinblick auf die Gestaltung von Interaktionen mit Klient_innen.

Identitätskonstruktionen als fortwährender Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen Diversitätsmerkmalen wahrnehmen

Übungen, die anregen, sich mit dem eigenen Geworden-Sein, mit Identität und Zugehörigkeit in unterschiedlichen Lebensabschnitten und Kontexten zu beschäftigen, öffnen Denk- und Handlungsspielräume. Das Erfassen von Identitätskonstruktion als fortwährender Prozess eines jeden Individuums im Wechselspiel mit Umwelt und Gesellschaft ermöglicht den Perspektivenwechsel weg von der „kulturalistischen Reduktion“⁶ hin zu einer Vielzahl von Variablen, aus denen sich Identität, kulturelle Zugehörigkeiten, Habitus und Verhaltensweisen (immer wieder neu) konstituieren. Geschlecht, Alter, Sprache, Hautfarbe, Herkunft, religiöse oder weltanschauliche Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung sind Merkmale, die jede_r Teilnehmer_in hat, und die jeweils unterschiedlich gefüllt sind. Die Diversitätsmerkmale, aus denen sich Identität unter anderem konstituiert, können in Trainings gut mit der Gruppe erarbeitet werden: Welche Merkmale hat jeder Mensch auf Grund von Geburt oder Zugehörigkeit?

Es ist sinnvoll, den Prozess der Identitätskonstruktionen mit den Teilnehmer_innen am eigenen Beispiel zu reflektieren, da der persönliche Zugang nachhaltig wirksame Erfahrungen, manchmal „Aha-

⁶ Mecheril 2010, S.62.

Erlebnisse“ ermöglicht, auf die die Teilnehmer_innen in Interaktionssituationen in ihrer Praxis zurückgreifen können. Dem Wunsch der Teilnehmer_innen nach verbesserter Kommunikation in ihrer Praxis wird zunächst – gegensätzlich zu ihren Erwartungen – statt mit Antworten und Handlungsrezepten mit Dekonstruktion und Nicht-Sicherheit begegnet. Als Ergebnis kann ein vertieftes Verstehen von Heterogenität und ihren Ausdrucksformen entstehen. Dieses Verstehen fördert in der Praxis eine nicht-zuschreibende, offen-fragende Haltung, aus der neue Wahrnehmungs- und Handlungsspielräume resultieren können.

Gleichzeitig werden mit biografisch orientierten Methoden Impulse gesetzt, die Selbstreflexion als unverzichtbares Potenzial im Umgang mit Differenz und Diskriminierung einführen. Viele Übungen aus der Biographiearbeit eignen sich sehr gut und können je nach Kontext und Schwerpunkt des Trainings variiert werden.

Gesellschaftliche Bewertungen und Macht thematisieren – sich der eigenen Positioniertheit bewusst werden

Die Beschäftigung mit Diversitätsmerkmalen als Variablen, aus denen sich Identität und Zugehörigkeit konstruieren, rückt den Fokus zunächst auf die individuelle Ausgangssituation. Im nächsten Schritt wird das Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft stärker beleuchtet und Privilegierungen und Benachteiligungen werden bewusst gemacht. So wird deutlich, dass gesellschaftliche Bewertungen aktiv sowohl in die individuelle Entwicklung eingreifen, als auch Prozesse von Gruppenbildung und (Sub)Kulturbildung stark beeinflusst, wie z.B. im o.g. Beispiel der „Gangster“-Zuordnung deutlich wird.

Die Übung „Vielfaltsaspekte“⁷ eignet sich, um Zuschreibungsmechanismen aufzudecken und bewusst zu machen. Welche Informationen/Botschaften habe ich als Kind zu verschiedenen Aspekten wie z.B. Religion, Hautfarbe, sexuelle Orientierung bekommen/aufgenommen? Sie lädt ein, über die Hintergründe, die mit den Botschaften verbunden sind, ins Gespräch zu kommen und über gesellschaftliche Bewertungen und Macht zu reflektieren.

Darüberhinaus werden die Auswirkungen von erfahrenen Zuschreibungen wahrnehmbar. Im Rahmen solcher Reflektionen ist Teilnehmer_innen unserer Trainings beispielsweise bewusst geworden, warum sie als Kinder immer einen großen Bogen um die Siedlung der „Gastarbeiter“ gemacht haben, da diese Siedlung mit einem Gefühl des Unbehagens oder gar der Bedrohung verbunden war. Als Kinder hatten sie gedacht, dass dieses ungute Gefühl direkt von den „Gastarbeitern“ ausgelöst würde. Im Rahmen der Reflektion ist ihnen deutlich geworden, dass sie in ihrem häuslichen und dörflichen Umfeld vielen diskriminierenden Botschaften bezüglich der „Gastarbeiter“ ausgesetzt waren, und dass diese

Bewertungen das Gefühl des Unbehagens erzeugten.

Sich der eigenen Prägung im Hinblick auf Diversitätsmerkmale bewusst zu werden und zu sein, ist eine grundlegende Anforderung an Berater_innen und Pädagog_innen, die diversitätssensibel und diskriminierungskritisch kommunizieren und arbeiten wollen.

Die Ungleichverteilung von Macht und das Vorhandensein von Diskriminierung bewusst zu machen, ist ein grundlegender, oftmals aber nicht einfacher Schritt in der Arbeit mit Gruppen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Übung „Power-Flower“⁸ dafür gut geeignet ist. Die Diversitätsmerkmale werden anhand eigener Zugehörigkeiten konkretisiert, z.B. weiblich, heterosexuell, weiß...usw. Dann werden die Teilnehmer_innen aufgefordert, die jeweiligen Zugehörigkeiten darauf hin zu bewerten, ob sie gesellschaftlich eher privilegiert oder eher benachteiligt sind.

Dieser „Außenblick“ ist ungewohnt, und die bewusst gemachte Erfahrung, bei bestimmten Merkmalen benachteiligt zu sein, unter Umständen schmerzhaft. Auch der Eindruck, durchweg privilegiert zu sein, kann Beklommenheit auslösen.

Gleichzeitig sind diese Erfahrungen unverzichtbar für eine reflektierte Kommunikation in der Sozialen und Pädagogischen Arbeit, um

- a) die Auswirkungen von Diskriminierung in die Kommunikationssituation bewusst einzubeziehen und
- b) sich der eigenen Positioniertheit im Machtgefüge bewusst zu werden und sie als Faktor zu erkennen, der die Interaktionssituation mit Klient_innen beeinflusst.

Bewusster Umgang mit Diskriminierung und differenzsensible Haltung

Die Anerkennung von Diskriminierungserfahrungen und die Wahrnehmung von diskriminierenden Strukturen in der Gesellschaft und in Institutionen ist für viele Teilnehmenden in dieser Klarheit eine neue Sichtweise, die gut integriert werden muss. An dieser Stelle im Training müssen Informationen zu Diskriminierung, Austausch über Erfahrungen, Diskussionen und auch Zweifel und Widersprüche Raum haben.

Im Umgang mit Diskriminierung gibt es unterschiedliche Bewältigungsstrategien, z.B. Verinnerlichung, Leugnung, Protest. Diese Auswirkungen von Diskriminierung können nun thematisiert, Situationen aus dem Arbeitskontext unter diesem Aspekt (nochmals) reflektiert werden.

Bisher als unverständlich erlebte Verhaltensweisen können in einen neuen Reflexionskontext gestellt werden: Sind diese Verhaltensweisen vielleicht Be-

⁷ vgl. S. 65

⁸ vgl. S. 24/25

► Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive

wältigungsstrategien, welche Ressourcen, welche Potenziale enthalten sie?

Was bedeutet das für meine Berater_innenrolle, für meine Rolle als Pädagog_in bei der Gestaltung der Sozialen Arbeit?

Die eigene Beziehung zu Klient_innen kann mit der erweiterten Perspektive betrachtet werden: Wie hat sich das Machtgefälle ausgewirkt? Haben sich Diskriminierungserfahrungen reproduziert/manifestiert?

Die Hinterfragung der bisherigen Berater_innen – Klient_innen-Beziehung ermöglicht neue Perspektiven. Vielleicht hatten bestimmte Aspekte, Positionen des Klienten/der Klientin in der bisherigen Arbeitsbeziehung keinen Raum? Wie kann ich den Raum schaffen, damit sie sichtbar werden?

An dieser Stelle können Empowermentansätze thematisiert werden: Konzepte für Pädagogische Arbeit und Beratung, die Klient_innen zu Akteur_innen machen, ihnen selbst die volle Handlungskompetenz mit jeweils individuellen Strategien zusprechen und dafür Unterstützung anbieten.

Situationen und Verhaltensweisen im Arbeitskontext können auf Diskriminierung untersucht werden, um sich dann zu fragen: Wie kann ich diesen Situationen entgegentreten? In diskriminierenden Situationen einzuschreiten, ist häufig nicht üblich und löst Unsicherheit aus. Wir haben mit der konkreten Übung, z.B. im Rollenspiel, gute Erfahrungen gemacht. Die Stärkung der Teilnehmer_innen, gegen Diskriminierung vorzugehen, ist ein wesentlicher Qualifizierungsschritt.

Ein sensibler Umgang mit der Konzentration auf Differenzen ist an dieser Stelle im Training ein weiterer wichtiger Aspekt: „Ein kompetenter Umgang mit Differenzen, der Kompetenz nicht als Selbstsicherheit verkürzt und offen bleibt für kritische Reflexionen, erfordert, sich des Dilemmas von Differenzfestschreibung und Differenzvernachlässigung bewusst zu sein“⁹. Benachteiligungen wahrzunehmen, ist wichtig und notwendig. Gleichzeitig sollen die Differenzen nicht festgeschrieben, die/der Klient_in nicht darauf reduziert werden. Sie müssen wahrgenommen und wieder verworfen werden können, um in einen lösungsoffenen Prozess zu gehen. Entscheidend ist, was der/die Klient_in in diesem Moment selbst als relevant und hilfreich benennt.

Die Haltung in der Praxis bewahren – an Werten orientiertes Handeln

Die Einnahme einer veränderten Haltung der Professionellen im Umgang mit Diversität und Diskriminierung kann einen Perspektivenwechsel einleiten und neue Impulse in der Interaktionsgestaltung bringen.

In der Praxis ist es jedoch häufig schwer, die veränderte Haltung beizubehalten, weil sie wider-

sprüchlich zu Abläufen der Institution ist und im Spannungsfeld gegenüber Kolleg_innen steht.

Unterstützend ist eine bewusste Orientierung an Werten, ein klares „Ja“ zur gleichberechtigten Teilhabe für alle Menschen als persönliche und gesellschaftliche Vision. „Inklusion lässt sich erst dann realisieren, wenn die Beteiligten davon überzeugt sind. Das bedeutet, dass sie sich in eine Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden moralisch-politischen Überzeugungen und Bildungszielen begeben“.¹⁰

Die Auseinandersetzung mit Werten und Überzeugungen kann an jeder Stelle im Training geführt werden. Sie klärt die eigene Position und ist grundlegend für die Motivation, die neu erarbeiteten Perspektiven in der Praxis auch in schwierigen Situationen immer wieder herzuleiten und durchzuhalten.

Das Einverständnis für diskriminierungskritische und diversitätssensible Arbeit kann nicht vorausgesetzt werden – weder im Training, noch später im Arbeitsfeld der Teilnehmenden. Jede_r Teilnehmer_in braucht Raum und Zeit, um sich mit Werten und Überzeugungen auseinanderzusetzen, sie zu diskutieren und das eigene Handeln in der pädagogischen/beraterischen Praxis daraufhin zu überprüfen und daraus abzuleiten.

Literatur

Kalpaka Annita, Mecheril Paul: „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven, in: Mecheril u.a., Migrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2010

Benbrahim Karima, (Hg.): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? IDA e.V., Düsseldorf 2012.

Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie gGmbH an der FU Berlin, Urbanstr. 44, 10967 Berlin, Materialien.

Mecheril Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril u.a., Migrationspädagogik Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2010.

Castro Varela, Maria Do Mar, Mecheril Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen, in: Mecheril, Paul, u.a. Migrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2010.

Prengel Annedore: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen, Deutsches Jugendinstitut e.V., München 2010 (WIFF-Expertisen 5).

Sarma Olivia: KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung, Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt am Main 2012.

Sulzer Annika, Wagner Petra: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut e.V., München 2011 (WIFF-Expertisen 15).

⁹ Messerschmidt zit. nach Kalpaka, Mecheril, 2010, S.83.

¹⁰ Sulzer, Wagner, 2011, S.28.

Methode: Bingo

Kennenlernspiel

Mit den anderen in Kontakt kommen – Namen lernen – Sensibilisierung für den Unterschied zwischen einem einfachen Unterschied (z.B. Geschmack) und Unterschieden, die mit Dominanzverhältnissen verknüpft sind – Das Prinzip der Reziprozität (der Gegenseitigkeit) erleben; hier bedeutet dies, sowohl gefragt zu werden wie auch zu fragen – Nach gesellschaftlichen Unterschieden fragen zu können – Gesellschaftliche Unterschiede zu sehen – Individuelle Unterschiede zu akzeptieren

Ziel/-e

10-20 Minuten

Zeit

Vorbereitete Bingo-Zettel (hier in Du- und Sie-Format) und Stifte

Material

1. Zunächst erklären Sie die Übung: „Ihr stellt anhand des Bingo-Zettels den anderen aus der Gruppe Fragen. Wenn du jemanden findest, der die eine der vorliegenden Fragen mit JA beantworten kann, schreibst du seinen_ihren Namen in das betreffende Feld. Jeder Name darf nur einmal vorkommen. Zugleich kannst du von den anderen nach demselben Prinzip befragt werden. Wenn du zwei Reihen voll hast, rufst du Bingo! Die Reihen ergeben sich längs, quer und diagonal.“
2. Wenn die Erklärung abgeschlossen ist, bekommt jede_r einen Zettel und es kann losgehen.
3. Wenn jemand Bingo! hat, wirft die Moderation einen kurzen Blick auf den Zettel, um zu schauen, ob das Spiel wirklich schon beendet ist oder ob sich nicht zum Beispiel ein Name doppelt. Ist das Spiel beendet, können sich alle setzen und der_die Gewinner_in liest sein_ihre Reihen vor. Auch andere können noch Reihen vorlesen, wenn sie möchten.

Anleitung

Die Fragen sollten auf die Gruppe zugeschnitten sein. Das Kennenlernspiel eignet sich auch als Seminareinstieg für Erwachsenengruppen.

Variante

Variation: Bingo kann auch erst beendet werden, nachdem die dritte Person zwei Reihen ausgefüllt hat. Das hängt von der Lust ab, mit der die Teilnehmenden die Fragen in den Kästchen beantworten wollen.

Abwandlung (von Kathrin Huxel): Die Seminarleitung liest Fragen vor, die Teilnehmer_innen stehen auf oder bleiben sitzen. Vorteil: alle lernen sich kennen, nicht nur Kleingruppen, Nachteil: keine Reziprozität (fragen und gefragt werden), Zwang, sich vor der Gruppe zu „outen“.

Gemeinsame Auswertungsfragen in der Gruppe:

- War es schwierig, manche Fragen zu stellen?
- War es schwierig, manche Fragen zu beantworten?
- War es einfacher, zu antworten oder zu fragen?
- Wurden Frage-Reihen verlassen, um manche Fragen nicht stellen zu müssen?
- Worin unterscheiden sich Fragen z.B. in Bezug auf die Lieblingsfarbe von denen, die z.B. danach fragen „ob man mit einem allein erziehenden Elternteil lebt“?

Auswertung

Bezug zu Intersektionalität: Bingo ermöglicht es den Teilnehmenden, abwechselnd zu fragen und gefragt zu werden. Dieses Prinzip der Gegenseitigkeit (Reziprozität) vermeidet es, dass Personen darauf festgelegt werden, immer als der_die Andere gefragt zu werden.

<http://www.dissens.de/isgp/methoden2.php#bingo>
www.portal-intersektionalitaet.de

Quelle/
Autor/-in

► Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive

Finde jemanden .../Finden Sie jemanden ...

Mit der/dem Du schon mal zusammen gearbeitet hast bzw. Mit der/dem Sie schon mal zusammen gearbeitet haben	Der/die auf dem Land aufgewachsen ist	Die/der schon mal arbeitslos war	Der/die schon mal in einer Moschee war
In dessen/deren Familie zwei Sprachen gesprochen werden	Der/die mal in einem anderen Land als Deutschland gelebt hat	Die/der schon mal gefastet hat	In deren/dessen Herkunftsfamilie Einmischung/Zivilcourage ein hoher Wert war
Der/die studiert hat	Der/die sich schon mal zwischen Kind und Karriere entscheiden musste	Die/der gerne Tatort im Fernsehen guckt	Die/der sich auf Grund ihrer/seiner Herkunft benachteiligt gefühlt hat.
Die/der die Hauptschule besucht hat	Die/der sich schon mal aufgrund ihres/seines Geschlechts benachteiligt gefühlt hat	Die/der mehr als drei Geschwister hat	Für die/den Weihnachten ein religiöses Fest ist
Die/der Kinder hat	Die/der in der Stadt aufgewachsen ist	Die/der kein eigenes Auto hat	Die/der zuhause keinen Internetanschluss hat

Methode: „Ich – Ich nicht“

Kennen lernen – Sichtbarmachen verschiedener Gruppenzugehörigkeiten – Sichtbarmachen von gesellschaftlich abgewerteten und aufgewerteten Zugehörigkeiten – Sensibilität für Wirkungsmechanismen von Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Minder- oder Mehrheitsgruppen – Akzeptieren von Mehrfachzugehörigkeiten – Verstehen von Motivationen von Menschen, sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig zu fühlen.

Ziel/-e

30 bis 60 Minuten, für Jugendliche ab 14 Jahren, 10 bis 25 Personen

Zeit

Zwei Flip-Charts oder zwei DIN A 3 Zettel, beschriftet mit „Ich“ und „Ich nicht“

Material

1. Als Moderator_in führen Sie „Ich – Ich nicht“ als eine Übung ein, mit der es möglich ist, die Anderen besser kennen zu lernen und mit der Gruppen- und Mehrfachzugehörigkeiten thematisiert werden.
2. Markieren Sie die Seiten eines Raums mit „Ich“ auf der einen und mit „Ich nicht“ auf der anderen Seite.
3. Die Teilnehmer_innen sollen sich entsprechend ihrer Antwort auf Fragen auf eine der beiden der Seiten stellen. Weisen Sie darauf hin, dass es in dieser Übung kein dazwischen gibt, wohl aber die Möglichkeit zu lügen.
4. Nach einer Reihe von Fragen, die die Moderation stellt, haben die Teilnehmenden noch die Möglichkeit, selbst Fragen zu stellen.
5. Dann beginnen Sie mit der ersten Frage (siehe Fragen am Ende). Nach jeder Frage ist es wichtig, einen Moment in der Konstellation, in der die Frage beantwortet worden ist, zu verweilen. Beachten Sie, wer jeweils zu der „Ich“ und der „Ich nicht“ Gruppe gehört. Richten Sie die Aufmerksamkeit der Teilnehmer_innen auf die sich ändernden Zugehörigkeiten. Fragen Sie bei den Teilnehmer_innen nach, wie sich das Gefühl je nach Frage und Konstellation ändert. Unterschiedliche Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppen werden deutlich.
6. Wenn Sie als Moderation Ihre Fragen gestellt haben, bekommen die Teilnehmer_innen die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Betonen Sie, dass die Fragen in der Gruppe akzeptiert werden müssen, daher angemessen sein sollten.
7. Es sollten insgesamt nicht zu viele Fragen gestellt werden, um bis zum Ende die Aufmerksamkeit aufrecht zu halten.

Anleitung

Mögliche Fragen für Ich/Ich nicht:

1. Wer hat in seiner_ihrer Kindheit ein Musikinstrument spielen gelernt?
2. Wer besucht regelmäßig ein Gotteshaus?
3. Wer hat die Staatsangehörigkeit des Landes, in dem er_sie lebt?
4. Wer hat mehr als zwei Geschwister?
5. Wer kann seine_ihre berufliche und finanzielle Zukunft für die nächsten fünf Jahre sicher planen?
6. Wer hatte in dem Haushalt, in dem er_sie aufgewachsen ist, mehr als 50 Bücher?
7. Wer hat schon mal illegale Drogen konsumiert?
8. Wer fährt jedes Jahr in den Urlaub?
9. Wer hat schon mal leidenschaftlich einen Mann geküsst?
10. Wer hat schon mal leidenschaftlich eine Frau geküsst?
11. Wer singt gerne?
12. Wer fühlt sich einer gesellschaftlich diskriminierten Gruppe zugehörig?
13. Wer arbeitet in dem Beruf, den er_sie gelernt hat?

Diese Fragen sind altersgerecht und je nach Kontext neu zu formulieren.

Ich – Ich nicht arbeitet mit persönlichen Fragen, so dass es schwierig sein kann, sie zu beantworten. Betonen Sie, dass es in dieser Methode ausdrücklich erlaubt ist, zu „lügen“. Es ist wichtig, vorher eine gute Atmosphäre geschaffen zu haben.

Hinweis

In dieser einfach erscheinenden Methode ist es möglich, dass sehr persönliche Statements gemacht werden. Die Moderation sollte in Lage sein, damit umzugehen und sie wiederum gesellschaftlich einzuordnen, wenn es nötig erscheint. Es muss bedacht werden, dass die Fragen sehr persönliche (und unter Umständen

► Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive

schmerzhaften) Erfahrungen ansprechen. Nicht mit zu machen, bei einzelnen Fragen auszusteigen, sollte immer wieder als Möglichkeit mit eingebracht werden.

Auswertung

1. Wie war es, alleine auf einer Seite zu stehen?
2. Wie war es, in einer großen Gruppe auf einer Seite zu stehen?
3. Was ist euch besonders aufgefallen?
4. Was hat euch überrascht?
5. Was war die Motivation, am Ende noch selbst Fragen zu stellen?
6. Hatten alle Fragen für euer Leben dieselbe Bedeutung?
7. Gibt es weitere Zugehörigkeiten, die in den Fragen gar nicht berührt worden sind, die aber eine besondere Bedeutung für euch haben?
8. Warum sind welche Zugehörigkeiten von Bedeutung?
9. Gibt es Unterschiede zwischen den individuellen und den gesellschaftlichen Bewertungen der verschiedenen Zugehörigkeiten?

Bezug zu Intersektionalität:

Mit der Methode können „simultane Positionierungen“ der einzelnen Teilnehmer_innen thematisiert werden; es werden unterschiedliche Zugehörigkeiten mit Fragen von Mehr- und Minderheitengruppen verknüpft. Es wird zugleich thematisiert, wann sich Mehr- und Mindergruppenzugehörigkeiten eigentlich gut oder weniger gut anfühlen. Subjektive Potenziale im Umgang mit (Mehrfach-)Zugehörigkeiten werden sichtbar.

Quelle/ Autor/-in

www.anti-bias-werkstatt.de
www.portal-intersektionalitaet.de



Methode: Vielfaltsaspekte

Die Teilnehmer_innen reflektieren ihren Kontakt zu Menschen mit unterschiedlichen Vielfaltsaspekten und werden sich bewusst über Botschaften, die sie in der Kindheit über diese Menschen erfahren haben sowie über ihre selbst gewonnenen Erfahrungen in Bezug auf diese Menschen.

Die Teilnehmer_innen reflektieren, zu welchen Menschen mit bestimmten Vielfaltsaspekten sie keinen Kontakt hatten und werden sich über die erhaltenen Botschaften und die Quellen der Botschaften bewusst.

Die Teilnehmer_innen werden sich ihrer eigenen frühen Prägung in Bezug auf Vielfaltsaspekte bewusst. Sie reflektieren den Zusammenhang von Botschaften, Zuschreibungen, Vorurteilen und Diskriminierung.

Ziel/-e

Ca. 4 Stunden, je nach Gruppengröße und Kenntnisstand/Stil der Zusammenarbeit der Gruppe. Es gibt kürzere Varianten von 1-2 Stunden.

Zeit

Flipchart, Stifte, Blätter, Arbeitsblatt

Material

Die Teilnehmer_innen bekommen vorgegebene Fragen zu den Vielfaltsaspekten Religion, Sprache, Hautfarbe, ost-/westdeutsche Herkunft, ethnische Herkunft, Behinderung/Beeinträchtigung, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, sozialer Status. Die Fragen sollen in Einzelarbeit in Bezug auf jeden Vielfaltsaspekt reflektiert und die Gedanken stichwortartig notiert werden:

Anleitung

- 1) Welchen Menschen/Gruppen von Menschen bin ich in Bezug auf diesen Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit begegnet?
- 2) Welchen Menschen/Gruppen von Menschen bin ich in Bezug auf diesen Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit nicht begegnet?
- 3) Welche Botschaften erhielt ich über die Menschen?
 - a) Was galt in Bezug auf den Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit als „normal“, akzeptiert und erwünscht?
 - b) Was galt in Bezug auf den Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit als nicht „normal“, nicht akzeptiert und unerwünscht?

Im Anschluss an die Einzelarbeit werden Kleingruppen gebildet, die folgende Fragen diskutieren:

- 1) Habt Ihr Botschaften über die Gruppen erhalten, zu denen ihr keinen Kontakt hattet?
- 2) Welchen Quellen habt ihr die Botschaften entnommen?

Die Kleingruppen schreiben ihre Diskussionsergebnisse auf eine Wandzeitung.

Dann werden die jeweiligen Wandzeitungen im Plenum vorgestellt und besprochen.

Die Übung kann themenspezifisch auch mit weniger oder nur einem ausgewählten Vielfaltsaspekt durchgeführt werden.

Varianten

Prozessoffen im Plenum, evtl. Hinweis darauf, dass die Übung die Chance bietet, die in der Kindheit erhaltenen Botschaften bewusst zu hinterfragen und in eine neue, aktive Auseinandersetzung mit den Vielfaltsaspekten zu treten.

Auswertung

Materialien der Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie gGmbH an der FU Berlin, Urbanstr. 44, 10967 Berlin

**Quelle/
Autor/-in**

► Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive

Arbeitsblatt zur Übung Vielfaltsaspekte

Vielfaltsaspekt	Welchen Menschen/ Gruppen von Menschen bin ich in Bezug auf diesen Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit begegnet?	Welchen Menschen/ Gruppen von Menschen bin ich in Bezug auf diesen Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit nicht begegnet?	Welche Botschaften erhielt ich über die Menschen? Was galt in Bezug auf den Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit als „normal“, akzeptiert und erwünscht?	Welche Botschaften erhielt ich über die Menschen? Was galt in Bezug auf den Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit als nicht „normal“, nicht akzeptiert und unerwünscht?
Religion				
Sprache(n)				
Hautfarbe				
Ost-/Westdeutsche Herkunft				
Ethnische Herkunft				
Behinderung/ Beeinträchtigung				
Alter				
Geschlecht				
Sexuelle Orientierung				
Sozialer Status				

Nach einer Vorlage von KINDERWELTEN: Materialien der Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie gGmbH an der FU Berlin, Urbanstr. 44, 10967 Berlin

Methode: Schritt nach vorn

Diese Übung dient dazu, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, Privilegierungen und Deprivilegierungen zu verdeutlichen und für ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft zu sensibilisieren.

- Einfühlung in die realen Lebensbedingungen gesellschaftlicher Minderheiten oder kultureller Gruppen
- Förderung von Empathie mit Menschen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören
- Reflexion der eigenen Position in der Gesellschaft
- Reflexion und Verstehen gesellschaftlicher Verhältnisse

Ziel/-e

75 Minuten

Zeit

Rollenkarten, Fragen, großer Raum

Material

Alle Teilnehmer_innen ziehen jeweils eine Rollenkarte. Die Teilnehmenden sollen sich in ihre Rolle hineinversetzen. Sie können folgende oder ähnliche Fragen stellen, um den Prozess zu beschleunigen: – Wie heißt du? – Wie war deine Kindheit? – Wie sieht dein Alltag aus? – Wo lebst du? – Was machst du in deiner Freizeit? Die Karten sollen niemandem gezeigt werden, es soll auch kein Gespräch über die «neue» Identität stattfinden.

Anleitung

Nun stellen sich die Teilnehmer_innen in einer Reihe an einer Wand des Raumes auf. Kündigen Sie an, dass nun eine Reihe von Fragen gestellt wird. Alle, die in ihrer Rolle eine Frage mit «Ja» beantworten können, bewegen sich ein Stück vor. Antworten sie dagegen mit «Nein» oder wissen die Antwort nicht bzw. sind sie unsicher, so bleiben sie, wo sie sind. Es geht bei der Beantwortung der Fragen um eine subjektive Einschätzung, die wichtiger ist als sachliche Richtigkeit.

Stellen Sie nun der Reihe nach die Fragen. Lassen Sie den Teilnehmenden nach jeder Frage einen Moment Zeit, um die Frage für sich im Stillen zu beantworten, und fordern Sie sie dann auf, sich ggf. ein Stück nach vorne zu bewegen. Stellen Sie alle Fragen, die Sie ausgewählt haben. Die Teilnehmer_innen bewegen sich schweigend nach vorn oder bleiben am Platz. Sie sollen dabei ihre Rolle immer noch für sich behalten. Wenn alle Fragen gestellt sind, bleiben die Teilnehmenden für den ersten Teil der Auswertung in ihrer Rolle an ihrem Platz.

Die hier vorgeschlagenen Rollen sind zum Teil klischeehaft. Einerseits kann dadurch das Einfühlen erleichtert werden. Andererseits werden Rollenklischees durch die Rollenbeispiele wiederholt und nicht aufgebrochen. Stellen Sie Ihre eigenen Bausteine her! Einzelne Rollen, die entstehen, können auf den ersten Blick sehr unrealistisch sein. Thematisieren Sie in diesem Fall, wie untypisch einige Identitäten nun einmal sind. Die Rollenkarten können auch mit Namen versehen werden, erleichtert möglicherweise das Einfühlen.

Hinweis

Variante 1:

Im Anschluss an die Auswertung kann die Übung ein zweites Mal durchgeführt werden, wobei die Teilnehmenden keine Rollenkarten bekommen, sondern in ihrer eigenen Person die Fragen beantworten. Auf diese Weise kann die eigene gesellschaftliche Positionierung und die damit einhergehende Macht der Teilnehmenden herausgearbeitet werden. Zudem können je eigene Handlungsspielräume deutlich gemacht werden.

Variante 2:

Die Teilnehmenden werden gebeten, in Kleingruppen ihrerseits ressourcenorientierte Fragen zu formulieren, mit denen auch diejenigen, die bislang „hinten“ waren, einen Schritt vorwärts gehen können. Jede Frage wird auf einer Moderationskarte gesammelt und im Anschluss wird ein zweiter Durchlauf mit denselben Rollenkarten gespielt (alle gehen zurück auf „Null“). In aller Regel zeigt sich ein ganz anderes Bild – dies kann zur Auswertung genutzt werden. Deutlich wird zum einen die Schwierigkeit, Ressourcen zu entdecken und zu formulieren (für viele Teilnehmende eine immer noch ungewohnte Perspektive), zum anderen aber auch, dass sich dadurch strukturelle Benachteiligungen nicht aufheben lassen.

Varianten

Auswertung

Auswertung – Phase 1:

Die Auswertung erfolgt zunächst an dem Ort, wo die Teilnehmenden in ihrer Rolle verblieben sind. Fordern Sie sie auf, ihre eigene Position für sich selbst zu reflektieren:

- Schaut euch einmal um, wo ihr gerade seid. Wo sind die anderen? Wie fühlt sich das an? Bewegen Sie sich nun auf das Spielfeld und sprechen Sie einzelne Personen bezüglich ihrer Position an. Dabei sollten sowohl Personen, die ganz vorne sind, als auch solche, die weit zurück geblieben sind, sowie Personen aus dem Mittelfeld angesprochen werden (wenn die Gruppe relativ klein ist, können auch alle befragt werden).
- Wie fühlst du dich (innerhalb deiner Rolle)?
- Wie ist es, so weit vorne zu sein? Oder wie ist es, immer nicht voran zu kommen?
- Wann haben diejenigen, die häufig einen Schritt nach vorne machten, festgestellt, dass andere nicht so schnell vorwärts kamen wie sie?
- Wann haben diejenigen, die weit hinten blieben, gemerkt, dass die anderen schneller vorwärts kamen?

Nachdem sich die Einzelnen zu ihrer Position geäußert haben, werden sie gebeten, ihre Rolle den anderen in der Gruppe vorzustellen. Die hinten Stehenden bemerken meist schnell, dass sie zurückbleiben, während die Vorderen häufig erst zum Schluss bemerken, dass andere nicht mitkommen. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass auch in der Realität denjenigen in privilegierten Positionen häufig ihre Privilegien so selbstverständlich sind, dass sie sie überhaupt nicht wahrnehmen, wohingegen diejenigen in marginalisierten Positionen ihre Deprivilegierung meist alltäglich spüren.

Auswertung – Phase 2:

Für den zweiten Teil der Auswertung sollten die Teilnehmer_innen ihre Rollen «abschütteln», «ausziehen» oder «abstreifen» und «wegwerfen», um aus den Rollen herauszukommen. Die weitere Auswertung findet im Stuhlkreis im Plenum statt. Allgemein

- Wie ist es euch mit der Übung ergangen?
- Konntet ihr euch in die Situation/en der von euch gespielten Personen/Rollen hineinversetzen?
- Konntet ihr euch die jeweiligen Lebensbedingungen vorstellen? Was war unklar, wo wart ihr euch unsicher?
- Wie leicht oder schwer war es einzuschätzen, ob du einen Schritt nach vorn machen kannst?
- Wo warst du dir unsicher?
- Welche Fragen sind dir besonders im Gedächtnis geblieben? Bilder und Stereotype zu den einzelnen Rollen
- Woher hattet ihr die Informationen über die Lebenssituation der gezeichneten Rollen?
- Warum wissen wir über bestimmte Personen/Rollen viel, und über andere gar nichts? (Hier kann auf die Bedeutung der Medien eingegangen werden) Übertragung auf die gesellschaftliche Realität
- Was hat dich in deinem Handeln eingeschränkt? (Bedeutung von Differenzlinien entlang von Kategorien wie Staatsangehörigkeit, Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Religion, sozialer und finanzieller Status etc.)
- Inwiefern spiegelt die Übung deiner Meinung nach die Gesellschaft wider?
- Welche Möglichkeiten zur Veränderung ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen oder Individuen? Worauf haben sie keinen Einfluss?
- Was sollte sich ändern? Was können wir ändern? Übertragung auf die eigene Situation
- Wo würdest du selbst stehen, wenn du diese Übung ohne Rollenkarte als du selbst mitgemacht hättest?
- Wie könntest du mit deinen eigenen Privilegien verantwortungsvoll und konstruktiv umgehen?
- Oder wie könntest du deiner Marginalisierung entgegentreten?

Abschluss:

Subjektive Möglichkeitsräume: Auch wenn durch soziale Positionierungen bestimmte Handlungsspielräume durch Privilegierung und Deprivilegierung (Benachteiligung) festgelegt sind, haben Individuen dennoch die Möglichkeit, ihre Positionen unterschiedlich zu nutzen, denn strukturelle Begrenzungen schließen individuelle Möglichkeitsräume nicht aus. Allerdings sind trotzdem nicht alle «ihres Glückes Schmied», denn unterschiedliche strukturelle Ausgangspositionen haben starken Einfluss auf die individuellen Handlungsspielräume.

Quelle/ Autor/-in

Siehe auch: <http://dissens.de/isgp/docs/isgp-wie-im-richtigen-leben.pdf>
www.anti-bias-werkstatt.de
www.portal-intersektionalitaet.de
eigene Überarbeitung in Anlehnung an Christine Riegel (Variante 2)

Mögliche Fragen zum „Schritt nach vorn“ und Rollenkarten

Fragen zum Beantworten: Ja/Nein

Kannst du...

- einen Urlaub in Deiner Heimat/oder im Herkunftsland deiner Eltern verbringen?
- deinen Wohnort frei wählen?
- sicher sein, von Sprüchen wie: „Du bist gar nicht so wie die anderen“, „Macht man das bei Euch auch so“ verschont zu bleiben?
- 5 Jahre im Voraus planen?
- dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße und in öffentlichen Verkehrsmitteln sicher fühlen?
- (bzw. deine Eltern) relativ problemlos eine Wohnung finden?
- beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, faire Behandlung von der Polizei erwarten?
- ohne Probleme in jede Disko kommen?
- zahnärztliche Behandlung bekommen, wenn Du sie möchtest?
- spontan mit Freunden nach Schweden fahren?
- davon ausgehen, dass über deine Herkunft, deinen Glauben, dein Geschlecht, dein Äußeres keine herabwürdigenden Witze gemacht werden?
- bei der nächsten Kommunalwahl wählen?
- davon ausgehen, dass deine Fremdsprachenkenntnisse und/oder deine Auslandsaufenthalte gewürdigt und als Kompetenz anerkannt werden?
- innerhalb der EU deinen Arbeitsplatz frei wählen?
- relativ problemlos eine Familie planen?
- deine Partnerin/deinen Partner auf der Straße küssen?
- im örtlichen Tennisverein Mitglied werden?
- ein Bankdarlehen zur Renovierung einer Mietwohnung bekommen?
- davon ausgehen, dass dir wichtige Informationen in deiner Muttersprache übermittelt werden?
- Dir relativ sicher sein, dass ein Gespräch mit Freunden in deiner Muttersprache nicht zu abwertenden Reaktionen der Mitreisenden im Bus führt?
-
-

► Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive

Rollenkarten

39-jährige angelernte Metallarbeiterin, gelernte Psychologin, Aussiedlerin aus Kasachstan, alleinerziehend, 1 Kind

18-jähriger marokkanischer Hilfsarbeiter mit Hauptschulabschluss, ledig

23-jährige Bankkauffrau türkischer Herkunft, Muslimin, ledig

46-jähriger Sinti, Betreiber eines kl. Fahrgeschäfts auf Jahrmärkten, spricht deutsch u. vier weitere Sprachen, verheiratet, 4 Kinder

35-jährige Krankenschwester, deutsch, verschuldet, ledig, ein Kind

50-jähriger Kommunalpolitiker, deutsch, sehr bekannt, verheiratet

45-jährige Besitzerin eines Restaurants griechischer Herkunft, verheiratet, zwei erwachsene Kinder

40-jährige schwarze Deutsche, Grundschullehrerin, 2 Kinder

28-jähriger Asylbewerber aus Ghana, Ingenieur, keine Arbeitserlaubnis, lebt in einer Unterkunftsanlage am Stadtrand

52-jährige erfolgreiche Geschäftsfrau, US-Amerikanerin, spricht mit amerikanischem Akzent

19-jährige Schülerin jüdischen Glaubens, deutsch, lebt in einer westdeutschen Kleinstadt

29-jährige Punkerin, jobbt in einer Kneipe, deutsch, ledig, lesbisch

35-jähriger iranischer Flüchtling, Reinigungskraft, seit 5 Jahren in Deutschland, laufendes Asylverfahren, ledig

18-jähriger Tischler-Azubi aus Kasachstan, deutscher Staatsbürger

30-jähriger Obdachloser, deutsch, lebt überwiegend auf der Straße von Spenden

35-jähriger Musiker, deutsch, blind, geschieden, 1 Kind

33-jähriger Informatiker aus Indien, ledig, spricht fließend englisch, wenig deutsch

16-jährige Einser-Schülerin, vor 10 Jahren aus dem Kosovo geflohen, Familie hat Duldungsstatus, Vater Gelegenheitsjobs

42-jährige philippinische Hausangestellte, ledig, lebt illegalisiert und ohne Aufenthaltsstatus in Deutschland

17-jährige Abiturientin, deutsch, sitzt im Rollstuhl

50-jähriger Hochschulprofessor, deutsch, lebt mit seinem Lebensgefährten zusammen

40-jähriger polnischer Saisonarbeiter, verheiratet

20-jährige Schwangere im Mutterschutz, deutsch, HIV-Positiv, ledig

17-jähriger Azubi der Kommunikationselektronik, kurdische Herkunft, ledig, schwul

30-jähriger Facharbeiter, befristeter Arbeitsvertrag (18 Monate), ledig, deutsch

28-jährige thailändische, nicht erwerbstätige Ehefrau eines deutschen Omnibusfahrers

Rassismus



„Rassismus begegnet uns heute in vielfältigen Formen und gegen Menschen, die unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden. Nur selten ist dabei in Deutschland von Rassismus die Rede.“¹ Durch gesellschaftspolitische Ereignisse der letzten Jahre, wie die rassistischen Morde des NSU, den Gaza-Krieg, die sog. „Armutzuwanderung“ und die Diskussion um rassistischen Sprachgebrauch taucht das Thema zunehmend in den Medien auf und wird dabei tendenziell eher den „Anderen“ zugeschrieben, denn niemand möchte rassistisch sein oder dafür gehalten werden. Abgrenzungsbedürfnisse sind tief verankert und so stellt die Thematisierung von Rassismus eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Bildungsarbeit dar.

Deshalb ist dieses Kapitel entsprechend seines Stellenwertes auch das umfangreichste mit den Unterthemen Antiziganismus, Antimuslimischer Rassismus, (sekundärer) Antisemitismus, Critical Whiteness und einem Exkurs zu Sprache und Rassismus. Da sich unser selbstreflexiver Ansatz ebenso auf die Leitenden von Fortbildungsveranstaltungen bezieht, finden sich hierzu zwei Texte aus unterschiedlichen Perspektiven.

¹ Rassismus und Diskriminierung, Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ, 64.Jg., 13-14/2014, 24.März 2014, hg. v. der Bundeszentrale für polit. Bildung, S. 11

Wiebke Scharathow Rassismus

Wenn in Deutschland von Rassismus die Rede ist, dann wird in der Regel nach wie vor an seine extremen Formen gedacht: An physische Gewalt oder an rechtsradikale Übergriffe, die von Individuen mit der Intention ausgeübt werden, ihre Opfer herabzuwürdigen und auszugrenzen. Rassismus ist jedoch ein weitaus komplexeres Phänomen. Er wird keineswegs immer individuell ausgeübt und kennt viele Spielarten, die eher subtil und latent wirken und häufig ein Effekt von Handlungen sind, die keineswegs rassistisch, ausgrenzend oder abwertend ‚gemeint‘ waren. Rassismus manifestiert sich auf interindividueller Ebene ebenso wie auf institutioneller oder struktureller Ebene.

Für die angemessene thematische sowie reflexive Berücksichtigung von Rassismus in der pädagogischen (Bildungs-)Arbeit ist es daher zunächst einmal notwendig, ein Verständnis von Rassismus zu entwickeln, das auch die subtilen, die latenten und die unintendierten Effekte rassistischer Praxen auf unterschiedlichen Ebenen einschließt und diese damit thematisier- und reflektierbar macht.

Konstitutiv für Rassismus ist die machtvolle Unterscheidung von Menschen in ein ‚Wir‘, und ‚die Anderen‘, wobei das ‚Wir‘ als ‚normal‘ und ‚die Anderen‘ als abweichend konstruiert werden. Eine solche

Einteilung von Menschen in soziale Gruppen erfolgt im Rassismus unter Rückgriff auf Abstammungs- und Herkunftslogiken, mit denen bestimmte Ideen und Vorstellungen verbunden sind. So werden in Deutschland etwa jene, die nicht dem machtvoll konstruierten Bild dessen entsprechen, was als ‚typisch Deutsch‘ gilt, als ‚Andere‘ markiert. Sowohl das ‚Deutsche‘ als auch das ‚Andere‘ ist dabei mit verschiedenen Vorstellungen und Ideen über diese Gruppen verknüpft: einem sozialen Wissen darüber, wer warum ‚deutsch‘ ist und wer nicht.

Nach diesem Prinzip werden Menschen in unterschiedliche soziale Gruppen, in Nationen, Kulturen, Ethnien oder, wie im kolonialen Rassismus, in ‚Rassen‘, eingeteilt und die Unterscheidung in solche Gruppen unter Rückgriffe auf soziale Wissensbestände begründet. Damit geht einher, dass den Menschen, die bestimmten Gruppen angehören oder die ihnen zugeordnet werden, bestimmte stereotypisierte Eigenschaften oder Wesensmerkmale zugeschrieben werden. Diese sozial konstruierten Bedeutungszuschreibungen bzw. Wissensbestände bilden sich über einen langen Zeitraum hinweg in sozialer Interaktion und im Rahmen historischer (Macht-)Verhältnisse. Sie sind also von Menschen gemacht – und damit auch veränderbar. Im Rassismus werden sie jedoch als quasi natürlich und kaum veränderbar vorgestellt. Darüber hinaus geht mit ihnen eine Bewertung einher, die zur Hierar-

chisierung von sozialen Gruppen führt. Auf diese Weise wirken soziale Konstruktionen über soziale Gruppen, wenn sie sich vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen als weithin akzeptiertes ‚Wissen‘, als gemeinhin ‚gültig‘ in einer Gesellschaft durchsetzen können, auch gesellschaftsstrukturierend: Als ‚Platzanweiser‘ bestimmen sie die Position von sozialen Gruppen in einer so etablierten sozialen Ordnung und legitimieren nicht nur diese ungleichen Verhältnisse, sondern auch ungleiche Behandlung. Dieses Verständnis von Rassismus schließt an Rassismusforscher wie Robert Miles und Stuart Hall an und beschreibt Rassismus als ein gesellschaftliches und soziales Phänomen und Verhältnis, in dessen Zentrum ein System von Bedeutungs- und Wissenskonstruktionen steht, das Ein- und Ausgrenzungspraxen legitimiert und immer auch Ausdruck von Macht- und Dominanzverhältnissen ist.

Dieses System ist allgegenwärtig, die sozialen Wissensbestände sind allen in einer Gesellschaft lebenden Menschen bekannt. Sie haben den Charakter eines ‚wahren Wissens‘ und stehen für das Deuten von Situationen oder als Begründung für Handlungen jederzeit zur Verfügung. Rassismus und rassistische Praxen sind damit Ausdruck eines wirkungsmächtigen, sozial konstruierten Unterscheidungs Wissens, das im Kontext der Migrationsgesellschaft bedeutsam ist und sich vielfältig manifestiert. Damit findet sich Rassismus in offenen und subtilen, in intendierten und unintendierten Formen auf allen Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens: in Gruppen, bei Individuen, in Interaktionen, in Institutionen und Strukturen, in öffentlichen Debatten, in den Medien und in unserem allgemeinen Wissen, am Rande der Gesellschaft und in ihrer Mitte.

Als gesellschaftliches Verhältnis betrifft Rassismus damit alle Gesellschaftsmitglieder – jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. Denn von diesem Ungleichheitsverhältnis profitieren viele Menschen in Form von Privilegien, während viele andere mit Benachteiligungen konfrontiert sind. Für die Mehrheit der Gesellschaft bedeutet Rassismus das Privileg, das zu repräsentieren, was als ‚normal‘ gilt und in einer Gesellschaft zu leben, die für sie gemacht zu sein scheint. Ihnen präsentiert sich Rassismus daher häufig in einem Modus der Selbstverständlichkeit – etwa der Selbstverständlichkeit zum hegemonialen ‚Wir‘ und nicht zum ‚Sie‘ zu gehören – und führt nicht unbedingt zu Irritationen und Verletzungen, sondern zu dem Privileg, sich mit Rassismus auseinandersetzen zu können, es nicht zu müssen. Hingegen gibt es zugleich eine Vielzahl von Menschen, denen in diesem Verhältnis eine Position als ‚Andere‘ zugewiesen wird und die alltäglich von Zuschreibungen, Ausgrenzung und Benachteiligung betroffen sind. Diese Menschen machen Erfahrungen mit rassistischer Diskriminierung.

Rassismuserfahrungen

Erfahrungen können zunächst allgemein als Auseinandersetzung mit sozialer Welt in alltäglichen Kommunikations- und Handlungspraxen verstanden werden. Diese Auseinandersetzungen mit sozialer Wirklichkeit geschehen vermittelt über ein Geflecht von Diskursen und Praxen, in denen soziale Bedeutungen vermittelt werden. Erfahrungen sind also in umfassender Weise in soziale Zusammenhänge eingebettet (vgl. Mecheril/Hofarth 2009; Engelmann 1999). Gleichwohl unter Rassismus, wie oben erläutert, ein gesamtgesellschaftliches Verhältnis zu verstehen ist, das soziale Wirklichkeiten prägt und in das alle Menschen – auf sehr unterschiedliche Weise – involviert sind, in diesem Sinne also alle auch Erfahrungen mit Rassismus machen, soll unter Rassismuserfahrungen hier jedoch das subjektive Erleben jener verstanden werden, die in diesem Ungleichheitsverhältnis deprivilegiert positioniert sind.

Unter Rassismuserfahrungen verstehe ich jede Erfahrung von Abgrenzung, Ausgrenzung, Abwertung und Benachteiligung, die sich an soziale Unterscheidungspraxen anschließt, in denen auf rassistische Bedeutungskonstruktionen Bezug genommen wird. Auch hier gilt, dass Rassismuserfahrungen durchaus auch, aber keineswegs immer das Resultat von Handlungen oder institutionellen Regelungen sind, die mit der Intention der Unterscheidung, Herabwürdigung und Diskriminierung vollzogen werden. Und häufig wird nicht einmal explizit auf rassistische Unterscheidungen und Zuschreibungen zurückgegriffen. Aber dennoch können solche Praxen Rassismuserfahrungen zur Folge haben. Als ein Beispiel für eine Praxis, die an soziale Unterscheidungspraxen und rassistische Bedeutungskonstruktionen anschließt, ohne dass diese expliziert werden und ohne, dass eine ausgrenzende Intention mit ihr einhergehen muss, ist die Frage: Woher kommst du? Hier werden bestimmte Merkmale – das Aussehen, ein Dialekt o.ä. – zum Anlass genommen, die befragte Person als Nicht-Deutsch oder als Nicht-aus-Deutschland-kommend zu klassifizieren. Häufig ganz unbewusst wird dabei auf allgemein bekannte soziale Wissensbestände zurückgegriffen, die definieren, wer warum ‚deutsch‘ ist und wer nicht. Mit der Frage werden also soziale Bedeutungskonstruktionen relevant gemacht, die zu verstehen geben, dass der oder die Befragte von dem, was ‚deutsch‘ ist, abweicht. Er oder sie wird also im Anschluss an Bedeutungskonstruktionen über ein nationales ‚Wir‘ aus diesem ‚Wir‘ ausgegrenzt und stattdessen in einem Außen positioniert. Für viele Menschen kann diese Frage daher eine Rassismuserfahrung bedeuten.

Solche wirkmächtigen und effektvollen rassistischen Praxen treten auf ganz unterschiedliche

Weise und in verschiedenen Zusammenhängen auf, wie Philomena Essed (1991) und Paul Mecheril (1997) betonen: Sie können sowohl offen und massiv, etwa in Form körperlicher Gewalt, als auch subtil auftreten und individuell, institutionell oder medial vermittelt werden. Rassismuserfahrungen können das Resultat von Praxen sein, die sich auf die eigene Person beziehen, aber auch die Konsequenz von Praxen, die soziale Gruppen betreffen, der Personen sich zuordnen oder der sie zugeordnet werden. Auch Praxen, die sich an nahestehende Personen oder Personen, mit denen Menschen sich identifizieren, richten, können als Rassismus erfahren werden. Häufig wird die Erfahrung von Rassismus in spezifischen Kontexten auch antizipiert, das heißt, Menschen, für die Rassismuserfahrungen zum Alltag gehören, rechnen in bestimmten Situationen mit Ablehnung, Ausgrenzung und Abwertung. Auch dies ist eine Form der Rassismuserfahrung.

Während Rassismus für Menschen, die keine Rassismuserfahrungen in Deutschland machen müssen, also mit der (meist unbewussten, normalisierten) Erfahrung einhergeht, in Form von Privilegien von Rassismus betroffen zu sein, bedeuten Rassismuserfahrungen für Menschen, die in diesem Ungleichheitsverhältnis benachteiligt sind, u.a. die Erfahrung von Gewalt, von Angst, Furcht und Misstrauen, von Ohnmacht und Wut, von Nicht-Zugehörigkeit und Benachteiligung (vgl. Mecheril 1997).

Das Sprechen über Rassismuserfahrungen

Rassismuserfahrungen zum Thema zu machen, ist, gleichwohl ein wichtiges, so doch kein leichtes Unterfangen. Denn ein differenziertes Rassismusverständnis, wie ich es oben skizziert habe, ist keineswegs Teil des allgemein gültigen Wissens über Rassismus und die reflexive und selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen Involviertheiten in dieses Ungleichheitsverhältnis ist keineswegs selbstverständlich. In der Regel herrscht ein reduktionistisches Verständnis von Rassismus vor, das diesen, wie eingangs erwähnt, nicht nur auf seine extremen Formen, sondern auch auf individuelles, intentional abwertendes, ausgrenzendes und benachteiligendes Handeln beschränkt. Zudem ist Rassismus ein moralisch hoch aufgeladenes Wort. Die meisten Menschen, die im System des Rassismus privilegiert sind, sind sich einig darin, dass Rassismus nichts mit ihnen tun hat.

Dies hat zur Folge, dass der Großteil der Rassismuserfahrungen, die Menschen in Deutschland machen, die alltäglichen stereotypen Zuschreibungen, die Ausgrenzungen und Abwertungen, die oft in unbedachten Praxen oder institutionalisierten Regelungen zum Ausdruck kommen, die

häufig subtil wirken und nicht unbedingt intendiert sind, kaum als Diskriminierung oder Rassismus besprechbar sind. Denn weil diese Praxen nicht Teil der allgemeingültigen Definition von Rassismus sind, werden sie – häufig auch von den Betroffenen selbst (vgl. Terkessidis 2004; Scharathow 2013) – kaum selbstverständlich als Rassismus identifiziert und benannt. Darüber hinaus geht ein Ansprechen von Rassismuserfahrungen vor dem Hintergrund dieses Rassismusverständnisses indirekt immer auch mit einem Rassismusvorwurf einher, der aufgrund der Verknüpfung von Rassismus mit individueller Intentionalität zugleich immer auch den Vorwurf des Rassist-Seins bedeutet. Und dies wird vehement abgewehrt.

Vor diesem Hintergrund erleben Menschen, die Rassismuserfahrungen in Deutschland machen müssen, ständig, und insbesondere von jenen, die diese Erfahrungen nicht kennen, dass ihre Erfahrungen nicht ernst genommen, sondern abgewehrt werden. Häufig wird ihnen etwa unterstellt, sie seien zu sensibel oder sie würden keinen Spaß verstehen. Auch das Entschuldigen von verletzenden Praxen, indem behauptet oder gemutmaßt wird, dass diese ‚nicht so gemeint‘ gewesen seien, gehört zu diesen Abwehrhandlungen. Angesichts dessen entwickeln Menschen unterschiedlichste Umgangsweisen mit Rassismus, die schwierigen Bedingungen des Sprechens über Rassismuserfahrungen jedoch verhindern häufig das explizite Sprechen (vgl. Scharathow 2013).

In Anbetracht dessen ist es – nicht nur, aber auch – wenn Rassismuserfahrungen in pädagogischen Settings zum Thema werden sollen, überaus wichtig, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich deutlich gegen Rassismus positionieren und Solidarität mit jenen signalisieren, die Rassismuserfahrungen machen. Dazu gehört auch, dass Rassismuserfahrungen ernst genommen und nicht abgewehrt und bagatellisiert werden. Dies heißt allerdings nicht, dass Rassismuserfahrende als ‚handlungsunfähige Opfer‘ betrachtet werden dürfen. Mitleid und Paternalismus sind sicherlich fehl am Platz. Vielmehr gilt es, Menschen als Subjekte (an-)zuerkennen, die in gesellschaftliche und sozial-nahräumliche, u.a. rassistisch strukturierte Ungleichheitsverhältnisse involviert sind, welche auch ihre Möglichkeitsräume des Handelns – je nach Kontext – mehr oder weniger stark einschränken. Ziel pädagogischer Arbeit könnte vor diesem Hintergrund sein, gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, wie auf Aspekte, die diese Möglichkeitsräume einengen, verändernd eingewirkt werden kann, um so Handlungsspielräume auszuweiten und ein Mehr an Handlungsfähigkeit gegen Rassismus zu erlangen.

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass ein angemessenes Arbeiten und Sprechen über Rassismus und Rassismuserfahrungen keinesfalls ohne die Reflexion

der eigenen sozialen Positionierung in rassistischen Strukturen von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen auskommt. Eine solche Reflexivität beinhaltet ein (prozesshaftes) Nachdenken über die Bedeutungen der eigenen Position in unterschiedlichen Kontexten – z.B. auch ein Nachdenken darüber, inwiefern die eigene Positionierung in der konkreten Kommunikation über Rassismuserfahrungen bedeutsam ist oder werden könnte.

Räume zu schaffen, deren Bedingungen das Sprechen über Rassismus und über Rassismuserfahrungen für Rassismuserfahrende erlauben, bedeutet auch, Räume zu schaffen, in denen dafür Sorge getragen wird, dass es möglichst nicht zu (weiteren) rassistischen Verletzungen kommt. Dazu kann es sinnvoll sein, einen ‚geschützten Rahmen‘ zur Verfügung zu stellen, in dem sich Personen, die Rassismuserfahrungen machen, untereinander austauschen können. Dieser Austausch sollte von Pädagoginnen und Pädagogen begleitet werden, die um die Komplexität von Rassismus wissen und die unterschiedlichen Involviertheiten in dieses Ungleichheitsverhältnis reflektieren. Ein bereits vorhandenes Vertrauensverhältnis zwischen der Gruppe und Pädagogen bzw. Pädagoginnen kann hilfreich sein. Von Vorteil kann es sicherlich auch sein, wenn das begleitende pädagogische Team ebenfalls zur Gruppe jener gehört, die Rassismuserfahrungen machen müssen. Hier existieren Konzepte und Ansätze zu (Self-)Empowerment (-Trainings), nach denen in solchen Konstellationen zu Rassismuserfahrungen gearbeitet wird (vgl. z.B. Can 2011; Phoenix e.V.). Quasi analog zu diesen liegen Auseinandersetzungen und Konzepte vor, die die kritische Reflexion weißer Privilegien thematisieren (vgl. z.B. Lück/Stützel 2009, Sow 2008), und die hilfreich sind, um ggf. eigene Positionen zu reflektieren und/oder in dieser Perspektive zu Rassismus zu arbeiten.

Mit Blick auf das Bereitstellen möglichst gelingender und verletzungsarmer Thematisierungsbedingungen kann eine solche Einteilung in Gruppen strategisch also überaus sinnvoll sein. Jedoch wird zugleich eine grundlegende Ambivalenz rassistischer Bildungsarbeit deutlich, nämlich die Gleichzeitigkeit der Forderung nach Anerkennung und Dekonstruktion von Differenz: Denn die Einteilung bedeutet zwar die Anerkennung unterschiedlicher Positionierungen in rassistischen Strukturen und der damit einhergehenden Erfahrungen, aber eben auch die Bestätigung der für Rassismus zentralen binären Unterscheidungslogik. Eine solche Einteilungspraxis in der Bildungsarbeit läuft also immer auch Gefahr, nicht zur Dekonstruktion, sondern zur Verfestigung der für Rassismus konstitutiven eindeutigen Einteilungspraxis beizutragen und kann darüber hinaus insofern gewaltvoll sein, als sich u.U. nicht alle Teilnehmenden eindeutig in einer dieser Gruppen verorten wollen oder können.

Wenn es gelingt, ein pädagogisches Arrangement herzustellen, das ein Sprechen über Rassismuserfahrungen ermöglicht, darf dennoch nicht vergessen werden, dass es für Betroffene in der Regel ein problematisches Thema bleibt. Etwa, weil das Aussprechen von Rassismuserfahrungen auch eine schmerzhaft Realisierung der eigenen gesellschaftlichen Positionierung bedeuten kann. Eine Möglichkeit, über Rassismuserfahrungen ins Gespräch zu kommen, die es Teilnehmenden erlaubt, selbst zu wählen, ob sie auch über eigene Rassismuserfahrungen sprechen wollen, kann die Arbeit mit den vielfältigen Zeugnissen der Anklage und (künstlerischen) Auseinandersetzungen mit Rassismuserfahrungen sein. Es existiert eine Vielzahl von Texten zu Rassismuserfahrungen (vgl. z.B. ADB Köln/cyberNomads 2004; Kilomba 2008; Oguntoye/Ayim/Schultz 2012), es gibt Gedichte (z.B. von Pat Parker, May Ayim oder Audre Lorde) und Musik (z.B. von Brothers Keepers oder Advanced Chemistry), in denen Rassismuserfahrungen zum Thema gemacht werden, sowie Satire (z.B. von Kanak Attak) und auch Dokumentarfilme (vgl. z.B. Leiprecht/Willems 2009), die einen geeigneten Einstieg in das Thema Rassismuserfahrungen bieten können.

Literatur:

Antidiskriminierungsbüro Köln/cyberNormads (2004): The BlackBook. Deutschlands Häutungen. Frankfurt am Main: IKO.

Can, Halil (2011): Demokratietarbeit und Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus in selbstbestimmten People of Color Räumen. In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hg.): Soziale (Un-)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Hamburg: Lit-Verlag.

Engelmann, Jan (1999): Think different. Eine unmögliche Einleitung. In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. Frankfurt/New York: Campus, S. 7-31.

Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory: SAGE Publications.

Hall, Stuart(1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.

Kilomba, Grada (2008): Plantation memories. Episodes of everyday racism. 1. Aufl. Münster: Unrast.

Lück, Mitja Sabine/Stütz, Kevin (2009): Zwischen Selbstreflexion und Politischer Praxis – Die kritische Reflexion von Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit. In: Mende, Janne/Müller, Stefan (Hg.): Politische Bildung und Emanzipation. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 330-353.

Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Originalausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 175-201.

Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen.

In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 239-258.

Miles, Robert/Brown, Malcolm (2003): Racism. London/ New York: Routledge. (second edition).

Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar (Hg.) (2012): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda. Erstveröffentlichung 1986, Frankfurt am Main: Fischer.

Phoenix e.V. im Internet: www.phoenix-ev.org

Scharathow, Wiebke (2013): Ambivalenter Widerstand in riskanten Verhältnissen. Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Dissertationsschrift eingereicht an der Universität Oldenburg/Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften. Erscheint voraussichtlich Juli 2014 im transcript-Verlag.

Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München: Bertelsmann.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migrant*innen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.

Willems, Erik/Leiprecht, Rudolf (2009): „Wenn die mir gar nicht zuhören wollen...“ Jugendliche und Diskriminierungserfahrungen. Ein Dokumentarfilm. Amsterdam.

Literaturtipps:

www.wochenendseminar.blogspot.de/hintergrundtexte/Grundlagentexte, Videos und Audios zum Thema Rassismus und antimuslimischer Rassismus, Integrationsdebatte und Bildungsarbeit, z.B. von Birgit Rommelspacher, Iman Attia, Paul Mecheril und anderen

Paul Mecheril/Claus Melter: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Paul Mecheril u.a.: Migrationspädagogik, Weinheim und Basel 2010, S. 150-178

Margarete Jäger: Skandal und doch normal. Zu den Verschiebungen und Kontinuitäten rassistischer Deutungsmuster im deutschen Einwanderungsdiskurs, in: IDA NRW, Überblick 2/2014, 20.Jg., S.10-18, http://www.ida-nrw.de/cms/upload/Ueberblick/Ueberblick_02_14.pdf

Rassismus und Diskriminierung, Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ, 64.Jg., 13-14/2014, 24.März 2014, hg. v. der Bundeszentrale für polit.. Bildung <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180868/rassismus-und-diskriminierung>

Ein Bericht aus der Praxis:

„Klingt erschreckend, ist aber nur die Spitze des Eisberg“ von Tupoka Ogette im MiGAZIN ist ein ausführlicher Artikel zu Rassismus und Diskriminierung in Schulen: „An den meisten Schulen in Deutschland gibt es keinen Rassismus. Gibt es einfach nicht. Ausdrückt. Nicht existent. Zumindest, wenn wir die meisten Lehrer fragen, mit denen ich arbeite.“

<http://www.migazin.de/2014/10/09/klingt-erschreckend-ist-aber-nur-die-spitze-des-eisbergs/print/>

Die Verfasserin berät als Expertin für Vielfalt und Antidiskriminierung vor allem in den Bereichen Antirassismus, vorurteilsbewusste Bildung, Diversity und Empowerment. Als Trainerin und Beraterin ist sie neben dem Unternehmensbereich vor allem in Bildungsstätten (Schulen, Kitas, Stiftungen und NGO's tätig.

Auftrag an eine MMM¹/POC²/Schwarze Trainerin

Rassismus ist jedem Auftrag, sei es für Seminare, Vorträge oder Ähnliches von *weißen* Arbeitgeber_innen an *MMM/POC/Schwarze* Trainer_innen inhärent, auch wenn er subtil, wohlwollend und unbewusst abläuft. Wann ist es legitim oder notwendig, *MMMs/POCs/Schwarzen* einen Auftrag als *MMMs/POCs/Schwarzen* zu geben und ab wann

nicht, mit wem ich zu tun habe und welche für mich verletzlichen Inhalte im Seminar aufkommen werden. Als *MMM/POC/Schwarze* Trainerin bin ich stets betroffen, auch wenn ich empowert bin und souverän mit dem Thema umgehen kann. Ich bin verletztlich, weil Teilnehmer_innen in ihrem Unwissen bewusst oder unbewusst viele Muster bedienen, die zu meinen Rassismus-Erfahrungen im Alltag gehören.

Welche innerliche Vorbereitung ist notwendig?

Ich muss gute Rituale pflegen, bevor ich abreise und ankomme, um ausgeglichen zu sein. Der Widerstand, die Verleugnung und die Verharmlosung von Rassismus in Seminaren sind Phänomene, mit denen ich im Alltag konfrontiert bin. Ich werde in Trainings mit weißen oder gemischten Gruppen mit den gleichen Phänomenen konfrontiert. Ich muss meine Professionalität von meiner Betroffenheit trennen. Ich muss (und will) freundlich und zugewandt bleiben, wie auch in meinen alltäglichen Rassismus-Erfahrungen mit Menschen, auf die ich angewiesen bin. Ich gerate bei Seminaren in einen inneren Doublebind: rassistische Inhalte werden verdeckt ausgesendet und ich sollte sie nicht ansprechen, wenn ich sie erkenne. Wenn sie angesprochen werden, reagieren die Teilnehmer_innen entweder erschrocken oder beleidigt. Wenn ich sie nicht anspreche, ist es instrumental für den Rassismus. Ich weiß, dass ich aufpassen muss, weil jede Reaktion von mir falsch sein könnte. Ich versuche, diese Doublebinds vorauszusehen, damit ich souverän, humorvoll und spielerisch mit den Teilnehmer_innen umgehen kann. Ein Seminar als *MMM/POC/Schwarze* Trainerin zu halten, ist der Versuch, eine gemeinsame Metaebene zu erreichen und mein Beitrag, als Betroffene Rassismus zu verändern.

Der Kontextwechsel

Ein Beispiel: Kaum angekommen bei Seminaren, findet sofort der Kontextwechsel vom Beruflichen zum Privaten in Form von Profiling – oder Otherring – Fragen statt: „Wo kommen Sie her?“ oder gewagtere Äußerungen wie „Sie sehen aus, als ob Sie aus kommen“. „Ihr Name klingt“ Ich werde gemustert (genannt „Profiling“) und anhand von dieser Musterung zur anderen gemacht. Teilnehmer_innen geben sich nicht zufrieden, wenn ich sage, dass ich aus komme. Sie fühlen sich gekränkt, wenn ich frage, wofür diese Information relevant wäre. Eine lokale Zeitung, die über einen Vortrag von mir über „Rassismus-kritisches Denken und Handeln in der Psychologie“ berichtet hat, veröffentlichte, ohne zu fragen, ein Bild von mir und gab meine Herkunft preis, ohne dass die Auftraggeberin dies veranlasst oder selbst getan hätte. Diese Infos bezog die Zeitung aus dem Internet.

Dileta Sequeira

(Ohn-) macht als MMM/POC/Schwarze Trainerin

¹ Menschen mit Migrationshintergrund

² People of Colour, siehe S. 110

ist es legitim, sie als solche zu benennen? Schon die Frage: „Sind Sie bereit, als schwarze Trainerin...?“ kann schwierig werden. Wer darf wen wie benennen? Ist „politically correct“ correct? Gibt es Aufgaben, die Weiße oder *MMM/POC/Schwarze* Trainer_innen unterschiedlich qua „So-Sein“ ausfüllen?

Von sich Preisgeben

Die Idee, die Perspektive einer *MMM/POC/Schwarzen* Trainerin einzubeziehen, ist grundsätzlich eine gute Idee. Ist der Titel „Macht einer Schwarzen Trainerin“ passend? Diese Fragen entstehen bei mir, einer *MMM/POC/Schwarzen* Trainerin. Sind sie berechtigt? Bin ich überempfindlich? Wie nehme ich wahr? Wie nehmen die anderen mich wahr? Ich merke, wie schwierig es ist, gemeinsame Räume zu finden, wenn es um Projekte gehen, die aus einer *weißen* Perspektive angegangen werden. Wenn ich in *weißen* Räumen, aus *weißen* Perspektiven heraus unterwegs bin, bin ich unsicher.

Ich merke, während ich den Artikel schreibe, wie viel ich von mir preisgebe. Was denken die Leser_innen: wie schwach, wie gut, wie offen, wie reflektiert...? Ich hoffe, dass meine Reflexionen in guten Händen landen. Persönliches von sich als *MMM/POC/Schwarze* Trainerin preiszugeben, ist ein Doublebind, der zum Thema gehört. Den Kontextwechsel macht die Trainerin selbst.

Welche Aufträge nehme ich grundsätzlich an?

Als *MMM/POC/Schwarze* Trainerin nehme ich nicht in allen Bundesländern, Städten oder Regionen Aufträge an. Ich nehme sie nur an, wenn ich mich sicher fühle, die Personen selber kenne oder wenn sie über Bekannte bekannt sind. Ich weiß trotzdem

Der Kontextwechsel geht weiter in Form von Fragen, die versuchen, die berufliche Qualifikation der Trainerin fest zu stellen. Wo hat sie studiert? Wenn sie im Ausland studiert hat, ist der Abschluss hier in Deutschland anerkannt? Ein Seminar oder Vortrag wird zur Prüfstellung von Qualifikationen *MMM/POC/Schwarzen* Trainer_innen.

Persönliche Fragen werden gestellt: „Sind Sie auch betroffen?“ Das vermittelt die Idee, dass die Inhalte eines Seminars oder Vortrags ausschließlich aus den persönlichen Erfahrungen der Trainerin entstanden sind. Theoretische Erwägungen, Berichte aus der Zeitung oder aus der Forschung werden ignoriert und die Trainerin wird mit der Frage: „Sind Sie auch betroffen?“ persönlich angesprochen. In Seminaren biete ich an, dies als Methode einzusetzen: Die Teilnehmer_innen dürfen mich interviewen und wir werten das Interview danach im Plenum aus. Die Teilnehmer sahen bisher von dieser Idee ab.

Doublebind

Der inhärente Doublebind bei der Tatsache, Betroffene und Trainerin gleichzeitig zu sein, entsteht naturgemäß in jedem Training, weil dieser Heilungsweg für die Trainerin, aber auch für das Thema Rassismus wichtig ist. Es ist der Doublebind, sich in Trainings als *MMM/POC/Schwarze* Trainerin Rassismus auszusetzen, um Anti-Rassismus-Trainings anbieten zu können und Rassismus zu verändern. Muss ich nett sein, auch wenn andere Gefühle auftauchen? Wird meine Botschaft gehört, nur wenn ich nett bin? Es ist schwer zu unterscheiden, ob die subtilen Aggressionen oder die Abwehr, die im Raum spürbar ist, sich gegen das Thema oder gegen die Trainerin richten. Als *MMM/POC/Schwarze* Trainerin kenne ich beides. Es entsteht eine Heuchelei: Weil Sie es sind, weil Sie nett sind, weil Sie Akademikerin sind, weil Sie gut Deutsch sprechen, muss es wohl wahr sein, dass es Rassismus gibt. So jemand wie Sie hat es bestimmt nicht verdient, von Rassismus betroffen zu sein.

Anstrengung

Die Anstrengung, trotz innerer Betroffenheit freundlich, neutral und zugewandt zu bleiben, ist groß. Es entsteht der Druck, sich selber bei Trainings zur anderen zu machen, bevor die anderen einen zur anderen machen. In der Anfangszeit als Trainerin hatte ich mich selbst zur anderen, einer Migrantin, gemacht, als Entschuldigung für meine Sprachfehler. Es ist anstrengend, Angst zu haben, angegriffen zu werden, auch wenn nichts passiert. Rassismus zu erwarten, ist auch eine Form von Rassismuserfahrung und Traumatisierung. Die Verleugnung von Rassismus in Trainings, wie im richtigen Leben, ist nah am Erleben der Trainerin dran. Oft nehmen viele Teilnehmer_innen mit extrem wenig Vorwissen und Einsicht über Rassismus an Seminaren teil.

Links-ausgerichtete Teilnehmer:

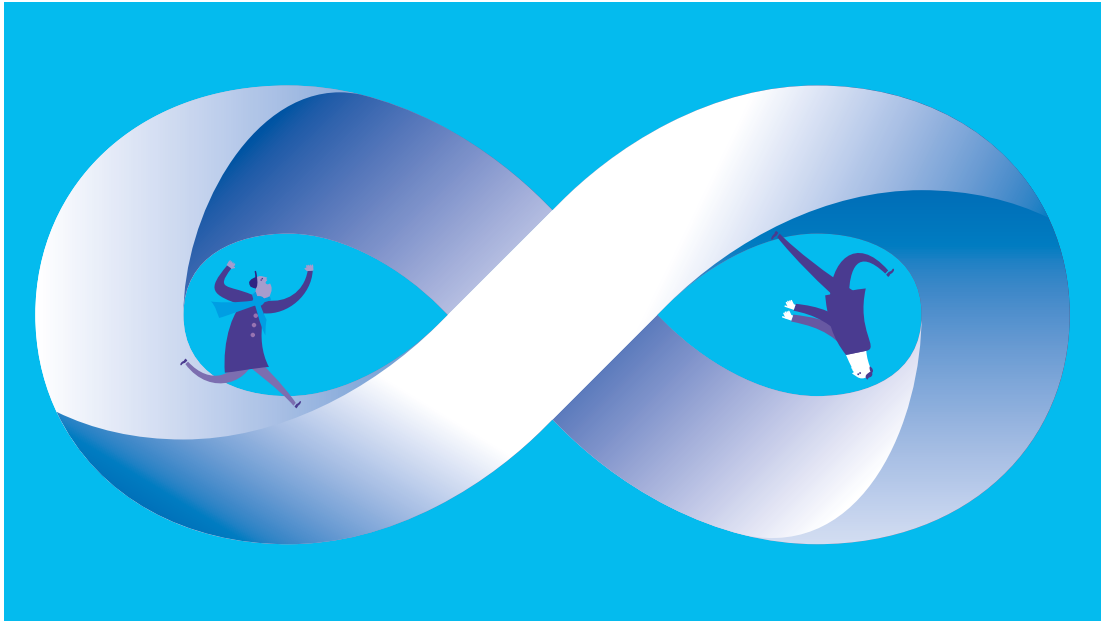
Nette oder besonders „links-ausgerichtete“ Teilnehmer_innen sind am Anfang von Trainings offen und nicken solidarisch mit. Während des Trainings kommen sie mit dem stärksten Widerstand, wenn sie anfangen, Formen von Alltagsrassismus zu erkennen und diese mit sich in Verbindung bringen zu müssen, aber nicht zu wollen. Viele verbinden Rassismus mit Rechtsradikalismus, Postnationalsozialismus, offensichtlicher oder körperlicher Gewalt oder mit Unterschichtsproblemen. Andere erzählen großzügig über interkulturelle Trainings, die sie gemacht haben und sind erschrocken, zugeben zu müssen, dass Rassismus-Kenntnisse in diesen Trainings ausgeblendet worden sind.

Beschäftigte in Ämtern und Institutionen, besonders im Bildungs-, Arbeits- oder Rechtswesen erzählen, dass betroffene *MMMs/POCs/Schwarze* die Rassismus-Karte „Ich bin von Rassismus betroffen“ in Gesprächen mit ihnen austeilen. Die Mitarbeiter lachen, während sie das erzählen und schütteln den Kopf. Sie finden es schwierig zu verstehen, dass es keinen Spaß macht, die Rassismus-Karte auszuspielen, die in einer Gesellschaft, die Rassismus verleugnet, eine Realität spiegelt. Betroffene würden am liebsten die Rassismus-Karte, die mit Scham behaftet ist, nicht spielen wollen. In links-denkenden Kreisen entsteht der Schock, dass eine Akademikerin in akademischen Kreisen betroffen ist und vielleicht die Einsicht: es muss so sein, weil sie auch *MMM/POC/Schwarze* ist.

Links-gesinnte Teilnehmer_innen bleiben besonders zäh, wenn die drohende Einsicht, dass Alltagsrassismus existiert, unvermeidlich ist. In Beispielen von Betroffenen über ihre Rassismus-Erfahrungen werden die Wahrnehmungen und Gefühle der Person abgesprochen und andere akzeptable Deutungsmuster für rassistische Beispiele gefunden. Es ist aber eine große Erleichterung und Freude, Rassismus-aufgeklärte Personen im Publikum oder bei Teilnehmer_innen zu haben, die ihren eigenen Rassismus reflektiert haben und zugeben. Es kommt selten vor, verändert aber deutlich die Stimmung im Raum und trägt zu allgemeiner Einsicht bei.

Freiheiten der *MMM/POC/Schwarzen* Trainerin

Darf ein „Weißer“ einem „Schwarzen“ weismachen, dass er von Rassismus betroffen ist? Oder ist dieser Versuch selbst rassistisch? Wessen Deutungsmacht wird eingesetzt, dies zu behaupten? Dagegen hat eine *MMM/POC/Schwarze* Trainerin mehr Möglichkeiten, auch durch eigenes Erzählen – im Sinne von Empowerment – Deutungsmuster der Betroffenheit von Teilnehmer_innen klar zu machen.



Rassismus-freie-Räume zu haben, ist eine grundlegende Notwendigkeit. Meine Freiheit als *MMM/POC/Schwarze* Trainerin, nicht als Hauptverdienst von Rassismus leben zu müssen, ist wichtig. Als Trainerin für Rassismus-kritische Pädagogik und Psychologie finde ich es gut, diese Aufgabe als Nebentätigkeit tun zu dürfen. Von Rassismus zu leben, könnte zum Widerspruch werden. Trotz subtiler und unsichtbarer Tentakel von Rassismus ist es wichtig, Rassismus-freie Räume, insofern gestaltbar, zu finden – im privaten und beruflichen Leben.

Inhaltliche Beobachtungen

Besonders gut kommen Beispiele von meinem Vortrag über „Rassismus-kritisches Denken und Handeln in der Psychologie“ an. In diesem Vortrag werden persönliche Beispiele von *MMMs/POCs/Schwarzen*, die ich interviewt habe, dargestellt. Sie erzählen über ihre verschiedenen Rassismus-Erfahrungen und ihre innerlichen psychischen Reaktionen dazu. Manche können von diesen Erfahrungen durch Menschen, auf die sie angewiesen sind, traumatisiert werden.

Es gibt wenig Wissen über die Formen von Alltags-rassismus und die psychischen Auswirkungen auf betroffene Personen. Der Vortrag vermittelt Wissen anhand von Theorie, aber auch durch Erzählungen über die psychischen Auswirkungen von Alltags-rassismus und Trauma. Mitgefühl und Empathie, die berührt und ergreift, entstehen. Auf dieser ‚Gefühls-Ebene‘ sind Teilnehmer_innen leichter zu erreichen. Es scheint Überraschung auszulösen, dass Betroffene ganz normale Menschen sind, und nicht nur *aggressive, problematische* oder mit Diagnosen überhäufte Menschen, die am Rande der Gesellschaft leben.

Ironische Beispiele im Vortrag – z.B. eine Beratungsstelle „Migranten für Deutsche“ oder die „Timur-Studie“ in der Türkei über deutsche Einwandererkinder löst Gelächter, aber auch Nicken aus und helfen, den Rassismus durch einen Perspektivenwechsel zu verstehen. Beispiele von Alltagsrassismus, auf „Weiße“ umgeschrieben, führen zu einer tieferen Einsicht. Weiße Teilnehmer_innen sind meistens erzogen, Empathie als einen Teil von Resilienz nur Weißen gegenüber zu entwickeln. Konkrete Beispiele aus dem gesellschaftlichen Alltag sind nicht so leicht zu leugnen. Auch wenn *Schwarz* und *Weiß* Konstrukte sind, ist die Kluft zwischen den Gruppen sehr groß und in jedem Auftrag zwischen *MMMs/POCs/Schwarzen* Trainer_innen und Weißen fühlbar.

Methode: Anknüpfungspunkte: Mein persönlicher Bezug zum Thema Rassismus

Einen persönlichen Zugang zum Thema finden	Ziel
20 min paarweiser Austausch 10 min Auswertung	Zeit
evtl. Notizblock und Stift für die Teilnehmenden	Material
Die Teilnehmenden werden darüber informiert, dass in der folgenden Übung persönliche Bezüge zum Thema Rassismus besprochen werden. Sie werden gebeten, Paarkonstellationen zu bilden, in denen sie glauben, dieses Thema vertrauensvoll besprechen zu können. Nun sollen sich die Teilnehmenden gegenseitig jeweils bis zu 10 Minuten ihre Assoziationen zur Fragestellung erzählen: „Mein persönlicher Bezug zum Thema Rassismus“ Sie sollen dazu ihren Gedanken freien Lauf lassen.	Anleitung
Zielgruppe dieser Übung sind Weiße oder Schwarz/Weiße Gruppen, es ist keine bestimmte Gruppengröße erforderlich. Sollte genügend Zeit vorhanden sein, so lässt sich dieser Austausch mit einem kleinen Spaziergang verbinden.	Hinweise
Im Plenum erfolgt nur eine kurze Auswertung. Es darf kein Zugzwang entstehen, seinen eigenen Bezug zum Thema zu veröffentlichen. Vielmehr soll die Möglichkeit gegeben sein, Erkenntnisse oder Fragen zu thematisieren, die in den Zweiergruppen aufgetaucht sind. Im Anschluss sollte ein Input oder eine andere Form der Weiterarbeit zu Rassismus folgen.	Auswertung
Eva Dumendiak/Ulrike Thrien	Quelle/ Autor/-in

Methode: Vier Seiten der Diskriminierung

Ziel/-e	Ins Gespräch kommen über unterschiedliche Formen der Diskriminierung. Deutlich machen, dass jeder Mensch in Situationen kommen kann, in denen er/sie sich diskriminierend verhält bzw. Diskriminierung erfährt. Herausarbeiten, dass es auch wichtig sein kann, sich zu diskriminierenden Situationen zu verhalten/positionieren.
Zeit	40 bis 60 Minuten, ab 14 Jahren, 10 bis 25 Personen
Material	Jede/r Teilnehmer/in benötigt ein Blatt und einen Stift, um eigene Erfahrungen aufzuschreiben. Die Fragen können am Flipchart notiert werden oder es kann den Teilnehmenden ein entsprechend vorgegliedertes Arbeitsblatt ausgegeben werden.
Anleitung	Schritt 1: Einzelarbeit (15 Minuten) Bitte erinnern Sie sich an folgende Erfahrungen: • Eine Erfahrung, in der Sie selber jemanden diskriminiert haben • Eine Erfahrung, in der Sie Opfer von Diskriminierung waren • Eine Erfahrung, in der Sie Zeuge von einer Diskriminierung oder Gewalttat gewesen sind, und Sie nicht interveniert haben • Eine Erfahrung, in der Sie Zeuge von einer Diskriminierung oder Gewalttat gewesen sind, und Sie interveniert haben Zweiter Schritt: Austausch in 2er bis 3er Gruppen (20 Minuten) Dritter Schritt: Diskussion in der Gesamtgruppe
Hinweis	Die Übung basiert auf persönlichen Erfahrungen mit Diskriminierungen, Ungleichheiten und unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen. Eine sensible Moderation ist unbedingt erforderlich.
Auswertung	• Welche Formen der Diskriminierung wurden sichtbar? • Was waren Umgangsformen mit Diskriminierung? • Was sind mögliche Gegenstrategien? • Was sind Möglichkeiten des Sich-Positionierens?
Quelle/ Autor/-in	www.dissens.de/isgp/docs/isgp-vier-seiten

ALLTAG

Dönermorde und Zigeunerschnitzel

Sprachbewahrer mussten in den vergangenen Monaten ganz tapfer sein. Erst wurde das Wort „Neger“ aus dem Kinderbuch „Die kleine Hexe“ von Otfried Preußler gestrichen. Dann musste sich ein süddeutscher Konditor für seine „Mohrenköpfe“, die er auf einem Tübinger Schokoladenmarkt feilbot, einen neuen Namen suchen. Und jetzt soll auch noch das Zigeunerschnitzel dran glauben? In Hannover haben gleich mehrere Restaurants, der Vorgabe der Stadt folgend, den Begriff – nicht das Gericht! – von der Speisekarte gestrichen. Es heißt jetzt Schnitzel nach Balkan, Budapester oder Ungarischer Art.

Erstaunlich daran ist weniger, dass bestimmte Begriffe, in denen sich der tradierte Alltagsrassismus spiegelt, heute in Frage gestellt werden. Erstaunlich ist, dass das erst jetzt geschieht. Und erstaunlich ist, auf was für eine erregte Abwehr das oft stößt – auch bei Menschen, die sich gemeinhin für links, fortschrittlich und aufgeklärt halten. Die reagieren oft auch nicht anders als der dumpfe Stammtischbruder: mit einem empörten „Das wird man doch wohl noch sagen dürfen!“ Außerdem habe man das immer schon so gemacht, was sei also dabei?

Exotischer Anstrich

Dabei ist die Bezeichnung „Zigeunerschnitzel“ zum Beispiel jüngerer Datums. Wie der Linguist Anatol Stefanowitsch herausgefunden hat und im sehr lesenswerten „Bremer Sprachblog“ erläutert, taucht der Begriff erst seit den Fünfzigerjahren in deutschen Kochbüchern auf – wahrscheinlich, um dem herkömmlichen Paprikaschnitzel, wie es davor genannt wurde, einen zusätzlichen exotischen Anstrich zu geben. Den Völkermord an den Sinti und Roma hatte man bis dahin offenbar erfolgreich verdrängt und durch romantische Assoziationen ersetzt. Der Begriff „Mohrenkopf“ hingegen spiegelt einen kolonialistischen Blick wieder, der schwarze Menschen zum Objekt degradiert. Man stelle sich vor, im Kongo gäbe es ein Gebäck, das als „Missionarskopf“ verspeist würde: der Gedanke an einen ins Symbolische verlagerten Kannibalismus läge nicht fern.

Natürlich ändert sich noch nichts an der Ablehnung einer Gruppe, wenn man statt „Mohrenköpfe“ jetzt „Schokoküsse“ sagt, „Zigeuner“ durch „Sinti und Roma“ ersetzt und „türken“ nicht mehr als Synonym für „fälschen“ benutzt. Der Linguist Steven Pinker hat das „Euphemism Treadmill“ genannt, eine Euphemismus-Tretmühle: Tritt an die Stelle von belasteten Begriffen ein neues, neutra-

les Wort, dann nimmt dieses bald eine negative Färbung an, wenn sich an der grundsätzlichen Wahrnehmung der Gruppe nichts ändert. So ging es in den USA mit Begriffen wie „Negro“, „Black“ und „African American“, die einander abgelöst haben, und so ging es auch in Deutschland mit Bezeichnungen wie „Gastarbeiter“, „Ausländer“ und „ausländischer Mitbürger“. Diese Spirale lässt sich nur aufbrechen, wenn sich die grundsätzliche Wahrnehmung der jeweiligen Gruppe verbessert – und das passiert meistens erst, wenn sich an den Machtverhältnissen etwas ändert und sich bislang marginalisierte Gruppen ihr Recht auf Mitsprache erkämpfen.

Sich der eigenen Sprache bewusst zu werden zwingt einen aber dazu, auch die tiefer liegenden Denkmuster zu reflektieren. Deutsche Journalisten, die gedankenlos jahrelang einen Begriff wie „Dönermorde“ benutzt haben, um einen Serienmord an überwiegend türkischstämmigen Kleinunternehmern zu bezeichnen, hätten allen Grund dazu.

Aus solchen Fehlleistungen spricht die Unfähigkeit und der Unwillen, sich in den anderen hinein zu versetzen. Dabei können Menschen, die sich für offen und modern halten, genauso diskriminierend sein wie andere – aus Ignoranz, Selbstgerechtigkeit oder Lust an der Provokation. Sie denken, wenn sie Worte wie „Negerküsse“ und „Zigeuner“ benutzen oder Witze über „Türken“ machen, dann kann das gar nicht rassistisch sein. Sie sind doch schließlich gegen Nazis! Als ob sich nicht jeder Mensch, egal welcher Herkunft und Überzeugung, diskriminierend verhalten könnte.

Sprache kann verletzen

Man braucht wirklich keine Koryphäe der Sprachwissenschaft zu sein, um zu wissen, dass Sprache verletzen kann: Niemand lässt sich gerne beleidigen. Und wer aufgrund seiner Herkunft oder Hautfarbe sowieso schon weniger Chancen auf einen Job oder eine Wohnung hat, möchte sich bestimmt nicht auch noch über schlechte Witze oder respektlose Bemerkungen ärgern müssen.

Doch genau über diesen Alltagsrassismus wollen viele nicht nachdenken. Hinter dem, was vordergründig nur ein Konflikt um die Deutungshoheit über die deutsche Sprache ist, verbirgt sich deshalb ein Kampf um Anerkennung. Durch die Kritik von Minderheiten fühlen sich aber die, die bislang die Definitionsmacht inne hatten, plötzlich in die Situation gebracht, sich für ihren bisherigen Sprachgebrauch rechtfertigen zu müssen. Das führt zu dieser Mischung aus aggressiver Abwehr, Verhöhnung und Weinerlichkeit („Ich bin doch kein Rassist!“), die für diese unsägliche Debatte so kennzeichnend ist.

Exkurs II

Daniel Bax

Rassismus und Sprache

Dabei unterliegt unsere Sprache einem ständigem Wandel. Wir gewöhnen uns fortlaufend an neue Begriffe. Worte wie Handy, Internet und chatten, aber auch chillen und Meeting oder Hartz IV, guttenbergen und Niveaulimbo sind ganz selbstverständlich in unseren Wortschatz eingegangen. Wir sind außerdem der ständigen Manipulation unserer Sprache durch Werbung und politische Spin-Doktoren ausgesetzt, die Bombardements als „chirurgische Eingriffe“ bezeichnen und Tote hinter dem Wort „Kollateralschäden“ verbergen. Warum aber rufen solche Neuerungen nicht annähernd so viel Widerstand hervor wie der Versuch von Minderheiten, auf eine diskriminierungsfreie Sprache zu drängen?

Es ist ja nicht so, dass dies zum ersten Mal geschieht. Nach dem Zweiten Weltkrieg haben die Deutschen schließlich gelernt, antisemitische Redewendungen und den Nazi-Jargon aus ihrem Wortschatz zu tilgen – ob aus Einsicht oder aus moralischem Druck sei einmal dahin gestellt. Wer heute noch von „Entartungen“ spricht, wie es Bernd Lucke von der Alternative für Deutschland getan hat, der macht sich deshalb zu Recht verdächtig. Auch Redewendungen wie „Hier geht es ja zu wie in der Judenschule“, die vielen älteren Deutschen noch geläufig sein dürften, sind so gut wie ausgestorben, ohne dass dies empörte Sprachschützer auf den Plan gerufen hätte. Und der Ausdruck „Judenfutz“, der in Süddeutschland für eine bestimmte Form von Feuerwerkskörpern verbreitet war, ist zu Recht auf dem Müllhaufen der Geschichte gelandet.

Zu behaupten, der Verzicht auf diskriminierende Begriffe mache sprachlos, ist genau so absurd wie die Befürchtung, dass Flirts nicht mehr möglich seien, weil Rainer Brüderle anzügliche Dirndl-Äußerung skandalisiert wurde. Nein, ein Dialog auf Augenhöhe bleibt weiter jederzeit möglich.

Wenn nun Gruppen wie Afrodeutsche und Sinti und Roma Änderungen fordern, dann führt das zwar zu neuen Diskussionen. Diese sind aber unvermeidbar, notwendig und produktiv. Gut möglich, dass künftige Generationen in einigen Jahren mit unglaublichem Staunen auf manche Debatten von heute blicken werden. Vielleicht werden unsere Kinder dann einmal fragen: Tatsächlich, ihr fandet bis 2013 nichts dabei, das Wort „Neger“ in Kinderbüchern zu lesen? Und ihr habt „Zigeunerschnitzel“ gegessen? Wie wart ihr denn drauf?

Daniel Bax ist Redakteur für Migration und Interkultur im Inlandsressort der taz.

Dieser Text ist eine Replik auf Arno Franks Beitrag in der sonntaz aus der vergangenen Woche:
www.taz.de/infantile-sprachmagie

sonntaz Nr. 10232 vom 12.10.2013, Aktuelles, Seite 19

Literaturtipps

(nicht nur zum rassismuskritischen Sprachgebrauch)

Baustein DGB Thüringen, darin Kapitel Rassismus und Sprache <http://baustein.dgb-bwt.de/C4/index.html>

Glossar der Neuen deutschen Medienmacher: Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland http://www.neuemedienmacher.de/wp-content/uploads/2014/11/NdM_Glossar_15_Nov_2014.pdf

Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist_innen, hg.vom ADB Köln, http://www.oegg.de/index.php?de_ab-2008

Neue Begriffe für die Einwanderungsgesellschaft, Dokumentation des Workshops am 29.u.30.April 2013 in Nürnberg, <http://www.neuemedienmacher.de/wp-content/uploads/2014/01/Tagungsdokumentation-NDM-Begriffe-2013.pdf>

Werbung mit Hintergedanken. Öffentlichkeitsarbeit im interkulturellen Kontext. Diakonie Hamburg, <http://www.diakonie-hamburg.de/export/sites/default/.content/downloads/Oeffentlichkeitsarbeit-im-interkulturellen-Kontext.pdf> (mit Methoden)

Rassismus: Antiziganismus



Risiken und Nebenwirkungen einer Aufklärungspädagogik gegen Vorurteile

Die Verbreitung ablehnender Einstellungen gegen Sinti und Roma in Europa und auch in Deutschland ist durch empirische Studien wiederkehrend nachgewiesen worden. Umfragen aus den 1990er stellten ablehnende Haltungen gegen bei ca. 60% der Bevölkerung fest. Nach den aktuellen Daten des GMF-Survey (Heitmeyer 2012: 39) stimmen 44,2% der Aussage zu „Sinti und Roma neigen zur Kriminalität“, 40,1% äußern, dass sie Probleme damit hätten, „wenn sich Sinti und Roma in meiner Gegend aufhalten“ und noch 27,7% bejahen die Forderung „Sinti und Roma sollten aus den Innen-

städten verbannt werden“. Solche Zahlen verweisen auf die Tradierung von Diskursen und Vorurteilen, die gewöhnlich latent bleiben, aber jederzeit abgerufen werden können.¹ Dies zeigt sich gegenwärtig exemplarisch in den Konflikten, welche die Zuwanderung bulgarischer Roma in die

Dortmunder Nordstadt ausgelöst haben.² In Folge der Reisefreiheit innerhalb der EU wird mit einer verstärkten Zuwanderung von Roma aus osteuropäischen Ländern gerechnet, in denen sie unter Armutbedingungen leben und massiver Diskriminierung unterliegen und mit einer weiteren Zuspitzung lokaler Problemlagen und Konflikte.³ Gleichzeitig ist die Entwicklung einer Strategie gegen die Diskriminierung von Sinti und Roma erklärtes Programm der Europäischen Union. Deren Ziele werden seitens der Bundesregierung zwar befürwortet, die Etablierung einer eigenständigen nationalen Strategie zur Integration von Sinti und Roma wird jedoch abgelehnt (s. Bundesregierung 2011).

Vor dem oben geschilderten Hintergrund wird in der Auseinandersetzung mit Antiziganismus inzwischen auch eine Aufgabe für die politische Bildung gesehen. Deutlich wird dies etwa in der Forderung des Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung „eine große Allianz gegen Antiziganismus und Ausgrenzung aufzubauen“ (Krüger 2011)⁴, in der Herausgabe eines Schwerpunktheftes „Sinti und Roma“ der einflussreichen Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ (Nr. 22-23/2011), aber auch in den Bildungsaktivitäten von Roma-Verbänden.

Für den Bereich der schulischen Bildung ist festzustellen, dass der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma in Geschichtsbüchern wenn überhaupt, dann nur randständig thematisiert wird (s. Stachwitz 2006). Auch in der interkulturellen und rassismuskritischen Bildungsarbeit war und ist die

Auseinandersetzung mit Antiziganismus bislang recht randständig. Eine eigenständige Fachdiskussion zu der Frage, was die spezifischen Ausgangsbedingungen, Ansatzpunkte und Schwierigkeiten einschlägiger Bildungskonzepte sind, kommt erst allmählich in Gang (s. dazu Hamburger 1998; Luttmer 2009; Alte Feuerwache/Jugendbildungsstätte Kaubstr. 2012).

Eine solche Fachdiskussion ist jedoch aus den folgenden Gründen nicht verzichtbar:

Erstens gilt, nicht nur, aber auch im Hinblick auf Antiziganismus, dass die gute Absicht, gegen Vorurteile durch Wissensvermittlung und Aufklärung wirksam zu werden, keineswegs den Erfolg entsprechender Bemühungen garantiert. Vielmehr stehen alle Varianten einer Anti-Vorurteils-Pädagogik vor dem Dilemma, dass sie zunächst einmal Vorurteile evozieren oder aber überhaupt erst das Wissen über Vorurteile zugänglich machen müssen, um dann in einem zweiten Schritt verständlich zu machen, dass und warum es sich um Vorurteile handelt, die sachlich falsch, und/oder moralisch verwerflich und deshalb abzulehnen sind. Entsprechend lernt man beim Lesen einschlägiger Bildungsmaterialien immer auch, was die abzulehnenden Vorurteile sind – und diese werden dadurch weiter tradiert. Dies ist insbesondere dann riskant, wenn antiziganistische Bildungsarbeit in der Form kurzzeitpädagogischer Impulse erfolgt und nicht sichergestellt werden kann, dass eine hinreichende Auseinandersetzung mit den angesprochenen Stereotypen erfolgt, die dazu befähigt, deren Entstehung und Funktion zu durchschauen und sie dann auch aufzulösen.

Diese Problematik wird in neueren Bildungskonzepten durchaus reflektiert (s. z. B. End 2012). Gleichwohl erweist es sich als schwierig, Vorurteile mit realitätsgerechten Aussagen über, die Sinti und Roma zu kontrastieren. Denn jede seriöse wissenschaftliche Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass, Sinti und Roma ein Etikett für eine intern sozial und kulturell sehr heterogene Population ist, zu deren Lebenssituation, alltäglicher Lebensführungen und Selbstverständnis in Deutschland zudem nur wenige verlässliche Studien vorliegen (s. dazu Koch 2010: 263ff.). Folglich stellt sich die Frage, wie es in der politischen Bildung gelingen kann, aus dem Tradierungsprozess des Stereotyps auszusteigen, Sinti und Roma seien eine von der Mehrheitsbevölkerung ethnisch und kulturell unterschiedene, in sich sozial homogene und nach außen abgeschlossene Gruppe.

Dies setzt eine Auseinandersetzung mit den historischen Prozessen voraus, in denen die soziale Kategorie der Nicht-Sesshaften ethnisch und später rassistisch aufgeladen wurde. In der Bildungsarbeit kann zudem nicht darauf verzichtet werden, die unterschiedlichen Versuche der Konstruktion einer gemeinsamen ethnischen Identität seitens der Mehrheitsgesellschaft, aber auch durch Minderheitenorganisationen und deren politische Bedeutung

Albert Scherr Bildungsarbeit gegen Antiziganismus?

¹ siehe dazu Albert Scherr: Merkmale und Ursache des aktuellen Antiziganismus, in: Sozial Extra, Dezember 2013 <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12054-013-1095-x>

² s. dazu etwa den ARD-Dokumentarfilm „Der Weg der Wanderhuren“ (<http://www.ardmediathek.de/das-erste/reportage-dokumentation/der-weg-der-wanderhuren-zwischen-dortmund-und-stolipinovo?documentId=9209996>)

³ s. dazu <http://www.tagesschau.de/inland/roma186.html>

⁴ s. dazu etwa <http://www.sintiundroma.de/zentrum/bildungsangebote.html> und www.amarodrom.de

zu thematisieren (s. Koch 2005; Koch 2010: 260) sowie die Konfliktlinien, die aus Unterschieden der Staatsangehörigkeit und des Aufenthaltsstatus, des Bildungsniveaus und der sozioökonomischen Lage resultieren. *Ein wichtiger Grundsatz für die antiziganistische Bildungsarbeit wäre entsprechend die Einsicht, dass sich jede verallgemeinernde Rede über Eigenschaften ‚der Sinti und Roma‘ verbietet und es nicht zureichend ist, das negative Etikett ‚Zigeuner‘ durch das neutralere ‚Sinti und Roma‘ zu ersetzen.* Eine Alternative hierzu kann nur in der differenzierten Auseinandersetzung mit der sozialen (rechtlichen, ökonomischen, bildungsbezogenen, usw.) Situation von Einzelnen, Familien und sozialen Gruppen liegen, die als Sinti und Roma wahrgenommen werden, und/oder sich als Sinti und Roma definieren.

Zweitens ist eine eigenständige Fachdiskussion zur Bildungsarbeit gegen Antiziganismus erforderlich, weil sich gängige Konzepte der interkulturellen, antirassistischen oder anti-antisemitischen Bildungsarbeit nicht umstandslos und direkt auf den Themenbereich ‚Sinti und Roma‘ übertragen lassen. Um dies beispielhaft zu verdeutlichen: Antirassistische Bildungsarbeit geht davon aus, dass es keine Rassen gibt, sondern Rassenkonstruktionen selbst Bestandteil der Rassismus sind; entsprechend besteht ein basales Lernziel rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Einsicht, dass körperlichen Unterschieden keine eindeutig abgrenzbaren biologischen Menschengruppen entsprechen sowie dass es keinen Zusammenhang von biologischen Unterschieden zu psychischen Merkmalen und sozialen Verhältnissen gibt. Rassismuskritik hat ihren Fokus in der Dekonstruktion der Rassenkategorie und der Kritik rassistischer Legitimationen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Die soziale Konstruktion der ‚Zigeuner‘ nimmt aber nicht zentral auf biologisch-rassistische Argumente Bezug. Es handelt sich gegenwärtig im Kern um die ethnisierende Konstruktion einer durch Abstammung und gemeinsame Kultur gekennzeichneten Minderheit. Trotz aller berechtigten notwendigen Kritik an ethnisierender Konstruktion als Kultur-rassismus lässt sich der Verweis auf die Bedeutung kultureller Differenzen jedoch nicht *in gleicher Weise* dekonstruieren wie der Verweis auf biologische Rassenkonstruktionen. Zwar kann mit guten Gründen argumentiert werden, dass die gängige Metapher der kulturellen Prägung ebenso unzutreffend ist wie die Vorstellung in sich homogener und abgeschlossener Kulturen. Gezeigt werden kann auch, dass kulturelle Differenzen nicht als Ursache von Benachteiligung, Ausgrenzung und Diskriminierung verstanden werden können. Gleichwohl sind kulturelle Differenzen in dem Maß nicht umfassend bedeutungslos und nicht als bloße ideologische Konstrukte zu dekonstruieren, wie sie ein relevanter Bezugspunkt des Selbstverständnisses und der ethnisierenden Identitätskonstruktionen sozialer Gruppen und als solche folgenreich sind. (s. Scherr 2000).

Insofern scheint es gute Gründe für eine gegen

Antiziganismus gerichtete Bildungsarbeit zu geben, die darauf zielt, auf Verstehen historischer und gegenwärtiger Diskriminierungserfahrungen sowie die Akzeptanz darin begründeter ethnisch-kultureller Unterschiede hinzuwirken. Eine solche Perspektive hat aber erhebliche Schwierigkeiten, der Falle ethnisierender Gruppenkonstruktionen zu entkommen. Deren Problematik besteht im Kern darin, dass sie auch dann, wenn gesellschaftsgeschichtliche Hintergründe von ethnischen Unterschieden, also z. B. Erfahrungen kollektiver Diskriminierung einbezogen werden, ein gruppistisches Gesellschafts- und Menschenbild reproduzieren, in dem nicht Einzelne, Familien und reale Gruppen mit ihren komplexen Erfahrungszusammenhängen in den Blick genommen werden; vielmehr wird immer wieder die Vorstellung reproduziert, dass die Zugehörigkeit zum ethnisch gefassten Kollektiv von primärer Bedeutung ist, und dass soziale Verhältnisse und Konflikte zentral aus dieser ethnischen „Gruppen“zugehörigkeit resultieren. Bereits mit einer solchen Wahrnehmung von Individuen als Gruppenangehörige wird aber eine durchaus asymmetrische Differenz behauptet: „Wir“, als moderne, autonome, selbstbestimmungsfähige Einzelne begegnen „Anderen“, die eben nicht als autonome Einzelne, sondern als ethnische Gruppenwesen gelten.

Die Problematik, die darin besteht, in guter Absicht gleichwohl die Vorstellung einer grundlegenden Differenz und einer ethnischen Determination zu verfestigen, können Bildungskonzepte, die als Aufklärung über die Realität ‚der Sinti und Roma‘ angelegt sind, nicht vermeiden. Dies wird z. B. dann deutlich, wenn im Vorwort zu einer neueren ‚Methodenhandbuch zum Antiziganismus‘ von „dem Volk der Sinti und Roma“ vom Leben, der Kultur und Geschichte „unseres Volkes“ die Rede ist (Bytyci 2012), aber zugleich betont wird, dass es sich um „eines der heterogensten Völker in ganz Europa“ (ebd.) handelt. Entsprechend wird in diesen Materialien programmatisch erklärt, dass der „Eindruck einer homogenen Kulturgemeinschaft kritisch hinterfragt“ werden soll (Alte Feuerwache/Jugendbildungsstätte Kaubstr. 2012: 43); in den konkreten methodischen Übungen werden dann aber auch wiederkehrend verallgemeinernde Aussagen über Sinti und Roma reproduziert, etwa: „Sinti und Roma selbst waren bis in die 1970er Jahre nicht an der Geschichtsschreibung beteiligt.“; „Sinti und Roma geben ihre Geschichte traditionell in mündlichen Erzählungen weiter und halten diese nicht schriftlich fest. (ebd.: 65); „Weil Sinti und Roma diskriminiert wurden, mussten sie häufig eine nicht sesshafte Lebensweise führen und weil sie häufig nicht sesshaft lebten, wurden sie diskriminiert. Was den Anfang machte, ist nicht mehr festzustellen und für die Analyse des Antiziganismus letztlich nicht relevant.“ (ebd.: 29)

Eine ähnliche Problematik zeigt sich bei Versuchen, Vorurteilen über Sinti und Roma durch die Verbreitung empirischen Wissens entgegenzutreten.

► Bildungsarbeit gegen Antiziganismus?

In der von Romnokher, Haus für Kultur, Bildung und Antiziganismusforschung initiierten Studie zur Bildungssituation in Deutschland (Strauss 2011) wird – auf einer erklärmaßen nicht repräsentativen Datengrundlage – das Bild einer von massiver Bildungsbenachteiligung betroffenen und dadurch von der Mehrheitsbevölkerung unterschiedenen Gruppe konturiert: „Nur 18,8% der Befragten haben eine berufliche Ausbildung. Dagegen sind es in der Mehrheitsbevölkerung in der jüngeren Altersgruppe 83,4%. 10,7% der Befragten besuchte eine Förderschule. (...) 13% besuchen keinerlei Schule.“ (ebd.: 53) „Nur sechs von 261 Befragten besuchten ein Gymnasium, das sind 2,3%. In der Mehrheitsbevölkerung haben insgesamt 24,4% Hochschulreife, in der Altersgruppe der 20 bis 25-Jährigen über 40%.“ (ebd.)

Die Daten werden zwar als Hinweis als Folgen von Diskriminierung sowie bildungspolitischer Defizite präsentiert und zur Begründung politischer Forderungen verwendet. Sie sind aber durchaus auch dazu geeignet, das gängige Stereotyp einer sozialen Problemgruppe, die sich gesellschaftlich nicht integriert, zu verstärken. Denn es erfolgt in dieser Studie keine hinreichend genaue Analyse der Bedingungen und Kontexte, die zu dieser Situation führen und es bleibt auch unklar, ob die vorgenommenen Verallgemeinerungen tragfähig sind.

In der Perspektive einer Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus liegt es demgegenüber nahe, Bildungsarbeit gegen Antiziganismus nicht als historische und gegenwartsbezogene Wissensvermittlung über gängige Vorurteile sowie die wirkliche Lebenssituation ‚der Sinti und Roma‘ anzulegen, sondern als kritische Auseinandersetzung mit den Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die zur Diskriminierung von Sinti und Roma geführt haben und führen (s. auch Luttmer 2009: 320ff.). Will man etwa verständlich machen, warum Roma nach dem Kosovokrieg zum Objekt von Hass und Gewalt wurden, dann genügt es nicht, auf die Aktualisierung tradierter Feindbilder zu verweisen. Es ist dann erforderlich zu analysieren, was im Kosovokonflikt zur Entstehung aggressiver Nationalismen geführt hat und wie diese in der Dynamik des Krieges dazu geführt haben, dass sie sich gegen Roma richteten. Jugendliche und Erwachsene zu befähigen, als problematisch wahrgenommene Verhaltensweisen anders als in der Logik von Vorurteilen gegen Sinti und Roma zu verstehen, erfordert die Analyse der unterschiedlichen Praktiken, mit denen Sinti und Roma auf soziale Benachteiligungen, erlebte Diskriminierung und ggf. die Unsicherheit ihrer Lage als geduldete Flüchtlingen reagieren.

Die einzige Gemeinsamkeit derjenigen, die als „Sinti und Roma“ bezeichnet werden, liegt darin, dass sie als Kollektiv definiert und diskriminiert wurden und werden. Die Gegenperspektive hierzu besteht nicht in dem Nachweis, dass ‚die Sinti und Roma‘ den

vorurteilshaften Zuschreibungen nicht entsprechen. Eine konsequente Kritik des Antiziganismus ist vielmehr aufgefördert, über Bürger und Menschen zu sprechen, denen gleiche Rechte und Chancen zustehen wie anderen auch. Und dies ganz unabhängig davon, ob sie eine ethnische Selbstdefinition für sich in Anspruch nehmen oder nicht, sich als Minderheitenangehörige politisch organisieren oder eine solche Form der Repräsentation ablehnen, an der Fortschreibung kultureller Traditionen interessiert sind oder sich am popkulturellen Mainstream orientieren usw.. Bildungsarbeit gegen Antiziganismus ist deshalb als Element einer menschenrechtlich fundierten Bildungsarbeit gegen Diskriminierung zu konzipieren.

Literatur

Alte Feuerwache/Jugendbildungsstätte Kaubstr. (2012): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus. Münster

Bundesregierung (2011): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Petra Pau, Jens Petermann, Frank Tempel und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 17/6012. (<http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/062/1706230.pdf>)

End, Markus (2012): Die Wirkungsweise der antiziganistischen Vorurteilsstruktur. In: Alte Feuerwache/Jugendbildungsstätte Kaubstr. (Hrsg.): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus. Münster, S. 29-34

Hamburger, Franz (1998): Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht. In: Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit. Bad Kreuznach, S. 7-19

Heitmeyer, Wilhelm (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in einem unsicheren Jahrzehnt. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände 10. Frankfurt, S. 15-41

Koch, Ute (2005): Die Herstellung und Reproduktion sozialer Grenzen: Roma in einer westdeutschen Großstadt, Wiesbaden

Koch, Ute (2010): Soziale Konstruktion und Diskriminierung von Sinti und Roma. In: U. Hormel/A. Scherr (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 255-278

Krüger, Thomas (2011): Eröffnungsrede zum internationalen Symposium ‚Was heißt denn hier Zigeuner?‘ (www.bpb.de/presse/51067)

Luttmer, Michael (2009): Wie die Schule den Antiziganismus ins Stolpern bringen kann. In: W. Scharathow/R. Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2. Bad Schwalbach, S. 317-331

Scherr, Albert (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: Prokla, H. 120, S. 399-414

Stachwitz, Reinhard (2006): Der nationalsozialistische Völkermord an Sinti und Roma in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern. In: Internationale Schulbuchforschung, 28. Jg., H. 2, S. 163-175

Strauss, Daniel (2011): Zur Bildungssituation von deutschen Sinti und Roma. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22-23, S. 48-54

Methode: In den Taschen meines Lebensmantels

Unser Umgang mit Fremden und Fremdem (und hier konkret mit Sinti und Roma) ist auch geprägt von den Botschaften, die wir dazu von Kindheit gehört und aufgenommen haben. Oft werden gerade die frühen Erfahrungen von späteren Erlaubnissen und Tabus zugeschüttet. Sie wieder auszugraben, macht den Weg zu einem unbefangenerem Umgang mit eigenen Vorbehalten etwas freier.

Ziel/-e

40 bis 60 Minuten

Zeit

Papier (Moderationskarten) und Stifte

Material

Anleitung Einzelarbeit:

Stellt euch vor, ihr tragt einen großen Lebensmantel mit vielen Taschen. Manche Taschen sind euch gut bekannt, von anderen wisst ihr vielleicht noch gar nichts. Der Mantel ist zum einen ein Schutz, den ihr zum Leben braucht, zum andern manchmal vielleicht auch eine Last. Einfach ablegen lässt sich der Lebensmantel nicht.

In den Taschen sind Botschaften aus der Kindheit, aber auch aus der Jugend, von Eltern, Großeltern, Nachbarinnen, Mitschülerinnen, aus den Medien, Warnungen, Verbote, aber auch Erlaubnisse und Aufforderungen.

Suche in den Taschen deines Lebensmantels nach solchen Botschaften zum Umgang mit „Sinti und Roma“. Notiere die, die du erinnerst, stichwortartig auf Karten.

Anleitung

Austausch in Kleingruppen:

Vielleicht kann für jede Gruppe ein Mantel angehängt (oder auch aufgezeichnet) werden, an dem die Zettel befestigt werden können. Während der Kleingruppen können neue Erinnerungen auf Zetteln ergänzt werden.

- Von wem kamen die Botschaften?
- Sind sie noch bewusst da oder verschüttet?

Diese Methode kann auch auf andere Differenzkategorien fokussiert (Alter, Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung ...) werden bzw. bewusst ganz offen gehalten werden, indem nach dem Umgang mit „Fremden, dem Anderen“ gefragt wird.

Hinweise

Austausch im Plenum:

- Welche Botschaften und Zuschreibungen gab es?
- Woher/von wem stammen sie? (Eltern, Nachbarn, Schule, Filme, Zeitungen....)
- In welchen Situationen merke ich, dass diese Zuschreibungen heute noch aktuell sind?

Auswertung

in Anlehnung an eine Übung aus der Weiterbildung 3 x 3 des Fränkischen Bildungswerk für Friedensarbeit e.V., Trainings-u. Methodenhandbuch, Bausteine zur interkulturellen Öffnung, Diakon. Werk Württemberg 2001, B-36

**Quelle/
Autor/-in**

► Bildungsarbeit gegen Antiziganismus?

In diesem Kapitel verzichten wir auf weitere konkrete Methodenvorschläge und empfehlen stattdessen nachfolgende Materialien/Sammelbände:

Alte Feuerwache e.V. Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hg.)

Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Münster 2012.

Das Handbuch bietet Methoden für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zum Thema Antiziganismus und zur Geschichte der Sinti und Roma. Es wird ein pädagogisches Konzept für die schulische und außerschulische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ausprägungen des Antiziganismus vorgestellt.

Der erste Teil des Methodenhandbuchs beinhaltet Informationen zum historischen sowie zum aktuell existierenden Antiziganismus in Europa und insbesondere in Deutschland sowie zur Struktur und Funktionsweise antiziganistischer Ressentiments.

Der zweite Teil enthält ausführlich beschriebene Übungsvorschläge zum Thema und weitere empfohlene Zusatzübungen.

Auf einer Begleit-DVD finden sich alle Materialien, Übungen und Kopiervorlagen.

Bezug: www.unrast-verlag.de

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ 22-23/2011, Sinti und Roma.

www.bpb.de/apuz

Dieses Themenheft ist eine beindruckende Textsammlung unterschiedlichster Facetten des Alltagslebens von Sinti und Roma in Deutschland und Europa, die auch historische Bezüge aufgreift. Je nach Fortbildungskontext können diese Texte als Basisliteratur verwendet werden. Insbesondere die anschauliche und gut lesbare Reportage von Heike Kleffner „Jeden Tag verlieren wir jemanden“ eignet sich als Einstieg für mögliche Diskussionen, zeigt das Potenzial von Selbstorganisationen jugendlicher Roma auf und dekonstruiert das Bild von Roma als Opfer.

„Junge Roma in Deutschland“

Eine Handreichung der BAG EJSA für die Praxis der Jugendsozialarbeit, Berlin März 2014, Download unter: www.jugendsozialarbeit.de

Diese Handreichung will – auf der Basis der Ergebnisse der Fachtagung „Junge Roma in Deutschland“ im April 2013 – einen differenzierten Blick auf die Bedürfnisse junger, der Minderheit der Roma angehöriger Menschen in Deutschland ermöglichen, Handlungsmöglichkeiten für die Jugendsozialarbeit aufzeigen und die Ergebnisse des praktischen Austauschs über Erfahrungen und Unterstützungsstrategien mit Vertretern/innen der Minderheit dokumentieren. Vorgestellt werden konkrete Projekte, Ansätze und Erfahrungen der Jugendsozialarbeit.

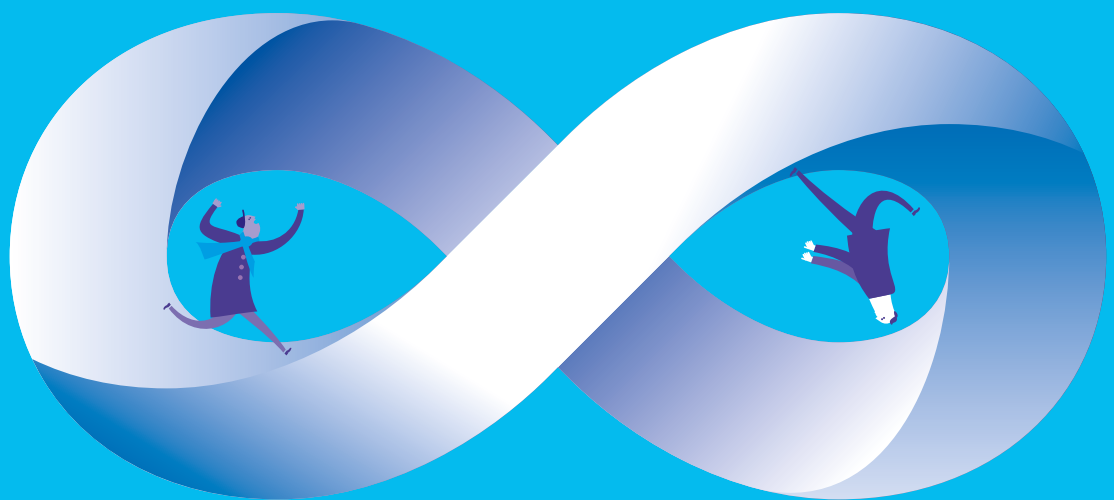
Zusatzmaterial

IDA e. V. (Hg.): „Was heißt eigentlich ... Antiziganismus?“, Düsseldorf 2013

Der kostenlose Flyer beleuchtet verschiedene Facetten eines Rassismus, der sich gegen Sinti und Roma richtet, geht auf Vergangenheit und Gegenwart des Phänomens ein und beschreibt Gegenmaßnahmen.

Bestelladresse: <http://www.idaev.de/publikationen/flyer/>

Rassismus: Antimuslimischer Rassismus



Hussein Hamdan

Antimuslimischer Rassismus

Mit der Aussage „Der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland“ sorgte der ehemalige Bundespräsident im Oktober 2010 für einen Paukenschlag und bekam schnell Gegenwind zu spüren. Der Islam könne nicht zu Deutschland gehören, die in Deutschland lebenden Muslime aber schon, war oft zu hören. Außerdem wurde die jüdisch-christliche Tradition in Deutschland hervorgehoben und damit eine Abgrenzung zum Islam geschaffen.

In den letzten Jahren ist in Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern ein Anstieg des antimuslimischen Rassismus zu verzeichnen. Dieses Phänomen hat sich

nicht nur im rechten Lager durchgesetzt, sondern ist auch mittlerweile in der Mitte der Gesellschaft verankert. Die negative Einstellung zum Islam wird an den Angaben des Religionsmonitors der Bertelsmann Stiftung 2013 deutlich. Demnach sehen 51% der Befragten in Deutschland den Islam eher als Bedrohung und 50% lehnen die Aussage ab, dass der Islam in die westliche Welt passt¹. Die Anschläge vom 11. September haben viele Menschen verunsichert, Ängste ausgelöst bzw. verstärkt und waren Nahrung für die existierende Skepsis und Ablehnung. Allerdings ist das heutige Islambild das Resultat einer langen historischen Entwicklung. Dabei stößt man nicht selten auf Formulierungen des christlich-europäischen Überlegenheitsgefühls gegenüber den kulturell rückständigen und gewalttätigen Muslimen, wie etwa in den Romanen von Karl May². Dessen Darstellungen prägen bis heute noch das Islambild vieler Menschen.

Eigene Erfahrungen

Mit antimuslimischem Rassismus bin ich als Muslim und Islamwissenschaftler, der sich beruflich seit einigen Jahren mit der Entwicklung des Islams in Deutschland auseinandersetzt, oft konfrontiert. Wie viele andere Muslime auch, bin ich in Deutschland aufgewachsen und habe seit nun über 15 Jahren die deutsche Staatsbürgerschaft. Dennoch wurden und werden ich – und andere Muslime auch – als „Fremde“ wahrgenommen. In der Vergangenheit habe ich negative Erfahrungen gemacht, die sich sehr unterschiedlich äußerten. Lehrer, die während der Schulzeit mir gegenüber vor der ganzen Klasse verhöhrende Bemerkungen zum Islam machten oder die vielen Ablehnungen bei der Wohnungssuche als junger Student. Noch oft spüre ich Misstrauen, wenn ich sage, dass ich schon lange Deutschland als meine Heimat empfinde. Können das Muslime überhaupt? Dieses Misstrauen macht sich manchmal an banalen Dingen bemerkbar. Bei der Fußballeuropameisterschaft 2008 standen sich im Halbfinale Deutschland und die Türkei in Wien

gegenüber. In den Tagen vor dem Spiel wurde in den Medien oft von den „Türken vor Wien“ gesprochen als Andeutung auf die sogenannten Türkenkriege im 16. und 17. Jahrhundert. Als ich damals bei verschiedenen Anlässen sagte, dass ich für Deutschland bin, wurde mir mehrfach entgegnet, dass man mir das nicht glauben könne. Ich würde doch bestimmt zu den Muslimen halten.

Außerdem bin ich als Referent in den letzten Jahren auf einigen Veranstaltungen attackiert worden. In den Diskussionen nach den Vorträgen gab es immer wieder Besucher, die in mir nur den „Muslim“ gesehen und mir die Wissenschaftlichkeit abgesprochen haben. Mir wurde zum Teil lautstark vorgeworfen, ich würde viele Sachverhalte beschönigen und die Menschen bewusst mit Fehlinformationen über den Islam täuschen. Auf meinem Blog „Der Islam. Geschichte und Gegenwart“, den ich seit November 2007 betreibe, gibt es immer wieder solche Attacken. Dort sehe ich mich in den Kommentaren häufig mit Vorwürfen der Verschleierung und Täuschung konfrontiert.

Muslime in Deutschland³

Der Islam ist die zweitgrößte Weltreligion nach dem Christentum. Ihm gehören von Nordafrika bis Indonesien 1,4 Milliarden Menschen an. Wie auch die anderen Religionen, stellen die Muslime trotz der verbindenden religiösen Elemente keine heterogene Gruppe dar, sondern sind in verschiedene Strömungen, Rechtsschulen und Kulturkreise aufgeteilt. In Deutschland leben über vier Millionen Muslime, die meist als homogenes Kollektiv wahrgenommen und dargestellt werden. Das macht ca. 5% der deutschen Gesamtbevölkerung aus. Die Heterogenität der Muslime wird an den vielen Strömungen, wie Sunniten, Schiiten, Aleviten, Ahmadiyya und andere deutlich, ganz abgesehen von der sehr unterschiedlich ausgeprägten religiösen Praxis. In den letzten Jahrzehnten haben sich verschiedene Islamverbände entwickelt, die aber auch keine einheitliche Organisationsstruktur darstellen. Allein unter den türkischstämmigen sunnitischen Muslimen gibt es mit DITIB, VIKZ und IGMG drei große von einander unabhängig agierende Verbände (s.u. Hamdan, S. 28 ff.). Über die Hälfte aller Muslime in Deutschland sind in keiner Gemeinde oder keinem Verband organisiert⁴. Dieser Vielfalt muss in den öffentlichen Debatten über den Islam mehr Rechnung getragen und ein differenziertes Bild vermittelt werden. Nur so kann zum Beispiel verstanden werden, warum es in einem Ort mehrere Moscheen gibt oder gar benötigt werden. Bei der Deutschen Islamkonferenz oder dem runden Tisch Islam in Baden-Württemberg wird darauf geachtet, dass verschiedene muslimische Organisationen sowie Einzelpersonen aus unterschiedlichen Bereichen vertreten sind.

¹ Bertelsmann Stiftung 2013, S. 3-4. Anhand der weiteren Angaben wird deutlich, dass Deutschland kein Einzelfall ist und dass es sich um ein gesamtwestliches Problem handelt.

² Akbulut 2013, S. 38-39.

³ Zur Geschichte, Repräsentation und aktuellen Debatten der Muslime in Deutschland siehe: Hamdan, Hussein: Muslime in Deutschland. Geschichte – Gegenwart – Chancen. Heidelberg 2010. Abrufbar unter http://www.zikk.eu/tl_files/zikk/pdfs/Muslime-Band.pdf

⁴ Siehe dazu http://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Sonstige/muslimisches-leben-kurzfassung-deutsch.html?sessionid=124742EA016497F737AC46551CB31737.1_cid383?nn=1366152

Antimuslimischer Rassismus: Definition und Funktion

Antimuslimischer Rassismus ist auch bekannt als „Islamfeindlichkeit“, „Muslimfeindlichkeit“ oder dem gängigen Begriff, der sich international durchgesetzt hat „Islamophobie“⁵. Iman Attia kritisiert diesen Begriff: „Islamophobie ... geht von der Angst des schwachen Westens vor dem starken Islam aus und kehrt damit Täter und Opfer um. Außerdem suggeriert ‚phobie‘ als medizinischer Begriff, dass die Angst vor dem Islam eine Krankheit sei, die geheilt werden könne, und pathologisiert damit ein gesellschaftliches Phänomen. ... Der Begriff antimuslimischer Rassismus dagegen drückt noch besser als der bekanntere Begriff des Antisemitismus den Konstruktionscharakter dieses Rassismus aus.“⁶

Damit ist der Rassismus gegen Menschen gemeint, die aufgrund konstruierter Merkmale als Muslime definiert werden. Wie leicht Kategorisierungen gemacht werden können, zeigt sich an der Entwicklung, dass Muslime in sechziger Jahren noch als Gastarbeiter ausgemacht wurden, um später, als sie den Gastarbeiterstatus abgelegt hatten, als Fremde und schließlich seit dem 11. September als Muslime gekennzeichnet zu werden. Antimuslimischer Rassismus reduziert sich nicht nur auf religiöse Muslime. Betroffen sind alle, denen aufgrund bestimmter äußerlicher Merkmale, ihrer Herkunft oder Kultur ein islamischer Glaube unterstellt wird. Ob die Menschen sich selbst als Muslime identifizieren, wird genauso ignoriert wie die Vielfalt des Islam. Denn der islamische Glaube wird als grundsätzlich rückständig, frauenfeindlich, aggressiv oder terroristisch wahrgenommen. Damit wird diese Gruppe von Menschen, die als „muslimisch-orientalisch“ eingereiht wird, per se abgewertet und im Umkehrschluss die eigene „christlich-westliche“ aufgewertet.⁷ Das bereits angesprochene Überlegenheitsgefühl wird dadurch bestärkt, und so kann man aus einer Machtposition heraus den Muslimen begegnen. Sinnbild dafür ist die Betonung einer deutschen Leitkultur, die darauf ausgerichtet ist, „die eigene Lebensweise als richtig sowie die herablassende Haltung und die beanspruchten Privilegien als berechtigt zu bestätigen“.⁸

Geht man der Funktion des antimuslimischen Rassismus auf den Grund, so wird diese Aufteilung in „gut“ und „böse“ ebenfalls bemerkbar. Bis heute wird z.B. die Bezeichnung „Allah“ fälschlicherweise als Eigenname für die „islamische Gottheit“ benutzt. Dabei ist Allah nur die wörtliche Übersetzung des Begriffes Gott und wird von arabischen Christen ebenso gebraucht. So wird aber das Verständnis aufrecht erhalten, die Muslime würden an einen anderen Gott als etwa Juden und Christen glauben und eine bedeutende Abgrenzung zwischen den

Religionsgemeinschaften herbeigeführt.

Muslime in Deutschland sehen sich mit vielfältigen Vorurteilen konfrontiert. So wird ihnen der Willen zur Integration aberkannt und die Bildung von Parallelgesellschaften nachgesagt. Dabei wird betont, dass sie das Sozialsystem ausnutzen und das Ziel verfolgen würden, Deutschland zu islamisieren. Es wird gar vor der Einführung der Scharia in Deutschland gewarnt und somit werden bewusst Ängste in der Mehrheitsgesellschaft geschürt, mit dem Ziel, Muslime abzuwerten und Stimmung gegen sie zu erzeugen. So können Menschen etwa gegen Moscheebauvorhaben zu Demonstrationen mobilisiert werden, denn der Bau von islamischen Gotteshäusern sei eine Bedrohung und Anzeichen des Untergangs des christlichen Abendlands. Hetze gegen Muslime macht sich besonders im Internet bemerkbar. Die im Jahre 2004 ins Leben gerufene Internetplattform „Politically Incorrect (PI)“ gilt als das bedeutendste islamfeindliche Medium in Deutschland schlechthin. Das Hauptziel dieses Portals ist es, die angeblich immer mehr voranschreitende „Islamisierung Europas“ zu bekämpfen.

Eines der wichtigsten Reizthemen ist das Kopftuch. So wird immer wieder behauptet, dass es für die Unterdrückung der Frau steht und darüberhinaus ein politisches Symbol sei. Außerdem wird oft davon ausgegangen, dass die Frauen von ihren Vätern oder Männern dazu gezwungen werden, auch wenn muslimische Frauen erklären, dass sie es aus Überzeugung tragen, weil es ein Teil ihrer Religion ist.⁹ Zu nennen ist noch das Spannungsfeld zwischen religiöser und kultureller Tradition, das sich besonders an den Themen Zwangsehen und Ehrenmorde deutlich wird. Beides ist nicht mit dem Islam zu vereinbaren und basiert auf kulturellen Traditionen mancher Regionen des Orients. Dennoch werden diese Themen „islamisiert“, um den Islam zu diffamieren und damit natürlich die Menschen, die ihm angehören. In diesem Zusammenhang müssen auch die Muslime selbst Aufklärungsarbeit betreiben sowohl bei Nichtmuslimen als auch Muslimen.

Gegenstrategien – Was kann gegen antimuslimischen Rassismus getan werden?

Essentiell für den Kampf gegen antimuslimischen Rassismus ist die Vermittlung eines differenzierteren Islambilds durch die Medien. Ein Beispiel hierfür könnten Dokumentationen über das Alltagsleben von Muslimen in Deutschland sein. Eine intensivere Aufklärungsarbeit zum Thema Islam und Muslime auf gesellschaftlicher Ebene ist von enormer Bedeutung, damit auch bei verschiedenen Gesellschaftsschichten Vorurteile abgebaut und

⁵ Bielefeldt 2012, S. 26.

⁶ Attia 2012, S. 9

⁷ DGB Jugend 2013, S. 3.

⁸ Siehe Attia 2012, S. 6.

⁹ Dazu DGB Jugend 2013, S. 3.

Zitat

„Sexismus, Antisemitismus und Homophobie werden gerne ausgelagert: Historisch auf den Nationalsozialismus, aktuell auf die Muslime. So lässt sich ganz hervorragend die Mitte der Gesellschaft reinwaschen. Als vermeintliche Problemträger bleiben regelmäßig entweder Nazis oder Muslime übrig.“

„In erster Linie Problemträger“ Interview mit **Koray Yilmaz-Güney**, Referent für Migration bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Taz vom 29.7.2014

Vertrauen geschaffen werden können. In diesem Zusammenhang ist die Vermittlung der Tatsache, dass die in Deutschland lebenden Muslime sehr heterogen sind – Hintergründe, Strömungen, Einstellungen und Lebensweisen – wichtig. Es muss aber auch realisiert werden, dass die Hälfte der Muslime deutsche Staatsbürger und damit ein Teil der deutschen Gesellschaft sind. Eine Möglichkeit sind Informationsmaterialien, die von Muslimen und staatlichen Stellen gemeinsam herausgebracht und z.B. an Schulen und weiteren Einrichtungen verteilt werden können. Um das „Fremde“ in der Nachbarschaft kennenzulernen, kann ein Moscheebesuch wertvoll sein, denn er verschafft einen Eindruck vom muslimischen Gemeindeleben. Seit vielen Jahren öffnen am Tag der deutschen Einheit zahlreiche Moscheen bundesweit ihre Türen für Besucher und bieten Besichtigungen an. Eine wichtige Methode aus der interkulturellen Pädagogik ist die Initiierung interkulturellen Austauschs – in welcher Form auch immer – auf lokaler Ebene, je alltäglicher und „normaler“, desto besser. Dabei ist es wichtig, dass die Beteiligten gleichberechtigt agieren. Ein Ergebnis solcher Begegnungen, kann das Erkennen und die Reflexion eigener Vorurteile sein.¹⁰

Auf politischer Ebene wird von muslimischer Seite die Anerkennung islamischer Religionsgemeinschaften und die Einführung eines flächendeckenden islamischen Religionsunterrichts gefordert. Muslime hätten damit mehr Rechte und könnten z.B. den christlichen Gemeinschaften auf Augenhöhe begegnen. Der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen könnte auch ein positives Signal an die Mehrheitsgesellschaft sein, dass die Lehrpläne staatlich abgesegnet sind und daher nicht im Widerspruch zum Grundgesetz stehen.¹¹

Aus dem Bereich der politischen Bildung wird empfohlen, z.B. Jugendlichen Hilfestellungen dahingehend zu geben, wie sie sich eine politische Meinung bilden und sich politisch engagieren können sowie eigenständig zu relevanten Themen – die Muslime in Deutschland betreffend, wie Moscheen in Deutschland oder dem Kopftuchstreit – recherchieren lernen. Als Aufgabe kann ihnen die

Erstellung von Materialien oder einer Fotoausstellung zu einem dieser Themen gegeben werden. Während der Bearbeitungsphasen sollen dann immer wieder kritische Diskussionen mit ihnen geführt werden.¹²

Muslime werden aufgrund ihres ethnischen und religiösen Hintergrunds oft zu Islam-Experten gemacht und sehen sich unter Druck gesetzt, über religiöse oder kulturelle Themen zu sprechen, zu denen sie nicht immer etwas sagen können oder wollen. In der Schule, aber auch in Beruf und Alltag, kann das dazu führen, dass die Betroffenen als „Fremde“ oder „Die Anderen“ kategorisiert werden. Durch Empowerment können Akzeptanz und gesellschaftliche Teilhabe gefördert werden. In dem behandelten Zusammenhang könnte der Ansatz wertvoll sein, Fragen so zu formulieren, dass alle Anwesenden sich angesprochen fühlen und damit allen die Möglichkeit eingeräumt wird, sich dazu zu äußern oder nicht.¹³

Für die pädagogische Arbeit gilt: „Neben der Thematisierung von gesellschaftlichen und historischen Aspekten von Rassismus ist eine Antirassismuspädagogik notwendig, welche in erster Linie Sensibilisierungsarbeit für Angehörige der Mehrheits- wie der Minderheitsgesellschaft leistet und Trainingsangebote zur Verfügung stellt, in denen das Selbstwertgefühl von Menschen, die von rassistischen Ressentiments betroffen sind, gestärkt werden.“¹⁴

Muslime, die von Diskriminierung betroffen sind, sollten ihre Erfahrungen mit anderen teilen und sich Hilfe in den entsprechenden Einrichtungen holen. Seit August 2010 existiert mit dem „Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen“ in Berlin eine Beratungsstelle, an die sich Betroffene wenden können. Das Hauptziel ist es „der Normalität der Diskriminierung von Muslimen und deren Verinnerlichung durch die Betroffenen entgegen zu wirken“.¹⁵

Hierfür werden z.B. Informationsveranstaltungen in muslimischen Gemeinden abgehalten. Um Nachhaltigkeit zu schaffen, werden Gemeindemitglieder darin bestärkt, als Antidiskriminierungsbeauftragte in ihren Gemeinden zu fungieren. Entsprechende Schulungen werden angeboten.

Für den pädagogischen Umgang mit rassistischen, antimuslimischen Konstruktionen und Praxen lassen sich folgende zentrale Punkte formulieren:

- So ist zum einen eine kritische Auseinandersetzung mit sozialen Wissensbeständen und rassistischen Zuschreibungen gegenüber ‚dem‘ Islam und ‚den‘ Muslimen notwendig, die die ‚Gewordenheit‘ dieser Konstruktionen unter Berücksichtigung der historischen Hintergründe, Machtverhältnisse und Funktionen thematisiert, sowie Widersprüche und ‚falsche Wahrheiten‘ aufdeckt.

¹⁰ Şubası 2012, S. 54.

¹¹ Siehe dazu und anderen Erwartungen von muslimischer Seite Bulut 2012, S. 37-38.

¹² Şubası 2012, S. 55.

¹³ Zu diesen und weiteren Ansätzen siehe, Şubası 2012, S. 54-59.

¹⁴ Ebd. S. 56

¹⁵ Siehe dazu Yigit 2012, S. 115-117.

¹⁶ Scharathow 2012, S. 16-17

- Zum anderen ist es unerlässlich, sich in dialogischer Auseinandersetzung den subjektiven Begründungen für die Verwendung von antimuslimischen Deutungsmustern vor dem Hintergrund der jeweiligen sozialen Positionierungen und Lebenssituationen der Betroffenen zu nähern, um angemessen handeln zu können.¹⁶



Literatur

Akbulut, Nurcan: Die Kontinuität und Wirkmächtigkeit von Fremdheitskonstruktionen in antiislamischen Diskursen. In: Interculture Journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Band 12, Nr. 20 (2013). S. 37-45.

Attia, Iman: Ausschluss, Fürsorge und Exotismus. Kulturrassismus im Umgang mit Islam und ‚Muslimen‘. In: Stephan Bundschuh/Ansgar Drücker/Birgit Jagusch (Hg.): Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. IDA e.V., Düsseldorf 2012. S. 6-10.

Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor 2013. Abrufbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6B93EC55-3578034A/bst/xcms_bst_dms_37711_37719_2.pdf (Abruf: 23.3.2014)

Bielefeldt, Heiner: Muslimfeindlichkeit. Ausgrenzungsmuster und ihre Überwindung. In: Deutsche Islam Konferenz: Muslimfeindlichkeit – Phänomen und Gegenstrategien. Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012 in Berlin. S. 23-34.

Bulut, Ayten: Islamophobie. Wie wir als Muslimische Jugend in Deutschland (MJD) die Situation einschätzen. In: Stephan Bundschuh/Ansgar Drücker/Birgit Jagusch (Hg.): Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. IDA e.V., Düsseldorf 2012. S. 36-38.

DGB Jugend: Blickpunkt – Antimuslimischer Rassismus. Abrufbar unter http://jugend.dgb.de/dgb_jugend/material/broschueren/++co++76d173e2-9c68-11e2-b5dd-525400808b5c (Abruf: 23.3.2014).

Hamdan, Hussein: Muslime in Deutschland. Geschichte – Gegenwart – Chancen. Heidelberg 2010. Abrufbar unter http://www.zikk.eu/tl_files/zikk/pdfs/Muslime-Band.pdf

Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja: Muslimisches Leben in Deutschland. Nürnberg 2009. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Sonstige/muslimisches-leben-kurzfassung-deutsch.html?sessionid=124742EA016497F737AC46551CB31737.1_cid383?nn=1366152 (Abruf: 29.3.2014).

Scharathow, Wiebke: Antimuslimische (Be-)Deutungen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Stephan Bundschuh/Ansgar Drücker/Birgit Jagusch (Hg.): Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. IDA e.V., Düsseldorf 2012, S. 14-17

Şubası, Sakine: Was tun gegen Islamophobie? Konzeptionelle Anregungen für die pädagogische Arbeit. In: Stephan Bundschuh/Ansgar Drücker/Birgit Jagusch (Hg.): Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien. IDA e.V., Düsseldorf 2012. S. 54-59.

Yigit, Nuran: Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen. In: Deutsche Islam Konferenz: Muslimfeindlichkeit – Phänomen und Gegenstrategien. Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012 in Berlin. S. 115-117.

Literaturtipps

Empfehlenswert ist **Navid Kermanis** Buch „**Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime**“ (München 2009). Kermani ist als Sohn iranischer Eltern 1967 in Deutschland geboren. Er ist ein bekannter Islamwissenschaftler und Autor. In seinem Buch schildert er eigene Beobachtungen und persönliche Erfahrungen aus seinem Leben in Deutschland, die von seiner Kindheit bis zu seiner Teilnahme an der Deutschen Islamkonferenz (2006-2009) reichen. Dabei schafft er es auf schöne und intelligente Weise, von den eigenen Geschichten auf wichtige gesellschaftspolitische Themen überzuleiten und liefert eine überzeugende Analyse der facettenreichen Integrationsdebatte. Kermani geht z.B. der Frage nach, ob der Islam integrierbar sei, schreibt über Gewalttexte im Koran und gibt einen Insiderblick über die Deutsche Islamkonferenz. Das Buch ist allgemein verständlich und zugleich unterhaltsam geschrieben. Die Leser/innen benötigen keine allzu großen Kenntnisse über den Islam, um den behandelten Themen folgen zu können.

Bedenkenswertes Statement einer Teilnehmerin der Jungen Islamkonferenz: Es geht nicht um Islam als Religion. Es geht um Pluralität in der Demokratie. Bundespräsident Joachim Gauck hat am 8. März 2013 die Teilnehmer der „Jungen Islam Konferenz“ empfangen. Thema war das Zusammenleben von Muslimen und Nichtmuslimen in Deutschland. **Tutku Güleriyüz** hielt dazu eine Rede. Das MiGAZIN dokumentiert sie im Wortlaut: <http://www.migazin.de/2013/03/11/es-geht-nicht-um-islam-als-religion-es-geht-um-pluralitaet-in-der-demokratie/>

Naika Foroutan: Muslimbilder in Deutschland. Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte. WISO Diskurs, November 2012, Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn

www.wochenendseminar.blogspot.de/hintergrundtexte/ Grundlagentexte, Videos und Audios zum Thema Rassismus und **antimuslimischer Rassismus**, Integrationsdebatte und Bildungsarbeit, z.B. von Birgit Rommelspacher, Iman Attia, Paul Mecheril und anderen

Pädagogische Materialien (nicht nur für Jugendliche)

Zwischentöne – das globalisierte Klassenzimmer *Diversität als Chance*

Das globalisierte Klassenzimmer ist der Normalfall. Ob in Duisburg, München oder Rostock – immer mehr Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund. Im Unterricht bieten sich damit neue Möglichkeiten, die Herausforderungen einer globalisierten Welt und einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft aufzugreifen. Die Vielfalt der Biographien und die Pluralisierung der Lebenswelten bieten die Chance, Schülerinnen und Schüler zu einem konstruktiven Umgang mit gesellschaftlichen Unterschieden anzuregen.

Zum Beispiel „Islam“ und „Muslime in Deutschland“
Ein Schwerpunkt der Webplattform liegt auf Perspektiven von Muslimen und Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch auf aktuellen und historischen Entwicklungen im Islam und in der muslimischen Welt. Angesichts der öffentlichen Kontroversen, die in Deutschland rund um Islam und Einwanderung geführt werden, bieten sich diese Themen in besonderer Weise an, um lebensweltbezogene Lernprozesse zu initiieren und die Urteils- und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ziel der Module ist es nicht, „richtige“ Informationen über „den“ Islam zu vermitteln. Genauso wenig geht es darum, theologische Fragen zu erörtern. Ziel ist es vielmehr, Lebenswelten und Erfahrungen von MuslimInnen und MigrantInnen vorzustellen und daran anknüpfend allgemeine Fragen aufzuwerfen, die in den Lernplänen behandelt werden: Woher kommen die Werte, die mir wichtig sind? Sind sie unveränderbar? Was haben wir gemeinsam, was unterscheidet uns? Und wie wollen wir mit Unterschieden umgehen? Oder auch: Was ist gerecht? Wie erinnern wir deutsche Geschichte? Wie wollen wir leben? <http://www.zwischentoene.info/themen.html>

Ufuq: Filmpaket Wie wollen wir leben?

Das Filmpaket „Wie wollen wir leben?“ bietet Materialien, Methoden und Anregungen zu Themen, an die sich Pädagog_innen in Schule und Jugendarbeit oft nicht heranwagen: Religion und Alltag, Scharia und Geschlechterrollen, Islamfeindlichkeit und Rassismus, Propaganda im Internet, Demokratie und Salafismus.

Ziel der Materialien ist es, Jugendliche lebensweltnah über Fragen von Religion und Identität ins Gespräch zu bringen, ihre Medienkompetenz zu stärken, sie für Feind- und Schwarzweißbilder zu sensibilisieren und sie sprechfähig gegenüber fundamentalistischen Versprechungen zu machen. <http://www.ufuq.de/filmpaket> zum Herunterladen und Bestellen

Muslimfeindlichkeit

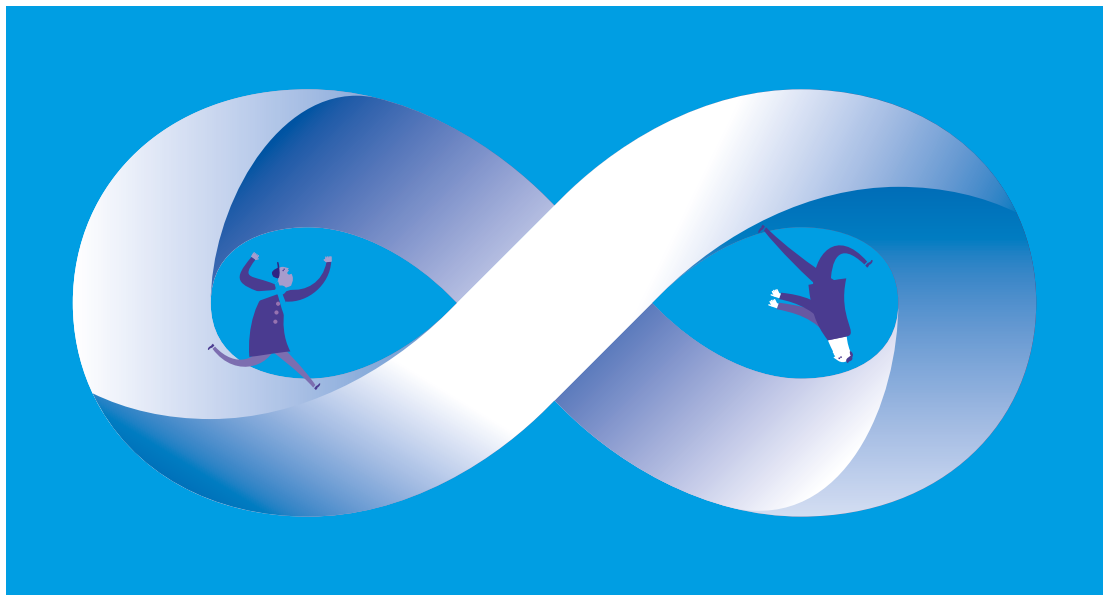
Eine Filmreihe über antimuslimischen Rassismus, 2013, 150 Min.

Muslimfeindlichkeit bzw. antimuslimischer Rassismus bezeichnet die Abwertung und Benachteiligung von Muslimen und die Feindseligkeit ihnen gegenüber, die mit der Zugehörigkeit der Betroffenen als homogene Gruppe zum Islam begründet und gerechtfertigt wird.

Ziele dieser thematischen Filmreihe sind die Auseinandersetzung mit dem antimuslimischen Rassismus und den Folgen dieses Rassismus für Muslime und für das Zusammenleben verschiedener Kulturen, Religionen und Gruppen in der Gesellschaft. Die Filme dienen der

Akzeptanz von Diversität, dem Abbau von Vorurteilen und der Auseinandersetzung der Zuschauer_innen mit dem eigenen Rassismus.

Bezug: www.medienprojekt-wuppertal.de, Kaufpreis 30,- €, Ausleihe 10,- €



Methode: Meinungsbarometer

- sich der eigenen Position bewusst werden
- Unterschiede in der Gruppe sichtbar machen
- (kontroverse) Positionen anderer kennenlernen
- die eigene Position aufgrund von Argumenten von außen überdenken und eventuell verändern

Ziel/-e

20-30 Minuten, je nach Gruppengröße

Zeit

Plakate mit Positionen, Tesakrepp, Moderationskarten
angemessene Raumgröße

Material

Die Teilnehmenden positionieren sich auf einer Skala zwischen JA und NEIN oder 0% und 100% oder „Stimme zu“ und „Lehne ab“ in Bezug auf Fragen oder Thesen. Wenn die Positionen eingenommen worden sind, werden sie – freiwillig – begründet. Die Leitung moderiert und achtet darauf, dass alle angehört werden.

Anleitung

Denkbar ist danach eine erneute Aufstellung, um veränderte Positionen sichtbar zu machen – kann aber auch virtuell in der Vorstellung erfolgen.

Mögliche Positionen/Fragestellungen:

- Der Islam ist eine sehr engstirnige Religion/Der Islam ist eine sehr tolerante Religion
- Der Islam gehört zu Deutschland
-

In dieser Variante liegt ein Gegenstand in der Mitte des Raums und ist Symbol für z.B. für den Islam. Die Teilnehmenden sollen eine Körperhaltung in Bezug auf den Gegenstand in der Mitte des Raums suchen, die ihre Haltung zu einem bestimmten (symbolisierten) Thema ausdrückt. Dabei sind Entfernung zum Gegenstand und Körperausdruck die maßgeblichen Ausdrucksmittel. Die Ausdrucksweisen werden nicht unmittelbar diskutiert, vielmehr werden sie im Laufe des Seminars weiter bearbeitet. An dieser Stelle geht es um die körperliche Ausdrucksebene.

Variante

Als Einstiegsmethode empfiehlt sich eine eher nicht so provozierende Aussage.
Die Methode eignet sich für vielerlei Themen.

Hinweis

Fragen: War es leicht, eine Position zu finden? Warum (nicht)?
Was war überraschend?
Wenn die Begründungen schriftlich erfasst wurden, kann damit weiter gearbeitet werden.

Auswertung

<http://www.dissens.de/isgp/docs/isgp-barometer.pdf>
www.portal-intersektionalitaet.de
<http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Meinungsbarometer.pdf>

Quelle/
Autor/-in

Textarbeit:

Gegen den Mainstream

Warum das Kopftuch moderner ist denn je

Sind Kopftuch tragende Frauen unterdrückt, wie es seit Jahren heißt, oder sind sie doch eher selbstbewusst – so sehr, dass sie sogar eine klare Haltung gegen den Mainstream einnehmen und sich der Topmodel-Prinzessinnen-Glitzer-Welt entziehen? Von Khola Maryam Hübsch.

Das Kopftuch sei heutzutage obsolet und nur historisch bedingt im Koran erwähnt, heißt es. Ich behaupte, dass das „Prinzip Kopftuch“ gerade heutzutage eine wichtige Rolle spielt und womöglich eine weitaus wesentlichere Funktion hat, als zur Zeit der Offenbarung des Koran. Ich behaupte, dass es eine Vielzahl an rationalen Gründen dafür gibt, das Kopftuch und die dahinter stehende Philosophie im 21. Jahrhundert mitzutragen.

Der Grund für das Tragen eines Kopftuches wird immer eine Herzensentscheidung bleiben, die auf der Liebe zu Gott basiert. Aber Liebe beißt sich nicht mit Vernunft und Glaube, steht nicht im Widerspruch zur Ratio und einem aufgeklärten Denken. Im Gegenteil. Mir geht es darum, aufzuzeigen, warum die muslimische Haltung des „Kopftuches“, die für Männer und Frauen gleichermaßen gilt, moderner ist denn je. Freiheit und Emanzipation können da verborgen sein, wo der erste Blick nicht hinlangt. Es mag Liebe auf den zweiten Blick werden.

Nach jahrelangem Kopftuchbashing dürfte es ziemlich schwierig sein, diesem Kleidungsstück etwas Positives abzugewinnen. Denn kopftuchtragende Frauen gelten als unterdrückt und fremdbestimmt. Die Islamkritikerin Seyran Ateş erklärt: „Ich finde es besorgniserregend, wenn immer mehr Mädchen das Kopftuch anlegen. Angeblich freiwillig. So einfach ist das aber nicht. Werden diese Mädchen dazu angehalten, einen freien Willen zu entwickeln? Oder wird ihnen gesagt, was sie wollen sollen?“ Kritisiert wird dabei, dass das Kopftuch Frauen auf ihr Geschlecht und ihre Sexualität beschränke.

Die eklatante Schwachstelle solcher Argumente besteht darin, dass unsere gesamte Gesellschaft durchzogen ist von Postulaten, die die Frau zu einem sexualisierten Wesen degradieren. Es ist eine vom Kapitalismus und Patriarchat befeuerte Vermarktung von Frauenkörpern, die permanente sexuelle Verfügbarkeit suggeriert. Und diese Form der Sozialisierung fängt schon früh an. Mädchen lernen von klein auf, sich über äußerliche Optimierung Aufmerksamkeit zu verschaffen. Sie lernen, dass das Ziel einer Frau sein soll, äußerlich zu gefallen, schön wie eine Prinzessin und Barbie zu sein. Es gibt klare Konventionen hinsichtlich des Spielzeugs sowie der Farbe, der Symbole und Form der Kleidung für Mädchen. Mädchen werden durch die Werbeindustrie, die Millionen von Dollar in die Vermarktung der pinkfarbenen Topmodel-Prinzessinnen-Glitzer-Welt steckt, und durch ihre Sozialisation darin bestärkt, einem weiblichen Schönheitsideal zu entsprechen und gefallen zu wollen. Eine ganze Generation junger Frauen und Mädchen hat nicht zuletzt dank frauenverachtender Sendeformate wie „Germany’s next Topmodel“ den männlichen Blick internalisiert. Die oberste Maxime lautet: Gefallen wollen.

Dabei habe ich keine Schwierigkeiten, die Tatsache zu akzeptieren, dass muslimische Mädchen von einer islamischen Erziehung beeinflusst sind. Schwierig wird es, wenn diese einseitig problematisiert wird und verkannt wird, dass die Sozialisierungseffekte der massenmedial verbreiteten Mehrheitskultur viel dominanter sind. Wir sollten uns überlegen, warum die popkulturellen Vorbilder für das Verweigern einer sexuellen Verfügbarkeit kaum existieren. Eine Frau, die das Kopftuch trägt, widersetzt sich möglicherweise allen kapitalistischen Interessen und torpediert die Bemühungen der Werbeindustrie, die sie mit einem Schlag ins Gesicht quitiert. Vielleicht ist das der Grund, warum sich kaum jemand noch über die Enthüllung der Frau empört, bei der Verhüllung der Frau jedoch die Emotionen kochen.

Es verwundert schon, dass auf die offensichtliche Doppelmoral nicht hingewiesen wird. Schon die kleinsten Mädchen werden mit aller Macht gesellschaftlicher Normen zu einer Identifikation mit ihrem Geschlecht erzogen. Der wesentliche Unterschied hinsichtlich dieser Identifikation ist, dass eine junge Frau, die ein Kopftuch trägt, dazu angehalten wird, sich nicht über ihre äußerliche Attraktivität zu definieren. Ihre Persönlichkeit, humane Werte und ihr Charakter stehen im Vordergrund.

Neclak Keleks Forderung, muslimischen Mädchen ihre Kindheit zu lassen, muss diese Realität entgegen gehalten werden. Mädchen in Deutschland sind weitaus weniger davon bedroht, von fundamentalistischen Eltern dazu genötigt zu werden, ein Kopftuch zu tragen, als von der zunehmenden Sexualisierung der Kinderzimmer, die Kindern und Jugendlichen tatsächlich immer häufiger eine unbeschwertere Kindheit nimmt.

Dass die Konsumenten und Nutznießer der physischen Attraktivität einer zur Schau gestellten, suggerierten Verfügbarkeit von Frauenkörpern in erster Linie Männer sind, liegt auf der Hand. Eine Frau, die ihren Körper nicht öffentlich sichtbar macht, die ihren Körper zum Privateigentum und zur nicht verfügbaren Intimsphäre erklärt, entzieht sich selbstbestimmt dem männlichen Blick. Und bedient damit ganz sicher keine männlichen Interessen.

Es ist eine Massenkultur, die sämtliche Bemühungen um mehr Geschlechtergerechtigkeit torpediert und nicht das Kopftuch, das für einen respektvollen Umgang der Geschlechter steht.

Eine verschleierte Frau, die gerade in einer Kultur, in der das durch Medien und Werbung omnipräsent gewordene Bild der Frau das eines zur Perfektion retuschierten Objektes geworden ist, dem viele Frauen unbewusst folgen, macht deutlich: „Nein, ich mach nicht mit.“ Es bedarf innerer Überzeugung und einer starken Persönlichkeit, sonst ist eine solch klare Haltung gegen den Mainstream kaum möglich. Aber wie soll jemand verstehen, woher diese Stärke kommt, woher die Ablehnung kommt, sich über Äußeres Anerkennung zu verschaffen, wenn Gott keine Prämisse mehr ist und man dem materiellen Denken verhaftet ist?

Das ist der Grund, warum sogenannte Islamkritiker immer noch die Endlosschleife von der Unterdrückung der Frau durch das Kopftuch abspielen. Sie sind blind dafür, dass das Kopftuch frei macht von jeglicher Form der Abhängigkeit, die sich etwa über das Streben nach Gefallen wollen ergibt. Eine Freiheit jenseits zwanghafter Dilemmata. Wer innen Wahrheit erkennt, wird nicht außen nach einer Form der Selbstbestätigung suchen.

Erschienen am 17. März 2014 im MiGAZIN unter folgendem Link: <http://www.migazin.de/2014/03/17/warum-der-kopftuch-moderner-ist-denn-je/>

Leitfragen und Arbeitsaufträge (als Vorschlag) für Austausch und Diskussion in Kleingruppen:

- Welche Stereotypen zu Kopftuch tragenden Frauen begegnen Ihnen immer wieder?
- Welche Kopftuch tragenden Frauen sind Ihnen aus dem Bekannten-/Freundeskreis, aus der Öffentlichkeit (Film, Medien, Politik ...) bekannt? Inwiefern unterscheiden sich diese Frauen untereinander?
- Haben Sie in Ihrem Alltag Kontakt zu Kopftuch tragenden Frauen? Was wissen Sie über ihre Lebenssituationen?

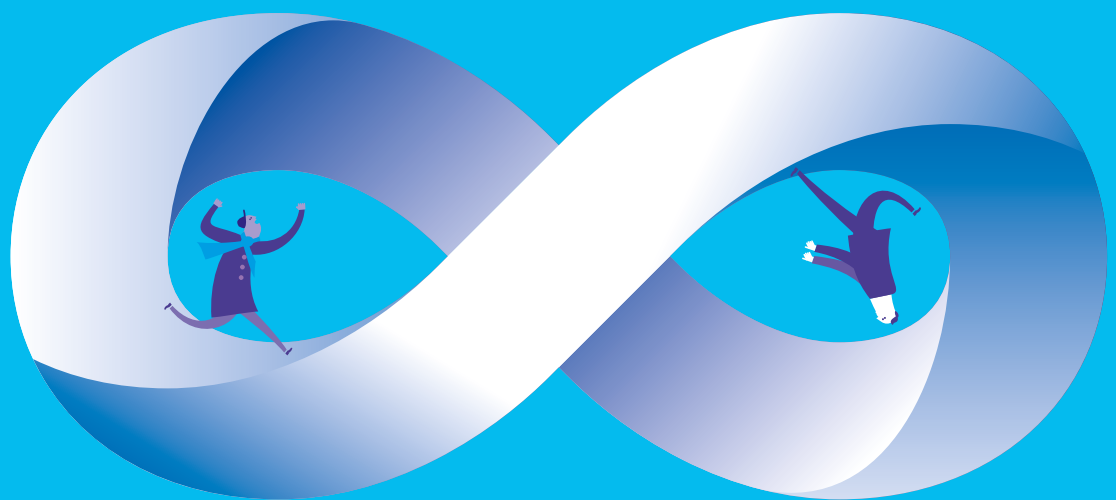
Nach diesem kurzen Austausch wird der Artikel verteilt. Dazu gibt es folgenden Arbeitsauftrag:

- Unterstreichen Sie bitte Schlüsselwörter und wichtige Aussagen/Positionen.
Anschließend diskutieren die Teilnehmenden in den Kleingruppen anhand der Frage:
- Welche der im Text formulierten Positionen können Sie (nicht) teilen?

Nach den Diskussionen können Kurzberichte aus den Arbeitsgruppen ins Plenum erfolgen.

Reflexionen und Methoden

Rassismus: Antisemitismus



Vergegenwärtigungen im postnationalsozialistischen Kontext und die Thematisierung von Antisemitismus

Vergangenes ist Teil der Gegenwart und gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeiten sind von Vergangenheit beeinflusst. Die Kennzeichnung der Gegenwart als postnationalsozialistisch soll einen Anstoß geben, um über die Gegenwartigkeit von Geschichte nachzudenken und betont deren Unabgeschlossenheit und Diskontinuität. Die Begrifflichkeit soll verdeutlichen, dass etwas zwar vergangen und doch nicht vorüber ist. Sie zeigt das Weiterwirken des Nationalsozialismus in gegenwärtigen Welt- und Menschenbildern an. Wichtige Anregungen für die Bedeutung von „post“ als zeitgeschichtlicher Markierung sind der postkolonialen Theoriediskussion zu entnehmen. „Postkolonialität“ meint nicht etwas Vergangenes, das die Zeit nach der Entkolonialisierung betrifft, sondern markiert das Andauern und die Gegenwartigkeit der kolonialen Erfahrung. Es ist weniger ein Epochenbegriff als vielmehr eine Analysekategorie, die nicht auf etwas Zurückliegendes, Erledigtes, sondern auf etwas Unabgeschlossenes hinweist (vgl. Ha 2004, S. 95). Als Analyse von Beziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart versuche ich den Begriff aufzugreifen, ohne damit eine eindeutige Lesart von Postkolonialität zu behaupten. Im Zusammenhang mit dem Kolonialismus ist Postkolonialität weder als Anzeichen für den erfolgten Bruch mit dem Kolonialismus zu betrachten noch als Beschreibung einer chronologischen Abfolge, sondern der Begriff hat die Funktion, aufmerksam zu machen auf gegenwärtige Auswirkungen der Kolonialgeschichte, die im postkolonialen Diskurs in ihren widersprüchlichen Prozessen und nicht als „lineare Progression“ betrachtet wird (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 24). Aufgrund der Distanzierungsbedürfnisse gegenüber dem NS steht im öffentlichen Diskurs kaum eine vergleichbare Begrifflichkeit zur Verfügung, die Beziehungen zu den ideologischen Mustern und gesellschaftlichen Praktiken des NS zum Ausdruck bringt. In besonderer Weise ist jede Thematisierung von Antisemitismus heute mit Distanzierungsbedürfnissen konfrontiert.

Selbstbilder und der Wunsch, nicht antisemitisch zu sein

Antisemitismus passt nicht in das Selbstbild einer demokratischen Gesellschaft, weshalb er bevorzugt an den Rändern verortet wird – im rechtsextremen Spektrum und in Gruppierungen, die nicht in den Bereich des bürgerlichen Konsenses gehören. Dadurch erscheint Antisemitismus nicht als das Eigene, sondern als das Andere dieser Gesellschaft.

Was das Selbstbild berührt, ist emotional aufgeladen. Es löst Gefühle der Abwehr aus und ruft den Wunsch nach Abgrenzung hervor, um nicht berührt zu werden von etwas, das einen angeht, weil es mit Verbrechen, Verfolgung, deren Opfern und der entsprechenden Täterschaft verbunden ist. Im europäischen Kontext und an vielen anderen Orten der Welt steht jede Thematisierung von Antisemitismus heute in einer Geschichtsbeziehung zu den Nachwirkungen der Shoah, ihren familiären, materiellen und gesellschaftlichen Folgen. Die Thematik ist dadurch mit einer spezifischen Verfolgungs- und Gewaltgeschichte verbunden, die sich von den gegenwärtigen Erscheinungsformen des Antisemitismus unterscheidet. Die Bezeichnung Alltagsantisemitismus kann dazu dienen, eine den historischen Kontexten entsprechende Unterscheidung zu treffen und heutige Antisemitismusformen abzugrenzen von der im NS-Staatsrassismus verankerten Ausgrenzungs-, Internierungs- und Verfolgungspraxis. Dieser zeitgemäße Zugang bleibt zugleich in einer engen Verbindung mit den Geschichtsbeziehungen zum Nationalsozialismus, die bis heute Abgrenzungsbedürfnisse auslösen.

Mit Alltagsantisemitismus ist an vielen Stellen zu rechnen, er variiert kontextuell je nach den Zuordnungen derer, die ihn artikulieren. Zugleich will kaum jemand antisemitisch sein, so dass sich eine paradoxe Konstellation von antisemitischen Artikulationen bei gleichzeitiger Abgrenzung ergibt. In einer qualitativen Studie konnte Barbara Schäuble zeigen, wie sich der Großteil der von ihr befragten Jugendlichen vom Antisemitismus distanziert und gleichzeitig an einer Differenzkonstruktion festhält, die Juden als Gegenbild zum eigenen Selbst positioniert (vgl. Schäuble 2012). Das Bedürfnis nach diesem Gegenbild ist stabil, während die Beschaffenheit des Bildes variiert. Ebenso stabil zeigt sich der Wunsch nach Distanzierung, den ich als einen „Wunsch, unschuldig zu sein“ (Schneider 2010, S. 122) betrachte und der in einer Beziehung zur postnationalsozialistischen Gegenwart verstanden werden kann. Diese Gegenwart ist zum einen davon gekennzeichnet, dass die rassistisch-antisemitischen Zugehörigkeitsvorstellungen, die im Nationalsozialismus mit der Politik der Volksgemeinschaft vermittelt wurden, in ihr nachwirken und zum anderen dadurch, dass die Verbrechen Geschichte als angemessen aufgearbeitet repräsentiert wird.

Unterscheidungen und Zusammenhänge von Rassismus und Antisemitismus

Sowohl Rassismus wie Antisemitismus funktionieren als flexible Ressourcen (vgl. Scherschel

Astrid Messerschmidt
**Thematisierung
von Antisemitismus**

2006) für Feindbilder und Gegenbilder. Zentral ist für beide eine kulturell/national/ethnisch fundierte Abgrenzung gegen eine nicht zum gesellschaftlichen Wir gehörende und dadurch erst als Gruppe konstituierte Gruppe. Sowohl für eine rassismuskritische wie für eine antisemitismuskritische politische Bildungsarbeit geht es darum, dichotome Weltbilder von Gut und Böse zu überwinden und die inhärenten Heterogenitäten und Ambivalenzen innerhalb aller Gruppen wahrzunehmen, die mit den Kategorien Nation, Religion oder Kultur homogenisiert werden und die zugleich andere in dieser Weise pauschal als anders repräsentieren. Die Kategorien, an denen die Abgrenzungslinien zwischen einem erwünschten Wir und einem imaginierten kollektiven Anderen festgemacht werden, dienen dabei stets der Problematisierung dieses Anderen und schließen die Selbstreflexion systematisch aus. Sie schneiden somit den Faden zu jener Form der Reflexion ab, die Adorno mit der diachronen Bestimmung „nach Auschwitz“ (Adorno 1971) eingefordert hat.

Die analytische Unterscheidung von Rassismus und Antisemitismus macht die spezifisch postnationalsozialistische Konstellation erkennbar. Neben einem als minderwertig und machtlos repräsentierten ‚Anderen‘ erscheint ein übermächtiger ‚Anderer‘, der es einem ermöglicht, sich selbst in der Rolle des Diskriminierten zu sehen. Das Selbstbild, beschuldigt und angeklagt zu werden und einem Tribunal politischer Korrektheit ausgesetzt zu sein, bildet eine Ressource zur Abwehr von Kritik. Durch die gruppenbezogene Zuschreibung von Macht an die Juden wird es möglich, das kollektive Gedächtnis von seiner Gewaltgeschichte zu entlasten. Zum einen kommt es zu einer Projektion auf die Gruppe der Juden als diejenigen, die einen mit einer nicht vergehenden Geschichte belasten, zum anderen artikuliert sich ein Selbstbild als Opfer einer unzulässigen Beschuldigung. An dieser Stelle treffen Rassismus und Antisemitismus wieder zusammen, denn die Thematisierung beider Phänomene erzeugt ähnliche Abwehrreflexe – „wieder sollen wir beschuldigt werden – wieder haben wir etwas falsch gemacht“. Dabei entsteht eine nationale ‚Wir‘-Gemeinschaft zu Unrecht Bezichtigter, die durch das demonstrative Zurschaustellen ihrer Harmlosigkeit nun endlich auch normal zu sein beansprucht.

Täter-Opfer-Umkehr – sekundärer Antisemitismus

Das antisemitische Repertoire stellt eine Täterfigur für die Erklärung von Weltproblemen bereit. Aktuell wird diese Figur mit dem Staat Israel identifiziert, der in diesem Muster als Verursacher des Unfriedens in der Welt erscheint. Verdrängt wird dadurch die Auseinandersetzung mit der komplexen Geschichte der israelischen Staatsgründung und mit

den vielfältigen Akteuren des Nahostkonflikts. Mit dem Verweis auf die israelischen Herrschaftspraktiken gegenüber Palästinensern, Libanesen und anderen erledigt sich die eigene Geschichte des Antisemitismus dadurch, dass dessen Opfer als Täter erscheinen. Zugleich eignet sich diese Sichtweise dazu, die eigene Geschichte des Kolonialismus zu verdrängen, indem ‚Anderen‘ koloniale Praktiken zugeschrieben werden können. Das Gegenstück zu dieser Projektion nach außen bildet eine Projektion im Inneren der nationalen Ordnung, wenn versucht wird, den nach wie vor vorhandenen Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft an Minderheiten festzumachen. Dabei können die in der deutschen Migrationsgesellschaft wirksamen Spaltungen von ‚wir‘ (einheimische Deutsche) und ‚ihr‘ (Migrant/innen) zur Abwehr einer kritischen Selbstreflexion eingesetzt werden. Rassistisch und antisemitisch erscheinen die ‚Anderen‘ und nicht ‚wir‘. Anstatt die gesellschaftliche Situation in den Blick zu nehmen, die Antisemitismus zu einem vielfältig instrumentalisierbaren Reservoir an Fremd- und Feindbildern macht, wird über „einen Antisemitismus der Migranten“ gesprochen (Stender 2008, S. 284). Es kommt zu einer „verengten Beobachtungsperspektive“ (ebd.), die sich auf die Identitäten von Minderheiten fokussiert, anstatt die sozialen Verhältnisse in den Blick zu nehmen, innerhalb derer antisemitische Äußerungen Funktionen erfüllen. Eine identifizierende Sicht auf den Antisemitismus als Wesensmerkmal von bestimmten Gruppen in der Gesellschaft produziert „falsche Vereindeutigungen“ (ebd., S. 289) und wird der Diversität von Antisemitismus und den vielfältigen Beanspruchungen antisemitischer Muster nicht gerecht.

Nach 1945 stellt sich jeder Antisemitismus als sekundär 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. Die Grundstruktur des sekundären Antisemitismus besteht in einem Abwehrverhältnis zum Nationalsozialismus, in dem Versuch, Geschichte dadurch abzuschließen, dass man die Opfer diskreditiert und die Erinnerung an ihre Verfolgung, Internierung und Vernichtung delegitimiert. Ein wirksames Instrument dieser Abwehr und Diskreditierung von Erinnerung besteht darin, „die Opfer von damals als die Täter von heute“ erscheinen zu lassen (Holz 2005, S. 59). Klaus Holz sieht in dieser „Umkehrung des Verhältnisses von Täter und Opfer (...)“ den Kern des Antisemitismus nach Auschwitz“ (ebd.). Der sekundäre Antisemitismus ist direkt mit dem Verhältnis zum Nationalsozialismus verbunden und in den Nachwirkungen desselben verankert. Der beständige Alltagsrassismus ist ebenfalls in dieser Geschichtsbeziehung zu betrachten, als offensive Verdrängung der Ausgrenzungs- und Gewaltgeschichte und in Form

einer ausbleibenden Problematisierung abstammungsbezogener Gemeinschaftsauffassungen in der Gegenwart. Gemeinsam ist gegenwärtigem Rassismus und Antisemitismus die Absicherung, nicht über sich selbst sprechen zu müssen.

Perspektivenwechsel

Die Thematisierung von Antisemitismus ist von Abwehrbedürfnissen überlagert, weshalb es zu einer einseitigen Form der Auseinandersetzung kommt, die die Perspektive derer, die von Antisemitismus getroffen werden, tendenziell ausblendet. Die Gefühle, die mit dem Wunsch nach einem unproblematischen Selbstbild verbunden sind, dominieren die Auseinandersetzung. Der Perspektivenwechsel auf die Wirkung von Antisemitismus auf diejenigen, gegen die er sich richtet, stellt sich nicht von selbst ein, sondern bedarf der Anregung. Anne Klein schlägt für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit eine „subjektorientierte Perspektive“ (Klein 2012, S. 213) vor, die Antisemitismus nicht sozialpsychologisch auf „Judenhass“ verengt, sondern nach den subjektivierenden Wirkungen antisemitischer Praktiken fragt. Mit antisemitischen Botschaften werden Zugehörigkeiten geordnet. Das bedeutet einen Machtgewinn auf der Seite derer, die sich antisemitisch äußern und eine Zurückweisung für die als nichtzugehörig adressierten Anderen. Antisemitisches Sprechen verhindert systematisch eine direkte Auseinandersetzung mit Individuen, da es nicht interpersonal strukturiert ist, sondern nur ein Bild bedient, das schon vor jeder Begegnung existiert und auch nicht durch Begegnung aufzulösen ist. Es geht hier um ein Selbstbild, hinter dem der die konkrete Andere verschwindet. Klein plädiert deshalb dafür, in der Bildungsarbeit über subjektive Erfahrungen mit Antisemitismus zu informieren, um die betroffenen Anderen aus der antisemitischen Verobjektivierung heraus treten zu lassen und sie als Subjekte mit Gefühlen und Erfahrungen wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 222). Ermöglicht wird die Konfrontation mit einer anderen Perspektive als der dominierenden nichtjüdischen. Doch kann die Verantwortung für die Auseinandersetzung nicht auf die jüdischen Sprecher_innen verlagert werden. Sie sind nicht in die Rolle der Aufklärenden zu versetzen, sondern es bleibt ihnen überlassen, über Sagbares und Unsagbares zu entscheiden. Voraussetzung für einen Perspektivenwechsel auf die Subjekte, die Antisemitismus trifft, ist eine Veränderung der Wahrnehmung in Bildungskontexten. „Vielfach wird in pädagogischen Räumen noch immer davon ausgegangen, dass die Teilnehmer_innen nicht jüdisch sind, solange durch Biographien und Bekenntnisse die jüdische Identität nicht offenkundig wird“ (Ensinger 2013). Dominanzgesellschaftliche Perspektiven werden reproduziert, solange nicht eine bewusste Auseinandersetzung mit dieser Dominanz erfolgt, solange sie also unthematisiert bleibt. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit regt dazu an, die gesell-

schaftliche Normalisierung jüdischer Nichtpräsenz zu hinterfragen und zu verändern, indem jüdische Alltagspräsenz und Zugehörigkeit anerkannt werden. Von da aus wird ein erfahrungsbezogenes Sprechen über Antisemitismus möglich, bei dem allerdings vermieden werden sollte, einzelne jüdische Teilnehmende zu Repräsentant_innen dieser Erfahrungen zu machen.

Sprechen über Alltagsrassismus und sekundären Antisemitismus

Zu den Nachwirkungen des Nationalsozialismus gehört neben dem nationalkulturellen und auf Erbschaft gründenden Selbstbild, dass Rassismus als „analytische Kategorie“ (Kalpaka 2003, S. 60) zur Untersuchung gesellschaftlicher Segregationsprozesse in der Gegenwart abgewehrt wird, weil man in Deutschland nichts so sehr fürchtet wie die Diagnose, rassistisch zu sein. Bis heute fällt es besonders schwer anzuerkennen, dass es Rassismus in der deutschen Gesellschaft alltäglich gibt. Der distanzierende Umgang mit dem NS begünstigt das Schweigen über Rassismus. Der Rassismus-Begriff wird auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert und erscheint als vergangenes Problem. Zugleich wird dabei eine Auseinandersetzung mit den ideologischen Elementen des Antisemitismus vermieden, wenn dieser unter dem NS-Staatsrassismus subsumiert wird. Die Vorstellung, man hätte nach der Demokratisierung die rassistischen und antisemitischen Weltbilder überwunden, steht einer Auseinandersetzung mit alltäglichen Rassismusphänomenen und aktuellen Formen von Antisemitismus im Wege und behindert eine Aufarbeitung der zeitgeschichtlichen Bedeutung von kolonialem Rassismus einerseits und der völkischen Gesellschaftsbilder in der nationalsozialistischen Ideologie andererseits (vgl. Messerschmidt 2009). Beide Muster haben Auswirkungen auf die Gegenwart, wenn es darum geht, wer Deutsche_r werden und wieviel innere Heterogenität in dieser Gesellschaft gelebt werden kann.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt/M., S. 88-104.

Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld.

Ensinger, Tami (2013): Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum, in: Bildungsstätte Anne Frank (Hg.): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt/M., S. 12-15. <http://www.bs-anne-frank.de/news/aktuelles/neuerscheinung-weltbild-antisemitismus>

Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs, Berlin.

Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg.

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.

Klein, Anne (2012): „Jude sein ist keine einfache Sache.“ Identität, Sozialität und Ethik in der Migrationsgesellschaft. In: Richard Gebhardt/Anne Klein/Marcus Meier (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim, S. 209-229.

Messerschmidt, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 59-74.

Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktion und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen, Berlin.

Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld.

Schneider, Christian (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Jureit, Ulrike/Schneider, Christian: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart, S. 105-212.

Stender, Wolfram (2008): Der Antisemitismusverdacht. Zur Diskussion über einen „migrantischen Antisemitismus“ in Deutschland. In: Migration und Soziale Arbeit, 30. Jg., Heft 3/4/2008, 284-290.



Methode: Die Deutschen werden.....

Diskussion über sekundären Antisemitismus in Deutschland:
Was ist sekundärer Antisemitismus?
Was bedeutet er für die, die damit konfrontiert sind?

Ziel/-e

30-45 Minuten

Zeit

große Papierbögen/Flipcharts, dicke Stifte

Material

Das Team schreibt die Aussage:

„Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen“

des israelischen Psychoanalytikers Zvi Rex für alle sichtbar auf einen großen Papierbogen und bittet die Teilnehmenden, anhand der folgenden Fragen dazu Stellung zu nehmen:

- Wie interpretieren Sie die Aussage von Zvi Rex?
- Was erfahren wir damit über Deutsche und Juden?
(Zunächst soll der Satz genau beschrieben, dann interpretiert werden)
- Warum müssen die Deutschen verzeihen?
- Hat Rex aus Ihrer Sicht Recht oder Unrecht?
- Was löst die Aussage bei Ihnen persönlich aus?
- Erinnern Sie sich an Diskussionen, die zeigen, was Zvi Rex meint?

Die Diskussion kann in Kleingruppen erfolgen, die stichwortartig ihre Thesen/Ergebnisse auf Flipcharts festhalten.

Anleitung

Das Team kann z. B. auf die öffentliche Debatte über Entschädigungszahlungen für ehemalige ZwangsarbeiterInnen oder auf den Begriff „Auschwitzkeule“ und die sich dahinter verbergenden Auffassungen verweisen. Bei Interesse kann der wissenschaftliche Begriff „Sekundärer Antisemitismus“ dargestellt werden.

Definition: Sekundärer Antisemitismus

WissenschaftlerInnen beschreiben einen Antisemitismus nach Auschwitz, der weniger ein „Antisemitismus trotz Auschwitz“, sondern vielmehr ein „Antisemitismus wegen Auschwitz“ ist. Die Juden stellten demnach in Deutschland eine Bedrohung dar, weil ihre bloße Existenz ein Gefühl der Schuld aufruft, das die Deutschen empfinden, wenn sie sich an Holocaust, Vernichtung und Verantwortung erinnern. Für diese Schuldgefühle und die Kränkung des nationalen Selbstbewusstseins werden nun die Juden verantwortlich gemacht.

Zu „Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum“ und Grundhaltung der Pädagogen/Pädagoginnen siehe http://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf, S. 9-15

Hinweis

Die Gruppen stellen ihre Flipcharts im Plenum vor.

Die Diskussionsleitung erfolgt auf der Grundlage der Artikel aus „Weltbild Antisemitismus“ siehe oben

Auswertung

Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit • DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.

<http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/C2-DieDeutschenAK.pdf>

Das gesamte Kapitel C2 widmet sich dem „Thema: Antisemitismus“

Quelle/
Autor/-in

► Thematisierung von Antisemitismus

Methode: Der andere Blick

Ziel/-e

In der Regel verfügen nur wenige Teilnehmer/-innen über persönliche Begegnungen mit dem Judentum. Dafür ist jedoch der Bezug zu den überlieferten Bildern von Juden – Holocaust-Opfern, jüdischen Kommunisten oder israelischen Soldaten – im Übermaß präsent. Hinzu kommt der Umstand der nahezu vollständig fehlenden persönlichen Kontakte, dem eine unverhältnismäßige mediale Präsenz sowohl im historischen als auch im politischen Kontext gegenübersteht. Das Anliegen dieser Übung ist die Sensibilisierung der Adressaten/-innen für die Existenz und Wirksamkeit des latenten Antisemitismus, aber auch die Reflexion der eigenen Haltung zu diesem Thema.

Zeit

90 bis 120 Minuten je nach Gruppengröße und Zeitkapazitäten

Arbeitsform Material

Stuhlkreis und ausreichend Raum für die Arbeit in Kleingruppen
Je ein Merkmal für jede/n Teilnehmer/in sowie visualisierte oder als Arbeitsblatt ausgeteilte Leitfragen

Anleitung

Schritt 1: Einzelarbeit

Die Seminarleitung verteilt die Rollen an die Teilnehmenden. Die Aufgabe lautet: Das neue Merkmal soll für eine kurze und definierte Zeit zum Bestandteil der eigenen Identität werden. Die Übung vollzieht sich in der Einzelarbeit, in der Phase der Kleingruppenarbeit und anschließend im Plenum.

- 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
- meine Oma ist im KZ gestorben, sie war Jüdin
- mein/e Partner/in ist Jude/Jüdin
- mein/e Chef/in ist ein/e orthodoxe/r Jude/Jüdin
- ich bin zum Judentum übergetreten

Schritt 2: Die Phase der Einzelarbeit

Die Aufgabe der Beteiligten in dieser Arbeitsphase besteht darin, sich auf die neue Rolle einzustimmen. Folgende Fragen können helfen, eigene Reaktionen, aber auch die eventuellen Reaktionen des Umfeldes wahrzunehmen und zu reflektieren.

EINFÜHLUNGSFRAGEN:

- Wie geht es Ihnen mit diesem neuen Merkmal?
- Was denken Sie, wie würde Ihre Familie darauf reagieren?
- Was würden Ihre Freunde dazu sagen?
- Rechnen Sie eventuell mit Veränderungen an Ihrem Arbeitsplatz?
- Würde sich Ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dadurch verändern?

Schritt 3: Austausch in Kleingruppenarbeit

Nach der Phase der Einzelarbeit werden Kleingruppen gebildet. Ihr Auftrag besteht darin, sich über die ausgeteilten Merkmale sowie über die damit einhergehenden Gedanken, Gefühle und Veränderungen auszutauschen.

Schritt 4: Präsentation der Ergebnisse und Diskussion

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

Hinweis

Die Übung eignet sich zur Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus. Häufig kommt es in den Seminaren zu einer indifferenten Resonanz auf die Rollen. Erst im zweiten Schritt oder bei wiederholter Nachfrage kann der Zugang zu den spezifischen Erfahrungen durch den Rollenwechsel „freigemacht“ werden. Die anfänglichen Reaktionen auf die fremde Rolle und auf die damit einhergehenden Gefühle ergeben sich zum einen aus der ganz selbstverständlichen „Blindheit“ für andere Perspektiven, zum anderen sind sie eine Folge der im Seminar aufgesetzten Brille, die eventuell noch nicht ganz vertraut ist.

Reflexions- und Auswertungsfragen:

- Wie verlief der Austausch in den Arbeitsgruppen?
- Konnten Sie Ihren Zugang zu der Übung finden?
- Von welchen Gefühlen war die Arbeit an der Übung begleitet?
- Welche Aspekte konnten in den Arbeitsgruppen reflektiert werden?
- Welche Vorurteile gehen mit diesen Merkmalen einher?
- Aus welchen Quellen haben Sie das „Wissen“ über die Rollen bezogen?
- Was waren die häufigen Assoziationen zu den Rollen?
- Welche Fragen zu den Rollen sind offen geblieben?

Wichtige Hinweise zur Diskussion gibt der Link unten.

Perspektivwechsel. Theoretische Impulse. Methodische Anregungen. Materialien Nr. 173, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. Frankfurt o.J., S.91-93

<http://www.zwst-perspektivwechsel.de/pdf/pw-broschuere-methodenbuch-web.pdf>

Quelle/
Autor/-in

Filmtipp

Typisch Jude

Dokumentation über aktuellen Antisemitismus

Antisemitismus ist in der deutschen Gesellschaft bei vielen Menschen präsent, Vorbehalte gegen Juden sind nach wie vor relativ weit verbreitet. Unter Schülern wird das Wort »Jude« vielerorts als Schimpfwort benutzt, besonders präsent ist Judenfeindlichkeit bei Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund.

Der Film setzt sich mit diesen Problemen auseinander und beleuchtet verschiedene Ausprägungen von Judenfeindlichkeit. Mehrere Teams von Jugendlichen unter Beteiligung von jüdischen Jugendlichen haben eine Dokumentation produziert

Der Film soll das Problem des Antisemitismus in Deutschland darstellen, Vorurteile deutlich machen und diesen entgegenwirken.

Kaufpreis 30,- €, Ausleihe 10,- €,
Preis V & Ö 50,- €

45 Min. (plus Bonus: 60 Min.),
freigegeben ab 12 Jahren.

http://www.medienprojekt-wuppertal.de/v_194

Reflexionen und Methoden

Rassismus: Critical Whiteness



Alltägliche Rassismuserfahrungen

In einem interkulturellen Training schildert eine Lehrerin einen Vorfall an ihrer Schule, bei der ein afrodeutsches Kind sich darüber beschwert, von einem Schüler aus einer höheren Klassenstufe rassistisch beschimpft worden zu sein. Der dreizehnjährige Schüler hatte am Getränkeautomat der Schule zu dem zehnjährigen Mädchen gesagt: „Hej, das ist nicht für Braune. Geh dahin, wo du herkommst!“ Wenngleich die Lehrerin durchaus die Ansicht des Mädchens teilt, dass das Verhalten des Schülers nicht in Ordnung ist, ist es ihr dennoch wichtig darauf zu verweisen, dass das Mädchen nicht gerade schüchtern sei und selbst auch „ordentlich austeilen kann“. Wer austeilen kann, müsse auch einstecken können. Im Verlauf der Diskussion wird durch einige Teilnehmer_innen die Sichtweise eingebracht, dass das Handeln des Jugendlichen als „normale“ Provokation eines Pubertierenden einzuschätzen sei, der man nicht viel Bedeutung beimessen sollte. Ein anderer Lehrer erzählt von einer Oberstufen-Schülerin, die seiner Ansicht nach vollkommen überzogen auf Worte wie „Negerkuss“ reagiert. Er erwarte in diesem Alter eine gewisse Abgeklärtheit, da der Ausdruck ja nicht böse gemeint sei und „es schon immer so hieß“.

Diese Vorfälle können ergänzt werden durch weitere Beispiele, in denen Kinder und Jugendliche mit rassistischen Machtverhältnissen und Bewertungen konfrontiert sind: Welche Botschaft empfangen Kinder in einer Schule, in der alle Lehrkräfte Weiß sind? Welche Bilder werden in Lehrbüchern vermittelt, in denen z.B. Afrika ausschließlich als bedürftiger und unterentwickelter Kontinent vorgestellt wird, der außer einer interessanten Tierwelt nichts zu bieten hat? Welche Botschaft begegnet einer Abiturientin, die in der Pflichtlektüre zum Deutsch-Abitur einen Text lesen muss, in dem eine Schwarze¹ Frau mit äußerst rassistischen Bezeichnungen dargestellt wird?² Die Liste ließe sich endlos verlängern.

Dabei machen Schwarze Kinder und Jugendliche regelmäßig die Erfahrung, dass sie von Erwachsenen keinen Schutz erwarten können, wenn sie rassistischen Situationen ausgesetzt sind. Falls sich Kinder/Jugendliche oder ihre Eltern über solche Situationen beklagen, werden diese häufig als Einzelfall abgetan oder relativiert im Sinne von „es war doch nicht rassistisch gemeint“. Rassismusvorwürfe gegen das Personal oder die Institution werden oft vehement zurückgewiesen. Die gleichen Erfahrungen machen Erwachsene, die sich in öffentlichen oder privaten Räumen gegen rassistische Begriffe oder Verhaltensweisen zur Wehr setzen. Nur sehr selten können sie damit rechnen, Verständnis für ihre Sichtweise zu ernten.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus und seinen Auswirkungen ist deshalb ein Thema von besonderer Wichtigkeit für interkulturelle Trainings. Denn das Wissen über Erscheinungsformen, gesellschaftliche Ursachen und Funktionsweisen von Rassismus kann die Bereitschaft der Teilnehmer_innen fördern, Rassismuserfahrungen ohne Relativierungsversuche anzuerkennen und Ungleichheitsstrukturen entgegen zu wirken. Unabdingbar ist dabei auch eine kritische Betrachtung der Position der Weißen Menschen innerhalb der rassistischen gesellschaftlichen Strukturen. Denn wo auf der einen Seite Menschen benachteiligt werden, gibt es immer auch die Seite derer, die von dieser Ungleichheit profitieren.

Interkulturelle Trainer_innen benötigen deshalb theoretisches Wissen über Entstehungszusammenhänge und Wirkungsweisen von Rassismus. Dieses Wissen sollte ergänzt sein durch eine persönliche Auseinandersetzung auf der Erfahrungsebene mit der eigenen Positionierung im gesellschaftlichen Gefüge rassistischer Diskriminierung. Wir raten jedem Weißen Trainer/jeder Weißen Trainerin dazu, selbst ein intensives antirassistisches Training zu besuchen, wie es z.B. von Phoenix e.V. angeboten wird.³ Schwarze Trainer_innen finden möglicherweise in Empowerment-Trainings (ebenefalls z.B. von Phoenix e.V.) die Möglichkeit, sich mit Rassismus aus einer Schwarzen Perspektive reflektierend auseinander zu setzen.

Rassismus und Sprache

In der Vorbereitung eines Trainings ist es wichtig, sich Gedanken über die im Training verwendeten Begrifflichkeiten zu machen, denn Sprache ist ein wichtiges Instrument von Diskriminierung. Welche Begriffe halte ich als Trainerin für angemessen? Welche Begriffe werden vermutlich von den Teilnehmenden, die mit Diskriminierungen rechnen müssen, als angemessen eingeschätzt? Wie kann ich sicher stellen, dass im Training keine Begriffe verwendet werden, die von Teilnehmenden als diskriminierend empfunden werden? Die Sensibilisierung für das Thema Rassismus und Sprache ist ein wichtiger Lernprozess, deshalb empfiehlt es sich, auch während des Trainings dieses Thema explizit aufzugreifen.

Im vorliegenden Text werden die Begriffe „Schwarz“ und „Weiß“ benutzt. Damit orientiere ich mich an der aktuellen Praxis im akademischen Diskurs Schwarzer und Weißer Wissenschaftlerinnen (z.B. Maureen Maisha Eggers, Peggy Piesche, Grada Kilomba Ferreira, Susan Arndt) und an Selbstbezeichnungen Schwarzer Menschen (z.B. ISD, Initiative Schwarze Menschen in Deutschland,

Ulrike Thrien
**Rassismus und
Weiß-Sein**

¹ Zur Verwendung des Begriffes „Schwarz“ siehe Erläuterungen weiter unten im Text.

² Frisch, 2012, S. 11f.

³ <http://www.phoenix-ev.org>.

ADEFRA, Schwarze deutsche Frauen und Schwarze Frauen in Deutschland).

Dabei sind Schwarz und Weiß keine biologischen Bezeichnungen, sondern politische Begriffe, die auf gesellschaftliche Konstruktionen von Zugehörigkeiten verweisen. „Schwarz“ wird in diesem Zusammenhang als Bezeichnung für alle Menschen benutzt, die rassistisch diskriminiert werden oder auch als Bezeichnung speziell für „Menschen afrikanischer Herkunftsgeschichten“⁵. Bei der Verwendung des enger eingegrenzten Bezugs für Menschen, die sich auf eine afrikanische Herkunft beziehen, wird häufig „Schwarz“ ergänzt durch den Begriff „POC“.

Der Begriff „POC“ (People of Color) ist in Deutschland bisher wenig etabliert, wird aber in den letzten Jahren zunehmend verwendet⁶. Er wird genutzt, um alle Menschen zu bezeichnen, die entlang rassistischer Markierungslinien als „Andere“ gekennzeichnet werden – bezogen auf Deutschland alle Menschen, die als „Nicht-Deutsche“ diskriminiert werden. Die Verwendung des Begriffes „POC“ soll die Möglichkeit bieten, „quer zu den rassistischen Einteilungen in unterschiedliche Ethnien und ‚Rassen‘ ein solidarisches Bündnis aller „Mitglieder rassifizierter und unterdrückter Communities“ zu ermöglichen⁷.

Weißsein als Normalität

Jeder Mensch ist – ob er/sie will oder nicht – Teil eines gesellschaftlichen Geflechts, in dem die Verortung bezüglich der Konstrukte Schwarz/POC und Weiß bedeutsam ist. Dabei gibt es in der Wahrnehmung der eigenen Position in diesem Gefüge deutliche Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen:

Für Schwarze Menschen und POC in Deutschland hat ihr „Schwarz-Sein“ alltäglich eine große Bedeutung. Jede Situation birgt die Gefahr einer rassistischen Diskriminierung oder einer Erfahrung des „Othering“, also der Erfahrung, als nicht zugehörig, als „Andere“ definiert zu werden. Weiße Menschen machen sich dagegen in der Regel wenig Gedanken über ihr Weiß-Sein und die damit verbundenen Privilegien. Weiß-Sein erscheint Weißen in der Regel als selbstverständlich, es besteht keine Veranlassung, darüber nachzudenken oder diese Zugehörigkeit zu thematisieren.

Auf der Basis dieser Selbst-Wahrnehmung als Normalität kommen die eingangs zitierten Teilnehmer_innen erst gar nicht auf die Idee, dass ihre Interpretationen der geschilderten Situationen aus einem verengten Blickwinkel erfolgen. Sie setzen ihre Perspektive als allgemein gültig voraus und bewerten auf dieser Basis die Diskriminierungserfahrungen in den Fallbeispielen. Das Thema Rassismus sollte in Trainings deshalb immer mit dem Blick auf die privilegierte Position Weißer Menschen einhergehen.

Die Position „Weiß“ in der Kritischen Weißseinsforschung

Während die kritische Auseinandersetzung mit Weißsein für Schwarze und POC schon seit Langem eine Notwendigkeit ist, haben Weiße erst in jüngster Zeit begonnen, sich diesem Thema zu öffnen. Ein wichtiger Beitrag und Anstoß für die kritische Weißseinsforschung in Deutschland war das Buch „Mythen, Masken und Subjekte“, das Schwarze und Weiße Perspektiven auf die Kategorie Weißsein aufzeigt.⁸

Zitat

„Wenn ich gefragt werde, warum ich hier bin,“ erzählt der schwarze Brite Sealy, „dann sage ich: Wir sind hier, weil ihr dort gewesen seid.“ Postkolonialismus in einem Satz.....

Klaus Walter: Seltsame Früchte an den Bäumen. Cultural Studies. Der Kulturhistoriker Mark Sealy spricht in Frankfurt über seinen Lehrer Stuart Hall und historische Bedingungen schwarzer Existenz. sonntaz, 7./8./9.Juni 2014

Die Kritische Weißseinsforschung richtet den Blick auf die Weiße Position im gesellschaftlichen Machtgefüge und thematisiert die strukturellen Vorteile und Privilegien der Weißen. So haben Weiße die Wahl, ob sie sich mit Rassismus auseinandersetzen wollen, oder ob sie sich zeitweise oder grundsätzlich einer Auseinandersetzung verweigern, der Schwarze und POC schwerlich aus dem Weg gehen können. Die permanent vorhandene Möglichkeit einer rassistischen Diskriminierung, die für Schwarze und POC ein alltäglicher Begleiter ist, ist Weißen unbekannt. Weiße machen täglich die Erfahrung, zur Gesellschaft selbstverständlich dazu zu gehören⁹, sie sehen sich überall repräsentiert und werden selten erleben, dass sie aufgrund ihres Weißseins nur für eingegrenzte Themen als kompetent erachtet werden – während es gleichzeitig für Schwarze und POC zum Alltag gehört, regelmäßig als Vertreter_in einer bestimmten Gruppe angesehen zu werden und auf dieses vermeintliche Expertenwissen reduziert zu werden. So gibt es im Bemühen um interkulturelle Öffnung in vielen Einrichtungen, z.B. der sozialen Arbeit, aber auch in anderen Berufsfeldern Versuche, Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund anzuwerben. Mit diesen Maßnahmen (die im Sinne von Gleichstellung an sich durchaus begrüßenswert erscheinen) ist jedoch häufig gleichzeitig die Erwartung verknüpft, spezialisierte Fachkräfte für die Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund zu haben, die aufgrund der eigenen Migrationserfahrung für diese Zielgruppe besonders kompetent sind. Die Kompetenz für die Arbeit mit der deutschstämmigen Klientel wird dabei oft weniger positiv gesehen.

⁵ Arndt 2012, S. 21.

⁶ z.B. von Phoenix e.V. oder von Arndt 2012.

⁷ Ha 2009, ohne Seitenangabe.

⁸ Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt 2009.

⁹ Diese Zugehörigkeit bezieht sich auf die Differenzlinie Schwarz-Weiß. Selbstverständlich können Weiße gleichzeitig die Erfahrung machen, in anderen Kategorien in einer Minderheitsposition zu sein und Ausgrenzung zu erleben (siehe Kapitel Diversity). Diese Möglichkeit relativiert jedoch in keiner Weise die privilegierte Position bezogen auf ihr Weiß-Sein.

Die Verwobenheit mit rassistischen Strukturen kann nicht einfach durch guten Willen unwirksam gemacht werden. Auch die Bereitschaft von Weißen, sich selbst in Bezug auf eigene rassistische Prägnungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und zu verändern, verändert nicht die Position auf der Differenzlinie. „Privilegien sind Möglichkeiten und Zuschreibungen und nicht nur konkrete Handlungen, was impliziert, dass eine Umverteilung im Sinne einer Privilegienübertragung nur begrenzt möglich ist.“¹⁰ Auch Weiße, die sich selbst als anti-rassistisch sehen und rassistische Strukturen kritisieren, profitieren doch gleichzeitig vom rassistischen Machtgefüge. Aufgrund ihrer privilegierten Position sind ihre Erfahrungen mit und Wissen über Rassismus anders als die Erfahrungen und das Wissen von Schwarzen und POC. Diese Trennung der Erfahrungen anzuerkennen und gleichzeitig zu versuchen, die Ungleichheitsverhältnisse zu kritisieren und auf eine Veränderung hinzuarbeiten, ist die große Herausforderung der rassismuskritischen Bildungsarbeit.

Zitat

„.... sie sind weiß, vertreten die Mehrheit, müssen keine Auskunft geben über ihre Herkunft. Im Unterschied zu denen, die die Differenz mit der Haut tragen.“

Seltsame Früchte an den Bäumen. Cultural Studies. Der Kulturhistoriker **Mark Sealy** spricht in Frankfurt über seinen Lehrer Stuart Hall und historische Bedingungen schwarzer Existenz. sonntaz, 7./8./9. Juni 2014

Konsequenzen für interkulturelle Trainings

Ein interkulturelles Training muss in Bezug auf Rassismus und Kritisches Weißsein zunächst also darauf zielen, bei den Weißen Teilnehmer_innen eine Anerkennung der Erfahrungen von Schwarzen/POC Teilnehmer_innen zu erreichen und die Bereitschaft zur Selbstreflexion zu fördern. Für Schwarze/POC und Weiße Teilnehmer_innen gleichermaßen ist es wichtig und hilfreich zu erkennen, dass Rassismus nicht auf ein Problem individueller diskriminierender Handlungen reduziert werden kann, sondern ein strukturelles Kennzeichen unserer Gesellschaft ist. Damit wird deutlich, dass neben selbst-reflexiven Übungen auch eine Kenntnis der Entstehungszusammenhänge und gesellschaftlichen Wirkungsweisen vermittelt werden sollte.

Ein Training, in dem Weiße und Schwarze Teilnehmende zusammen kommen, birgt immer das Risiko von diskriminierenden Erlebnissen oder Triggern für die Schwarzen Teilnehmenden. Es sollte deshalb nach Möglichkeit durch ein Zweier-

team einer Schwarzen und einer Weißen Trainer_in durchgeführt werden. Diese Konstellation bietet die Möglichkeit, bei Bedarf die Gruppe zu teilen und in geschützten Räumen zu arbeiten. Außerdem können Schwarze Perspektiven auf das Thema Rassismus von der Gruppenleitung eingebracht werden, was die Schwarzen Teilnehmenden evtl. vom Druck entlastet, ihre eigenen Perspektiven und Erfahrungen einbringen zu müssen. Diese Rolle ist allerdings auch für Schwarze Trainer_innen häufig eine Zumutung, da sie mit neuen Diskriminierungserfahrungen rechnen müssen.

Zudem ist in der Praxis das Durchführen von Trainings mit einem Zweierteam aus Schwarzer und Weißer Trainer_in häufig nicht möglich. Eine intensive gedankliche Vorbereitung und Einstimmung auf die eigene Position im rassistischen Ungleichheitsgefüge und auf mögliche Fallen sind deshalb umso wichtiger.¹¹

Um die Gefahr von Diskriminierungserfahrungen im Training zu minimieren, sollten bereits zu Beginn der Veranstaltung einige Verabredungen mit den Teilnehmenden getroffen werden. Es könnte beispielsweise geklärt werden, welche Kommunikationsregeln Trainer_in und Teilnehmer_innen wichtig sind. Hier kann z.B. die Regel gesetzt werden, dass in Diskussionen grundsätzlich eine wertschätzende Form des Umgangs mit den Beiträgen der Teilnehmer_innen erwartet wird. Es kann auch angeboten werden, dass Teilnehmer_innen sich gegen die Verwendung von Begriffen wehren können, die sie als diskriminierend empfinden. Sollte eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer darum bitten oder einfordern, dass bestimmte Begriffe nicht benutzt werden, weil sie von der betreffenden Person als diskriminierend empfunden werden, so ist dies ohne weitere Diskussion von der Trainerin/ dem Trainer zu unterstützen.

Zu Beginn kann auch die Möglichkeit thematisiert werden, dass Schwarze Teilnehmende Schutzräume einfordern können und zeitweise die Gruppe in Schwarze/POC und Weiße Teilnehmende getrennt werden kann, z.B. um über Rassismuserfahrungen sprechen zu können.

Aus den oben vorgestellten Gründen sind die Übungen zum Thema Rassismus unterschieden in Übungen, die wir nur für Weiße Gruppen empfehlen, da sie für Schwarze/POC wenig neue Erkenntnis, aber dafür die Gefahr erneuter Verletzungen bergen. Außerdem haben wir Übungen zusammengestellt, die für Weiße und Schwarze Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, ihre jeweils spezifischen Perspektiven einzubringen oder zu bearbeiten.

¹⁰ Pech 2006, S.75.

¹¹ Zu den Besonderheiten der Rollen einer Schwarzen Trainerin bzw. einer Weißen Trainerin siehe die Aufsätze von Dileta Sequeira und Ulrike Thrien in diesem Band.

¹² siehe S. 115 ff

¹³ siehe S. 81

Übungen für homogene Weiße Gruppen:¹²

- Schwarz-Weiß-Bilder
- „Don't you call me...“ Rassismus und Sprache
- Weiße Privilegien

Übungen für Gruppen von Schwarzen und Weißen Teilnehmenden

- Anknüpfungspunkte: Mein persönlicher Bezug zum Thema Rassismus¹³
- Film siehe unten

Filmtipp:

DVD „DiasporAfro – Diskriminierungserfahrungen von schwarzen Jugendlichen“, 2002, 35 Min, freigegeben ab 12 Jahren.

Eine Gruppe von schwarzen Jugendlichen aus verschiedenen afrikanischen Ländern beschreibt Diskriminierungserfahrungen als Schwarze in Deutschland in Zusammenhang mit gesellschaftlichen und historischen Hintergründen.

„In Afrika träumt man von einem schönen Deutschland, hier erlebt man dann aber Rassismus.“ Sie erzählen vielfältige Beispiele von diesem alltäglich erlebten Rassismus in öffentlichen Verkehrsmitteln, in der Schule und am Arbeitsplatz, im Restaurant, beim Sport, bei der Wohnungssuche, bei der Polizei. Das ihnen begegnende Bild von Afrika besteht vor allem aus Krieg, Armut und Gewalt, aber selten wird nach den Gründen hierfür gefragt. Diese sehen die Jugendlichen in der kolonialistischen Vergangenheit, der Ausbeutung der Rohstoffe ihrer Länder noch heute, in einem ungerechten Weltwirtschaftssystem, im Waffenhandel der Industrieländer. Auf die ewige Diskriminierung haben sie „keinen Bock mehr.“ „Wenn ein schwarzer Panther in der Ecke sitzt und mit Steinen beworfen wird, dann wundert Euch nicht, wenn er sich wehrt!“ Dieser Film gehört dazu.

Die Beschreibungen und Analysen der schwarzen Jugendlichen werden durch politische Raps und historische und aktuelle dokumentarische Bilder kontrastiert. Inklusive Textheft mit einer Abschrift aller O-Töne und Interviews.

Bezug: www.medienprojekt-wuppertal.de, Kaufpreis 30,- €, Ausleihe 10,- €

Literaturempfehlung:

Besonders empfehlenswertes Buch zur Kritischen Weißseinsforschung:

Eggers, Maureen Maisha, Kilomba, Grada, Piesche, Peggy, Arndt; Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Unrast Verlag, Münster, 2. Auflage 2009.

Weitere Literatur und Quellen:

Arndt, Susan, Hornscheidt, Antje: Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Unrast Verlag, Münster 2009.

Arndt, Susan: Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen, Verlag C.H. Beck, München 2012.

Frisch, Max: Homo faber. Ein Bericht, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 80. Auflage 2012.

Ha, Kien Nghi: People of Color als solidarisches Bündnis, <http://www.migrazine.at/artikel/people-color-als-solidarisches-b-ndnis>, Ausgabe 2009/1, abgerufen am 8.2.2014.

Kilomba, Grada: Plantation Memories, Episodes of Everyday Racism, Unrast Verlag, Münster 2008.

Melter, Claus: Mecheril, Paul (Hg.), Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2009.

Pech, Ingmar: Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita, Reindlmeier, Karin (Hg.), Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main, London 2006.

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

Sow, Noah: Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus, Bertelsmann Verlag, München 2008.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.: Schwarze Kids sind Heldinnen und Helden im Bilderbuch. Eine Auswahl von Bilderbüchern in verschiedenen Sprachen, in denen Schwarze Kinder die Hauptrolle spielen, Bremen 2011 (Bezug über www.iaf-bremen.de)

Wachendorfer, Ursula: Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität, in: Arndt, Susan (Hg.), AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland, Studienausgabe, Unrast Verlag, Münster 2006.

Wachendorfer, Ursula: Weiße halten weiße Räume weiß, in: Eggers, Maureen Maisha, Kilomba, Grada, Piesche, Peggy, Arndt, Susan (Hg.), Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Unrast Verlag, Münster 2009.

Weheliye, Alexander G.: Fremd im eigenen Land, in: DOSSIER Die Schwarze Community in Deutschland, hg. von Maureen Maisha Eggers, 1.6.2006, www.migration-boell.de/web/diversity/48_394.asp, abgerufen am 7. Februar 2014.

White Charity: Schwarzsein & Weißsein auf Spendenplakaten, ein Film von Carolin Philipp und Timo Kiesel, whitecharity.de



Macht und Weißheit(?)¹

Ein beliebiges interkulturelles Training in irgend-einer Stadt: Die Frage einer Teilnehmerin kommt relativ unvermittelt, nur eine kleine Information wird erbeten. „Meine Freundin hat ein Kind mit einem Afrikaner. Wie darf ich dieses Kind nennen? ‚Mischling‘ darf man heute ja nicht mehr sagen. Obwohl – die anderen Afrikaner nennen sie auch so...“

Große Resonanz unter den anderen Teilnehmer_innen. Ja, wie darf man denn nun benennen, ohne den Vorwurf von Diskriminierung zu riskieren?

Die Trainerin reagiert souverän, sie ist schließlich Expertin für solche Fragen. Erklärt den Teilnehmenden, warum bestimmte Bezeichnungen beleidigend wirken, bietet politisch korrekte Formulierungen als Alternative an, hinterfragt vielleicht, ob die Hautfarbe in diesem Zusammenhang überhaupt eine relevante Information ist, die benannt werden muss, damit die Gesprächspartner sofort das richtige Bild haben. Die meisten Teilnehmenden sind interessiert und wollen alles richtig machen, manche sind genervt von den „Gutmenschen“, die auf Begriffen herumreiten, dabei ist es doch nicht böse gemeint. Man einigt sich schließlich auf die Verwendung des Begriffes „Schwarz“ als politische Bezeichnung für Menschen, die potentiell von rassistischer Diskriminierung betroffen sind.

Doch plötzlich wendet sich das Blatt: Eine Teilnehmerin, selbst „Schwarz“ im Sinne der gerade diskutierten Verwendung des Begriffes, wehrt sich gegen die vorgeschlagene Wortwahl. Sie zuckte zusammen bei der Bezeichnung „Schwarz“ und sie kenne eine Menge Leute, die das auch so sehen. Sie empfinden das Wort „Schwarz“ als Beleidigung. Die Trainerin und einige gut informierte Weiße Teilnehmerinnen klären die „Unwissende“ auf, erklären ihr gewissermaßen, wie sie sich zu fühlen habe und welche Worte sie als verletzend zu empfinden habe. Fundiert begründet durch einen wissenschaftlichen Diskurs.²

Die als „Schwarz“ definierte Teilnehmerin, die nicht als solche bezeichnet werden möchte, verstummt. Es ist offensichtlich, dass sie nicht überzeugt wurde, nicht erkennbar dagegen, ob sie verunsichert, verärgert, resigniert oder in einem anderen Gemütszustand aufgibt.

Wer hat die Definitionsmacht?

Auch die Trainerin ist unzufrieden. Sie spürt, dass die Situation nicht ihrem eigenen rassismuskritischen Anspruch gerecht wurde. Als „Weiße akademische Mittelschichts-Trainerin“ hatte sie aus einer mehrdimensionalen Machtposition heraus die Perspektive der Teilnehmerin für falsch

erklärt, ihre eigene Sichtweise durchgesetzt und dabei entgegen ihrer Absicht in dieser Situation die gesellschaftlichen Machtverhältnisse gespiegelt und reproduziert.

Als Trainerin hat sie bereits durch diese Rolle einen großen Einfluss auf die Inhalte und kann die Diskussion durch ihre Moderation so lenken, dass ihre Erläuterungen mehr Raum und Gewicht erhalten. Von der Gruppe erhält sie in der Regel alleine aufgrund der Gruppenleitungsrolle einen großen Vertrauensvorsprung bezüglich ihrer fachlichen Kompetenz. Ihr akademischer Hintergrund gibt ihr Sicherheit, um die eigene Position in der Gruppe zu verteidigen und durch wissenschaftliche Theorien oder Diskurse zu stützen. Möglicherweise ist sie aufgrund ihrer Ausbildung wortgewandter oder -gewaltiger als das Gros der Teilnehmenden.

Diese Voraussetzungen versetzen die Trainerin bereits in eine starke Position, um ihre Deutungen durchzusetzen. Im gegebenen Beispiel wird jedoch eine weitere Differenzlinie wirksam: Als Weiße ist sie in einer privilegierten gesellschaftlichen Position gegenüber der Teilnehmerin, die sich gegen den Begriff „Schwarz“ gewehrt hat. Sie wird in der Regel nicht erleben, dass ihre Kompetenz in Bezug auf das Thema Rassismus angezweifelt wird. Niemand klagt ein, auch eine Schwarze Perspektive aufzunehmen. Würde nicht umgekehrt eine Schwarze Trainerin viel schneller eine Relativierung ihrer Position erleben? Wie viel schneller würde ihr Tun und Denken mit ihrer „Hautfarbe“ in Zusammenhang gebracht und als weniger relevant abgewehrt. Tatsächlich stellt sich jedoch durchaus die Frage, ob eine Weiße Trainerin das Recht hat, die Perspektive einer Schwarzen Teilnehmerin zugunsten der eigenen Sichtweise zu relativieren.

Weißer Verstrickungen

Auch die Weiße interkulturelle Trainerin, die mit einem rassismuskritischen Anspruch an ihre Arbeit herangeht, ist eingebunden in gesellschaftliche Macht-Ungleichheiten entlang der Differenzlinie „Schwarz/Weiß“. Als Weiße sozialisiert und Teil einer rassistisch strukturierten Gesellschaft, entkommt sie nicht dem Dilemma, selbst Teil dessen zu sein, was sie kritisiert oder bekämpft. Bereits durch ihre Tätigkeit als (bezahlte) interkulturelle Trainerin profitiert sie von einem Gesellschaftsgefüge, das Menschen aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert und dadurch Bildungsangebote erst erforderlich macht, die diese Benachteiligungen wieder aufzuheben versuchen.

Ulrike Thrien Reflexionen einer Weißen interkulturellen Trainerin

¹ In Fällen, in denen Begriffe wie Weiß und Schwarz keine Farbadjektive darstellen, sondern eine politische Kategorie mit rassenkonstruktivistischer Bedeutung ausdrücken, wird die Großschreibung verwendet, um diese Bedeutungskonstruktion deutlich zu machen

² Vgl. Arndt 2009, S. 344.

Die Privilegiertheit ihrer Position wird Weißen Menschen in der Regel nicht bewusst.

Deshalb kommen Weiße in der Regel nicht auf die Idee zu reflektieren, dass sie eine spezifisch Weiße Perspektive einnehmen. Sie setzen ihre Deutungen und Themen als gültig für alle Menschen voraus. Denn Weiß zu sein ist eine Position, die als solche von Weißen nicht wahrgenommen wird. Weiße fühlen sich selten „Weiß“, sie beschreiben sich mit den unterschiedlichsten Eigenschaften, ihr Weiß-Sein zählt in der Regel nicht dazu. Weiß-Sein ist nach Ruth Frankenberg ein Ort, „der selbst unsichtbar, unbenannt, unmarkiert ist, und dennoch Normen setzt“.

Aus einer Schwarzen Perspektive wird jedoch deutlich, dass Weiß-Sein bedeutungsvoll ist, denn es sind Weiße, von denen alltäglich Rassismus ausgeht. Und es sind wiederum Weiße, die sich das Recht nehmen, Schwarze Wahrnehmungen und Sichtweisen zu relativieren.

Die Herausforderung annehmen

Was folgt nun aus diesen Überlegungen für besagte „Weiße akademische Mittelschichts-Trainerin“? Wie kann ein Weißer Beitrag zur rassismuskritischen Bildungsarbeit aussehen, ohne sich auf dem Privileg der machtvollen Position auszuruhen und durchzusetzen?

Der erste Schritt muss sein, das geschilderte Dilemma der Weißen Verstrickungen anzunehmen. Wir müssen anerkennen, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus und die Bereitschaft, eine kritische Sicht auf rassistische Strukturen einzunehmen, den gesellschaftlichen Widerspruch und unsere Position darin nicht aufheben. Damit verbunden bleibt die Notwendigkeit der Bereitschaft, sich immer wieder neu verunsichern und hinterfragen zu lassen und diese Verunsicherung durch Selbstreflexion beständig neu zu aktivieren. Die machtvolle Position als Trainerin verpflichtet in diesem Sinne zu einer Haltung, die sich selbst hinterfragt und in Frage stellen lässt.

Es gilt ferner anzuerkennen, dass Weiße Erfahrungen und Perspektiven sich von Schwarzen Erfahrungen und Perspektiven unterscheiden und dass der Graben, den Rassismus zwischen Weißen und Schwarzen gezogen hat, sich nicht kurzerhand durch guten Willen entfernen lässt. Eine rassismuskritische Haltung erfordert demnach eine reflexive Distanz zum eigenen Weiß-Sein und die Bereitschaft, die eigenen Perspektiven und Interpretationen als Weiß zu erkennen. Daraus wird die Notwendigkeit ersichtlich, den Blick auch auf Schwarze Perspektiven zu richten. Wie der Artikel von Dileta Sequeira in diesem Band zeigt,

ist es äußerst lehrreich, sich mit einer Perspektive auseinander zu setzen, die Weiße Selbstverständlichkeiten in Frage stellt.

Die machtvolle Position als (Weiße) Trainerin kann darüber hinaus genutzt werden, um Teilnehmer_innen mit Diskriminierungserfahrungen darin zu unterstützen, ihre Perspektive zur Sprache zu bringen. Nicht, indem sie den Teilnehmer_innen ihre Positionen „überstülpt“, sondern indem sie sich zum Sprachrohr für deren Sichtweisen anbietet. Dazu ist es notwendig, sich für reflektierende Dialoge zur Verfügung zu stellen. Im oben vorgestellten Beispiel könnte die Trainerin eine Pause dazu nutzen, mit der Teilnehmerin nochmals ins Gespräch zu kommen, den Verlauf der Diskussion als misslungen anzuerkennen und anzubieten, diese Erkenntnis mit der Gruppe anzusprechen – falls die Teilnehmerin dies wünscht.

Literatur

Arndt, Susan: ‚Rassen‘ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse, in: Eggers, Maureen Maisha, Kilomba, Grada, Piesche, Peggy, Arndt; Susan (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Unrast Verlag, Münster, 2. Auflage 2009.

Wachendorfer, Ursula: Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität, in: Arndt, Susan (Hg.), *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*, Studienausgabe, Unrast Verlag, Münster 2006.



Methode: Schwarz-Weiß-Bilder

Erkennen, dass Weiße mit rassistischen Bildern von Schwarzen groß geworden sind.

Ziel/-e

Eigene Bilder und Stereotypen von Schwarzen Menschen wahrnehmen und in der eigenen Sozialisation begründet sehen.

Den Zusammenhang der Aufwertung und des Machterhalts von Weißen durch die Abwertung schwarzer Stereotype erkennen.

30 Minuten Spaziergang
30 Minuten Auswertung

Zeit

Keines.

Material

Jede/r Teilnehmer/in sucht sich eine Person, zu der er/sie Vertrauen hat.

Anleitung

Die Paare werden zu einem kleinen Spaziergang aufgefordert, bei dem sie sich austauschen sollen zu der Frage:

- Welche Bilder über Schwarze Menschen sind mir im Laufe meines Lebens begegnet?
- Welche Zuschreibungen gegenüber Schwarzen sprechen aus diesen Bildern?

Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden wirklich in Bewegung kommen, den Raum verlassen und einen kleinen Spaziergang machen. Durch die Bewegung kommen die Gedanken und Erinnerungen besser in Fluss, durch die Möglichkeit, Abstand zu den anderen Teilnehmenden zu gewinnen, können die persönlichen Themen leichter besprochen werden.

Hinweis

Die Gruppenleitung trägt bei dieser Übung die große Verantwortung, die Problematik der rassistischen Zuschreibungen zu verdeutlichen und gleichzeitig zu verhindern, dass das Plenum Raum bietet für die Reproduktion rassistischer Aussagen.

Diese Übung ist für Weiße Gruppen konzipiert. In Gruppen mit Teilnehmenden mit rassistischen Diskriminierungserfahrungen kann sie nicht in dieser Form durchgeführt werden. Hierfür bietet sich die Variante „Anknüpfungspunkte: Mein persönlicher Bezug zum Thema Rassismus“ an.

Im Plenum (mündlich) Sammeln der Zuschreibungen

Auswertung

Diskussion: Wie werden im Umkehrschluss durch diese Bilder Weiße Menschen direkt oder indirekt charakterisiert?

In der Auswertung wird deutlich, wie über stereotype Bilder rassistische Differenz aufrecht erhalten und legitimiert wird. Auch scheinbar positive Zuschreibungen (wie z.B. „Schwarze Menschen können besonders gut tanzen“) implizieren gleichzeitig eine Beschränkung auf diese Bereiche und sprechen den Bezeichneten damit implizit die Fähigkeit ab, in anderen Bereichen (z.B. Naturwissenschaften) kompetent zu sein.

Spaziergänge zu bestimmten Themen sind eine weit verbreitete Methode, in dieser speziellen Ausprägung entworfen von Eva Dumendiak und Ulrike Thrien.

**Quelle/
Autor/-in**

➤ Reflexionen einer Weißen interkulturellen Trainerin

Methode: Weiße Privilegien

Ziel/-e

Die eigene Verortung auf der Differenzlinie Weiß/Schwarz erleben

Anhand verschiedener Beispiele erleben, mit welchen Privilegien Weißsein verbunden ist

Erkennen, dass die Alltagserfahrungen von Schwarzen Menschen in Deutschland anders sind als die Alltagserfahrungen von Weißen Menschen

Zeit

20 Minuten

Material

Seil

Anleitung

Die Trainerin liest Aussagen vor und die Teilnehmer_innen haben die Aufgabe, sich zu dieser Aussage auf einer der beiden Seiten des Seils zu positionieren (z.B. ja = linke Seite, nein = rechte Seite). Die Trainerin befragt je nach Gruppengröße alle oder ausgewählte Teilnehmer_innen nach dem Hintergrund ihrer Positionierung.

Aussagen zur Positionierung:

- Meine Hautfarbe spielt in meinem Alltag häufig eine Rolle.
- Ich habe mich (in Deutschland) schon einmal (oder mehrmals) wegen meiner Hautfarbe unbehaglich gefühlt.
- Ich bin schon öfters auf mein Weißsein angesprochen worden.
- Ich werde regelmäßig nach meiner ethnischen Herkunft befragt.
- Ich werde regelmäßig als Vertreterin meiner ethnischen Gruppe angesehen.
- Im Straßenbild begegnen mir häufig Menschen mit der gleichen Hautfarbe.
- Wenn ich einen Frisör suche, gibt es viele verschiedene Geschäfte, die Erfahrungen mit meiner Haarstruktur und der passenden Pflege haben.
- Schlechte Angewohnheiten werden eher meiner Person als meiner ethnischen Gruppe zugeschrieben.
- Ich falle in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens wegen meiner Hautfarbe auf.
- Menschen meiner Hautfarbe werden in den Medien und in der Werbung wenig differenziert dargestellt.
- Meine Kompetenz wird unabhängig von meiner Hautfarbe eingeschätzt.
- Die wichtigsten politischen Vertreter_innen haben die gleiche Hautfarbe wie ich.

Hinweis

Zielgruppe dieser Übung sind Weiße Gruppen

Ideen zum Thema „Weiße Privilegien“ vermittelt der Text von Peggy McIntosh

[http://www.deanza.edu/faculty/lewisjulie/White Priviledge Unpacking the Invisible Knapsack.pdf](http://www.deanza.edu/faculty/lewisjulie/White%20Priviledge%20Unpacking%20the%20Invisible%20Knapsack.pdf)

Auswertung

Die Teilnehmer_innen werden befragt, ob sie einen Zusammenhang zwischen der Beantwortung der Fragen und ihrer Position als Weiße sehen. Es wird gemeinsam überlegt, welche Fragen eher mit „Ja“ beantwortet werden konnten (Privilegien) und welche Fragen eher mit „Nein“ beantwortet wurden (Benachteiligungen). Anschließend sollte auf das Thema „Weiße Privilegien“ eingegangen werden.

Quelle/ Autor/-in

Ulrike Thrien

Methode: „Don't you call me...“

Sensibilisierung für die Verletzungen, die Sprache auslösen kann	Ziel/-e
60 Minuten (10 Minuten Text lesen, 15 Minuten Diskussion in Kleingruppen, 35 Minuten Auswertung)	Zeit
Text von Grada Kilomba Ferreira „Don't you call me Neger!“ (Quelle: „Don't You Call Me Neger!“ Das N-Wort, Trauma und Rassismus? In: ADB Köln, Cybernomads, The Black Book. Deutschlands Häutungen, Frankfurt/M. & London: IKO Verlag, 2004. http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59448/das-n-wort?p=all Kleingruppenräume oder ausreichend Platz für Kleingruppenarbeit nötig	Material
Die Teilnehmer_innen werden aufgefordert, frei im Raum umher zu laufen. Auf „Stopp“ bilden sich Kleingruppen (ca. 4-5 Teilnehmer_innen). In den Kleingruppen lesen zunächst alle für sich alleine den Text. Anschließend sollen die Gruppen über den Text diskutieren unter der Fragestellung: Was hat mich am meisten bewegt?	Anleitung
Zielgruppe dieser Übung sind Weiße Gruppen Die Trainerin sollte sich vor dieser Einheit sehr umfassend über die Diskussion um Begrifflichkeiten informiert haben.	Hinweis
Sammeln im Plenum am Flipchart: Welche Themen haben Euch am meisten angesprochen? Z.B.: • Rassismus als Trauma • Herkunft des Begriffes N. • „süße und bittere Worte“ (scheinbar positive Zuschreibungen werden verknüpft mit rassistischen Bezeichnungen, Exotismus als rassistische Spielart) • Rassismus als Mittel zur Verteilung der Rollen in der Gesellschaft • „die Triangulation des Rassismus“ (der stillschweigende Dritte) • die Schwarze Person als Objekt • die rassistische Konstruktion des Anderen Gegebenenfalls werden genannte Themen kurz erläutert, daran schließt eine Diskussion zu den gesammelten Themen im Fishbowl an. Am Ende sollte die Möglichkeit bestehen, im Fishbowl evtl. aufgekommene Fragen im Plenum zu besprechen.	Auswertung
Eva Dumendiak und Ulrike Thrien Text: Grada Kilomba Ferreira	Quelle/ Autor/-in

Gedichte

grenzenlos und unverschämt¹

ich werde trotzdem
afrikanisch
sein
auch wenn ihr
mich gerne
deutsch
haben wollt
und werde trotzdem
deutsch sein
auch wenn euch
meine schwärze
nicht paßt
ich werde
noch einen schritt weitergehen
bis an den äußersten rand
wo meine schwestern sind
wo meine brüder stehen
wo
unsere
FREIHEIT
beginnt
ich werde
noch einen schritt weitergehen und
noch einen schritt
weiter
und wiederkehren
wann
ich will
wenn
ich will
grenzenlos und unverschämt
bleiben

¹ grenzenlos und unverschämt – Quelle: May Ayim, Weitergehen. Gedichte, Orlanda Frauenverlag, Berlin 2013, S. 65

² afro-deutsch I
Quelle: May Ayim, Weitergehen. Gedichte, Orlanda Frauenverlag, Berlin 2013, S.22

afro-deutsch I²

Sie sind afro-deutsch?
... ah, ich verstehe: afrikanisch und deutsch.
Ist ja ,ne interessante Mischung!
Wissen Sie, manche, die denken ja immer noch
die Mulatten, die würden's nicht soweit bringen
wie die Weißen.

Ich glaube das nicht.
Ich meine, bei entsprechender Erziehung ...
Sie haben ja echt Glück, dass Sie
hier aufgewachsen sind.
Bei deutschen Eltern sogar. Schau an!

Wollen Sie denn mal zurück?
Wie, Sie waren noch nie in der Heimat vom
Papa?
Ist ja traurig... Also, wenn Sie mich fragen:
So ,ne Herkunft, das prägt eben doch ganz
schön.
Ich z. B., ich bin aus Westfalen,
und ich finde,
da gehör' ich auch hin ...

Ach Menschenskind! Dat ganze Elend der Welt!
Sei'n Sie froh, dass Sie nich im Busch geblieben
sind.
Da wär'n Sie heute nich so weit.

Ich meine, Sie sind ja wirklich ein
intelligentes Mädchen.
Wenn Sie fleißig sind mit Studieren,
können Sie ja Ihren Leuten
in Afrika helfen: Dafür
sind Sie doch prädestiniert,
auf Sie hör'n die doch bestimmt,
während unsereins -
ist ja so'n Kulturgefälle ...

Wie meinen Sie das? Hier was machen.
Was woll'n Sie denn hier schon machen?
Ok., Ok., es ist nicht alles eitel Sonnenschein.
Aber ich finde, jeder sollte erstmal
vor seiner eigenen Tür kehren.

Empowerment



Wiebke Scharathow beschreibt in ihrem Text Empowerment „als eine notwendige Widerstandsform gegen Rassismus in geschützten Räumen, in denen sowohl das Artikulieren und der Austausch von Rassismuserfahrungen, Solidarisierung, Politisierung und Emanzipation als auch das Entwickeln von widerständigen Handlungspraktiken ermöglicht und unterstützt wird.“ Auch wenn unsere Fortbildungen (häufig) keine Empowermenttrainings im engeren Sinne sind, ist es uns doch wichtig, darauf hinzuweisen, dass durch entsprechende Methoden und Gestaltung von settings Empowermentprozesse angeregt werden können. Das Thematisieren und Aufspüren von Ressourcen, das Sprechen über Teilhabe und Ausgrenzung, das Benennen von unterschiedlichen Machtpositionen und die Thematisierung von power sharing, der Dialog zwischen Menschen mit ähnlichen, aber auch unterschiedlichen biographischen Erfahrungen – all dies sind Elemente, die sich in Fort- und Weiterbildungen einbauen lassen. Was dies im Einzelnen sein kann, muss auf jede Gruppe abgestimmt werden – deshalb erfolgen in diesem Kapitel auch keine weiteren methodischen Hinweise.

Wiebke Scharathow Empowerment

Der Empowermentgedanke entstand vor dem Hintergrund von Unabhängigkeits- und Befreiungsbewegungen in kolonialisierten Ländern (vgl. Meza Torres/Can 2013) und nimmt konkretere Gestalt im Kontext der US-amerikanischen Demokratieentwicklung an. In sozialen Bewegungen wie der feministischen und der Bürgerrechtsbewegung, in denen aus marginalisierten Positionen heraus für Partizipationsrechte und gegen Unterdrückung und Diskriminierung gekämpft wird, etablieren sich in dieser Zeit Empowermentpraktiken. Im Rahmen der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung sowie der radikal-politischen Gemeinwesenarbeit in den USA der 1950er/60er Jahre wird Empowerment zu einem politisch-praktischen und theoretischen Konzept (vgl. Pankofer 2000, 10; Herriger 2010, 21ff.; Meza Torres/Can

2013). Der Begriff, der am ehesten mit ‚Selbstbemächtigung‘ oder ‚Stärkung von Eigenmacht‘ übersetzt werden kann, taucht erstmals 1976 in einem Buch von Barbara B. Solomon auf, in dem sie diese zwei Traditionslinien verbindet: „Black Empowerment: social work in oppressed communities“ (vgl. Pankofer 2000, 10; Herriger 2010, 21). Von hier aus verbreitete sich der Empowermentgedanke. Seit Beginn der 1990er Jahre werden Empowerment-Konzepte auch in Deutschland rezipiert und auf Bereiche wie etwa Gesundheitspolitik, Gemeindepsychologie, Selbsthilfebewegungen und Soziale Arbeit übertragen (vgl. Herriger 2010).

Ziele und Inhalte

Norbert Herriger definiert Empowerment als „mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen.“ (Herriger 2010, 20). ‚Power‘ bedeutet in diesen Prozessen nicht Dominanz, sondern Stärke und Macht, das eigene Leben selbstbestimmt gestalten zu können (vgl. Rosenstreich 2006, 196).

Der Empowermentgedanke bezieht sich jedoch nicht nur auf die (Selbst-)Bemächtigung Einzelner – was nicht zuletzt auch an seiner historischen Entwicklung deutlich wird. Vielmehr geht es bei Empowerment zentral auch um die (Selbst-)Ermächtigung gesellschaftlich unterdrückter Gruppen. Mit dem Empowerment-Ansatz werden somit immer auch ungleiche strukturelle und gesellschaftliche Machtverhältnisse adressiert. Angestrebt wird eine Veränderung dieser hin zu einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit: demokratische Teilhabe sowie Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen

sollen ausgeweitet und Handlungsspielräume diskriminierter Gruppen so erweitert werden (vgl. Can 2011, Herriger 2010, Rosenstreich 2006). Empowerment meint also sowohl individuelle und kollektive als auch strukturelle bzw. politisch-soziale Prozesse der Machtbildung, die eng miteinander verwoben sind und immer auch „einen konflikthaften Prozess der Umverteilung von politischer Macht“ (Herriger 2010, 14, Herv. entf.) bedeuten.

Konkrete Ziele und Elemente von spezifischen Empowermentprozessen sind nicht verallgemeinerbar. Diese müssen vielmehr auf der Grundlage von Erfahrungen, Bedürfnissen, Forderungen und Visionen einer marginalisierten Gruppe ‚herausgearbeitet‘ werden. Empowermentprozesse und -räume sind entsprechend vielfältig gestaltbar: Sowohl Beratungssituationen und Einzelzusammenkünfte von Menschen als auch das Etablieren von festen Gruppen oder Netzwerken können Empowermentzusammenhänge sein. Das Austauschen von Informationen und von Erfahrungen sowie Selbstartikulationen in geschützten Räumen können ebenso Teil von Empowermentprozessen sein wie das ‚Veröffentlichen‘, das Nach-außen-Tragen und Sichtbarmachen von marginalisierten Stimmen, Perspektiven und Selbstverständnissen bspw. in öffentlichen Veranstaltungen (vgl. Rosenstreich 2006, 197).

Auch wenn im Mittelpunkt von Empowerment also die Potenziale und Ressourcen von Menschen stehen, die den Ausgangspunkt für (individuelle und gesellschaftliche) Veränderungen darstellen, sind diese doch nicht losgelöst von den sozialen Bedingungen zu betrachten, die die Lebenswelten von Menschen rahmen. Dies wird auch anhand der von Wolfgang Stark (2003, 1) formulierten Leitfragen deutlich, an denen sich ihm zufolge Empowermentprozesse als Teil professioneller sozialer Unterstützung orientieren sollten:

- „Unter welchen Bedingungen gelingt es Menschen, eigene Stärken zusammen mit anderen zu entdecken?“
- „Was trägt dazu bei, dass Menschen aktiv werden und sie ihre eigenen Lebensbedingungen gestalten und kontrollieren?“
- „Was können Professionelle dazu beitragen, verschiedene Formen von Selbstorganisation zu unterstützen?“
- „Welche Konsequenzen haben solche Erfahrungen auf die beteiligten Menschen, Organisationen und Strukturen?“

Norbert Herriger (2009) unterscheidet zwei „Lesarten“ von Empowerment: Zum einen die in den Fragen Starks bereits angeklungene Perspektive: „Empowerment als professionelle Unterstützung von Autonomie und Selbstgestaltung“, mit der Herriger Aspekte der Unterstützung und Förderung von Selbstbestimmung durch „berufliche Helfer“ psychosozialer Arbeit betont. Zum anderen „Em-

powerment als Selbstbemächtigung problem betroffener Gruppen“, womit er eine aktive, selbstinitiierte und -gesteuerte Aneignung von Macht und Stärke, durch jene, die von „Machtlosigkeit“ betroffen sind, meint. Problematisch an dieser Trennung, mit der Herriger zwischen ‚Selbstinitiiierung‘ und ‚Unterstützung‘ unterscheidet, ist m.E., dass der Eindruck entsteht, dass Menschen, die gesellschaftlich benachteiligten sozialen Gruppen angehören, nicht zugleich auch Professionelle psychologischer oder pädagogischer Arbeit sein können, die Empowermentprozesse sowohl selbst gehen als auch begleiten. Hier gibt es jedoch Felder der Überschneidung: Beispielsweise wenn Professionelle, die Rassismuserfahrungen machen, als Empowermenttrainer_innen politische Bildungs- und Empowermentarbeit gegen Rassismus leisten (vgl. z.B. Aden 2004, Yiğit/Can 2006, Can 2011).

Empowerment im Kontext von Rassismuserfahrungen und Rassismuskritik

Empowerment

In Deutschland wird Empowerment Mitte der 1980er Jahre zum Teil der Emanzipationsbewegung Afrodeutscher bzw. Schwarzer Menschen in Deutschland (vgl. Aden 2004). Als ressourcenorientiertes und machtkritisches Konzept dient der Empowermentansatz der Selbststärkung und -bestimmung von Menschen, die in Deutschland tagtäglich Rassismus erfahren müssen, sowie der Entwicklung widerständiger individueller, kollektiver und politischer Praktiken gegen Rassismus und Diskriminierung. Die Notwendigkeit einer solchen Empowermentarbeit, die von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen, für Menschen, die Rassismus erfahren bzw. von People of Colour für People of Colour (PoC) angeboten wird, beschreibt Halil Can (2011, 245) folgendermaßen: „Die Geschichte lehrt uns (...), dass tiefgreifende politische und gesellschaftliche Veränderungen durch das Wohlwollen und den Gerechtigkeitssinn der Mehrheitsgesellschaft allein nicht zu erwarten sind. Diese Veränderungen müssen vielmehr von rassistisch Diskriminierten (...) selbst erkämpft werden (...). In diesem Sinne wird es erforderlich sein, aus der Opferrolle (...) herauszutreten und die Position der selbstbewussten, handelnden und fordernden Akteurin einzunehmen. In anderen Worten: Es ist erforderlich, politisch zu werden.“ Empowerment lässt sich in diesem Sinne als eine notwendige Widerstandsform gegen Rassismus in geschützten Räumen beschreiben, in denen sowohl das Artikulieren und der Austausch von Rassismuserfahrungen, Solidarisierung, Politisierung und Emanzipation als auch das Entwickeln von widerständigen Handlungspraktiken ermöglicht und unterstützt wird. Es geht um die Bewusstwerdung des eigenen Potenzials, die Mobilisierung kollektiver Kräfte, um

Selbsthilfe, Selbstbestimmung und Selbstorganisation (vgl. Can 2011). Eine solche Empowermentarbeit findet in Form von Empowermenttrainings, aber auch in anderen Settings, bspw. der Antidiskriminierungsberatung (vgl. Yiğit 2013), statt.

Powersharing und Critical Whiteness

Da Empowerment also das Erkämpfen von mehr Teilhabe und mehr Ressourcenzugang für gesellschaftlich deprivilegierte Gruppen bzw. in rassistischen Verhältnissen Unterdrückte zum Ziel hat, geht es konsequenterweise, wie bereits erwähnt, immer auch um die Umverteilung von Macht und Privilegien: Empowerment steht daher zwangsläufig, quasi komplementär, die Notwendigkeit des ‚Abgebens‘ oder Teilens von Macht und Ressourcen von jenen Gruppen gegenüber, die in gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen privilegiert sind. So bietet bspw. Phoenix e.V. neben Empowermenttrainings für PoC auch Anti-Rassismus Trainings für Weiße an, in denen unter anderem die Reflexion rassistischer Strukturen und die eigene privilegierte Involviertheit in diese Thema sind. Solche Reflexionsseminare werden in den letzten Jahren vermehrt, häufig unter dem Titel Critical Whiteness angeboten (siehe Kap. „Critical Whiteness“ S. 109 ff).

Gabriele Rosenstreich (vgl. 2006) bezeichnet das Gegenüber des Empowerments als Powersharing. Das Konzept des Powersharing betont die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme jener Gruppen, die aufgrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, in diesem Fall rassistischer Verhältnisse, dominante bzw. privilegierte Positionen einnehmen. Aufbauend auf selbstreflexiven Auseinandersetzungen mit eigenen normalisierten Machtpositionen (in rassistischen Verhältnissen) und dem Erkennen eigener privilegierter Involviertheiten in ungleiche Machtverhältnisse, sollen Privilegien und Ressourcen bzw. Macht sowohl erkannt als auch genutzt, geteilt und abgegeben werden. Rosenstreich betont insbesondere die strukturelle Ebene als relevante Ebene der (Umver-)Teilung von Macht: etwa, indem Ressourcen bereitgestellt, Partizipationsmöglichkeiten geschaffen bzw. Beschränkungen aufgehoben werden, Verantwortung geteilt bzw. abgegeben wird oder Powersharing in der Personalpolitik berücksichtigt wird (vgl. ebd., 199). Zur wesentlichen Voraussetzung für Powersharingprozesse erklärt Rosenstreich, dass Perspektiven, Problemdefinitionen, Interessen usw. von Personen, die eine deprivilegierte Position in ungleichen Machtverhältnissen einnehmen, gehört und ernst genommen werden müssen. Darüber hinaus betont Rosenstreich, dass ein paternalistisches ‚Für-andere-Sprechen‘ kein Powersharing ist: „Es geht weder um Vertretung noch um Toleranz, sondern um Machtzugang“ (ebd., 199f.). Ein ernsthafter Interventions- und Veränderungswille, der ggf. auch eigene Privilegien zur Disposition stellt, ist unabdingbar.

Herausforderungen

Das Umsetzen von Empowerment in pädagogische Praxis bleibt nicht ohne Herausforderungen (vgl. Quindel/Pankofer 2000). Insbesondere in der Übertragung des Konzeptes etwa auf (sozial-)pädagogische Zusammenhänge besteht die Gefahr, dass der Ansatz aus seinen machtkritischen und gesellschaftspolitischen Entstehungszusammenhängen herausgelöst wird. Dies ist zu kritisieren und zu vermeiden. Ein Effekt einer solchen Abkoppelung und der ausschließlichen Konzentration auf das Subjekt und seine Ressourcen ist die Individualisierung ungleicher Machtverhältnisse. Eine Verkürzung des Konzeptes in dieser Weise schließt zudem nahtlos an neoliberale Ideen von ‚Aktivierung‘ und ‚Fördern und Fordern‘ an, und Empowerment läuft so Gefahr, in dieser Perspektive funktionalisiert zu werden.

In Verhältnissen, in denen Empowermentprozesse von Angehörigen marginalisierter (etwa in rassistischen Verhältnissen dominierter) Gruppen durch Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt werden, die selbst keine Rassismuserfahrungen machen müssen, sind insbesondere die unterschiedlichen Positionierungen in Bezug auf Rassismus zu berücksichtigen. Nicht außer Acht gelassen werden darf jedoch, dass Menschen auch innerhalb von Gruppen, die mit Bezug auf Rassismuserfahrungen (bspw. in Empowerment- und Critical-Whiteness-Trainings) in ‚rassistisch Diskriminierte‘ und ‚rassistisch Privilegierte‘ unterschieden werden, sehr verschieden sind und unterschiedliche Positionen der Dominanz und der Benachteiligung einnehmen. Auch in Gruppen, die in dieser Weise aufgrund geteilter Erfahrungen ‚homogen‘ erscheinen (bspw. in Empowermenttrainings) besteht daher die Notwendigkeit, die verschiedenen Positionierungen von Trainerinnen und Trainern sowie von Teilnehmenden innerhalb vielschichtiger gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren (siehe Kap. „Intersektionalität“ S. 56 ff). Darüber hinaus gilt es, weitere Machtverhältnisse zu berücksichtigen und ggf. zum Thema zu machen, die – je spezifisch in Abhängigkeit vom Kontext – zwischen Professionellen und Nicht-Professionellen bestehen, wie etwa institutionelle Strukturen, in die die pädagogische Arbeit eingebunden ist.

Die Berücksichtigung komplexer Machtverhältnisse in der Empowermentarbeit ist vor allem notwendig, um sowohl essentialisierende Differenzproduktionen als auch paternalistische Herangehensweisen zu vermeiden. Damit aus Unterstützung nicht Bevormundung wird, ist es wichtig, nicht der Gefahr zu erliegen, eine Perspektive einzunehmen, die das Gegenüber zu einem ‚ohnmächtigen Opfer‘ stilisiert und/oder auf einzelne Zugehörigkeiten reduziert. Stattdessen gilt es, Menschen als mit vielfältigen Zugehörigkeiten – sowohl mit Privilegien als auch mit Positionen der Benachteiligung – aktiv und begründet umgehend zu betrachten, um ihnen gerecht zu werden und der Vernachlässigung anderer relevanter Differenz- und Machtverhältnisse zu entgehen.

Literatur:

- Aden, Marie-Theres (2004):** Antirassismus-Training als Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungen und als Ausdruck Schwarzen Empowerments. Darstellung eines Antirassismus Konzeptes. In: ADB Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt/cyberNomads (Hg.): The Black Book. Deutschlands Häutungen. Frankfurt a.M.: IKO, S. 257-266.
- Can, Halil (2011):** Demokratiearbeit und Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus in selbstbestimmten People of Color-Räumen: In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Münster: LIT-Verlag, S. 245-259.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2013) (Hg.):** Empowerment. MID Dossier. Online verfügbar unter: http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (Zugriff: 20.04.2014)
- Herriger, Norbert (2009):** Empowerment-Portal: www.empowerment.de (Zugriff: 21.04.2014)
- Herriger, Norbert (2010):** Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Meza Torres, Andrea/Can, Halil (2013):** Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Empowerment. MID Dossier. Online verfügbar unter: http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (Zugriff: 20.04.2014), S. 26-41.
- Pankofer, Sabine (2000):** Empowerment – Eine Einführung. In: Pankofer, Sabine/Miller, Tilly (Hg.): Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. München: Lucius und Lucius, S. 7-22.
- Quindel, Ralf/Pankofer, Sabine (2000):** Chancen, Risiken und Nebenwirkungen von Empowerment – Die Frage nach der Macht. In: Pankofer, Sabine/Miller, Tilly (Hg.): Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. München: Lucius und Lucius, S. 33-44.
- Rosenstreich, Gabriele (2006):** Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London: IKO, S.195-231.
- Stark, Wolfgang (2003):** Empowerment. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a.d. Selz: Peter Sabo. S. 28-31. Online verfügbar unter: http://www.fachsymposium-empowerment.de/fileadmin/literatur/lernen/empowerment_Stark.pdf (Zugriff: 19.04.2014).
- Yiğit, Nuran (2013):** Empowerment in der Antidiskriminierungsberatung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Empowerment. MID Dossier. Online verfügbar unter: http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (Zugriff: 20.04.2014), S. 42-52.
- Yiğit, Nuran/Can, Halil (2006):** Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – Das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexionen von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London: IKO, 167-193.

Praxistipp:

Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hg.), 3-2-1-Mut! Das Abenteuer Empowerment, o.O. 2010. www.verband-binationaler.de

Diese Projektdokumentation gibt einen anschaulichen Einblick in die konkrete Empowermentarbeit mit Jugendlichen in Sachsen:

„In Ergänzung zu anderen Initiativen, die der Mehrheitsgesellschaft nahebringen wollen, dass Minderheiten gleiche Rechte haben sollten, haben wir uns zur Aufgabe gemacht, Jugendliche auf ihrem Weg in ein selbstbestimmtes Leben zu begleiten und sie so für die Herausforderungen ihres Lebens stark zu machen.

Welche Möglichkeiten gibt es, Menschen zu unterstützen, ohne sie abhängig zu machen? Wie kann man sie wertschätzen, ihnen auf gleicher Augenhöhe begegnen und sie befähigen, ihre Angelegenheiten in die eigenen Hände zu nehmen – ohne sie gleichzeitig als wehrlose Opfer zu stilisieren und ihnen pauschal die Verantwortung für ihre Integration selbst zuzuschreiben.“
(Projektdokumentation 2010, S. 8)

Empowerment Trainings

Empowerment Trainings im engeren Sinne werden von unterschiedlichsten Anbietern durchgeführt. Nachfolgend eine Beschreibung von Phoenix e.V. in Köln. Über weitere Anbieter vor Ort/in der Region können auch vorhandene Antidiskriminierungsbüros- und Netzwerke (z.B. des Türkischen Bunds in Berlin-Brandenburg) weiter helfen.

Empowerment-Trainings, Phoenix e.V.

„An diesen Trainings nehmen schwarze Deutsche, Migranten und Migrantinnen, sog. People of Colour teil.

Menschen, deren persönliche Biografien z.B. nach Afrika, Asien oder in die Türkei zurückweisen, machen in Deutschland rassistische Erfahrungen in verschiedener Form und Intensität. In unserer Gesellschaft erleiden sie Rassismus, in verschiedener Form, in verschiedener Intensität, in verschiedener Ausprägung. Doch gleich ist der Grund für die Diskriminierung: die dunklere Hautfarbe. Der Anteil dieser Menschen in unserer Gesellschaft wird größer. Die Bedrohung durch rassistische Angriffe steigt, aber auch der Alltagsrassismus hat eine enorme Bedeutung für das Leben hier. Im Empowerment-Training geben wir uns die Möglichkeit zum Kennenlernen: zum persönlichen Kennenlernen und auch zum Kennenlernen der verschiedenen kulturellen und politischen Hintergründe.

Wir kommen aus verschiedenen Kontexten, mit verschiedenen Erfahrungen. Doch uns verbindet die Erfahrung des Rassismus im Deutschland von heute. Wie können wir trotz dieser tagtäglichen Wirklichkeit unsere eigenen persönlichen Ziele verfolgen, wie können wir konstruktiv in dieser Gesellschaft leben und was können wir tun, um

Rassismus zu verringern? Diesen Fragen widmen wir uns im Empowerment-Training. Wir arbeiten mit verschiedenen Medien und Methoden, u.a. Einzel- und Gruppengespräch, Rollenspiel und Video.

(www.phoenix-ev.org)

Hinweise Ergänzungen Empowerment

Literaturhinweis

Heinrich-Böll-Stiftung (HG.): Empowerment. MID-Dossier, Mai 2013, www.migration-boell.de

„Das Dossier stellt Essays, Interviews und Filme vor, die das Empowerment von Menschen fokussieren, die aufgrund von rassistischen Strukturen marginalisiert werden – People of Color, Schwarze Personen, Nicht-Weiße Migrant_innen und sogenannte „Minderheiten“. Mit diesem Fokus demonstriert die Sammlung einen wichtigen Teil des Empowerment-Prozesses, über die Probleme von Disempowerment (Entmachtung) und Diskriminierung hinauszugehen. Das Dossier erweitert somit den Kanon dessen, was bereits schriftlich über Empowerment in der Praxis dokumentiert wurde, erkundet, was es bedeutet und erklärt, wie es funktioniert.

Der erste Teil des Dossiers stellt verschiedene theoretische Herangehensweisen an Empowermentarbeit in Deutschland vor. Die Texte erkunden die Wurzeln des Empowerments und verbinden diese mit dekolonialer Theorie, Beratungsarbeit, Anti-Rassismus und Cultural studies. Der zweite Teil erweitert den Blick über Deutschland hinaus und stellt Beispiele und Kreative Konzepte aus verschiedenen internationalen Kontexten vor, darunter Katar, Großbritannien und Süd-Amerika.“ (Editorial, S. 4f)

Gedicht

**„In welcher Sprache träumen Sie?“
fragte mich schon wieder eine Frau.
Sie hatte eine Armbanduhr von Omega.
„In Afrikaans natürlich.“
Die Omega war aus einem mir unbekannten
Grund beleidigt.
„Warum denn das? Haben Sie sich intensiv
mit Afrikaans beschäftigt? Haben Sie lange
in Südafrika gelebt?“
„Nein, ich war noch nie dort.“
„Das wundert mich. Man träumt doch in
der Sprache des Landes, in dem die Seele
wohnt,“ sagte die Frau in einem predigenden
Ton zu mir. Ich antwortete fröhlich:
„Ich habe viele Seelen und Zungen.“**

Aus: **Yoko Tawada, ÜBERSEEZUNGEN**,
Literarische Essays Originalsprache Deutsch,
4. Aufl. Tübingen 2013, Seite 69/70.

Sprache Deutsch?



In Relation zur Wichtigkeit von Sprache als Kommunikations- und Machtmittel, als Instrument zur Ausgrenzung und Abwertung ebenso wie als Mittel zur gelingenden Verständigung und Anerkennung, wird diesem Themenbereich doch verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Wer sich mit Prozessen des Otherings, mit Diskriminierung und Rassismus befasst und dafür sensibilisieren will, kommt um das Thema „Sprache“ nicht umhin: deshalb an dieser Stelle ein Plädoyer für dessen Integration in die rassismuskritische Bildungsarbeit.

In Fortbildungsveranstaltungen im Feld Migration passiert es nicht selten, dass das Argument „Die sollen Deutsch lernen“ als zwingende Voraussetzung für die geforderte Integration wie eine eherne legitime Wand im Raum steht – die Diskussionen darüber erweisen sich häufig als unergiebig. Die Projektion eigener mittelschichtspezifischer Sozialisation („Ich würde als erstes die fremde Sprache lernen!“) bildet eine Barriere für die Bereitschaft, die eigenen Positionen zu reflektieren und sich in die Situation Betroffener zu versetzen. Hier ist methodisch mit biografischer Arbeit an der eigenen Sprachsozialisation und mit Perspektivwechsel anzusetzen, um einen fruchtlosen Schlagabtausch und verhärtete Positionen zu vermeiden. Dieser Perspektivwechsel soll in Szenarien Erfahrungen der Überforderung und möglicherweise Ohnmacht erahnen lassen.

Verständigung

... scheitert in erster Linie nicht an mangelnden Sprachkenntnissen, sondern an der Bereitschaft, sich einzulassen und am fehlenden Bewusstsein über Machtverhältnisse.

Neben nonverbalen Elementen wie Gestik, Mimik und Intonation ist Sprache das zentrale Mittel der Verständigung. Jede Kommunikation steht in einem bestimmten Kontext, passiert in einer bestimmten Situation, findet in einer bestimmten Rollenverteilung statt. Das bedeutet, es handelt sich um ein ausgesprochen komplexes Geschehen. Auch, wenn wir von einem gewissen Willen zur gegenseitigen Verständigung ausgehen, stoßen wir auf mehr oder weniger hohe Hürden:

- Die erste und entscheidende ist der Machtaspekt, das Machtgefälle zwischen den Kommunizierenden: ein Lehrer, eine Beamtin einer Behörde, eine Sozialberaterin – alle haben mehrfache Macht als Institutionen Repräsentierende, des Deutschen Mächtige, in der Regel als Mehrheitsangehörige, eventuell auch noch als Männer. Das Bewusstsein für diese Ungleichheit dürfte nicht sehr ausgeprägt sein, zumindest auf der Seite der „Mächtigen“, denn Machtasymmetrien werden verinnerlicht. Das gilt für beide Seiten und produziert als legitim empfundene und gesellschaftlich legitimierte Überlegenheitsgefühle auf der einen Seite, Unsicherheit, Ohnmachts- und Unterlegenheitsgefühle auf der anderen.
- Sprachbarrieren stellen eine weitere Hürde dar. Dabei geht es nicht nur um ausreichende Kenntnisse der dominanten Sprache (wer definiert, was „ausreichend“ ist?), sondern ebenso um Fachsprachen wie z.B. Amtsdeutsch, Schul- bzw. Bildungssprache oder gar Juristendeutsch, wie es sich etwa in Formularen der Arbeitsagentur findet. Auch Dialekte/Dialekteinschläge können die Verständigung erschweren.
- Hinzu kommen strukturelle Probleme wie Zeitmangel und –druck, die die erforderliche Geduld für eine gelingende Verständigung beeinträchtigen können.

Auf einer praktischen Ebene bietet sich bei geringen Deutschkenntnissen auf der einen und fehlenden Fremdsprachenkenntnissen auf der anderen Seite idealerweise eine Übersetzung per Dolmetscher und Dolmetscherinnen an. Nun gibt es zwar zunehmend (geschulte) Dolmetscherpools in den größeren Kommunen, allerdings nicht überall und nicht für alle erforderlichen Sprachen. So werden immer noch Familienangehörige und Bekannte einspringen müssen. Da die interkulturelle Öffnung der Institutionen, die z.B. die Mehrsprachigkeit der Mitarbeitenden beinhaltet, noch in den Anfängen steckt, heißt es in der Bildungsarbeit sensibilisieren für

- den Aspekt der ungleich verteilten Macht und die Ungleichwertigkeit von Sprachen
- den Schwierigkeitsgrad speziell der deutschen

Sprache

- das jeweilige eigene Sprachverhalten, z.B. Dialekteinschlag
- „leichte Sprache“ als Verständigungsmittel
- Mehrsprachigkeit als Kompetenz und Ressource

durch

- Reflektion der eigenen Sprachlernbiografie
- Reflektion eigener Erfahrungen mit „Sprachlosigkeit“
- die Erfahrung, nichts oder wenig zu verstehen und gleichzeitig Anforderungen bewältigen zu müssen
- das Trainieren leichter Sprache mit Anleitung und Rückmeldung

Sprache und Macht – Linguizismus

„Die Amtssprache ist Deutsch“, so steht es im Bundesverwaltungsverfahrensgesetz, Abs.1 (eine mögliche Lesart und nicht unübliche Interpretation geistert in vielen Köpfen herum: „Die Sprache der Bundesrepublik Deutschland ist Deutsch!“)

Was einleuchtend und funktional klingt, bringt unzweifelhaft

Hierarchien mit sich, macht mächtig: Amtssprache als Verwaltungssprache, als Kommunikationsmittel zwischen Bürgerinnen/Bürgern und Behörden mit ganz eigenem Duktus („Bürokratendeutsch“) stellt schon für diejenigen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, je nach Bildungsstand eine Herausforderung dar. Die Hürden für Menschen, die des Deutschen nicht oder weniger mächtig sind, liegen ungleich höher. Schon die Beherrschung der verständlichen im Alltag gebräuchlichen „Verkehrssprache Deutsch“ als Muttersprache weist gesellschaftliche Positionen zu: den sozialen Rang, die Teilhabemöglichkeiten, vor allem aber Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit: „Sprache ist nicht nur ein „technisches“ Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung.“¹

Die Fokussierung auf die „Nationalsprache“ – einst sinnvoll für die Bildung von Nationalstaaten – produziert und verstärkt Homogenitätsdenken und Elitenbewusstsein mit der Folge des Ausschlusses. Hand in Hand geht damit die ideologische Figur „Sprache = Kultur = Volk“, immer noch lebendig und einen mehr oder weniger subtilen Kulturrassismus produzierend.

Am Thema „Deutschkenntnisse“ lässt sich mühe-

Gisela Wolf

Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit

¹ Paul Mecheril u.a., Migrationspädagogik, Weinheim u. Basel 2010, S.100

los der weiterhin (be-)herrschende Defizitblick auf Migrantinnen und Migranten konkretisieren: die Fixierung auf das Nicht-Können, die Lücken, gemessen an den Maßstäben der Perfektion und Monolingualität. Die Familiensprachen gelten als Hindernis und Konkurrenz zum Deutschen als einzig legitimer Sprache. Und das, obwohl im Grundgesetz, Art.3 steht: „Niemand darf wegen seiner Sprache benachteiligt oder bevorzugt werden.“

Diskriminierungen, Abwertungen und Ausgrenzungen der Sprache wegen – wie oben erläutert – werden als „Linguizismus“ bezeichnet, eine wenig thematisierte Form rassistischer Diskriminierung. Sie findet ihren Niederschlag in den Behörden – Arbeitsvermittlung, Ausländer- und andere Ämter, in den Schulen, im Alltag und in den Medien, überall da, wo das Konzept der Monolingualität Kommunikation, Verhandlungen, Informationen und Lernen dominiert. Menschen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen, selbst solche, die die Sprache ziemlich gut beherrschen, werden in ihrer Persönlichkeit auf den Mangel reduziert, als defizitär betrachtet und oft genug auch behandelt – mit entsprechenden Folgen für das jeweilige Selbstwertgefühl.

Das Beherrschen der dominanten Sprache ist unweigerlich gekoppelt mit einer Machtasymmetrie, somit gestaltet sich auch die Kommunikation asymmetrisch: Überlegenheitsgefühle und Sicherheit auf der dominanten Seite entsprechen Unterlegenheitsgefühlen und Unsicherheit auf der dominierten Seite. Das kann seinen Niederschlag z.B. in abwertendem Duzen oder dem sogenannten „gebrochenen Deutsch“ finden.

Reflektion über Sprechen und Sprachgebrauch, über Sprache und Macht sind weder üblich noch sehr beliebt, das kennen wir von der Diskussion über gendergerechte Sprache. Hier stellt sich eine große Herausforderung für die Bildungsarbeit: wie ist es möglich, für die o.g. Aspekte zu sensibilisieren? Das Ziel ist, Dominanzverhältnisse zu erkennen, anzusprechen und zu verändern, der Weg führt über individuelle und gemeinsame Reflektion.

Wichtig ist außerdem eine Auseinandersetzung mit zentralen Auswirkungen des Feldes „Sprache und Macht“: der Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Koppelung von Sprache und Integration.

Mehrsprachigkeit

„Sind Sie Türke? Ja? Efendim, Hoş geldiniz! Bu kitabı almanız beni ger çekten çok sevindirdi. Umanm, bir gün de Türkçe programına gelirsiniz. Ach so, Sie sind kein Türke? Das war gerade eine versteckte Botschaft an meine Glaubensbrüder. Dann frage ich mal andersherum: Sind Sie der türkischen Sprache mächtig? Nein? Warum nicht? Mal überlegen – wie lange leben wir schon hier?“

Na ja, so vierzig, fünfzig Jahre, da hat man ja gar keine Zeit, sich aneinander zu gewöhnen.“²

„Die Sprache der Bundesrepublik Deutschland ist Deutsch!“ ist nirgendwo gesetzlich verankert und scheint doch wie ein ungeschriebenes Gesetz zu wirken. Das tief verankerte Homogenitätsdenken findet seinen Niederschlag auch in der hierzulande dominanten Sprachnorm des (Hoch)Deutschen, die eine Barriere für die Anerkennung einer Mehrsprachigkeit bildet. Fremdsprachenkenntnisse sind zwar hoch angesehen, beziehen sich allerdings nur auf bestimmte Sprachen mit hohem Prestige, wie Englisch, Französisch, Spanisch (und inzwischen eventuell noch Russisch)³. Insgesamt liegt das Anspruchsniveau für Sprachkenntnisse sehr hoch („er/sie spricht fließend/perfekt!“), damit auch die Latte für die Selbsteinschätzung der Kenntnisse für Deutsch als Zweitsprache. Das spiegelt sich in der häufigen Unterschätzung der persönlichen Deutschkenntnisse durch die Migrantinnen und Migranten wider: „Sprechen Sie Deutsch?“ Standardantwort: „Ein bisschen.“

Zitat

Zu Mehrsprachigkeit/Sprachdominanz:

„Wir plädieren daher für eine gesellschaftliche Wertschätzung der Mehrsprachigkeit. Damit meinen wir nicht nur die „Elite-Mehrsprachigkeit, mit Prestigesprachen wie Englisch und Französisch, sondern besonders die natürliche Mehrsprachigkeit aller Menschen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben.“

Statement zur Mehrsprachigkeit der Türkischen Gemeinde in Deutschland, April 2010

Gekoppelt mit der deutlich spürbaren, auch direkt oder indirekt formulierten Abwertung der Herkunftssprachen – in erster Linie Türkisch – kann die eigene Mehrsprachigkeit kaum als Ressource betrachtet und erlebt werden. In Kita und Schule gelten die Familiensprachen oft genug noch als Hindernis beim Deutschlernen. Manche Eltern sind dadurch so verunsichert, dass sie für ihre Kinder Kitas oder Schule mit möglichst wenig Migrantenkinder suchen. „Sprachförderung“ – ein wichtiges Thema in Kindertagesstätten – bedeutet konsequenterweise „Deutschförderung“ und bezieht sich nicht auf die Familiensprachen der Kinder.

Daher gilt es, immer wieder und weiterhin über den Stellenwert der Familiensprachen aufzuklären. In einer Veranstaltung mit Migrantenmüttern habe ich eine spürbare Erleichterung erlebt, als ich die Wichtigkeit der Familiensprache erläuterte und die Mütter darin bestärkte, mit ihren Kindern in diesen Sprachen zu sprechen.

² Aus: Fatih Çevikkollu, Der Moslem-TÜV. Deutschland, einig Fatihland, nah & fern 45, von Loeper Literaturverlag, S. 16

³ Siehe Erfahrungsbericht <http://www.migazin.de/2014/01/20/mehrsprachigkeit-jede-sprache-geschenk/print/>

Es geht darum, die Herkunftssprachen aufzuwerten, Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen und dies auch sicht- und spürbar zu machen, z.B. durch Einführung des Türkischen als Schulfach⁴, durch Schaukästen mit mehrsprachigen Info-Materialien, durch das Bemühen, die Herkunftssprachen zu lernen oder zumindest einige Schlüsselwörter zu beherrschen, durch Einbeziehung der Migrantensprachen in Schul- und Kitaalltag. Dazu wieder Fatih Çevikkollu:

„Normale, friedliche Menschen werden auf Dauer ein wenig unmutig, wenn die Sprache ihrer Eltern und ihrer Kultur ständig als minderwertig dargestellt wird....“⁵

Im Übrigen fehlt es an Wertschätzung und Anerkennung sprachlicher Kreativität und Abweichungen von der monolingualen Norm wie Kanaksprech oder Kiezdeutsch. Und wer kennt nicht die Jugendlichen, die mühelos zwischen Türkisch und Deutsch hin- und herswitchen und so eine mehrsprachige gesellschaftliche Realität repräsentieren? Sie widerlegen so unabsichtlich, aber umso überzeugender das Konkurrenzkonstrukt „Deutsch contra Familiensprachen“.

Sprache und Integration: „Die sollen Deutsch lernen!“

Immer wieder stoßen wir in unseren Fortbildungen auf diese Forderung, die einen verbreiteten Konsens der „Mehrheitsgesellschaft“ abbildet, dem wir häufig in den Medien im Rahmen von Diskussionen rund um den Themenkreis „Integration“ begegnen. Einmütigkeit darüber voraussetzend, dass Deutschkenntnisse den Zugang zu gesellschaftlichen Chancen und Partizipation wesentlich bestimmen und erleichtern, muss diese zentrale Forderung genauer auf ihre Implikationen hin untersucht werden:

- Die Familien- und Herkunftssprachen gelten stillschweigend oder auch offen formuliert: „Kein Türkisch auf dem Schulhof!“ als Integrationshindernis. Das zeitigt fatale Folgen, indem es sie und damit deren Anwendende abwertet. Eltern und pädagogische Fachkräfte werden dadurch in ihrem Bestreben, die Kinder optimal zu fördern, verunsichert.
- „Die sollen....“ drückt ganz klar den Ausschlusscharakter dieser Forderung aus: Verweigerung von Zugehörigkeit durch die Trennung in „Die“ und das unausgesprochenen mehrheitliche „Wir“, weiterhin eine machtvolle Zuweisung von problematischen, konstruierten und fantasierten Unterschieden. Politik und sog. Mehrheitsgesellschaft sind somit von ihrer Verantwortung für eine gelingende Integration entbunden. Da Deutschkenntnisse als untrennbar mit einer Integration gekoppelt betrachtet werden, kann so

eine Delegation dieser Aufgabe an die Migrantinnen und Migranten erfolgen.

- Migrierte, oftmals Frauen, die schon jahrelang in Deutschland leben und „immer noch nicht“ genügend oder gar kein Deutsch sprechen, können nicht mit Verständnis und ernsthaften Erklärungsversuchen rechnen. Unterstellt wird mangelnde Lernwilligkeit, fehlendes Engagement und Interesse, ohne z.B. die eventuelle Kluft zwischen dem Anspruch und den jeweiligen Sprachkursangeboten vor Ort als einen möglichen Hinderungsgrund mit einzubeziehen. Auch die individuellen Lebenssituationen und Bildungsvoraussetzungen, wie beispielsweise Analphabetismus, eine andere Schriftsprache, Isolation in der Familie, mangelnde finanzielle Ressourcen müssten mitbedacht werden.
- Letztlich lässt sich mit dieser Forderung – bewusst oder unbewusst – der Mythos „Homogenität“ und damit die eigene Vormachtstellung legitimieren.

Fazit: Die Verantwortung für das Erlernen der dominanten Sprache als Indikator für die Integrationswilligkeit kann so delegiert und individualisiert werden, an die erwachsenen Migrantinnen/Migranten oder an die Eltern der Kinder und Jugendlichen. Institutionen, Betriebe und Ämter können sich bei gleichzeitiger Anspruchshaltung zurückziehen, ohne sich fragen zu müssen, welche Aufgaben, welche Verantwortung sie dabei übernehmen sollten.

Literatur:

Paul Mecheril u.a.: Migrationspädagogik, Weinheim u. Basel 2010

Fatih Çevikkollu: Der Moslem-TÜV. Deutschland, einig Fatihland, nah & fern 45, von Loeper Literaturverlag

Zusatzmaterial Mehrsprachigkeit

Der **Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.** arbeitet bundesweit als Interessenvertretung binationaler und zunehmend auch multinationaler Familien und Partnerschaften. Ein Schwerpunkt ist das Thema „Mehrsprachigkeit“ mit Materialien, Hinweisen und Positionierungen: <http://www.verband-binationaler.de/index.php?id=mehrsprachigkeit>

Statement zur Mehrsprachigkeit auf Initiative der Türkischen Gemeinde in Deutschland vom April 2010 mit Erstunterzeichnern aus Wissenschaft und Politik: http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Bundesverband/Statement_zur_Mehrsprachigkeit.pdf

⁴ In Nordrheinwestfalen gibt es Türkisch schon als vollwertiges Schulfach (TAZ, 18.12.2013)

⁵ A.a.O., S.17

► Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit

Methode: Sprachbiographie

Ziel/-e

Eröffnung eines Gesprächs über die Bedeutung von Sprache(n) im Lebenslauf, Thematisierung der unterschiedlichen gesellschaftlich zugerechneten Legitimität von Sprachen

Zeit

20 bis 45 Minuten, je nach Dauer der Reflexion

Material

Je 1 leeres Blatt pro Teilnehmenden

Anleitung

Die Teilnehmenden werden gebeten, auf einem Zeitstrahl, der die eigene Biographie symbolisiert, einzutragen, wann sie mit welcher Sprache in Kontakt gekommen sind. Wichtig ist, zu betonen, dass es nicht nur um Sprachen geht, die selbst beherrscht werden. Es geht um Sprachen, die eine Bedeutung hatten/haben: weil man sie häufig gehört hat oder hört, weil man sie mag, weil das Lieblingslied in dieser Sprache gesungen wird, weil man die Sprache im Urlaub gehört hat...

Auch Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte können und sollten explizit einbezogen werden.

Die Biographien stellen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen oder im Plenum gegenseitig vor.

Auswertung

Auch mit dieser Methode lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten fokussieren. Außerdem kann die Bedeutung von Sprache/Sprachen für Emotionen und Identität reflektiert werden. Anhand der Sprachbiographie kann der Bogen weiter gespannt werden und weitere Themen der Biographie angesprochen werden:

- Mit wem, in welchen Situationen wurden Sprachen gesprochen?
- Warum verschwinden bestimmte Sprachen vielleicht auch aus Biographien?
- Welche persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen sind aufgetaucht?

Quelle/ Autor/-in

Auf Anregung von Katrin Huxel

Krumm: Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: AK DAF (Hrsg.): Rundbrief 61/2010: Beispiel für einen biographischen Zugriff auf ein Thema, hier: Sprache http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf

Methode: Selbsterfahrung – Fragebogen

Teilnehmende • erleben einen Perspektivwechsel, der sie Gefühle und Erfahrungen von Migrantinnen/Migranten mit wenigen oder ohne Deutschkenntnisse/n im Kontakt mit Institutionen nachvollziehen lässt • erkennen die Strukturen asymmetrischer Kommunikation und die daraus resultierenden Verunsicherungen und Irritationen • erkennen, welche Anforderungen sprachlicher Art an Migrantinnen und Migranten gestellt werden und lernen die kommunikativen Leistungen wertschätzen • die mehrsprachig sind, sind im Vorteil und können wertvolle eigene Erfahrungen einbringen, nehmen eine privilegierte Position ein	Ziel/-e
Max. 10 Minuten für das Ausfüllen, eher 5 Minuten (Zeitdruck!), ca. 15-30 Minuten für die Auswertung	Zeit
Fragebogenformulare, die u.U. mit Hilfe von mehrsprachigen Kolleginnen/Kollegen oder Klientinnen/Klienten/Bekannten angefertigt werden (siehe Handschuck/Klave)	Material
Die Teilnehmenden bekommen (zu Beginn) der Veranstaltung einen Fragebogen in einer unbekannten Sprache (keine der üblichen Fremdsprachen!) mit den auf Formularen und Anträgen üblichen Fragen nach persönlichen Daten. Ihre Aufgabe ist es, den Fragebogen zügig auszufüllen und der Leitung abzugeben. Diese verhält sich formell-korrekt bis ungeduldig, auf jeden Fall nicht überaus entgegenkommend und beantwortet keine Fragen. Sollte die Leitung die unbekannte Sprache beherrschen, so kann er/sie in dieser Sprache kommunizieren, das verstärkt die Effekte dieser Übung.	Anleitung
Eine härtere Variante in Form eines Asylantrags findet sich im KOMPASS-Handbuch Menschenrechtsbildung und heißt „Die Sprachbarriere“ http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=502 Eine eher spaßige Methode ist der „Obstsalat“ in mehrsprachiger Variante: http://dissens.de/isgp/methoden2.php#ich	Variante
Zunächst kurzer Austausch in Zweiergruppen über das Erleben und die Gefühle, danach Reflektion und Diskussion im Plenum unter den Aspekten „Macht“ und „Verwaltungskultur“	Auswertung
Nach Sabine Handschuck/Willi Klave: interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Weinheim, München 2004, S. 75	Quelle/ Autor/-in

Methode: Selbsterfahrung – Mathestunde

Ziel/-e

Die Teilnehmenden

- erleben eine Situation, die einen Transfer zu Gefühlen und Erfahrungen von Migrantinnen/Migranten ermöglicht
- erkennen die Strukturen asymmetrischer Kommunikation und die daraus resultierenden Verunsicherungen und Irritationen
- erkennen, welche Anforderungen an Migrantinnen/Migranten gestellt werden und lernen die Leistungen wertschätzen
- erkennen, dass selbst angeblich „neutrale“ Symbole wie Zahlen nicht unbedingt die Aufgabe erleichtern
- reflektieren das Schulsystem in Deutschland unter dem Aspekt „dominante Sprache“ und Benachteiligung

Zeit

10 Minuten für das Rechnen, 15-30 Minuten für die Auswertung

Material

Arbeitsblätter mit Matheaufgaben
Die Tische stehen hintereinander, kein Stuhlkreis

Anleitung

Die Teilnehmenden erleben eine Mathestunde mit unbekanntem Schriftbild (Kyrillisch in der Kopiervorlage, auch Griechisch ist möglich). Sie bekommen ein Aufgabenblatt mit Rechenvorgängen und sollen die Lösungen erarbeiten und eintragen. Dafür haben sie 10 Minuten Zeit. Die Leitung achtet darauf, dass kein Kontakt zwischen den Teilnehmenden stattfindet. Sie können keine Fragen stellen, da sie ja die Sprache nicht beherrschen. Nach Ablauf der Zeit werden (eventuell die Blätter eingesammelt) die Lösungen an der Tafel/am Tageslichtprojektor gemeinsam erarbeitet.

Hinweis

Achtung: Diese Methode setzt idealerweise eine Leitung mit Kenntnissen in einer Sprache mit einem anderen Alphabet als dem Lateinischen voraus; als Szenarium wie bei der Methode „Fragebogen“ mit kurzer Erläuterung auch durchführbar, wenn die Leitung diese Sprachen nicht spricht.

Bei den Aufgaben geht es um Aufrunden, Dividieren und Bruchrechnen/Multiplizieren – die Lösungen und Wege sollten präsent sein. Da sie sich durch Logik und Mathekenntnisse erschließen lassen, gibt es vermutlich Teilnehmende, die richtige Lösungen vorweisen können.

Auswertung

Erfahrungsaustausch: Welche Gefühle wurden wach? Diskussion und Reflektion von Machtkonstellationen
Transfer: Wie geht es Menschen, die die Alltags-/Schul-Verwaltungssprache nicht oder nur teilweise beherrschen?

Quelle/ Autor/-in

Idee und Vorlage von Amanda Litschkovskij/Renate Hirsch

МАТЕМАТИКА

Задание 1.

Сократить десятичные дроби до третьего знака после запятой.

Пример:

0,786543 0,787

4,876591; 6,0004; 0,9998356;

Задание 2.

Повести деление как указано в примере

Пример: $48756 : 62$

```
48756 62
434   786
535   |
496   |
396   |
372   |
24    |
```

Ответ: 786 остаток 24

$567 : 11$; $54365 : 10$

Задание 3.

Сократить простые дроби

Пример: $\frac{2}{5} * \frac{15}{64} * \frac{8}{3}$ ответ: $\frac{1}{4}$

$\frac{3}{44} * \frac{7}{12} * \frac{11}{14}$ $\frac{22}{25} * \frac{5}{4} * \frac{8}{11}$

Herausforderung interkulturelle Öffnung

¹ Bundespräsident Gauck, zit nach www.migazin.de/2014/05/27/ein-neues-deutsches-wir-her-damit/

„Chancengerechtigkeit braucht aber noch mehr als Geld, nämlich eine geistige Öffnung. Dass jeder Fünfte in unserem Land eine Einwanderungsgeschichte hat, muss überall sichtbar werden, nicht nur auf dem Fußballplatz oder bei der Tagesschau.“¹

Zu dieser „geistigen Öffnung“ gehört auch eine bewusste rassismuskritische Haltung. Diese einzunehmen und beizubehalten, stellt in der pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Praxis im Alltag eine Herausforderung dar und bringt häufig Spannungen innerhalb einer Einrichtung/Institution, zwischen Kolleginnen/Kollegen und auch Vorgesetzten mit sich.

Der Dynamik einer Migrationsgesellschaft gerecht zu werden, erfordert Veränderungen auch innerhalb einer Organisation, um so Mitarbeitende in ihrer Haltung zu unterstützen und Zugangsbarrieren abzubauen – gefordert sind hier alle Organisationen.

Interkulturelle Öffnung zielt dabei auf einen Wandel im Regelbetrieb ab, um allen eine gleichberechtigte gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Teilhabe zu ermöglichen. Einen tragfähigen Einstieg in den Öffnungsprozess zu finden, ist dabei von großer Bedeutung.

In einem zweijährigen Projekt wurden Handlungsempfehlungen als Orientierung für alle Einrichtungen und Dienste der Diakonie in Württemberg erarbeitet, die hier vorgestellt werden. Im Abschnitt „Anregungen für die Praxis“ folgen Fragen zur Auftragsklärung, und Fragestellungen für die Eröffnung eines IKÖ-Prozesses mit methodischen Hinweisen. Den Anfang zu diesem Kapitel macht der Grundlagentext von Hubertus Schröer „Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Ein neues Paradigma für die Soziale Arbeit“.



Ein neues Paradigma für die Soziale Arbeit

Soziale Arbeit heute ist interkulturell oder sie ist nicht professionell. Das ist rechtlich geboten, fordert doch beispielsweise § 9 Ziffer 2 SGB VIII die Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede junger Menschen. Das entspricht den Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft in einer globalisierten Welt, die geprägt ist von Vielfalt und Verschiedenheit. Interkulturelle Kompetenz als neue Schlüsselqualifikation ist Voraussetzung dafür, Befähigung und Beteiligung als aktuelle Leitvorstellungen Sozialer Arbeit auch gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund umzusetzen. Interkulturelle Orientierung und Öffnung werden damit zu Qualitätskriterien Sozialer Arbeit und ihrer Institutionen.

Wie kam es zum Paradigma der interkulturellen Öffnung?

Die Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Deutschland seit 1955 war – auf beiden Seiten – von der Illusion begleitet, es würde sich nur um einen vorübergehenden Aufenthalt handeln. Soziale Beratung und Betreuung wurden – nach Religionszugehörigkeit beziehungsweise nationaler Herkunft – unhinterfragt den Wohlfahrtsverbänden überantwortet. Die (kommunale) Regelversorgung wusste mit dieser Situation gut zu leben, weil sie sich damit schwieriger Herausforderungen entledigen konnte. Fragen der interkulturellen Orientierung und Öffnung haben sich damit gar nicht gestellt. Erst in den 1980er Jahren, lange nach der Verfestigung der Zuwanderungssituation, werden die Sonderdienste für Ausländer kritisch analysiert. Vorgeworfen wird dieser Sonderbehandlung die paternalistischen Betreuungssituation und die Ungleichbehandlung gegenüber der Mehrheitsbevölkerung. Interkulturell orientierte Arbeitsansätze entwickeln sich aus der Forderung nach „Interkultureller Kompetenz“ als einem neuen Anforderungsprofil für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sozialer Dienstleistungseinrichtungen. (Vgl. Wolfgang Hinz-Rommel 1994). Die Ergebnisse dieses Diskurses hat sich die damalige Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, Cornelia Schmalz-Jacobsen, in den „Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste“ (1994) zueigen gemacht. Seitdem ging die Fachdiskussion von einer „faktischen Einwanderungssituation“ aus (Beauftragte 1994: 13 ff.), kritisierte die bestehende Angebotstruktur als nicht ausreichend und forderte die Integration von Zuwanderern in die allgemeinen Angebote. Und schon damals betonte die Beauftragte: „Die interkulturelle Öffnung ist keine Aufgabe allein für die sozialen Dienste, sondern eine Herausforderung für die gesamte Gesellschaft“ (a.a.O.: 9). Was als Kritik an der Effektivität und Effizienz der so-

zialen Dienste und daran anschließend mit einem professionsbezogenen fachlichen Diskurs begonnen hat, ist inzwischen unter dem Postulat der sozialen Gerechtigkeit zu einer Forderung an die Gesellschaft insgesamt und damit an alle dienstleistungsorientierten Institutionen geworden.

Was bedeutet interkulturelle Orientierung und Öffnung

Die Forderung nach interkultureller Öffnung bestimmt derzeit die fachliche und zunehmend auch politische Diskussion, ohne jeweils zu klären, was damit eigentlich gemeint ist. Der im Begriffteil „interkulturell“ enthaltene Kulturbegriff hat fachliche Kontroversen zur Folge und birgt die Gefahr der Kulturalisierung. Einigkeit besteht insoweit, als dem Begriff ein weites Verständnis von Kultur zu Grunde liegt. Er ist nicht beschränkt auf künstlerische Produkte als Ergebnis ästhetischer Auseinandersetzungen. Er umfasst vielmehr das alltägliche Leben und Arbeiten. Kultur als gesellschaftliche Konstruktion muss historisch verstanden werden. Sie ist somit ständigen Veränderungen unterworfen. In der Literatur zur interkulturellen Arbeit hat eine Definition von Auernheimer weit gehende Zustimmung gefunden: „Kultur ist das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden“ (Auernheimer 1999: 28). Kultur bedeutet demnach einen ständigen Aushandlungsprozess der unterschiedlichen Orientierungen in einer Gesellschaft. Interkulturelle Arbeit nimmt diese gesellschaftliche Pluralität mit ihrer Differenz und Diversität auf und begegnet ihnen mit einer Haltung der Anerkennung.

„In diesem weiten Verständnis reduziert sich Interkulturalität nicht allein auf das Verhältnis von Deutschen und Zugewanderten, sondern gilt ganz umfassend für das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechtes, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage, aber auch Unterschiede zwischen verschiedenen Betriebs- oder Verwaltungskulturen“ (Schröder 2007:9).

Interkulturelle Orientierung

Interkulturelle Orientierung nimmt dieses Verständnis auf und soll als „eine sozialpolitische Haltung von Personen beziehungsweise Institutionen verstanden werden, die anerkennt, dass unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interessen in einer Stadtgesellschaft leben und dass diese Gruppen sich in ihren Kommunikations- und Repräsentationsmitteln unterscheiden“ (Handschuck/

Hubertus Schröder
**Interkulturelle
Orientierung
und Öffnung**

Schröder 2002:512). Interkulturelle Orientierung zielt also auf Anerkennung und bildet damit die Grundlage dafür, dass Gruppen und Individuen ihre jeweiligen Interessen vertreten, dass die Beteiligten eine selbstreflexive Haltung gegenüber der eigenen Kultur einnehmen können und dass dadurch eine gleichberechtigte Begegnung ermöglicht wird. Auf dieser Basis bietet interkulturelle Orientierung die Chance, das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit und die damit verbundene Definitionsmacht und die ungleiche Verteilung von Ressourcen zum Thema zu machen. „Interkulturelle Beziehungen sind fast durchwegs durch Machtasymmetrien – Status-, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle – gekennzeichnet“ (Auernheimer 2002:185). Interkulturelle Orientierung kann zusammenfassend als strategische Ausrichtung verstanden werden, die sich in der Vision einer Organisation, im Leitbild beispielsweise einer Kommune oder eines Verbandes, niederschlägt, die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und die die Organisation auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Öffnung verbindlich verpflichtet. Eine solche Haltung als verinnerlichte Einstellung von Offenheit und Anerkennung gegenüber Differenz und Diversität ist ein langfristiger und reflexiver Lern- und Erfahrungsprozess, der nur in einer lernenden Organisation erfolgreich sein wird.

Interkulturelle Öffnung

Interkulturelle Öffnung ist dann die Konsequenz einer solchen neuen Orientierung, die handelnde Umsetzung der strategischen Ausrichtung einer Organisation. (Vgl. Handschuck/Schröder 2002:513) Öffnung richtet sich gegen Geschlossenheit, gegen bewusste oder unbewusste Ausgrenzungsmechanismen. Das berührt Interessen und Machtstrukturen, provoziert Konflikte mit Gewinnern und Verlierern. Wenn man sich die Dienste und Einrichtungen, die für die Versorgung der Bürgerinnen und Bürger zuständig sind, kritisch anschaut, lassen sich vielfältige Barrieren für die Zugänglichkeit zu diesen Dienstleistungen für Menschen mit Migrationshintergrund analysieren. Insbesondere Gaitanides (vgl. 2006:225 f.) hat diese Stolpersteine und Zugangsbarrieren immer wieder kritisiert.

Zugangshindernisse für Menschen mit Migrationshintergrund:

- Sprachbarrieren
- keine muttersprachlichen Fachkräfte
- fehlende Informationen über die Angebote
- kulturell geprägte Interpretationsmuster der Klientel
- Stolz, Zurückhaltung, Skepsis, Leidenbereitschaft
- Ängste vor ausländerrechtlichen Konsequenzen
- spezialisierte und parzellierte Zuständigkeiten
- Komm-Struktur und bürokratische Arbeitsweise

Zugangsbarrieren durch deutsche Fachkräfte:

- ethnozentristische Missverständnisse und

Vorurteile

- Stereotypisierungen und Kulturalisierungen
- Fremdheitsängste und Verunsicherung
- fehlende interkulturelle Kommunikationskompetenz
- Gleichbehandlung von Ungleichem
- Überforderungsgefühl und Kompetenzverluste
- Sich-nicht-zuständig-Fühlen
- Beharren auf eingespielten Wissens- und Handlungsroutrinen

„Interkulturelle Öffnung soll diese Strukturen mit ihren Ausschließungen verändern. Dazu gehört die interkulturelle Qualifizierung des Personals durch Aus-, Fort- und Weiterbildung und die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund. Und diese Veränderungsprozesse sind als kontinuierliche Aufgabe zu verstehen. Interkulturelle Öffnung ist demnach als Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung zu konzipieren, worüber in Literatur und Praxis weit gehend Einigkeit besteht.

Interkulturelle Öffnung kann zusammenfassend verstanden werden als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröder 2007:10).

Ein wichtiges Element dieser kritischen Reflexion ist es auch, in der Sozialen Arbeit nicht nationale, ethnische oder religiöse Zugehörigkeiten zu konstruieren und damit soziale Probleme oder ökonomische Benachteiligung zu ethnisieren und zu kulturalisieren. Vor einer solchen Gefahr warnt Hamburger (1999: 38), weil sie „kulturelle Identifikationen in einem Maße verstärkt, dass neue Probleme entstehen und Konflikte verschärft werden“. Er fordert, nicht beabsichtigte Wirkungen und Folgen einer interkulturell orientierten Arbeit zu berücksichtigen und damit zu einer „reflexiven Interkulturalität“ zu kommen.

Welche Ziele verfolgen interkulturelle Öffnungsprozesse?

Die Forderung nach einer interkulturellen Öffnung der Dienste und Einrichtungen hat ihren Ausgangspunkt zwar in der Sozialen Arbeit. Es geht aber längst nicht mehr nur um soziale Dienste oder die kommunale Versorgungsstruktur. Interkulturelle Öffnung hat sich zu einem Gesellschaft verändernden Konzept entwickelt. Es hat Einzug genommen in den „Nationalen Integrationsplan“. Mit interkultureller Öffnung werden inzwischen programmatische Ziele in allen Bereichen und auf allen Ebenen verfolgt. Wenn man Fachdiskussion (vgl. Hand-

schuck/Schröder 2002:512 f., 520; Lima Curvello/Pelkofer-Stamm 2003:22 f., 51 f., 95 ff.; Simon-Hohm 2004:237; Fischer 2005:24) und öffentlichen Diskurs betrachtet, lassen sich die Ziele interkulturelle Öffnung wie folgt zusammenfassen.

- „die Einlösung des Gleichbehandlungs- und Gerechtigkeitspostulat des Grundgesetzes und die Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit in der multikulturellen (Stadt-) Gesellschaft
- die kritische Reflexion des Machtgefälles zwischen Organisations- bzw. Verwaltungskulturen und den unterschiedlichen kulturellen Lebenswelten der Nutzerinnen und Nutzer, Abbau beziehungsweise Ausgleich dieser Asymmetrien
- die Etablierung einer interkulturellen Orientierung als Querschnittsaufgabe aller Bereiche von öffentlichen und freien Trägern der Daseinsvorsorge sowohl als Steuerungsaufgabe wie in der operativen Arbeit
- die Abkehr vom Defizitansatz, wonach Menschen mit Migrationshintergrund vorwiegend als problematisch gesehen werden, und die Hinwendung zum Ressourcen- bzw. Empowerment-Ansatz, wonach kulturelle Vielfalt als Chance zu verstehen ist
- der Abbau bestehender Hemmschwellen für den Zugang zu den Einrichtungen und Dienststellen, die Verhinderung benachteiligender Ethnisierungsprozesse, die Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund in allen Beschäftigungsbereichen, Funktionen und auf allen Hierarchieebenen
- die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch Wissen über Migrationsprozesse, Integrationsfragen und die Einsicht in die Notwendigkeit der produktiven Gestaltung kultureller Pluralität
- die Initiierung (selbst-) reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse bei Individuen, Gruppen und Organisationen

Zitat

„Wir entscheiden auch mit unseren Texten, ob wir gesellschaftliche Dominanzverhältnisse reproduzieren oder ihnen etwas entgegensetzen.“

Werbung mit Hintergedanken, Öffentlichkeitsarbeit im interkulturellen Kontext, HG. Diakonie Hamburg, S.9

Zusammenfassend und anschließend an die Überlegungen zum Begriffsverständnis lässt sich festhalten:

- Interkulturelle Öffnung ist ein aktiver Prozess, der bisher mehr oder weniger auf die Mehrheitsbevölkerung ausgerichtete und damit für Minderheiten geschlossene Organisationen aufschließen will.
- Interkulturelle Öffnung stellt eine bewusste Strategie dar, die sich für einen erfolgreichen

Prozess insbesondere der Instrumente bedienen muss, die Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung zur Verfügung stellen.

- Interkulturelle Öffnung als (selbst-)reflexiver Prozess initiiert Lernprozesse, vermittelt neue Kenntnisse sowie die Fertigkeiten, Instrumente für Veränderungsprozesse erfolgreich einzusetzen.
- Interkulturelle Öffnung berührt Interessen innerhalb der Mitarbeiterschaft (z. B. zwischen deutschen Mitarbeitern und solchen mit Migrationshintergrund), innerhalb der Organisation (z. B. zwischen geöffneten und noch eher geschlossenen Einheiten) oder zwischen Organisationen unterschiedlicher Ebenen (z. B. zwischen freien und öffentlichen Trägern)“ (Schröder 2007:11 f.).

Welche Dimensionen umfassen interkulturelle Orientierung und Öffnung?

Ausgangspunkt interkultureller Öffnungsprozesse muss eine Erhebung des Ist-Zustandes sein. Bestandsaufnahme und Konzeptionierung der notwendigen Maßnahmen sollten sich auf vier Ebenen beziehungsweise Dimensionen beziehen. (Vgl. Handschuck/Schröder 2002:518 ff.; inzwischen auch KGSt 2005:35 f.) Diese Differenzierung hat vornehmlich eine analytische Funktion, in der praktischen Umsetzung gehen die Aktivitäten ineinander über.

Normative Dimension

Hier geht es um die Frage, ob sich eine Kommune, ein Verband oder eine Einrichtung dem interkulturellen Paradigma verpflichtet fühlt. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Ist interkulturelle Orientierung und Öffnung als Querschnittsaufgabe definiert? Wird das auch als Teil einer sozialen Gerechtigkeitspolitik diskutiert? Finden sich im Leitbild Ausführungen zur anerkannten Verschiedenheit und zur anerkannten Gleichheit der unterschiedlichen Nutzerinnen und Nutzer der Dienstleistungen? Sind Empowerment und Partizipation leitende Vorstellungen für die integrationspolitischen Perspektiven?

Institutionelle Dimension

Hier geht es um die Frage, ob sich die Strukturen der sozialen Dienstleistungserbringung für Menschen mit Migrationshintergrund öffnen. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Sind die Zugangsbarrieren in der Aufbau- und Ablauforganisationen kritisch analysiert? Werden die Strukturen, Prozesse und Leistungen migrations-sensibel verändert? Ist interkulturelle Orientierung zu einer inneren Haltung von Organisation und Mitarbeiterschaft geworden? Ist interkulturelle Öffnung Teil der jeweiligen Steuerungsverantwortung? Werden Prozesse der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung kultursensibel angelegt?

Sozialräumliche Dimension

Hier geht es um die Frage, ob interkulturelle Öffnung jenseits der Binnen-Logik von Organisationen auch Teil der sozialräumlichen Orientierung wird. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Wird sichergestellt, dass die Dezentralisierung und Regionalisierung sozialer Dienstleistungen migrationssensibel erfolgt? Nimmt die sozialräumliche Orientierung die individuellen Ressourcen, die nachbarschaftlichen Netze und die sozialen Einbettungen von Menschen mit Migrationshintergrund auf? Erhalten die Dienste und Einrichtungen des sozialen Raums Unterstützung bei interkulturellen Qualifizierungsprozessen?

Instrumentelle Dimension

Hier geht es um die Frage, ob Steuerungsinstrumente zielgerichtet für die interkulturelle Öffnung genutzt werden. Dafür müssen Antworten auf Fragen gefunden werden wie: Werden Verwaltungsreformprozesse, Reformprozesse der Verbände oder einrichtungsbezogene Qualitätsentwicklung mit interkulturellen Zielsetzungen verbunden? Werden die Instrumente der Neuen Steuerung wie Kontraktmanagement, Zielvereinbarungen, Produktbeschreibungen, Berichtswesen, Monitoring für die interkulturelle Öffnung genutzt?

Welche strategischen Veränderungsansätze empfehlen sich?

Diese vier Dimensionen verweisen darauf, dass top down durch die Führungsebene Prozesse interkultureller Orientierung und Öffnung verbindlich gemacht werden müssen. Ergänzend sind bottom up die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Veränderungsprozess einzubeziehen. Die strategischen Ansätze dafür sind eine interkulturell orientierte Personalentwicklung zur Qualifizierung des Personals und für die Gewinnung von Personal mit Migrationshintergrund. Grundlage für strukturelle Veränderungen ist eine Organisationsentwicklung, an der die Mitarbeiterschaft beteiligt ist. Ein solcher Veränderungsansatz ist als kontinuierlicher Entwicklungsprozess im Sinne von Qualitätsentwicklung und Organisationslernen zu konzeptionieren. (Vgl. für das Folgende Schröder 2007:46 ff.)

Interkulturelle Personalentwicklung

Als Voraussetzung interkultureller Öffnung wird häufig die persönliche Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gesehen, weil es Fragen der (fehlenden) Kompetenz sind, die zunächst auf die Notwendigkeit von Veränderung hinweisen. Die erste Reaktion auf diesen Bedarf waren Fortbildungsveranstaltungen, die eher die Defizitperspektive verstärkt und Stereotypisierungen sowie Kulturalisierungen erzeugt haben. Das scheint

weit gehend überwunden. Es sind inzwischen Rahmenbedingungen und Standards entwickelt worden, die, wenn sie beachtet werden, eine erfolgreiche Vermittlung interkultureller Kompetenz ermöglichen. Es geht im wesentlichen darum, ein Bewusstsein zu erlangen über Einstellungen, Verhaltensweisen und Werte durch die (selbst-)kritische Reflexion des Eigenen und Fremden, Wissen zu vermitteln über Ursache und Geschichte der Arbeitsmigration, über die Rolle und den Status von Minderheiten und die aktuelle Migrationspolitik sowie Handlungskompetenz zu erwerben durch geeignete Kommunikations- und Konfliktstrategien. (Vgl. beispielhaft Handschuck/Klawe 2004)

Zitat

„Für mich geht es hier um eine umfassende Teilhabe an unserer Gesellschaft. Teilhabe für jede und jeden. Bei der es überhaupt keine Rolle spielt, woher man selbst, seine Eltern oder Großeltern einmal gekommen sind. Wo es egal ist, ob ich Schmidt oder Özoğuz heiße, helle oder dunkle Haut habe oder sonst wie verschieden bin.“

Die stellvertretende SPD-Parteivorsitzende **Aydan Özoğuz** hat seit Dezember 2013 das Amt der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration inne. Newsletter Migration und Bevölkerung 6/14, hg. von der Bundeszentrale für polit. Bildung

Für den Erfolg solcher Maßnahmen sind aber auch die strukturellen Bedingungen im hohen Maß mitverantwortlich, unter denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen können. Individuelle Weiterbildungen laufen dann ins Leere, wenn sich nicht zugleich die Organisation verändert und die Anwendung des Gelernten unterstützt. „Damit werden die Grenzen der Wirksamkeit interkultureller Trainings in zweifacher Weise deutlich: Sie erreichen als pädagogische Intervention ihre Ziele nur, wenn sie nicht hintergehbare Standards erfüllen. Und sie entfalten Wirksamkeit im Sinne interkultureller Öffnung nur, wenn über individuelle Ansätze hinaus die gesamte Organisation in den Blick genommen wird“ (Schröder 2007:48).

Ein weiterer wesentlicher Faktor interkultureller Personalentwicklung ist die Einstellung von Menschen mit Migrationshintergrund. Über den Stand der Beschäftigung liegen kaum Zahlen vor und allenfalls über Ausländer als Menschen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit. Es betrug die Ausländerbeschäftigungsquote im öffentlichen Dienst nach Schätzungen eines Gutachtens des Sachverständigenrats für Zuwanderung 2004 lediglich 3,6 % (Bundesbeauftragte 2005:91). Die Caritas hat im Rahmen ihrer Leitbilddiskussion eine

Erhebung ihres Personals vorgenommen und kam auch nur auf 4,9% (Czock 2004:45). In oberen Führungsebenen sind Mitarbeiter nichtdeutscher Herkunft praktisch nicht vertreten. Zwar sind in den letzten Jahren durchaus Fortschritte zu verzeichnen, insbesondere Kommunen mit interkulturellen Zielen haben den Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in der Belegschaft erhöht. Gleichwohl bleibt viel zu tun. Dies auch deshalb, weil die Erfahrungen mit interkulturell zusammengesetzten Teams, insbesondere in der Sozialen Arbeit, durchaus positiv sind.

Interkulturelle Organisationsentwicklung

Erst der Blick auf die Gesamtorganisation eröffnet die Chance für einen erfolgreichen Prozess interkulturelle Öffnung, weil der Wandel des gesamten Systems und nicht nur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestrebt wird. Als wesentliche Elemente eines interkulturell orientierten Organisationsentwicklungs-Prozesses werden in großer Übereinstimmung von Erfahrungen der Praxis und Beiträgen in der Literatur genannt (vgl. Jungk 2001; Handschuck/Schröder 2001 und 2002; Filsinger 2002; Simon-Hohm 2004; Fischer 2005; Grünhage-Monetti 2006):

Führungsverantwortung

Das Management von tief greifenden Veränderungsprozessen wie interkulturelle Orientierung und Öffnung ist Führungsaufgabe. Sie muss top down eingeleitet und dauerhaft von den Führungskräften unterstützt werden. Der Prozess darf nicht sich selbst oder nachgeordneten Verantwortlichen überlassen werden. Es hat sich als erfolgreich erwiesen, zu Beginn der interkulturellen Öffnung die gesamte Führungsebene durch ein Kurztraining zu informieren und möglichst zu begeistern.

Querschnittsaufgabe

Es muss organisationspolitisch festgelegt werden, dass interkulturelle Öffnung eine querschnittspolitische Strategie ist, die sich nicht nur auf bestimmte Felder (z.B. Kinder- und Jugendhilfe), bestimmte Mitarbeitergruppen (z.B. Erziehungskräfte oder Basismitarbeiter) oder bestimmte Zielgruppen (Menschen mit Migrationsuntergrund) bezieht. Querschnittsaufgabe bedeutet, das Thema gilt für alle Produkte, für alle Bereiche, für alle Ebenen, für alle Hierarchien als integrierte Strategie. Dies bedarf auch einer institutionellen Absicherung (z.B. durch eine Stabsstelle).

Leitbildentwicklung

Die sich öffnende Organisation verankert interkulturelle Orientierung in ihrem Leitbild als Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit. Die Kultur der Organisation mit ihren Werten, Regeln und Strukturen

spiegelt ihr Bild von Zukunft, an deren Gestaltung sie mitwirken will, wider. Sie macht die interkulturelle Orientierung nach innen und außen deutlich. Die Entwicklung des Leitbildes ist als gemeinsamer Prozess von Leitung und Mitarbeiterschaft zu gestalten.

Ziele und Zielüberprüfung

Diese eher globalen Festlegungen werden in operationalisierten Zielen konkretisiert, die für die Veränderung der Organisation und ihre Mitarbeiterschaft klare Vorgaben und die nach außen für die jeweiligen Benutzergruppen entsprechende Aussagen machen. Notwendig erscheinen überprüfbare Ziele zum Abbau von Zugangsbarrieren, zur Gewinnung von Mitarbeitern mit Migrationshintergrund oder zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Für die Ziele werden Indikatoren entwickelt. Mit einem Monitoring-System lassen sich Veränderungen nachzeichnen. Eine regelmäßige Integrations-Berichterstattung gibt politisch Auskunft über den Stand der Entwicklung und die Erreichung der Ziele.

Kultursensible Auswertungsverfahren

Die regelmäßige Überprüfung, ob und in welchem Umfang die individuell vereinbarten Ziele erreicht sind, ist das wesentliche Element neuer Steuerungsinstrumente. Dafür sind geeignete Auswertungsverfahren festzulegen. Die interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklungsstrategie lässt sich an Hand der vereinbarten Ziele und Indikatoren noch relativ leicht überprüfen. Problematisch und auch sensibler ist es mit Zielen, die Wirkungen etwa der Sozialen Arbeit bei Menschen mit Migrationshintergrund erreichen wollen. Hier ist es wichtig, in kulturellen Überschneidungssituationen herkömmliche Standards als eventuell ethnozentristische Kulturstandards kritisch zu reflektieren und sie auf ihre jeweilige Angemessenheit gegenüber der Zielgruppe zu befragen. (Vgl. Handschuck/Schröder 2001:150 ff.)

Interkulturelle Qualitätsentwicklung

Aufwändige Verfahren eines förmlichen Qualitätsmanagement sind für die interkulturelle Qualitätsentwicklung nicht zwingend notwendig. Oft reichen einzelne Elemente, um einen Veränderungsprozess in Gang zu setzen. Wichtig ist es aber, interkulturelle Öffnung als kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu implementieren. Für diese Optimierung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität haben sich einige Instrumente als hilfreich erwiesen, die generell Anwendung finden können.

Servicequalität

Die Zufriedenheit der Nutzerinnen und Kunden regelmäßig nachzufragen, um deren Erwartungen an Qualität zu entsprechen, wird zu einem wichtigen Element der Kundenorientierung und kontinuierlicher Verbesserung. Für Menschen mit Migrationshintergrund müssen Verfahren gefunden werden,

die kultursensibel ihre Bedürfnisse und Erwartungen erfragen. In München sind positive Erfahrungen mit der SER-VQUAL-Methode gemacht worden, wobei dafür geschulte interkulturelle Tandems die Nutzerbefragungen vorgenommen haben. (Vgl. Bobzien 2003) Mit dieser Berücksichtigung der Kundenperspektive verbindet sich zugleich eine partizipative Einbindung nach außen.

Qualitätszirkel

Qualitätszirkel sind das partizipative Element nach innen in die Organisation hinein. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden in den Prozess der interkulturellen Öffnung einbezogen. Das geschieht – eher abstrakt – bei der Formulierung von Vision und Leitbild und – schon konkreter – bei der Erarbeitung und Aushandlung von Zielen. Als besonders förderlich für Beteiligung, Kooperation, Ergebnisse und Wirkungen haben sich Qualitätszirkel erwiesen, die die wesentlichen Schlüsselprozesse aufgreifen und neue Lösungen an konkreten Problemen erarbeiten.

Schlüsselprozesse

Schlüsselprozesse sind jene wiederholten Prozesse in einem Handlungsablauf, die entscheidend für den Erfolg der Handlung, d.h. für das Erreichen der vereinbarten Ziele bzw. das Eintreten der erwarteten Wirkungen sind. Diese sind zu identifizieren und darauf zu überprüfen, ob sie der anerkannten Verschiedenheit und der gewünschten Gleichbehandlung Rechnung tragen, ob sie also geeignet sind, Menschen mit Migrationshintergrund in gleicher Weise zu erreichen wie die Mehrheitsbevölkerung. Die Analyse des Ist-Zustandes und die Beschreibung des Soll-Zustandes und die konkrete Benennung von Hemmnissen für die Zielerreichung eröffnen die Chance, einen Leistungsprozess ziel führend zu verbessern und interkulturell zu öffnen.

Aufbau- und Ablauforganisation

Aus der Analyse der Schlüsselprozesse ergeben sich Hinweise auf die Hindernisse der Aufbau- und Ablauforganisation, auf unproduktive Schnittstellen, problematische Entscheidungsstrukturen oder dysfunktionale Zugangsbarrieren. Im Prozess kontinuierlicher Verbesserung werden dann Organisation und Abläufe reorganisiert, die Schnittstellen beseitigt bzw. durch Kooperation verbessert, Entscheidungsstrukturen verändert und eindeutig geregelt sowie Zugangsbarrieren abgebaut.

Woran scheitern Ansätze interkultureller Orientierung und Öffnung?

„Interkulturelle Öffnung ist zu einem weithin anerkannten Paradigma geworden. Der Begriff ist überwiegend positiv konnotiert, so dass in der Regel eine Begriffsbestimmung nicht mehr vorgenommen

wird. Über Ziele und Instrumente der Umsetzung scheint Einigkeit zu bestehen.

Obwohl interkulturelle Öffnung weithin als Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklungsprozess beschrieben wird, ist in der Praxis eine derart komplexe und integrative Strategie nur selten auszumachen.

- Interkulturelle Öffnung wird nicht als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden. Interkulturelle Fragen werden noch zu oft auf Soziales und Bildung reduziert. Stadtentwicklungsplanung, Finanzpolitik und häufig auch Personalpolitik fühlen sich nicht angesprochen. Kommunale Wirtschaftsbetriebe nehmen ihre mögliche Vorbildfunktion dem gewerblichen Bereich gegenüber nicht wahr.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als Führungsaufgabe „top-down“ wahrgenommen. Betroffene Organisationseinheiten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verkämpfen sich „bottom-up“ und erreichen wenig, jedenfalls keine Organisationsveränderung.
- Interkulturelle Öffnung ist nicht als Gesamtstrategie angelegt. Positive Ansätze bleiben vereinzelt. Häufig beschränken sie sich auf Fortbildungsmaßnahmen, die zwar eine individuelle Qualifizierung, aber kein Organisationslernen zur Folge haben.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als unabdingbares Merkmal guter professioneller Arbeit in der multikulturellen Gesellschaft verstanden. Interkulturelle Öffnung und interkulturelle Kompetenzvermittlung werden häufig als zusätzliche, freiwillige Qualifizierungen gesehen und mit dem Hinweis auf Überlastung abgelehnt.
- Interkulturelle Öffnung wird nicht als partizipativer Prozess gestaltet. Das gilt nach innen in die Organisation, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden nicht (bottom-up) einbezogen. Und das gilt vor allem nach außen, Migrantinnen und Migranten und ihre Organisationen werden nicht beteiligt“ (Schröder 2007:20).

Um ein Scheitern zu verhindern, müssen sich die verantwortlichen Kräfte vor Augen führen, dass die einzelnen Elemente von Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung nicht willkürlich und unabhängig voneinander verwirklicht werden können. Sie müssen viel mehr systematisch zusammengeführt und als ein Prozess von Organisationslernen verstanden werden. Reformprozesse und Öffnungsstrategien werden häufig als technokratische Modernisierungsstrategien ohne inhaltliche Ziele, ohne Querschnittsorientierung und ohne wirkliche Beteiligung durchgezogen. Es gibt kaum Versuche, Veränderungsprozesse als einen gemeinsamen Lernprozess zu verstehen. Darum aber geht es: eine lernende Organisation zu gestalten, die „Modernisierung als Entwicklungsprozess“ (Klimecki 1999:24) betrachtet und damit als ständige Aufgabe. Das heißt, darüber nachzudenken, wie

Organisationen nachhaltig lernen. „Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie sie verändern können“ (Senge 2003:22).

Veröffentlicht in:
Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3/2007, S.80-91

Literatur

Auernheimer, G.: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemeinde, M./Schröder, W./Sting, S. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim und München 1999, S.27-36

Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002, S. 183-205

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. Bonn 1994

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Bericht der Beauftragten über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2005

Bobzien, M.: Kundenorientierung durch Nutzerbefragung: Servicequalität für Migrantinnen und Migranten. In: Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Stadtjugendamt (Hrsg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit. München 2003, S. 37-51

Czock, H.: „Blick nach innen“ – Stand, Begründungsfiguren, antizipierter Handlungsbedarf. In: Deutscher Caritasverband e.V. (Hrsg.): Brücken bauen – Fäden spinnen. Interkulturelle Öffnung der Caritas und die Rolle der Migrationsdienste. Freiburg 2004, S. 44-52

Filsinger, D.: Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E & C. Saarbrücken/Berlin 2002

Fischer, V.: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharak, I. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach 2005, S. 11-30

Gaitanides, S.: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. In: Otto, H.-U./Schröder, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. neue praxis Sonderheft 8/2006, S. 222-234

Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld 2006

Hamburger, F.: Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: Migration und Soziale Arbeit 3-4/1999, S. 33-39

Handschuck, S./Klawe, W.: Interkulturelle Verständigung der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim und München 2004

Handschuck, S./Schröder, H.: Interkulturelle Orientierung als Qualitätsstandard Sozialer Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen 2001, S. 147-180

Handschuck, S./Schröder, H.: Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In: neue praxis 2002, S. 511-521

Hinz-Rommel, W.: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York 1994

Jungk, S.: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Ämter – Eine Herausforderung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Riehle, E. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Wiesbaden 2001, S. 95-115

Klimecki, R.: Lernende Verwaltung: Modernisierung als Entwicklungsprozess. In: Klimecki, R./Müller, W. R. (Hrsg.): Verwaltung im Aufbruch. Zürich 1999, S. 23-29

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt): Management kommunaler Integrationspolitik -Strategien und Organisation- Bericht Nr. 7/2005. Köln

Lima Curvello, T./Pelkhofer-Stamm, M.: Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung Sozialer Dienste. Dokumentation des Modellprojektes „Transfer interkultureller Kompetenz“. Berlin 2003

Schröder, H.: Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Eine Expertise im Auftrag von anakonde GbR. München 2007 (nach der Freigabe auf www.i-igm.de)

Senge, P. M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 2003

Simon-Hohm, H.: Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste und interkulturelle Kompetenz. In: Treichler, A./Cyrus, N. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt 2004, S. 231-252



Diakonisches Werk Württemberg (Hg.) **Interkulturelle Orientierung als diakonische Qualität¹**

¹ Interkulturelle Orientierung als diakonische Qualität. Leitlinien und Handlungsempfehlungen für die Einrichtungen und Dienste der Diakonie in Württemberg: Diakonisches Werk Württemberg (Hg.), Oktober 2010, S.5-9 www.diakonie-wuerttemberg.de/interkulturelle-orientierung

Handlungsempfehlungen für interkulturelle Orientierung in Einrichtungen und Diensten

Interkulturelle Orientierung richtet die Aufmerksamkeit sowohl auf die interkulturelle Kompetenz der Mitarbeitenden als auch auf die Organisationsstruktur von Einrichtungen. Dies schließt einen bewussten selbstreflexiven Lernprozess von Leitung, Mitarbeitenden, Kundinnen und Kunden im Sinne einer lernenden Organisation ein. Interkulturelle

Orientierung unterstützt so Einrichtungen und Dienste der Diakonie, in qualifizierter Weise offen zu sein für alle Menschen.

Interkulturelle Orientierung will allen Menschen, unabhängig von Herkunft, kultureller Tradition und religiöser Überzeugung, einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, der Arbeitswelt sowie zu Hilfe- und Dienst-

leistungsangeboten ermöglichen. Sie ist somit eine Haltung, die sich in Strategien gegen Ausgrenzung und Diskriminierung konkretisiert.

Der Ansatz der interkulturellen Orientierung versteht Integration als wechselseitigen Prozess zwischen Einheimischen und Zugewanderten. Es geht nicht um Anpassung, sondern um Anerkennung von Vielfalt in einem Prozess der Inklusion, der Teilhabe ermöglicht. Der Umgang mit Verschiedenheit gelingt in einer Haltung, wo Menschen einander mit Interesse, offen und respektvoll begegnen.

Zugangsbarrieren erkennen und abbauen

Zugangsbarrieren finden sich zum einen auf Seiten der Menschen mit Migrationshintergrund und zum anderen auf Seiten der Einrichtungen und Dienste in deren Strukturen und in Einstellungen der Mitarbeitenden.

Auf Seiten der Menschen mit Migrationshintergrund sind dies häufig Informationsdefizite über vorhandene Angebote und Strukturen, sprachliche Verständigungsschwierigkeiten sowie geringes Vertrauen in die eigenen Verständnismöglichkeiten und die interkulturelle Aufgeschlossenheit von Institutionen, die durch Unsicherheit, Vorurteile, negative oder fehlende Erfahrungen geprägt sein können. Weitere Zugangshindernisse stellen individuelle und traditionelle Tabus und Rollenbilder dar, aber auch die Angst vor ausländerrechtlichen Kon-

sequenzen und Sanktionen bei der Inanspruchnahme von sozialen Dienstleistungen.

Auf Seiten der Einrichtungen und Dienste sind strukturelle Zugangsbarrieren: unflexible Öffnungszeiten, Wohnortferne, der Mangel an mehrsprachigem Informationsmaterial und eine Komm-Struktur der Einrichtungen.

Bei den Mitarbeitenden in den Einrichtungen und Diensten kann es an interkultureller Kompetenz sowie an migrationsspezifischem Wissen fehlen. Dieses beinhaltet beispielsweise Kenntnisse über ausländerrechtliche Bestimmungen, die den Aufenthalt von Migrantinnen und Migranten, aber auch deren Ausschluss von bestimmten sozialen Leistungen regeln. Dazu gehören Kenntnisse über Ursachen sowie soziale und psychische Folgen der Migration. Fehlendes Wissen, aber auch fehlende Sensibilität gegenüber kulturellen Unterschieden können eine Anerkennung des „Anders-Sein“ verhindern. Überforderung und Verunsicherung sind dann die Folge, die Zielgruppe wird zum „schwierigen“ Klientel. Dies zeigt sich zum Beispiel an klischeehaften Zuschreibungen, die zur Überbetonung kultureller Unterschiede führen und den Blick auf das Individuum verstellen. Weiter fehlt es häufig an Fachkräften, die in der Muttersprache der Klientinnen und Klienten als Brückenbauer und Brückenbauerinnen fungieren könnten. Dabei geht es nicht nur darum, dass sprachliche Inhalte korrekt übersetzt werden, sondern dass die Botschaft in den jeweiligen Kontext übertragen wird.

Wir empfehlen:

- den Kontakt zu Zielgruppen herzustellen, Multiplikatoren und Multiplikatorinnen einzubeziehen, ihre lebensweltlichen Treffpunkte aufzusuchen und ihre Medien zu nutzen;
- diakonische Angebote in ihren Treffpunkten zu präsentieren;
- die Zufriedenheit im Blick auf interkulturelle Orientierung bei den Zielgruppen abzufragen;
- die bestehenden Angebote und Maßnahmen zu überprüfen, bei Veränderungs- bzw. Verbesserungsbedarf geeignete Maßnahmen zu entwickeln, beispielsweise bei Ängsten vor Nachteilen aufgrund des Ausländerrechts adäquat zu reagieren. Hierzu sind Hintergrundinformationen zu ausländerrechtlichem und migrationsspezifischem Wissen nötig, ebenso die Vermittlung von interkultureller Kommunikations- und Handlungskompetenz;
- Öffentlichkeitsarbeit interkulturell auszurichten, d.h. Informationen über die Einrichtung zu prüfen und anzupassen, mehrsprachiges Informationsmaterial bereitzuhalten und damit zu werben;
- Sprachkenntnisse bei den Mitarbeitenden zu fördern, muttersprachliche Fachkräfte und andere Kulturmittlerinnen und Kulturmittler einzubeziehen, Dolmetscherpools zu installieren;

- zu überprüfen, wo „Komm-Strukturen“ in „Geh-Strukturen“ umgewandelt werden können, und zu erproben, ob damit die Zielgruppen besser erreicht werden.

Beteiligung ermöglichen

Eine interkulturell ausgerichtete Arbeit setzt kultursensibel an den Ressourcen der Menschen mit Migrationshintergrund an. Sie bestärkt Migrantinnen und Migranten darin, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen in das gesellschaftliche Leben aktiv einzubringen. Sie fördert damit gleichberechtigte Teilhabe.

Wir empfehlen:

- Haltungen bei Mitarbeitenden zu unterstützen, die auf eine Anerkennung der Vielfalt und gleichberechtigten Teilhabe abzielen;
- Mitarbeitende zu unterstützen durch interkulturelle Sensibilisierungstrainings, Supervision und kollegiale Beratung;
- eine Kultur der Anerkennung zu pflegen, Begegnung auf Augenhöhe zu ermöglichen und einen vorurteilsbewussten Umgang mit Menschen zum Thema zu machen;
- Offenheit für kulturspezifische Lösungsansätze zu fördern;
- Beteiligungsmöglichkeiten für Menschen mit Migrationshintergrund zu eröffnen.

Migrationsdienste einbeziehen und mit Migrantenorganisationen kooperieren

Interkulturelle Orientierung schließt die verstärkte Kooperation von Einrichtungen und Diensten mit den Migrationsdiensten in der Region ein. Dies umfasst auch die Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren der Integrationsarbeit, insbesondere den vielfältigen Initiativen von Menschen mit Migrationshintergrund und die Kooperation mit den Integrationsbeauftragten der Kommunen und Landkreise. Dies erfordert Flexibilität in den Arbeitszeiten und die Bereitschaft der Mitarbeitenden zur Kooperation.

Wir empfehlen:

- die Kompetenzen der Mitarbeitenden aus den Migrationsdiensten zu nutzen und diese bei der Reflexion und Entwicklung von Angeboten einzubeziehen;
- die Kompetenzen von Migrantenvereinen, Initiativen, Elternvereinen, Gemeinden anderer Sprache und Herkunft und anderen Religionsgemeinschaften einzubeziehen;
- in Netzwerken mit zu arbeiten, in denen wichtige Akteure der Integrationsarbeit kooperieren.

Personalpolitik und -entwicklung interkulturell ausrichten

Interkulturelle Orientierung erfordert den Erwerb von interkultureller Kompetenz bei allen Mitarbeitenden. Interkulturelles Lernen hat Prozesscharakter. Wesentliche Bausteine sind Selbstreflexion hinsichtlich des Umgangs mit Unterschieden und der eigenen Identität, Sensibilität für religiöse Prägungen, Kenntnisse gesellschaftlicher und migrationsspezifischer Prozesse sowie asyl- und ausländerrechtliches Wissen. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung wird so zu einem zentralen Instrument der interkulturellen Orientierung.

Dabei kommt der Vergewisserung über das eigene christliche Profil in der Auseinandersetzung mit anderen kulturellen und religiösen Traditionen eine besondere Bedeutung zu. Für den Dialog mit Menschen anderer Religionen braucht die Diakonie Mitarbeitende, die fähig sind, über ihren Glauben zu sprechen. Sie können sich interessiert und offen auf das Gespräch mit anderen einlassen und bei gegebenem Anlass sensibel und situationsgerecht christliche Glaubensinhalte zur Sprache bringen.

Die Anstellung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund ist im Sinne des diakonischen Auftrags, der an alle Menschen ungeachtet ihrer Ethnie, Religionszugehörigkeit oder Kultur weist, nachdrücklich zu befürworten. Zudem fördert das Arbeiten in multikulturellen Teams interkulturelles Lernen.

Wir empfehlen:

Personalpolitik

- Personalpolitik und -konzepte im Hinblick auf Stellenausschreibungen und Besetzungsverfahren, Anforderungsprofile und Aufgabenbeschreibungen, Mitarbeitenden-Gespräche und Zusammensetzung von Teams zu überprüfen;
- den Anteil der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund zu erhöhen;
- Mitarbeitende, die keiner christlichen Kirche angehören, im Einzelfall und nach den Anforderungen des konkreten Arbeitsfeldes dann anzustellen, wenn dies im Rahmen der arbeitsrechtlichen Möglichkeiten (KAO und AVR) und des Staatskirchenrechts möglich ist.

Interkulturelle Kompetenz

- Interkulturelle Fragestellungen bei Teambesprechungen, Supervision und Praxisberatung auf die Tagesordnung zu setzen;
- Anforderungen an interkulturelle Kompetenz für die Handlungsfelder von Leitung und Mitarbeitenden gemeinsam zu definieren (z.B. bei Anforderungsprofilen und Aufgabenbeschreibungen);

- den Mitarbeitenden Fachliteratur und Informationsmaterialien zur Verfügung zu stellen;
- die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu interkulturellen Themen auf allen Ebenen zu fördern; hierbei geht die Leitung mit gutem Beispiel voran, nimmt regelmäßig an Fortbildungen teil und schafft Anreize für alle Mitarbeitenden, sich interkulturell fortzubilden;
- die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu diakonischen Standpunkten und Profilen auf allen Ebenen zu fördern, um so Mitarbeitende für den interkulturellen Dialog zu befähigen. Ziel der Fort- und Weiterbildungsangebote ist zum einen die Stärkung der Sprachfähigkeit über den christlichen Glauben und zum anderen die Stärkung der interreligiösen und interkulturellen Kompetenz.
- interkulturelle Fragestellungen in anderen Fortbildungsveranstaltungen, die sich nicht gezielt mit dem Thema interkulturelle Orientierung befassen, als Querschnittsthema zu berücksichtigen;
- den Besuch von Sprachkursen zu fördern.

Interkulturelle Teams

- den Anteil der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in der Einrichtung wahrzunehmen;
- darauf zu achten, dass Mitarbeitende mit Migrationshintergrund nicht automatisch zu „Integrationsbeauftragten“ gemacht werden bzw. sie darauf reduziert werden;
- interkulturelle Teams durch Supervision und kollegiale Beratung zu unterstützen;
- Teamentwicklungsprozesse anzuregen, wobei der Umgang mit Vielfalt als durchgängiges Thema etabliert wird.

Interkulturelle Orientierung als Querschnitt im Qualitätsmanagement implementieren

Interkulturelle Orientierung wird zum Qualitätsmerkmal einer professionellen Arbeit der Diakonie in der Einwanderungsgesellschaft. Interkulturelle Orientierung und Öffnung sind als Prozesse zu verstehen, die langfristig angelegt sind und ihren Eingang auf allen Ebenen von diakonischen Einrichtungen finden sollen. Angebote und Dienstleistungen der Einrichtungen werden im Sinne der Interkulturellen Orientierung kontinuierlich weiterentwickelt.

Wir empfehlen:

- die bestehenden Qualitätsstrukturen auf die interkulturelle Dimension hin zu untersuchen, d.h. Ziele, Abläufe, Schlüsselprozesse und Auswertungsinstrumentarien entsprechend zu überprüfen und anzupassen;
- Strukturen zu schaffen, die den interkulturellen

Orientierungsprozess implementieren, begleiten und evaluieren;

- Ressourcen bereit zu stellen, damit interkulturelle Orientierung als Querschnittsthema den nötigen Raum einnehmen kann und Nachhaltigkeit gesichert wird;
- den Prozess der interkulturellen Orientierung regelmäßig auf allen Hierarchieebenen zu kommunizieren;
- Verantwortlichkeiten zu regeln, Vereinbarungen zu treffen und diese in regelmäßigen Abständen zu überprüfen;
- Qualitätsstandards gegebenenfalls anzupassen und in die bisherigen Beschreibungen zu übernehmen.

Interkulturelle Orientierung als Leitungs- und Führungsaufgabe definieren

Die konsequente Förderung interkultureller Orientierung bedeutet einen langfristigen Entwicklungsprozess auf allen Ebenen der Diakonie. Dabei ist zu beachten, dass dieser Prozess einer strukturierten Begleitung, Moderation und Evaluation bedarf, um die Nachhaltigkeit zu sichern.

Wir empfehlen:

- in der Einrichtung darauf zu achten, dass interkulturelle Orientierung deutlich sichtbar und als Grundhaltung erfahrbar ist;
- interkulturelle Orientierung als Haltung und Aufgabe nachhaltig zu verankern und in der Organisation transparent zu machen;
- interkulturelle Orientierung offensiv nach außen zu vertreten, beispielsweise bei der Überprüfung und Weiterentwicklung von Instrumenten bei Hilfeplänen, bei der Angebotsentwicklung und bei Entgeltverhandlungen.

Zitat

Eigentlich fühlt **Sahin** sich wohl als Deutschländerin. „**Ich finde es schön, beides in mir zu haben. Mal bin ich Deutsche, mal Türkin, wie es mir gerade passt.**“ Liebeslieder hört sie lieber auf Türkisch, Verhandlungen führt sie am besten auf Deutsch. Sie ist Muslimin, betet aber auch in Kirchen, mal auf Türkisch, mal auf Deutsch, denn ihr Gott ist polyglott. Auch ihre Träume sind sprachlich gemischt.

Aus: Deutsche sein, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 10.August 2014, Nr. 32

Vom Angebot zum Auftrag

Auf die Auftragsklärung kommt es an

Entscheidend ist, welches Anliegen und welche Erwartungen eine Einrichtung, ein Auftraggeber hat. Im schriftlichen Kontakt oder am besten im Gespräch muss dann entschieden werden, ob der Auftrag angenommen werden kann, damit für die Einrichtung eine geeignete Maßnahme entwickelt werden kann. Es muss geklärt werden, ob die Ziele durch eine singuläre Maßnahme erreicht werden können, durch eine eintägige oder eine mehrtägige Fortbildungsveranstaltung, oder ob es um einen längerfristigen Beratungsprozess geht. Die Ausgestaltung und Durchführung des Auftrages wird dann gemeinsam erörtert.

Auftragsklärung zur Durchführung einer Fortbildung:

Hier geht es zunächst um die Klärung der Fragen:

- Inhalte und Ziele der Fortbildung
- Anlass für die Fortbildung
- Gewinnung der Teilnehmenden (Ausschreibung, Verpflichtung)
- Zusammensetzung (Hierarchieebenen, Funktion in der Einrichtung) und Anzahl der Teilnehmenden
- Vorkenntnisse der Teilnehmenden
- Dauer und Umfang der Fortbildung
- Rahmenbedingungen für die Durchführung (Ort, Räumlichkeiten, Technische Ausstattung, Vorfahrt)
- Materialien und Dokumentation
- Evaluation der Fortbildung

Weitergehende Fragen:

- Ist die Fortbildung in einen größeren Kontext eingebettet oder handelt es sich um eine einmalige, klar definierte Veranstaltung?
- Soll diese Fortbildung in regelmäßigen Abständen wiederholt werden?
- Sollen Aufbaumodule angeboten oder erarbeitet werden?

Auftragsklärung zur Projektberatung und bei der Beratung in Prozessen zur interkulturellen Öffnung

Zur Klärung eines Auftrages zur Projekt- oder Prozessbegleitung einer Einrichtung reicht ein Telefongespräch nicht aus. Hierzu ist mindestens ein Gespräch mit der Leitung bzw. den Projektbeauftragten notwendig, in der Regel werden mehrere Gespräche benötigt, insbesondere, wenn es sich um einen umfangreichen Prozess handelt. Darüberhinaus sollte ein schriftlicher Kontrakt vereinbart werden. Dies dient dazu, die Verbindlichkeit zu erhöhen.

Wichtig ist zu klären, ob der Prozess zur interkulturellen Öffnung eingebettet ist in einen Organisationsentwicklungsprozess oder für sich alleine steht.

Bei der Ausarbeitung eines Kontraktes sind folgende Aspekte von Wichtigkeit:

- Ziele des Prozesses
- Klärung der Verantwortlichkeiten (materiell und personell)
- Ist die Leitung der Einrichtung maßgeblich verantwortlich oder wird eine oder werden mehrere Personen für den Prozess eingesetzt, zum Beispiel eine Projektgruppe?
- Wer ist in den Prozess einbezogen (Hierarchieebenen, eine oder mehrere Abteilungen)?
- Wer trifft die Auswahl der Mitwirkenden?
- Klärung der Rolle der Beraterin (geht es ausschließlich um die Moderation des Prozesses und oder auch um Wissensvermittlung?)
- Dauer und Umfang der Prozessberatung
- Anzahl der Sitzungen und zeitlicher Rahmen der Sitzungen
- Zeitbudget außerhalb der Beratungszeiten (für Mitarbeitende und Beratung)
- Finanzielle und personelle Ressourcen
- Überprüfung der Ziele nach einer vereinbarten Zeit (Zwischenbilanz) und Nachsteuerung
- Dokumentation des Prozessgeschehens (Umfang und Verantwortlichkeit)
- Abschluss des Projektes und Sicherung der Ergebnisse
- Transfer der Ergebnisse in die Regelabläufe der Einrichtung
- Nachhaltigkeit des Prozesses (wie geht es nach der vereinbarten Projektdauer weiter?)

Rolle der Beraterin im Prozess der interkulturellen Öffnung

Eine externe Beratung hat viele Vorteile für die Begleitung eines Prozesses in einem Projekt. Die Beratung ist dann erfolgreich, wenn sie Zugang zu den notwendigen Informationen der Einrichtung hat, und wenn es vor Ort mindestens einen Verantwortlichen für den Prozess/das Projekt gibt. Wenn die Leitung einer Einrichtung diese Rolle übernimmt, sollte mindestens noch eine weitere Person mit Kompetenz- und Zeitressourcen für das Vorhaben gefunden werden. Dies dient zur Entlastung der Leitung und beugt damit Überforderung vor. Eine Rückkoppelung mit der Leitung muss dann klar abgesprochen werden.

Die Beraterin übernimmt in der Regel die Moderation des Prozesses. Sie ist aber auch Ideen- und Inputgeberin. Es können inhaltliche Aufgaben übernommen werden, wenn dies gewünscht wird (Inputs zu bestimmten Themen). Die Beraterin strukturiert in Absprache mit der Leitung den Prozess (Zielklärung, Aufgabenverteilung, Zeitplanung). Wenn weitere Aufgaben neben der Mode-

Josef Minarsch-Engisch,
Inge Mugler

Anregungen für die Praxis

ration übernommen werden sollen, müssen diese benannt und abgesprochen sein.

Wichtig ist, dass die Leitung des Prozesses/des Projektes bei der Einrichtung liegt. Dies muss auch so formuliert und besprochen sein. Verantwortlichkeiten werden gerne (unausgesprochen) an die Beraterin übertragen, die dieses Signal möglicherweise auch unbewusst aussendet.

Zentrale Fragestellungen einer Einrichtung zur interkulturellen Öffnung (IKÖ)

- Wo stehen wir hinsichtlich interkultureller Öffnung?
- Wo wollen wir hin? Was versprechen wir uns von interkultureller Öffnung?
- Was brauchen wir dazu?
- Wer hat die Federführung?

Erste konkrete Schritte

- Erhebung des Ist-Zustandes/Bestandsaufnahme
- Zielformulierungen erstellen (auf Leitungs- und Mitarbeitenden- Ebene)
- Umsetzung, Maßnahmenkatalog (wann und wie, mit welcher Perspektive?)
- Zuständigkeiten klären
- Überprüfung der Zielformulierung

Fragestellungen...

... um den Prozess der interkulturellen Orientierung und Öffnung bei einer Auftaktveranstaltung allgemein oder in einer konkreten Einrichtung oder einem Team einzubringen¹

- Was verbinden Sie mit dem Begriff interkulturelle Orientierung?
- Woran erkennen Sie eine interkulturell geöffnete Organisation/Einrichtung?
- Kennen Sie gelungene Beispiele eines interkulturellen Öffnungsprozesses und was gefällt Ihnen daran?
- Welche Hoffnungen haben Sie, wenn Sie hören, dass sich Ihre Einrichtung/Ihre Organisation interkulturell öffnen will?
- Welche Befürchtungen haben Sie, wenn Sie hören, dass sich Ihre Einrichtung/Ihre Organisation interkulturell öffnen will?
- Welche konkreten Veränderungen wünschen Sie sich durch eine interkulturelle Öffnung?
- Welche Vorteile bringt die interkulturelle Öffnung Ihren Klienten/Klientinnen?
- Was sollte bei einem interkulturellen Öffnungsprozess möglichst vermieden werden?
- Wer ist Ihrer Meinung nach für den Prozess einer interkulturellen Öffnung verantwortlich?

... um den Prozess der IKÖ in einer Einrichtung, einem Team zu fördern:

- Welche Ressourcen der Mitarbeitenden werden in den Prozess der IKÖ eingebracht?
- Welche Instrumente sollten im Rahmen der interkulturellen Personalentwicklung berücksichtigt werden?
- Welche Zugangsbarrieren für Ratsuchende mit Migrationshintergrund werden in Ihren Einrichtungen schon erkannt und thematisiert?
- Welche Maßnahmen sind für eine interkulturell ausgerichtete Arbeit förderlich?
- Welche Ressourcen der Klienten/Klientinnen und ihrer Angehörigen werden in den Prozess der IKÖ eingebracht?
- Welche Angebote von Migrantenvereinen, Initiativen und Fachdiensten kennen Sie und welche Kompetenzen erleben Sie als hilfreich?

Ein differenzierter Fragekatalog zur Bestandsaufnahme einer Einrichtung unter den Aspekten „Organisations-/Qualitäts-/Personalentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit“ ist zu finden unter <http://www.diakonie.de/media/Texte-2008-13-Interkulturelle-Oeffnung.pdf>, darin S.9+10

Diese Fragestellungen können mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden:

Bei einer Auftaktveranstaltung, in der es darum geht, das Thema breit und kreativ einzubringen, viele Ideen aufzunehmen und Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen und auch für das Thema zu begeistern, bietet sich die Methode „**World Café**“ an. Die oben angeführten Fragestellungen können hier gut eingebracht werden.

Eine gute Anleitung findet sich auf der Homepage der Konrad Adenauer Stiftung, hier der Link: <http://www.kas.de/upload/dokumente/pb/worldcafe.pdf>

Wenn es um die konkrete Arbeit in einer Einrichtung oder einem Team geht, eignet sich die klassische **Moderationsmethode**. Sie ist ein bewährtes Arbeitsinstrument in Gruppenarbeits-situationen. Sie strukturiert Prozesse und bereitet auch die konkrete Umsetzung von Maßnahmen vor, die dann wieder überprüft werden können.

Josef W. Seifert ist ein bekannter Autor zum Thema Moderation. Diese Methode ist beschrieben in folgendem Link: <http://de.wikipedia.org/wiki/Moderationszyklus>

Eine weitere Möglichkeit, einen Prozess zur interkulturellen Öffnung zu starten, bietet die Methode **Zukunftswerkstatt**. Sie wird klassisch in drei Phasen durchlaufen: Kritikphase, Fantasiephase und Verwirklichungsphase. Der zeitliche Aufwand liegt bei 1-3 Tagen.

¹ größtenteils übernommen von Sabine Handschuck, Hubertus Schröder: Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung, Augsburg 2012, S. 154

Eine allgemeine Beschreibung ist in folgendem Link zu finden: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-E951592A-8BADDCC6/bst/Grundsaeetze_einer_Zukunftswerkstatt.pdf

siehe dazu auch: Trainings- und Methodenhandbuch, Bausteine zur Interkulturellen Öffnung, Arbeitskreis Interkulturelles Lernen des Diakonischen Werkes Württemberg, 2001, A 22 – A 24

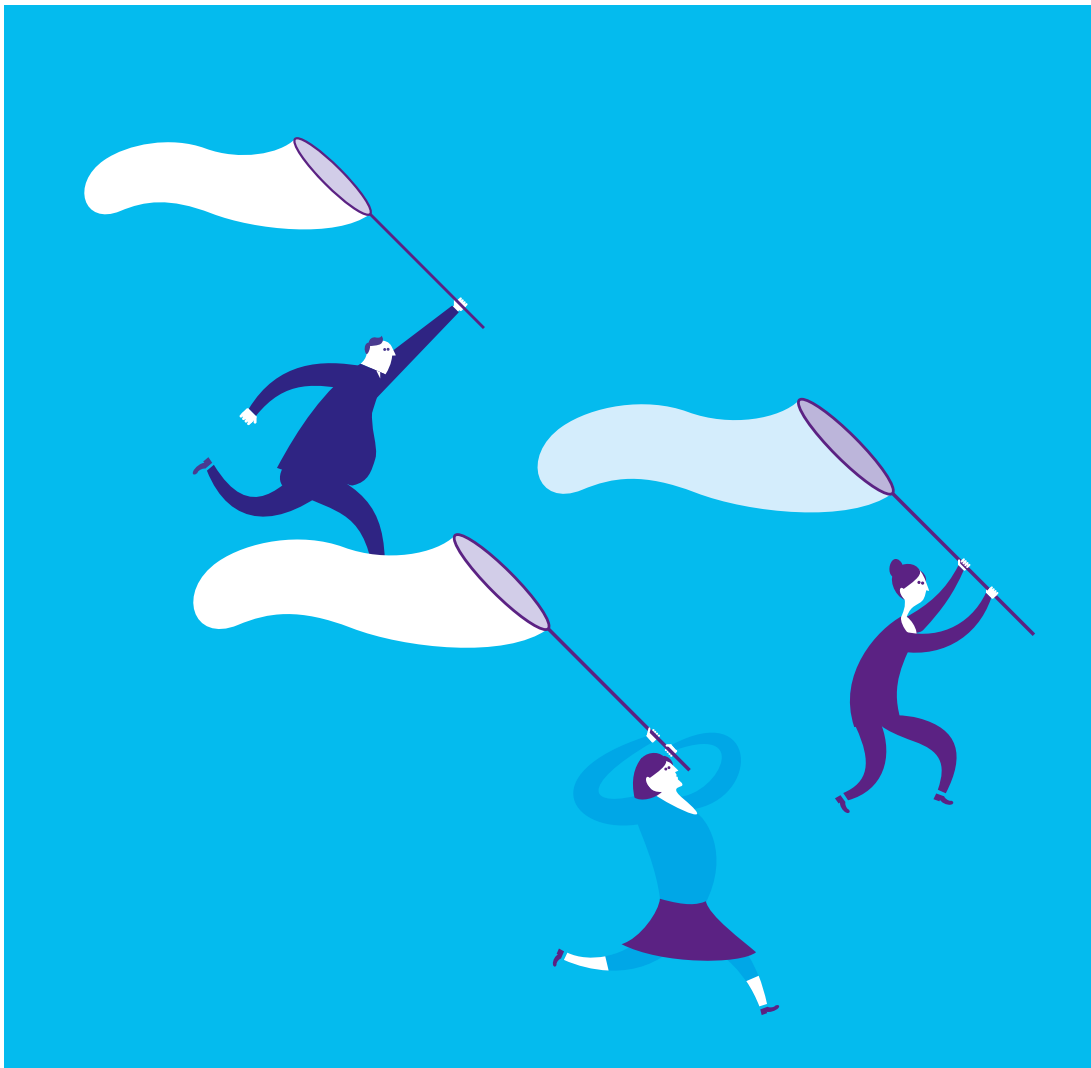
Die **Ideenwerkstatt** ist eine weitere Methode mit etwas weniger zeitlichem Aufwand, die ebenfalls für einen Öffnungsprozess einer Einrichtung eingesetzt werden kann.

Übersichtlich beschrieben in folgendem Link: <http://www.sowi-online.de/praxis/methode/ideenwerkstatt.html>

siehe dazu auch Standardablauf in: Trainings- und Methodenhandbuch, Bausteine zur Interkulturellen Öffnung, Arbeitskreis Interkulturelles Lernen des Diakonischen Werkes Württemberg, 2001, A 25 – A 27

Literaturtipp:

Sabine Handschuck, Hubertus Schröer: Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung, Augsburg 2012



Schlusswort

Aus:
DEUTSCHLAND ER-
FINDET SICH NEU
MANIFEST DER
VIELEN
Herausgegeben von
Hilal Sezgin
Mit Hatice Akyün,
Naika Foroutan,
Ilija Trojanow, Feridun
Zaimoglu u.v.a.
Berlin 2011, S.221

Manifest der Vielen

Ich bin hier
Ich suche nach etwas Drittem, das in allem steckt
Toleranz ist kein Kuschelsound
Kultur ist nicht aus Stahl
Mein Kopf ist ein zwitscherndes Vogelnest
Wir rücken zusammen
Wir müssen uns nicht integrieren
Menschenwürde muss man nicht verdienen
Wer rechnen kann, weiß das
Wir stehen im Abendland auch auf morgenländischen Beinen
Zwanzig Jahre habe ich auf diesen Satz gewartet
Man muss neugierig sein, damit das Fremde eine Chance
Bekommt
Befreien ist ein Klassiker
Wer jetzt beschwichtigt, provoziert erst recht einen Sturm
Multikulti ist total nicht gescheitert
Wir brauchen einen Aufstand der Anständigen
Demokratie birgt Risiken
Keine Kultur ist rein
Muslime haben kein Exklusivrecht auf die Opferrolle
Das wird man wohl noch sagen dürfen
Wir sind Verschiedene
Die meisten Menschen sind beige
Zuhören geht immer
Das Glück liegt auf der Straße
Die Zukunft hängt von jedem Einzelnen ab
Auf den ersten Blick ist nichts mehr, wie es war
Zu entscheiden, wer Muslim ist, kann nur Sache von Gott im Himmel sein
Zusammensetzen ist besser als Auseinandersetzen
Frage niemanden nach seiner Herkunft

Autorinnen Autoren

Daniel Bax, seit 1998 bei der taz – zuerst im Feuilleton, dann im Meinungs- und Debattenressort und jetzt im Inland. Schwerpunkte: Migration und Integration, Staat und Religion, Minderheiten und Rassismus, Türkei und Naher Osten, Musik und Popkultur.

Simone Fleckenstein, Diplomsozialpädagogin, Mediatorin, interkulturelle Trainerin und Beraterin; arbeitet freiberuflich als Projektkoordinatorin und ist Referentin, Trainerin und Beraterin in interkulturellen Kontexten und der Gewaltprävention.

Jutta Goltz, Diplompädagogin, Mediatorin (M.A.), Interkulturelle Trainerin und Beraterin, freiberufliche Sozialwissenschaftlerin, Mitglied im Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg

Hussein Hamdan, studierte Islam- und Religionswissenschaft sowie Irankunde in Tübingen, wo er auch anschließend promovierte. Aktuell ist er an der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart tätig. Er ist Autor und der Kolumne „Islam in Deutschland“ (SWR) und Referent zu diversen Themen des Islams.

Katrin Huxel, Dr. lehrt und forscht an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster in der Arbeitsgruppe Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Interkulturelle Schulentwicklung, Mehrsprachigkeit sowie Geschlecht insb. Männlichkeit und Migration.

Ann-Marie Kaiser, Sozialpädagogin, Systemische Therapeutin, Supervisorin. Tätig als Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen, Supervisorin und Fortbildnerin. Fortbildungsschwerpunkte in den Bereichen Diversity, Inklusion, Diskriminierungskritische Konzepte in der Pädagogischen Arbeit.

Annette Kübler, Diplompädagogin, Expertin für Vielfalt und Antidiskriminierung, bietet Training, Beratung und Motivation in den Bereichen Anti-Bias/vorurteilsbewusste Bildung und Globales Lernen.

Žaklina Mamutović, Referentin in der politischen Bildung, M.A. Menschenrechte, Verhaltens- und Kommunikationstrainerin, thematische Arbeitsschwerpunkte sind die Auseinandersetzung mit Diskriminierung insbesondere Rassismus (Anti-Bias Trainerin, Diversity Trainerin und Empowerment Trainerin), Mitglied im Anti-Bias Netz..

Astrid Messerschmidt, Prof. Dr. phil. habil., Erziehungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Differenz und Diskriminierung in der Bildungsarbeit, Rassismus und Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft, Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung.

Josef Minarsch-Engisch, Diplom-Pädagoge, Referent für interkulturelle Bildung und Projektberatung im Diakonischen Werk Württemberg, Bildungsarbeit mit den unterschiedlichsten Zielgrup-

pen im Bereich Migration, Mitglied im Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg

Inge Mugler, Diplompädagogin, Supervisorin (DGSv), beschäftigt als Referentin im Diakonischen Werk Württemberg, Supervision und Fortbildung in freier Praxis. Schwerpunkte: Interkulturelle Soziale Arbeit, Integration, Mehrsprachigkeit.

Amina Ramadan, Dipl. Sozialpädagogin (FH), interkulturelle Trainerin und Beraterin. Mitarbeiterin des Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie und Mitglied im Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg.

Wiebke Scharathow, (Dr. Phil.) wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, lehrt und forscht im Arbeitsbereich Sozialpädagogik zu Fragen von Differenz und Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Tätigkeiten in der (Fort-)Bildungsarbeit mit pädagogischen Fachkräften.

Albert Scherr, Prof. Dr. habil., Direktor des Instituts für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg, zahlreiche Publikationen zu Migrations-, Diskriminierungs- und Rassismusforschung sowie zur Bildungsforschung.

Ottmar Schickle, Flüchtlingsreferent des Diakonischen Werkes Württemberg; Studium der Volkswirtschaft an der Uni Karlsruhe, Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Uni Heidelberg, Abschluss Erziehungswissenschaftler M.A., seit nahezu 20 Jahren mit und für Flüchtlinge/n engagiert.

Hubertus Schröer, bis 2006 Leiter des Stadtjugendamtes München, jetzt Geschäftsführer des Institutes – Interkulturelle Qualitätsentwicklung München; Lehrtätigkeiten; zahlreiche Veröffentlichungen.

Dileta Sequeira ist Psychologin, Therapeutin und Trainerin für rassismuskritisches Denken und Handeln in der Psychologie. Hauptberuflich arbeitet sie mit von sexueller Gewalt betroffenen Kindern und Jugendlichen. Sie hält Vorträge, bietet Seminare sowie Supervision in beiden Arbeitsbereichen: Gewalt und Trauma an.

Ulrike Thrien, Diplompädagogin, tätig in Beratung und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in den Themenbereichen Migration, Diversity, Inklusion, Diskriminierung und Sprachbildung.

Gisela Wolf, Pädagogin, Referentin in der Abt. Migration des Diakon. Werks Württemberg, DaF- und DaZ-Lehrerin, langjährige Tätigkeit in der Bildungsarbeit im Bereich Migration mit den unterschiedlichsten Zielgruppen, Mitglied im Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg.

Impressum

Herausgeber

Diakonisches Werk der evangelischen Kirche
in Württemberg e.V.
Heilbronner Str.180 · 70191 Stuttgart

Konzept:

Gisela Wolf, Josef Minarsch-Engisch, Jutta Goltz

Redaktion:

Gisela Wolf, Jutta Goltz

Gestaltung:

AGENTUR KIESGEN
www.agentur-kiesgen.de

November 2014

Bezug/Kontakt:

Diakonisches Werk Württemberg
Abt. Migration und Internationale Diakonie
Tel. 0711-1656-280
migration@diakonie-wuerttemberg.de

Download

www.diakonie-wuerttemberg.de/rassismuskritische-bildungsarbeit (ab Februar 2015)



Europäischer Integrationsfonds

Dieses Projekt
wird aus Mitteln
des Europäischen
Integrationsfonds
kofinanziert